

ENSINAR A LÍNGUA, PROMOVER A CIDADANIA – UM DESAFIO POR/PARA CUMPRIR¹

Susana Mira Leal
Departamento de Ciências da Educação
Universidade dos Açores
leal@uac.pt

Resumo

Aprender a língua materna é uma necessidade e um direito de cada cidadão reconhecido na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990). As disciplinas de língua materna ocupam por isso lugar cativo nos *curricula* escolares. Em Portugal, as actuais disciplinas de Língua Portuguesa e Português acompanham o aluno ao longo do percurso escolar. Quer isso dizer considerar-se fundamental que os jovens portugueses tenham uma formação mínima de nove anos na sua língua mãe.

Tradicionalmente, aquelas disciplinas têm assumido a transmissão geracional de um dado património linguístico-literário, que se pressupõe meio para proporcionar aos cidadãos o conhecimento linguístico e as ferramentas necessárias para a construção identitária e para o exercício social e profissional. Uma expectativa reiteradamente gorada. As taxas de insucesso nas disciplinas de Português são altas; o insucesso noutras áreas disciplinares é frequentemente associado a dificuldades de compreensão escrita e oral dos alunos; estudos internacionais sobre literacia na leitura têm denunciado um défice de competências comunicacionais básicas entre os alunos portugueses.

A aula de Português tem falhado os seus objectivos fundamentais e um diagnóstico de fracasso deve impulsionar dinâmicas de transformação. Nesta intervenção discutimos as

¹ Comunicação apresentada no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, realizado nos dias 9,10 e 11 de Setembro de 2009, na Universidade do Minho (Campus de Gualtar).

potencialidades do modelo comunicativo para a promoção de competências comunicacionais fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, à integração social e à inserção profissional dos cidadãos.

Introdução

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos afirma o direito de todos os cidadãos a uma educação que facilite a aquisição de instrumentos de aprendizagem essenciais como a leitura, a escrita e a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas, «necessários ao ser humano para poder sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem [...]» (UNICEF, UNESCO, PNUD & Banco Mundial, 1990: 10-11).

A afirmação pressupõe ter a escola, no âmbito das suas responsabilidades educativas, o imperativo de «assurer que l'élève domine de langage pour toutes les activités qu'il doit réaliser comme adolescent et comme adulte – en tant qu'individu, professionnel et citoyen» (Delgado-Martins, 1990: 29). A escola deve dar cumprimento a essa tarefa nos seus diversos lugares de ensino-aprendizagem de natureza disciplinar ou não disciplinar, em virtude da natureza transversal e do carácter transdisciplinar da aprendizagem da língua, mas é em particular nas disciplinas da área do Português que esse desígnio se cumpre.

A área do Português tem por isso lugar cativo no currículo escolar nacional pelo menos desde a segunda metade do século XIX², assumindo um papel de destaque nos planos de estudo dos ensinos básico (obrigatório) e secundário, nos quais ocupa actualmente cerca de 12,5% no 2.º ciclo e de 11,8% no 3.º ciclo e no secundário³ da carga horária semanal das diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março)⁴.

² A disciplina figura nas diversas matrizes curriculares de todos os níveis e anos de escolaridade pelo menos desde a publicação do “Regulamento para os Lyceus nacionaes” (1860), sendo o único caso em que isso sucede. Para o aprofundamento desta problemática, leia-se a análise que Rui Vieira Castro (1990; 1995b; 1998a) faz do estatuto do ensino do Português nos currículos nacionais desde 1836.

³ Para a avaliação do estatuto que uma dada disciplina ocupa no percurso escolar dos alunos Basil Bernstein (1977) invoca como principais critérios i) a sua natureza obrigatória ou opcional, ii) o tempo lectivo que lhe é atribuído comparativamente com as outras disciplinas que integram a matriz curricular e iii) a relação que estabelece com aquelas.

⁴ O valor, embora variável, será naturalmente mais elevado no 1.º Ciclo, mas a sua natureza integrada não permite a apresentação de quaisquer cálculos.

Os objectivos educativos que o ensino do Português deve prosseguir e o modo como o processo de ensino-aprendizagem se deve desenrolar não são, contudo, consensuais e têm por isso assumido expressões diversas no tempo, acompanhando, em larga medida, a evolução nos quadros conceptuais em matéria educacional e consequentes transformações curriculares, em face dos valores ideológicos vigentes e da expressão do equilíbrio de interesses forças que actuam no sistema educativo em cada momento e que alguns autores têm procurado recensear no panorama internacional.

Invocamos no contexto, apenas a perspectiva de John McNeil (1977), que distingue quatro paradigmas educacionais: i) o ‘humanista’, cujo enfoque recai nas experiências pessoais individuais, sendo função do currículo propiciar experiências gratificantes a cada aluno, de modo a desenvolver a consciência pessoal para a libertação e a auto-realização; ii) o ‘reconstrucionista social’, que tem como objectivo central provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido, com vista à sua emancipação e à transformação da realidade social; iii) o ‘tecnológico’, mais atento porventura ao desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem que permitam uma operacionalização fiel das políticas definidas na área; iv) e, finalmente, o ‘académico’, com maior tradição histórica, que representa o conhecimento do património cultural como o valor fundamental a transmitir às novas gerações, valorizando as disciplinas de natureza intelectual como a língua e a literatura, a matemática, as ciências naturais, a história, as ciências sociais e as belas artes.

Vejamos, pois, em traços muito gerais, como tem evoluído o currículo da área do Português no nosso país e os objectivos com que se tem comprometido.

A área do Português entre a tradição e a renovação

A área do Português apareceu inicialmente associada, directa e explicitamente, ao estudo da gramática, que lhe emprestou a designação até à segunda metade do Século XIX, altura em que recebeu pela primeira vez a denominação de *Portuguez*, um movimento que anunciou a tendência para a sua autonomização relativamente ao Latim e à História e a sua crescente especialização em torno de dois objectos fundamentais, a língua e a literatura. Ainda assim, segundo Rui Vieira de

Castro (2001), «essa redefinição, que foi implicando uma progressiva incorporação de outros conteúdos, não afectou de forma radical, pelo menos até bastante recentemente, a posição central dos conteúdos gramaticais» (p. 202) nas disciplinas da área do Português, apesar dos sinais de hesitação e desacordo relativamente aos objectivos que aquela deveria prosseguir que começaram a fazer-se sentir ao longo do segundo quartel do século XX.

Disso colhemos alguns sinais aquando da Reforma do Sistema Educativo dos anos 80/90. A “Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário”, da autoria da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), integrava, na sua versão inicial, uma disciplina designada Língua e Cultura Portuguesa⁵, obrigatória, comum a todos os alunos e aos três anos da escolaridade secundária, que se propunha «o aprofundamento da cultura geral, designadamente no domínio das ideias e valores da língua e da cultura portuguesas» (Fraústo da Silva, Emídio & Grilo, 1988: 240).

No relatório final da Proposta Global de Reforma, contudo, a CRSE dá conta do desacordo interno relativamente à proposta apresentada⁶, anunciando uma outra matriz, que desdobrava aparentemente a disciplina de Língua e Cultura Portuguesa em duas: Português, no 10.º e no 11.º anos, e Cultura Portuguesa, no 12.º ano (na formação específica era possível ver como opção, uma disciplina de Literatura Universal).

O caso não ficaria no entanto por aí. As divergências relativamente ao enquadramento curricular da área do Português e aos seus objectivos determinam, porém, a adopção de outro figurino: a criação de uma disciplina específica para o Agrupamento D – Humanidades (Português A) e de outra comum aos restantes agrupamentos (Português B) (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto) no pressuposto de que a formação em Português, devendo cumprir objectivos gerais comuns a todos os alunos, deveria igualmente revestir-se de características particulares e distintas, conforme integrasse a formação de alunos que pretendessem prosseguir estudos na área das Humanidades ou de alunos cuja orientação académica e/ou profissional se situasse ao nível das artes, das ciências naturais ou económico-sociais.

⁵ A proposta de organização curricular da CRSE incluía ainda, na área de Estudos Humanísticos – variante de Cultura Moderna –, uma disciplina designada por Literatura Moderna (cf. Fraústo da Silva, Emídio & Grilo, 1988).

⁶ Os termos da dissensão não são explicitados.

Os traços distintivos dessas duas disciplinas nunca foram, contudo, suficientemente clarificados, nem mesmo nos respectivos programas, cujos textos introdutórios eram semelhantes e cujas finalidades não apenas coincidiam largamente como se reportavam essencialmente ao desenvolvimento cognitivo, social, afectivo e cívico dos alunos⁷ (apenas três das dez finalidades enunciadas apontavam para questões do âmbito específico da disciplina e apenas duas de Português A evidenciavam o pendor estético-literário e cultural daquela disciplina relativamente a Português B)⁸.

Um e outro programas, registando embora o entendimento de que a área de Português deveria desempenhar um papel no desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos, daí a sua estruturação em torno dos diversos domínios verbais (compreensão/expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua), afirmava essencialmente a natureza cultural e humanística das duas disciplinas, enfatizando o respectivo contributo para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e para a promoção de valores culturais e estéticos (cf. Castro, 2005):

[...] no final do ensino secundário, o aluno deverá ter, numa perspectiva diacrónica e sincrónica, a visão panorâmica clara da literatura Portuguesa que lhe permita distinguir e caracterizar, nas suas linhas mestras, épocas, períodos e correntes da nossa história literária e nesta situar os autores e obras lidos com fundamento estético-literário, ideológico e histórico-cultural. (Programas de Português A e B, 3.^a ed. revista, 1993).

Grosso modo, o panorama descrito traduz a permanência no tempo de um modelo de ensino da língua que Piet-Hein van de Ven (2005), na linha de John McNeil, denomina ‘académico’⁹ e o Comité Cox¹⁰ reconhece como o modelo da ‘herança cultural’.

⁷ O mesmo acontecia de resto com os programas da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Básico homologados em 1991.

⁸ Para o aprofundamento desta questão leia-se, por exemplo, Maria Armanda Costa (1991) ou Susana Mira Leal (2008) e os pareceres da APP relativamente aos programas em referência.

⁹ A partir de um estudo comparativo da história da educação nas línguas de escolarização ao nível secundário em diversos países europeus (Inglaterra, Flandres, Alemanha, Holanda, Noruega e Suécia, e ainda de alguns estudos com origem nos Estados Unidos, França, Dinamarca e Finlândia, Piet-Hein van de Ven delimita quatro paradigmas de ensino da língua: *desenvolvimentista* (que relewa a experiência e a identidade linguísticas individuais sobre a tradição e a norma, privilegiando uma abordagem descritiva da língua valorizadora da expressão individual e das variações linguísticas; o *comunicativo* (que define como principal objectivo o desenvolvimento das competências de comunicação dos alunos, levando-os ao conhecimento e partilha da cultura da sua comunidade e à participação nos seus valores e esforço de desenvolvimento político, social, económico e moral; o *utilitário* (que elege como prioridade a

Inserindo-se numa tradição de valorização do Latim e dos clássicos, esta perspectiva de ensino do Português, assume como papel fundamental a construção identitária das novas gerações e a divulgação dos valores morais, sociais e culturais definidos pelas elites políticas e culturais nacionais.

Enfatizando «the ‘given-ness’ of ‘high’ culture» (Sawyer, 2007: 76) e «the responsibility of schools to lead children to an appreciation of those works of literature that have been widely regarded as amongst the finest in the language» (Cox, 1991: 22), a aula de Português assumia neste contexto a transmissão de conceitos, regras, factos linguísticos e literários e o estudo da gramática normativa e do texto literário, símbolo da herança cultural portuguesa, representando o professor de Português como «the expert, who introduces the pupils to the standards of written language, using the methods based on exercises on the small ‘bits’ of language» (Sawyer & Van de Ven, 2006: 11) e «the guardian of culture and [...] one who offer[s] moral positions» (Sawyer, 2007: 80).

A leitura devém, no contexto, o domínio verbal de desenvolvimento principal e a escrita prossegue a imitação dos modelos clássicos estudados, num quadro de uma «text – and teacher – dominated classroom» (Legutke & Thomas, 1991: 13).

Configura este paradigma uma concepção conservadora do currículo e do papel da escola (na acepção de Steve ten Brinke, 1976). Uma perspectiva que favorece a estratificação social, mantendo o poder político, económico, social e cultural nas mãos das elites intelectuais responsáveis pela própria definição das políticas educacionais.

O defraudamento das expectativas sociais, políticas e económicas colocadas na reforma educativa das décadas de 80/90, traduzida na persistência de elevadas taxas de abandono escolar e de retenção no Ensino Secundário, nos baixos índices de conclusão do Ensino Básico e Secundário, na incapacidade para baixar significativamente a taxa de analfabetismo nacional, e nos baixos níveis de literacia da

capacitação no domínio da escrita e da leitura e a preparação dos alunos para os papéis de cidadãos e de trabalhadores a desempenhar na vida adulta), e o *académico* (cf. Van de Ven, 2005).

¹⁰ Nas opiniões relativamente aos objectivos a prosseguir na área do Inglês dominantes na Grã-Bretanha no final da década de 80 o Comité Cox reconhece quatro modelos de educação em língua: o modelo do *crescimento pessoal* (que enfatiza a relação entre a linguagem e a aprendizagem e o papel da linguagem no desenvolvimento da vida estética e pessoal da criança; das *necessidades da vida adulta* (que reforça a responsabilidade do ensino da língua na preparação para as exigências linguísticas da vida social e profissional; da *análise cultural* (que valoriza o papel da educação em língua na promoção de uma compreensão crítica do mundo e do meio cultural em que as crianças vivem; e o modelo da *herança cultural* (cf. Cox, 1991).

sociedade portuguesa denunciados por diversos estudos nacionais e internacionais (cf. Elley, 1992; Bentes, 1993; Cristo & Bentes, 1993; Benavente, 1996), determinaram um processo de reflexão sobre o currículo português que resultou já neste século na Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) e na Revisão Curricular do Ensino Secundário (Decreto-lei n.º 7 de 2001, posteriormente suspenso e substituído pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março).

É no quadro de uma revisão curricular que se propõe i) a articulação do ensino secundário «com o ensino básico, com o ensino superior e com o mundo do trabalho»; ii) a diversificação dos «percursos de formação, tomando em consideração as necessidades da sociedade e os interesses e motivações dos jovens»; iii) «a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitui elemento regulador do ensino e da aprendizagem»; iv) «a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as componentes curriculares»; v) «a valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas [...], promovendo a integração das dimensões teórica e prática»; vi) e a «valorização da diversidade de metodologias e de estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular, com recurso a tecnologias de informação e comunicação [...]. (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro – CAPÍTULO I, Artigo 3.º), que se inscreve a criação da disciplina de Português, que nas palavras de Rui Vieira de Castro (2005) «elege como prioridade a capacitação no domínio da escrita e da leitura e a preparação dos alunos para os papéis de cidadãos e trabalhadores» (p. 63).

Na linha do que vem sucedendo noutros países (Bélgica, França, Suíça, Espanha, Brasil, Inglaterra, Holanda, Polónia, etc.) desde a década de 70 do século passado, o novo quadro programático assume uma concepção mais “desenvolvimentista” de ensino-aprendizagem da língua, com expressão no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, por contraposição à concepção mais normativa predominante até à data, bem como «a redefinição dos núcleos estruturantes da disciplina, que acompanham a deriva dos objectivos de conhecimento para os objectivos de capacidades e que se traduzem numa “invasão”, ainda que tímida, do domínio da “literatura” pelo da “leitura”» (Castro, 2004: 13)¹¹. E

¹¹ Essas tendências são, de resto, também descortináveis no programa de Português do Ensino Básico recentemente homologado (cf. Reis [et al.], 2009)

essa transformação configura uma importante reconceptualização do lugar da área do Português na economia do currículo escolar nacional.

A aula de Português e a construção da cidadania: contributos do modelo comunicativo

Estas transformações no currículo da área Português na escolaridade secundária reflectem as perspectivas de democratização educacional, a progressiva massificação do ensino e o avanço de determinados ramos científicos com uma forte perspectiva social e económica da aprendizagem da língua, como a sociolinguística, a sociologia da literatura e a pragmática, enquadrando-se num paradigma que Piet-Hein van de Ven (2005) apelida de comunicativo e que se aproxima na essência do modelo de análise cultural enunciado pelo Comité Cox.

O paradigma comunicativo assume o potencial democrático e emancipatório da aprendizagem da língua (na perspectiva de Steve ten Brinke) e a sua relevância na promoção de uma cidadania consciente e participativa e no acesso a profissões qualificadas e bem remuneradas. Assume, pois, que os alunos chegam à escola com níveis de capital linguístico e cultural díspares e que àquela, e à aula de Português em particular, cumpre alargar as experiências culturais e de linguagem dos alunos, de forma a favorecer a apropriação, de modo fluente, adequado e relevante, de competências de comunicação nos domínios oral e escrito, reconhecidas como fundamentais ao desenvolvimento social actual e ao exercício profissional.

Neste contexto, a aula de Português reconhece como essencial ao crescimento dos alunos como «ciudadanos reflexivos y críticos en la llamada sociedad de la información» educá-los para uma compreensão crítica das mensagens que se transmitem por via oral através de meios de comunicação social, como a televisão e a rádio, e outros meios de comunicação oral (Camps, 2005: 40), assumindo que «lo oral se construye siempre en cooperación, en negociación permanente» (Cassany, Luna & Sans, 1998: 32) entre as intencionalidades e artifícios linguísticos construídos pelo locutor e as experiências, conhecimentos, valores e crenças do interlocutor.

De igual modo, a aula de Português assume a não neutralidade das práticas de leitura, alertando para o poder daquelas na construção de determinados sistemas de crenças e valores (cf. Sawyer, 2007), e valoriza a leitura crítica, assumindo a centralidade da análise do discurso no processo de ensino-aprendizagem da língua:

[...] discourse analysis should provide the main frame of reference for decision-making in language teaching and learning. Creating suitable contexts for interaction, illustrating speaker/hearer and reader/writer exchanges, and providing learners with opportunities to process language within a variety of situations are all necessary for developing learning environments where language acquisition and language development can take place within a communicative perspective. (Olshtain & Celce-Murcia, 2004: 707)¹².

No contexto, reconhece-se a leitura como um «fazer interpretativo» (Amor, 1996: 82) resultante da interacção entre três dimensões fundamentais: i) o texto (as condições da sua produção e as suas características sócio-enunciativas, a sua dimensão e grau de complexidade, os temas tratados e o universo cultural e semântico a que se reporta...); ii) o contexto psicológico (interesse do leitor pelo texto, motivação para a leitura, o tipo de leitura e respectivos objectivos), social (as formas de interacção com o professor, os pares, a família, a comunidade, que acompanham a leitura) e físico (o ambiente da leitura, o conforto do leitor, o tempo disponível...) (cf. Giasson, 1993: 40-42); iii) e o leitor (os processos cognitivos desenvolvidos, as suas capacidades fisiológicas, perceptivas e metacognitivas; o domínio de estratégias facilitadoras e reguladoras da leitura; o estilo de leitura; o conhecimento dos diferentes tipos de texto, da sua organização e estrutura típica; os conhecimentos e crenças pessoais sobre o mundo; os conhecimentos linguísticos: lexicais, sintácticos, semânticos e pragmáticos; os conhecimentos e crenças sobre o próprio processo de leitura).

O aluno emerge assim como protagonista num processo de negociação de sentidos com o texto e a situação de recepção daquele. Não se lhe propõe que «respond[a] a perguntas sobre o texto ou o livro, mas respond[a] directamente ao texto, implicado[-se] emocionalmente, moralmente, ludicamente. Propõe-se-lhe que faça ele perguntas, manifeste dúvidas e objecções, que sublinhe o melhor, que formule alternativas [...] e sobretudo que o execute, performativamente, lendo, recitando, recortando-o, reescrevendo-o.» (Mendes, 1997: 156-157).

¹² Para o aprofundamento desta problemática, leia-se, por exemplo, Teun van Dijk (1993; 1996; 2004).

Neste contexto, a aula de Português assume a importância de proporcionar ao aluno um contacto tão continuado quanto diversificado com o texto, oferecendo-lhe oportunidades diversas e ricas de interacção com o discurso oral e escrito, num processo que desafie os seus conhecimentos da língua e do mundo, assim como as suas competências de compreensão, interpretação e escrutínio dos discursos.

Neste processo, a aula de Português propõe-se facilitar no aluno o entendimento de que compreensão (escrita ou oral) depende dos objectivos em vista, bem como do ajustamento entre o seu nível de atenção do leitor/ouvinte, a natureza e complexidade do texto (cf. Sim-Sim, 1999: 140) e as estratégias de compreensão/interpretação que accione no processo; torná-lo consciente das estratégias que usa; levá-lo a conhecer outras estratégias ao seu dispor e ensiná-lo a «regulá-las de acordo com os objectivos, os tipos de texto, os géneros de discurso, o tempo disponível» (Figueiredo, 2004: 68), buscando o aprofundamento da sua autonomia comunicativa e criando oportunidades de satisfação e motivação pessoal para a comunicação.

O ensino do Português desenvolve-se, no contexto, a partir da realização de um conjunto de tarefas comunicativas, orais e escritas, apercebidas como autênticas, relevantes e executáveis (cf. Shiels, 1991), com vista à tomada de consciência das variáveis que condicionam a formatação linguística do discurso, à avaliação da adequação contextual das práticas comunicacionais, à análise e selecção de estratégias comunicativas e recursos linguísticos ao serviço da qualidade, adequação e eficácia do que e do como se diz, partindo da avaliação dos desempenhos orais e escritos individuais e prosseguindo para a definição de projectos de desenvolvimento oral e escrito adequados ao nível de desempenho diagnosticado e aos objectivos a prosseguir naqueles domínios (ver Fig. 1). Neste contexto, «student's reflection on language becomes very important. Students learn how language is used for manipulation. Students learn to write a broad range of different kinds of texts, using writing to understand their own individuality and also the world.» (Sawyer & Van de Ven, 2006: 12-13).

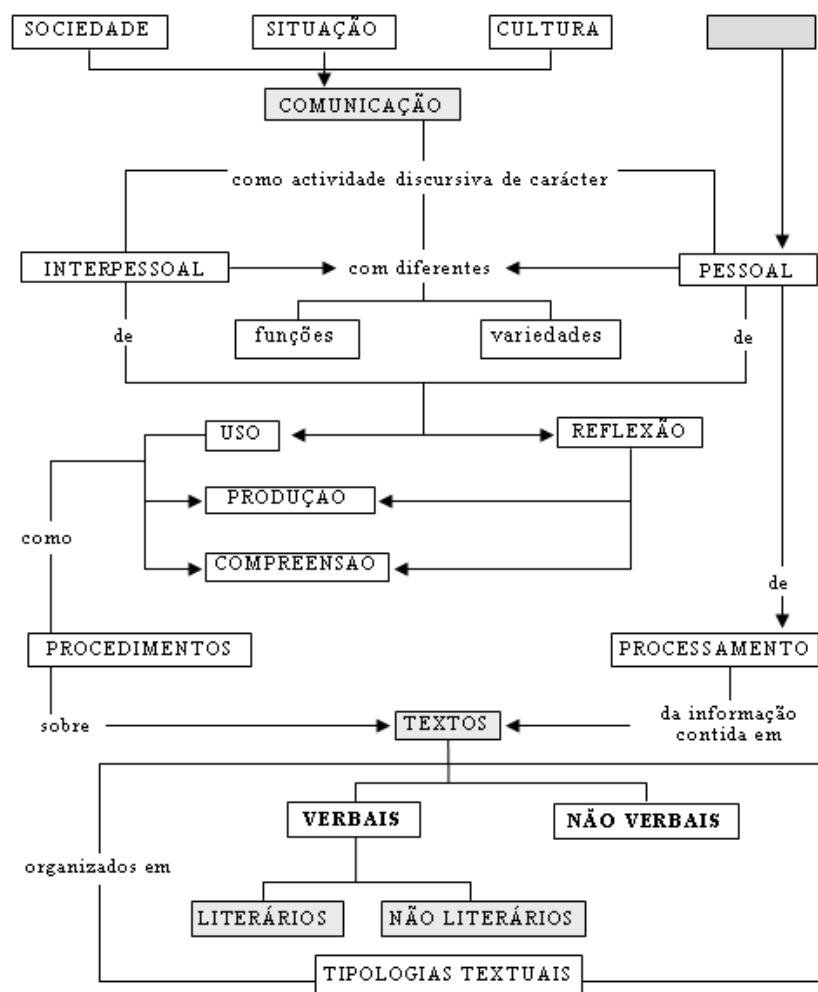


Fig. 1 – Mapa conceptual da área (traduzido de Nieto, 1994: 144)

Partindo das experiências comunicativas individuais que, à entrada no processo de escolarização, são essencialmente de natureza oral e aparecem delimitadas pelas oportunidades comunicativas proporcionadas/estimuladas pela família e pela comunidade linguística e cultural de pertença de cada criança, a aula de Português assume como responsabilidade a extensão das práticas comunicacionais iniciais aos usos formais da língua (Quadro I), que

[...] requerem um conhecimento das convenções próprias de cada género discursivo e das estruturas textuais prototípicas, um domínio dos distintos registos linguísticos, um controlo sobre o uso dos conectores metadiscursivos, etc., isto é, um controlo sobre o próprio comportamento linguístico que, dificilmente, se pode adquirir sem uma intervenção didáctica sistemática. (cf. Cros & Vilá, 2003: 91).

Neste processo, a aula de Português deve convocar e propor aos alunos a produção de discursos orais e escritos de natureza e objectivos variados, relevantes nas

formas, pertinentes nas temáticas e adequados aos diversos níveis de escolaridade, e privilegiar o recurso a documentos autênticos, que, por serem «discours unique[s] (locuteur(s) unique(s) en situation unique), il[s] se prête au repérage par l'élève des éléments linguistiques et sociolinguistiques, condition préalable à une expression personnalisée et à l'édification progressive d'une compétence de communication.» (Dalgalian, Lieutaud & Weiss, 1981: 55).

Quadro I – Tipos de texto para compreensão e produção oral na aula de português (Ferrer, 2005)

Tipo de texto	Función	Estructura
<i>Directivo</i>	Transmitir instrucciones, decir cómo tiene que hacerse una cosa.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema. • Advertencias previas (si es necesario), sobre la dificultad de la tarea, sobre cuestiones de seguridad, etc. • Expresión de las acciones que se pretende realizar en el orden en que hay que hacerlas o bien desde las normas más generales hasta las más específicas. • Valoración final o aliento.
<i>Explicativo</i>	Transmitir información con la finalidad de hacer entender algo, muchas veces con espíritu didáctico. Decir qué es, en qué consiste. Plantea conceptos, ideas, de forma más bien objetiva, neutra. Clasifica, caracteriza, según la naturaleza del objeto.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema o problema; definición; fase de cuestionario. • Explicación, responder a los por qué y a los cómo con respecto al tema planteado. Subtemas por orden de importancia, de general a particular o siguiendo el razonamiento lógico. • Evaluación, destacar la importancia del tema.
<i>Argumentativo</i>	Exponer, defender opiniones. Pretende convencer o hacer creer algo al auditorio. Se disponen las ideas, no según la naturaleza del objeto, sino según lo que creemos que surtirá más efecto en el receptor.	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema acumulativo: <ul style="list-style-type: none"> → Anuncio del tema. → Presentación de los datos, premisas, pruebas, argumentos a favor de la tesis que defendemos. → Extracción de las conclusiones o consecuencias. • Esquema discursivo: <ul style="list-style-type: none"> → Presentación de la situación. Se constatan unos objetivos que se pretende alcanzar. → Propuestas: solución que se preconiza. → Refutación de las objeciones posibles. → Conclusión: ventajas de la solución propuesta. • Esquema dialéctico: <ul style="list-style-type: none"> → Presentación del tema. → Exposición de la tesis (argumentos a favor). → Antítesis (argumentos en contra). → Síntesis (valoración de los pros e los contras).
<i>Conversacional</i>	Interaccionar verbalmente con alguien. A veces, en la conversación no formal, responde a funciones más concretas, como: preguntar, prometer, amenazar... Los debates o las mesas redondas suelen tener los mismos propósitos que los tipos explicativo y argumentativo.	<p>Se estructura a partir de las intervenciones de los interlocutores, que siguen un orden marcado por los turnos de palabra y van construyendo conjuntamente el discurso. La estructura mínima sería:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversación espontánea: <ul style="list-style-type: none"> → Presentación, saludos. → Intercambios entre los interlocutores. • Debates o mesas redondas: <ul style="list-style-type: none"> → Presentación del tema, bienvenida y presentación de los participantes. → El moderador suele organizar una primera ronda de intervención de cada participante y abre después un turno de palabra abierto. → Exposición de las principales conclusiones a las que se ha llegado, agradecimientos y despedida.

Na mesma linha, ao nível da produção escrita, preconiza-se a instituição de situações comunicativas realistas, a definição de objectivos comunicacionais relevantes e variados, instituindo como objecto de produção tipos textuais diversos relativos a âmbitos de uso igualmente diversos (ver Quadro II), tendo em vista leitores ‘de carne e osso’, até porque, como alerta Angela Kleiman (2006), «quando a realização de uma atividade linguageira é objectivo final e único, [...] transforma-se na aplicação de um modelo cuja funcionalidade cessa quando a atividade acaba, pela ausência de sentido e de funções fora da sala de aula para a escrita» (p. 83-84).

Quadro II – Práticas discursivas por âmbito de uso (traduzido de Zayas & Esteve, 2003)

Âmbitos de uso	Práticas discursivas
<i>Instituições públicas e privadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Intercâmbio comunicativo em âmbitos afastados da experiência imediata dos alunos: administração educativa; câmaras, associações culturais, de defesa do ambiente... (ofícios, requerimentos, cartas formais...) • Textos heterogéneos quanto à intenção: por exemplo textos de persuasão ou prescrição: textos argumentativos, contratos, propaganda eleitoral... • Textos heterogéneos quanto à organização (regulamentos, currículo vitae, manifestos...)
<i>Meios de comunicação social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Géneros informativos: reportagens, entrevistas... • Géneros de opinião: editorial, crónicas, artigos de opinião... • Textos publicitários retoricamente complexos ...
<i>Instituição académica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Textos expositivos, resumos, sínteses...
<i>Instituição literária</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Textos proporcionadores de conhecimento sobre as convenções dos géneros literários: memórias, diário, poesia, narrativa, texto dramático

Este processo pressupõe a reperspectivação dos papéis e funções do professor e dos alunos na aula de Português, demandando uma atitude mais activa e autónoma por parte dos primeiros e o deslocamento das funções dos segundos da correcção das produções dos alunos para a organização e acompanhamento do processo de produção oral ou escrito, da classificação das produções discursivas para a avaliação formativa dos processos de construção dos discursos.

Do mesmo modo demanda que os alunos «aprendam a ‘descentrar-se’ da sua produção, que a tratem como um objecto exterior a eles próprios, de modo a poderem agir sobre ela e conseqüentemente sobre o mundo que os rodeia» (Figueiredo, 1997: 79), num processo que se pretende atento, participado e informado.

Conclusão

A área do português constitui indubitavelmente uma área curricular fundamental. As aprendizagens que naquela se processam são determinantes para o desenvolvimento cognitivo, identitário e comunicacional dos alunos e determinam no médio e longo prazo a integração social e cultural e as oportunidades profissionais e económicas dos cidadãos. Os objectivos que a área intenta prosseguir ao longo do percurso escolar dos alunos não são, pois, social, cultural ou ideologicamente neutros.

Até muito recentemente, e por longo tempo, a área do Português assumiu, particularmente ao nível secundário, essencialmente objectivos de natureza cultural e humanística, enfatizando o desenvolvimento de capacidades intelectuais e a promoção e aquisição dos valores morais, culturais e estéticos definidos pelas elites nacionais. Actualmente, contudo, experimenta um processo de redefinição dos seus objectivos, e por via disso dos seus conteúdos e metodologias, privilegiando o desenvolvimento de competências comunicacionais com vista à formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de contribuir para o desenvolvimento social, cultural e económico da sociedade portuguesa.

Referências bibliográficas

- Amor, Emília. (1996). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Benavente, Ana. (Coord.). (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bentes, Maria Clara. (1993). *Avaliação da comunicação escrita em alunos do 1.º Ciclo. Estudo longitudinal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bernstein, Basil. (1977). *Class, codes and control – theoretical studies towards a sociology of language*. Vols. 1 e 2. London: Routledge & Kegan Paul.
- Camps, Anna. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. In C. Barragán [et al.], *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 37-44). Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S. L.
- Cassany, Daniel, Luna, Marta & Sanz, Glória. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castro, Rui V. (1990). O Português no currículo. Uma abordagem diacrónica. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(3), 93-114.

- Castro, Rui V. (1995) *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, Rui V. (1998). O Português no currículo. Uma abordagem diacrónica. In R. V. Castro & M. L. Dionísio, *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 9-38). Braga: Angelus Novus Editora.
- Castro, Rui V. (2001). A elaboração e a recepção das nomenclaturas gramaticais: condições, princípios, efeitos. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo, *A linguística na formação do professor de Português* (pp. 201-223). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Castro, Rui V. (2004). *A área do Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de reconfiguração. Lição de Síntese das Provas de Agregação em Metodologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação (manuscrito policopiado).
- Castro, Rui V. (2005). O Português no Ensino Secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Org.). *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (pp. 31-78). Coimbra: Edições Almedina.
- Costa, Maria Armanda. (1991). Programas de Língua Portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua. In M. R. Delgado-Martins [et al.] (Coord), *Documentos sobre os novos programas de português* (pp. 9-20). Lisboa: Edições Colibri.
- Cox, Brian. (1991). *Cox on Cox. An English Curriculum for the 90's*. London: Hodder & Stoughton.
- Cristo, Fátima H. & Bentes, Maria Clara. (1993). *Avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa no contexto dos novos programas – 6.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Cros, Anna. & Vilà, Montserrat. (2003). Os usos formais da língua oral e o seu ensino. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas* (Vol. 1, pp. 91-108). Porto: Edições ASA.
- Dalgalian, Gilbert, Lieutaud, Simone, & Weiss, François. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: Clé International.
- Delgado-Martins, Maria Raquel. (1990). Savoir lire et écrire aujourd'hui en Europe. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(3), 27-35.
- Elley, Warwick B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: International Association for de Evaluation of Educational Achievement.
- Ferrer, Júlia. (2005). La planificación del discurso oral formal. In C. Barragán [et al.], *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 105-118). Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S. L.
- Figueiredo, Olívia. M. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp. 157-172). Porto: Porto Editora.

- Figueiredo, Olívia. M. (1997). Estratégias de remediação para uma integração plena no Ensino Secundário. In Cruz, M. C. [et al.] (Orgs.), *A língua mãe e a paixão de aprender. Actas do 2.º Encontro de Professores de Português* (pp. 65-95). Lisboa: Areal Editores.
- Fraústo da Silva, João José; Emídio, Manuel T. e Grilo, Eduardo M. (1988). Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. In Comissão da Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios* (Vol. 1). Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Giasson, Jocelyne. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Kleiman, Angela B. (2006). Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In M. L. G. Corrêa & F. Boch, *Ensino da língua: representação e letramento* (pp. 75-91). Campinas SP: Mercado de Letras.
- Leal, Susana. M. (2008). *A reforma curricular no ensino secundário (1999-2006). Transformações, tensões e dinâmicas na área do Português* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Legutke, Michael & Thomas, Howard. (1991). *Process and Experience in the language classroom*. New York: Longman.
- McNeil, John D. (1984). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Boston: Little, Brown and company.
- Mendes, Margarida. V. (1997). Pedagogia da literatura. *Românica*, 6, 155-166.
- Olshtain Elite, & Celce-Murcia Marianne. (2004). Discourse analysis and language teaching. In D. Shiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 707-724). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Sawyer, Wayne, & van de Ven, Piet-Hein. (2006). Starting points. Paradigms in Mother tongue Education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), p. 5-20.
- Sawyer, Wayne. (2007). English as mother-tongue in Australia. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 17-90.
- Shiels, Joe. (1991). *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg: Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Sim-Sim, Inês. (1999). Porque não aprendem eles? In P. Feytor-Pinto (Coord.), *Aprendendo a ensinar português. Actas do II Encontro Nacional da APP* (pp. 131-148). Lisboa: APP.
- Ten Brinke, Steven. (1976). *The complete mother-tongue curriculum: a tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education*. Groningen: Wolters-Noordhoff-Longman.
- Van Dijk, Teun. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and society*, 42(2), 249-283.
- Van Dijk, Teun. (1996). Discourse, power and access. In R. C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard, *Texts and Practices: readings in critical discourse analysis* (pp. 84-104). London: Routledge and Kegan Paul.

- Van Dijk, Teun. (2004). Critical discourse Analysis. *In* D. Shiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Malden: Blackwell Publishing.
- Zayas, Felipe. & Esteve, Pilar P. (2003). La lengua y la literatura en el desarrollo de las capacidades de los alumnos. *In* E. Martín *et al.*, *Aprender contenidos, desarrollar capacidades* (pp. 103-137). Barcelona: Edebé.