

SUSANA DA CONCEIÇÃO MIRANDA SILVA MIRA LEAL

**A REFORMA CURRICULAR
NO ENSINO SECUNDÁRIO (1999-2006)**

**TRANSFORMAÇÕES, TENSÕES E DINÂMICAS
NA ÁREA DO PORTUGUÊS**

Tese apresentada à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de doutor em Educação, na especialidade de Metodologia do Ensino do Português, realizada sob a orientação científica do Doutor Rui Vieira de Castro, Professor Catedrático do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, e a co-orientação científica do Doutor Paulo Jorge Sousa Meneses, Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Literaturas Modernas da Universidade dos Açores.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Ponta Delgada, 2008

Agradecimentos

Ao longo desta investigação pude contar com a generosa colaboração e apoio de um conjunto de pessoas e entidades a quem registo aqui, uma vez mais, o meu apreço pessoal e sincero agradecimento.

Agradeço, em primeiro lugar, aos responsáveis pela Universidade dos Açores, em geral, e pelo Departamento de Ciências da Educação, em particular, pelo apoio institucional prestado e por me terem proporcionado as condições necessárias ao desenvolvimento deste projecto.

O meu agradecimento também à Secretaria Regional da Educação pela disponibilização de informação relevante ao desenvolvimento deste estudo.

O meu particular reconhecimento a todos os responsáveis pelas escolas que, desde o primeiro momento e com pronta disponibilidade, acederam a colaborar com esta investigação, franqueando o acesso às suas instalações e documentos e facilitando todo o processo de recolha de dados junto de alunos e professores. Nesta matéria, o meu agradecimento muito particular aos responsáveis pela escola onde desenvolvi o estudo de caso.

A todos os professores que prontamente colaboraram com este projecto, dispondo do seu tempo e partilhando ideias, opiniões e práticas, o meu reconhecido agradecimento. Uma palavra em particular aos professores envolvidos no estudo de caso, cuja disponibilidade e colaboração representaram um valioso contributo para este trabalho.

O meu obrigada também a todos os alunos que participaram no estudo.

Ao Prof. Rui Vieira de Castro, com quem muito me regozijo de ter partilhado esta viagem, o meu profundo agradecimento pela oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal que a sua orientação me proporcionou. Bem-haja!

Ao Prof. Paulo Meneses, o meu agradecimento pelo esforço despendido em tempos de muitos trabalhos e pouca saúde. Melhoras breves!

À Alice e à Margarida, o meu agradecimento por terem ‘roubado’ um tempinho às suas vidas pessoais e profissionais para traduzirem o resumo deste trabalho.

Finalmente, porque a amizade e o amor não se agradecem, retribuem-se.

À Filó e à Raquel, colegas e amigas que a vida me ofertou, digo apenas: “Estou aqui. Contem comigo!”

Ao Luís, companheiro desta e de outras viagens, e aos pais que Deus me concedeu, como sempre, o meu amor incondicional.

À Carlota, o meu brinde no bolo-rei, uma promessa de mimos, histórias e menos “ausências”.

Resumo

As reformas educativas, ou apenas curriculares, decorrem sempre de um determinado quadro político, socioeconómico, científico, tecnológico e ético e constituem-se palco para processos de apropriação que se desenvolvem a diversos níveis (nas escolas, na sociedade civil, nos media, na comunidade científica...) e representam sucessivos ensaios de 'leitura' do discurso oficial que define os termos dessas reformas (documentos preparatórios, publicações governamentais diversas, quadro normativo...) e da sua transposição pedagógica.

O processo tem na escola um dos seus cenários principais e nos professores (e nos alunos também) os protagonistas. Apresenta-se, pois, fundamental conhecer o(s) modo(s) como aqueles (re)interpretam o discurso oficial (como acompanham e participam nos movimentos de reforma, que transformações lhes reconhecem relativamente aos quadros curriculares antecedentes e como as avaliam, em face das suas expectativas, concepções e práticas prévias, dos seus valores, da relevância e adequação daquelas aos contextos...) e como procedem à sua transposição pedagógica (que objectivos, conteúdos, metodologias e recursos/materiais elegem).

O nosso interesse particular pela área do Português, a sua centralidade e transversalidade curriculares e as significativas transformações que experimentou no quadro da Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006 prefiguraram-na como campo privilegiado para a análise dos modos e processos de apropriação curricular desenvolvidos pelos professores que empreendemos neste estudo.

Para o efeito elegemos um dispositivo de recolha e análise de dados complexo e diversificado, que compreendeu metodologias de investigação, tanto de natureza quantitativa como qualitativa (inquéritos por questionário e entrevista, estudo de caso, análise documental e a observação directa de práticas interaccionais), envolvendo populações-alvo, amostras populacionais e *corpus* diversificados (professores de Português B da ilha de S. Miguel, professores de Português do Arquipélago, alunos de Português A e B de S. Miguel, professores e alunos de Português de uma escola, em particular; relatórios, planificações e testes) e procedendo a recolhas em tempos e espaços diversos e complementares.

O percurso de análise e reflexão que empreendemos ao longo deste trabalho permitiu-nos reconhecer no contexto em estudo, que conquanto as práticas prévias de ensino-aprendizagem do Português na escolaridade secundária representadas por professores e alunos configurassem a matriz literário-cultural da área, os professores atribuíam a esta sobretudo objectivos de natureza comunicacional, registando, por isso alargada receptividade às transformações naquela introduzidas no quadro da Revisão Curricular.

O processo de (re)interpretação e recontextualização pedagógica dessas transformações aparece, contudo, atravessado por tensões e contradições, decorrentes, em larga medida, das práticas prévias e das concepções e valores dos professores, constituindo lugares de maior adesão a compreensão e produção das diversas tipologias textuais inscritas no programa, o reforço do trabalho em torno da expressão oral e escrita, a diversificação dos objectos, estratégias e instrumentos de avaliação, e lugares de maior resistência o tratamento dos conteúdos e conceitos linguísticos decorrentes TLEBS, o trabalho pedagógico em torno do texto literário, o desenvolvimento processual e a dimensão formativa da avaliação.

O estudo permitiu, para além disso, reconstituir o alheamento generalizado dos professores relativamente aos processos de discussão pública e decisão curricular como reconhecer as dinâmicas de trabalho colaborativo empreendidas nas escolas em torno dos processos de (re)interpretação e recontextualização pedagógica das orientações curriculares da área.

O estudo em presença configura um importante contributo para o alargamento do conhecimento sobre os processos de apropriação curricular desenvolvidos pelos professores, na área do Português, em concreto, e para além desta. Constitui, igualmente, uma possibilidade de aprofundamento da consciência e do conhecimento dos professores relativamente aos contextos em que actuam, e apresenta pistas para a avaliação das possibilidades de desenvolvimento e consecução das políticas educativas, para a construção de processos participados de transformação educacional, para o acompanhamento dos processos de inovação curricular como para a definição de políticas de formação inicial e contínua de professores.

Abstract

Educational, or merely curricular, reforms are always inscribed in a specific political, socioeconomic, scientific and ethical framework and are prone to appropriation processes which take place at diverse levels (in schools, in society, in the media, among the scientific community) and represent multiple attempts to 'read' the official discourse which sets the patterns for both these reforms (preparatory documents, all kinds of government publications, rules and regulations...) and their pedagogical transposition.

In this process, school is one of the main settings and teachers (as well as students) play a leading role in it. It is, therefore, crucial to get to know the way(s) in which they (re)interpret the official discourse (i.e. how they monitor and take part in reform movements, what transformations they attribute to them over the previous curricular frameworks, how they assess them, as regards their own expectations, previous knowledge, practices and values, as well as in terms of these reforms meaningfulness and their suitability to contexts...) and how they set about its pedagogical implementation (what objectives they set, what contents they choose, what methods and material aids they select).

Our special interest in the Portuguese language, together with the fact that this is both a core and a transversal area in the curriculum, and the meaningful changes it suffered through the Secondary Education Curricular Restructuring that took place from 1999 to 2006 make it a privileged field for the analysis of the ways and processes of curricular appropriation developed by teachers which was the aim of our study.

To fulfil this aim we selected a complex and diversified method of data collection and analysis, which encompassed both qualitative and quantitative research methods (questionnaires and interviews, case study documentation analysis and direct observation of interaction practices), involving target populations, population-sample and diverse corpora (Portuguese language B teachers from the island of S. Miguel, Portuguese language teachers from the Archipelago, Portuguese language A and B students from S. Miguel, Portuguese language A and B teachers and students from S.

Miguel from a specific school; reports, lesson plans and tests). Samples were collected in diverse and complementary moments and places.

The analysis and reflection path that we followed throughout this research process made it possible for us to recognise in the study context that although the previous Portuguese language teaching and learning practices in Secondary Education presented by teachers and students fitted the area literary and cultural matrix, teachers attributed to it mostly communicational aims, thus revealing wide receptivity to the changes introduced in the Curricular Revision framework. The process of pedagogical (re)interpreting and re-contextualizing of these changes is, however, characterized by tension and contradiction, resulting to a great extent from the previous practices, beliefs and thoughts and values of teachers. Comprehension and production of the various text types proposed by the syllabus, the increased emphasis on speaking and writing skills, as well as the diversification of evaluation targets, procedures and instruments emerged as major areas of acceptance, whereas linguistic concepts resulting from the TLEBS (the new Portuguese language linguistic terminology), the pedagogical work of the literary text, process approaches and the formative dimension of evaluation constituted areas of resistance.

The study also allowed us to understand the teachers' general lack of interest towards public discussion and curricular decision processes, as well as to recognise the dynamics of collaborative work developed in schools in the context of the pedagogical (re)interpreting and re-contextualizing processes of the curricular guidelines for this area.

This study gives a meaningful contribution to the understanding of the curricula appropriation processes developed by teachers, not only in the Portuguese language but also beyond it. It is also an opportunity to widen teachers' knowledge and awareness towards their work environments and it presents some suggestions for the evaluation of the possibilities of development and implementation of educational policies, for the establishment of shared processes of educational transformation, for the monitoring of curricular innovation processes and for the definition of initial and in-service teacher education policies.

Resumée

Les réformes éducatives, ou seulement celles des programmes, se développent toujours à partir d'un certain cadre politique, socio-économique, scientifique, technologique et moral et se constituent comme l'encadrement pour des processus d'appropriation qui se développent à différents niveaux (dans les écoles, dans la société civile, dans les médias, dans la communauté scientifique...) et ils représentent de successifs tests de «lecture» du discours officiel qui définit les termes de ces réformes (documents préparatoires, diverses publications gouvernementales, cadre réglementaire...) et de sa transposition pédagogique.

À l'école, le processus a un de ses principaux scénarios et chez les enseignants (et chez les élèves aussi) les protagonistes. Il est donc fondamental de connaître la(les) manière(s) par lesquelles ils (re)interprètent le discours officiel (comment ils accompagnent et ils participent dans les mouvements de réforme, quelles transformations ils leurs reconnaissent par rapport aux programmes antérieurs et comme ils les évaluent, vis à vis de leurs attentes, conceptions et pratiques antérieures, de leurs valeurs, de l'importance et de l'adéquation de celles-ci aux contextes...) et comment ils procèdent à leur recontextualisation pédagogique (quels objectifs poursuivent-ils, quels contenus sélectionnent-ils, quels méthodologies et ressources/matériaux adoptent-ils).

Notre intérêt particulier par le champ d'action du Portugais, son rôle central et sa transversalité dans les programmes d'études et les importantes transformations qu'il a connu sous la Révision des Programmes de Enseignement Secondaire de 1999-2006 les présupposent comme sujet privilégié pour l'analyse des modalités et processus d'appropriation des programmes développés par les enseignants que nous entreprenons dans cette recherche.

À cet effet, nous avons choisi un dispositif de recueil et d'analyse de données complexe et diversifié, qui a inclus des méthodologies de recherche, aussi bien de nature quantitative que qualitative (enquêtes par questionnaire et interview, étude de cas, analyse documentaire et l'observation directe de pratiques interactionnelles), intégrant de populations cibles, des échantillons de population et des corpus diversifiés (professeurs de Portugais B de l'île de «São Miguel» (Açores), professeurs de Portugais de l'archipel des Açores, des élèves de Portugais A et B de «São Miguel», des enseignants et élèves de Portugais d'une école, en particulier; des compte rendus, des plans de cours et des

évaluations) et en procédant à des recueils à des moments et en espaces divers et complémentaires.

Le parcours d'analyse et de réflexion que nous avons entrepris au long de ce travail nous a permis de reconnaître dans le contexte en étude, que, pendant que les pratiques préalables d'enseignement-apprentissage du Portugais au niveau secondaire représentées par des enseignants et des élèves configuraient la matrice littéraire-culturelle de ce champ d'action, les enseignants attribuaient à celle-ci surtout des objectifs de type communicationnels, en enregistrant, ainsi, une grande réceptivité aux transformations introduites dans le cadre de la Révision des Programmes.

La procédure de (re)interprétation et de recontextualisation pédagogique de ces transformations apparaît, cependant, traversé par des tensions et des contradictions, qui découlent en grande partie, des pratiques préalables et des conceptions et des valeurs des enseignants, en étant la compréhension et production des diverses typologies textuelles inscrites dans le programme, le renforcement du travail autour de l'expression verbale et écrite, la diversification des objets, stratégies et outils d'évaluation qui constituent des places de plus grande adhésion, et des places de plus grande résistance le traitement des contenus et les concepts linguistiques découlant de la TLEBS (la nouvelle terminologie linguistique), le travail pédagogique autour du texte littéraire, le développement du processus et la dimension formative de l'évaluation.

L'étude a permis, en outre, de reconstituer l'aliénation généralisée des enseignants à l'égard des procédures du débat public et de décision liés aux programmes sur les formes de reconnaître les dynamiques de travail collaboratif entreprises dans les écoles autour du processus de (re)interprétation et de recontextualisation pédagogique des orientations programmatiques de ce champ d'action.

Cette recherche apporte une importante contribution pour l'élargissement de la connaissance au sujet des processus d'appropriation des programmes développés par les enseignants, dans le champ d'action du Portugais, dans le concret, et au-delà de celle-ci. Elle constitue, également, une possibilité d'approfondissement de la conscience et de la connaissance des enseignants à l'égard des contextes dans lesquels ils agissent, et présente des perspectives pour l'évaluation des possibilités de développement et de la réalisation des politiques éducatives, pour la construction de processus participés de transformation scolaire, pour le suivi des processus d'innovation des programmes comme pour la définition de politiques de formation initiale et continue des enseignants.

Índice Geral

Índice Geral	11
Índice de Figuras.....	17
Índice de Gráficos	19
Índice de Quadros	23
INTRODUÇÃO	25
1. Apresentação do estudo	27
2. Objectivos e questões de investigação	31
3. Relevância do estudo	32
4. Organização da tese	33
PARTE I – O Quadro do Estudo	37
Capítulo 1 – O Português na escolaridade secundária: as transformações no discurso oficial entre os séculos XX e XXI	39
1.1. A Educação em Portugal: de uma escolarização básica mínima a uma escolaridade secundária quase obrigatória	41
1.1.1. Do analfabetismo generalizado no Estado Novo ao esforço de democratização do ensino no pós 25 de Abril	42
1.1.2. A Reforma Educativa dos anos 80-90: a busca da “normalização”	47
1.1.3. A Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006: velhos males, “novos” remédios	49
1.2. O português no currículo e o currículo do português nas últimas duas décadas	57
1.2.1. A centralidade curricular da área do Português	57
1.2.2. A área do Português na Reforma Educativa dos anos 80-90.....	60
1.2.3. A reconfiguração da área do Português na Revisão Curricular de 1999- 2006.....	70
1.2.4. Português B e Português: os termos da (dis)semelhança	84
1.2.3.1. Objectivos	85
1.2.3.2. Conteúdos e metodologias	96
1.2.3.3. Recursos e materiais	105

1.2.3.4. Avaliação	106
Síntese	109
Capítulo 2 – O Português na escolaridade secundária: a construção escolar da área do Português.....	111
2.1. Principais modelos de educação nas línguas de escolarização – ensaio de síntese	113
2.2. A aprendizagem do português na escola: razões, contextos, objectivos e processos.....	121
2.2.1. Razões para a aprendizagem escolar do português.....	121
2.2.2. Contextos escolares de aprendizagem do português.....	126
2.2.3. A aula de português: objecto, objectivos e metodologias	135
2.3. O professor de português: conhecimentos, competências e atitudes	165
Síntese	179
PARTE II – O Desenho do Estudo	181
Capítulo 3 – Percurso metodológico.....	183
3.1. Opções metodológicas gerais	185
3.2. Os inquéritos.....	192
3.2.1. O questionário aplicado aos professores	192
3.2.1.1. Procedimentos seguidos na construção e validação do questionário.....	192
3.2.1.2. População-alvo e procedimentos seguidos na aplicação do questionário	198
3.2.1.3. Caracterização da amostra.....	201
3.2.1.4. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados	210
3.2.2. O questionário aplicado aos alunos.....	212
3.2.2.1. Procedimentos seguidos na construção e validação do questionário.....	212
3.2.2.2. População-alvo e procedimentos seguidos na aplicação do questionário	216
3.2.2.3. Caracterização da amostra.....	218
3.2.2.4. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados	219
3.2.3. As entrevistas.....	221
3.2.3.1. Procedimentos seguidos na construção e validação do guião da entrevista	221

3.2.3.2. População-alvo e constituição da amostra	225
3.2.3.3. Caracterização da amostra.....	227
3.2.3.4. Procedimentos seguidos durante a realização das entrevistas.....	232
3.2.3.5. Procedimentos seguidos na transcrição e no tratamento dos dados	233
3.3. A análise documental: os relatórios produzidos pelos professores.....	235
3.3.1. Procedimentos seguidos na recolha dos dados	235
3.3.2. Caracterização do <i>corpus</i>	235
3.3.3. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados.....	238
3.4. O estudo de caso	240
3.4.1. A selecção do caso	240
3.4.2. Caracterização do caso	242
3.4.3. A análise documental	243
3.4.3.1. Procedimentos seguidos na recolha dos dados.....	243
3.4.3.2. Caracterização dos <i>corpora</i>	244
3.4.3.3. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados	244
3.4.4. A observação directa	246
3.4.4.1. Caracterização das situações observadas	247
3.4.4.2. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados	248
3.4.5. O inquérito por questionário	249
3.4.5.1. População-alvo e procedimentos seguidos na aplicação do questionário	249
3.4.5.2. Caracterização da amostra.....	251
3.4.5.3. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados	252
Síntese	252
PARTE III – A Interpelação dos Dados.....	255
Capítulo 4 – O Português na escolaridade secundária: das representações das práticas anteriores às concepções de professores e alunos sobre a área	257
4.1. Português B e A: crónica de uma prática pedagógica comum de matriz literário-cultural	259
4.1.1. Objectivos e conteúdos em Português B e A.....	260
4.1.2. Actividades de ensino-aprendizagem em Português B e A.....	266
4.1.3. Actividades de avaliação em Português B e A	277

4.2. O português na escolaridade secundária: na encruzilhada do deve e do haver	282
4.2.1. O quê e porquê ensinar/aprender português?	282
4.2.2. Como ensinar/aprender português?.....	293
4.2.3. O quê e como avaliar/ser avaliado em português?.....	295
4.2.4. Que professor de português?	297
4.2.5. Que aluno de português?	300
Algumas conclusões.....	303
Capítulo 5 – As transformações na área do Português: leitura(s) e opiniões dos professores	305
5.1. Os professores de Português face às transformações no discurso oficial na área do Português.....	307
5.2. Português e Português B: lugares de (des)continuidade, na voz dos professores	315
5.2.1. Objectivos e conteúdos de ensino-aprendizagem	318
5.2.2. Actividades de ensino-aprendizagem.....	323
5.2.3. Actividades de avaliação	326
5.3. O programa de Português: lugares de consenso e de tensão	330
5.3.1. Posicionamentos globalmente favoráveis	336
5.3.2. Posicionamentos globalmente desfavoráveis	345
5.3.3. Posicionamentos mistos	353
Algumas conclusões.....	357
Capítulo 6 – As transformações na área do Português: a recontextualização pedagógica em discurso directo	361
6.1. O processo de recontextualização pedagógica nas escolas: registos de colaboração e dificuldades de harmonização	363
6.2. As práticas de ensino-aprendizagem: lugares de renovação e de resistência.....	368
6.2.1. Objectivos e conteúdos em Português.....	370
6.2.2. Actividades de ensino-aprendizagem em Português.....	379
6.2.3. Actividades de avaliação em Português	391
6.3. O papel da formação institucional no processo de recontextualização pedagógica.....	400

Algumas conclusões.....	414
Capítulo 7 – A apropriação das transformações na área do Português: o caso da Escola D	417
7.1. Português B e A: notas sobre as práticas prévias na Escola D	420
7.1.1. Objectivos e conteúdos em Português B e A na Escola D	422
7.1.2. Actividades de ensino-aprendizagem em Português B e A na Escola D	430
7.1.3. Actividades de avaliação em Português B e A na Escola D.....	435
7.2. O programa de Português: dinâmicas de (re)interpretação e de recontextualização pedagógica na Escola D.....	446
7.2.1. O processo de apreciação e selecção do manual escolar.....	448
7.2.2. O ‘reconhecimento’ do manual escolar.....	459
7.2.3. O processo de planificação: a construção colectiva da disciplina	464
7.2.3.1. Contexto de trabalho	464
7.2.3.1.1. Funcionamento das reuniões e estatuto dos participantes.....	464
7.2.3.1.2. Objectos e actividades das reuniões.....	473
7.2.3.2. Contextos de regulação	476
7.2.3.2.1. Efeito regulador do programa.....	476
7.2.3.2.2. Efeito regulador das concepções e práticas prévias.....	480
7.2.3.2.3. Efeito regulador do manual	485
7.2.3. As práticas de ensino-aprendizagem em Português na Escola D: representações dos alunos.....	487
7.2.3.1. Objectivos do Português na Escola D.....	487
7.2.3.2. Actividades de ensino-aprendizagem em Português na Escola D.....	490
7.2.3.3. Actividades de avaliação em Português na Escola D	495
Algumas conclusões.....	497
CONSIDERAÇÕES FINAIS	501
1. Conclusões do estudo.....	503
2. Limitações e implicações do estudo	508
BIBLIOGRAFIA	513
ANEXOS.....	559
Anexo I – Enunciados dos questionários	561

Anexo I-A – Questionário aplicado aos professores de Português B	563
Anexo I-B – Questionário aplicado aos alunos de Português B e A.....	575
Anexo I-C – Questionário aplicado aos alunos de Português.....	585
Anexo II – Protocolos Éticos de Investigação	595
Anexo II-A – Protocolo assinado com os entrevistados.....	597
Anexo II-B – Protocolo assinado com os Conselhos Executivos	601

Índice de Figuras

Fig. II-1. – Domínios de recepção e produção verbal (Duarte, 2000: 53)	125
Fig. II-2. – Modelo de compreensão oral (traduzido de Cassany, Luna & Sans, 1998: 104)	142
Fig. II-3. – Factores que influenciam a compreensão na leitura (Jean-Yves Boyer, 1992, <i>apud</i> Contente 2000: 16).....	143
Fig. II-4. – Modelo processual de escrita de Flower & Hayes (1981).....	156
Fig. II-5. – Mapa conceptual da área (traduzido de Nieto, 1994: 144).....	166
Fig. II-6. – Modelo de raciocínio e acção pedagógica do professor de português (adaptado de Tavares, 1997)	168
Fig. II-7. – Fases do processo de reflexão (Smyth, 1989, <i>apud</i> Garcia, 1999: 46)	177
Fig. III-1. – Tipos de investigação (Van Lier, 1988, <i>apud</i> McDonough & McDonough, 1997: 47).....	186
Fig. VII-1. – Esquema-síntese da 1. ^a sequência de ensino-aprendizagem do manual.....	460

Índice de Gráficos

Gráfico 3.1. – Data de conclusão da licenciatura	201
Gráfico 3.2. – Tempo de serviço dos inquiridos/fases do ciclo da carreira de Huberman.....	202
Gráfico 3.3. – Desejo de mudar de profissão	203
Gráfico 3.4. – Motivações para o abandono da profissão	204
Gráfico 3.5. – Motivações para o exercício da profissão	205
Gráfico 3.6. – Impacto dos factores considerados no desempenho dos professores	206
Gráfico 3.7. – Tempo de docência na escola actual.....	207
Gráfico 3.8. – Relação entre a situação profissional e as disciplinas leccionadas no Ensino Secundário	208
Gráfico 3.9. – Relação entre o tempo de serviço e a leccionação de disciplinas no Ensino Secundário	208
Gráfico 3.10. – Relação entre a leccionação de disciplinas no Ensino Secundário e a experiência de leccionação dos últimos cinco anos	209
Gráfico 3.11. – Idade dos alunos inquiridos.....	218
Gráfico 3.12. – Agrupamento dos alunos inquiridos.....	219
Gráfico 3.13. – Tempo de serviço dos entrevistados/fases do ciclo da carreira de Huberman (1995)	227
Gráfico 3.14. – Razões avançadas pelos professores para a leccionação da disciplina de Português.....	228
Gráfico 3.15. – Tempo de exercício dos professores entrevistados na escola actual.....	230
Gráfico 3.16. – Idade dos alunos inquiridos no contexto do estudo de caso	251
Gráfico 3.17. – Áreas de formação dos alunos inquiridos no contexto do estudo de caso	252
Gráfico 4.1. – Representações dos alunos relativamente ao contributo das disciplinas de Português B e A no prosseguimento de objectivos linguístico-comunicacionais	263

Gráfico 4.2. – Representações dos alunos relativamente ao impacto das disciplinas de Português B e A no desenvolvimento de hábitos de leitura, escrita e debate	264
Gráfico 4.3. – Representações dos alunos relativamente às actividades preferidas em Português B e A.....	265
Gráfico 4.4. – Representações dos alunos relativamente às actividades em que experimentam mais dificuldades em Português B e A.....	266
Gráfico 4.5. – Representações dos alunos relativamente às actividades desenvolvidas em Português B e A	267
Gráfico 4.6. – Representações dos professores relativamente às actividades desenvolvidas em Português B.....	269
Gráfico 4.7. – Representações dos professores acerca das dificuldades dos alunos em Português B	273
Gráfico 4.8. – Representações dos professores acerca dos recursos/materiais utilizados em Português B	275
Gráfico 4.9. – Representações dos alunos acerca dos recursos/materiais utilizados em Português B e A.....	276
Gráfico 4.10. – Representações dos professores relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados em Português B	278
Gráfico 4.11. – Funções da avaliação valorizadas pelos professores de Português B.....	278
Gráfico 4.12. – Representações dos alunos relativamente às dimensões valorizadas na avaliação em Português B e A	280
Gráfico 4.13. – Posicionamento dos alunos de Português B e A em relação à obrigatoriedade de uma disciplina de português no Ensino Secundário, por sexo.....	282
Gráfico 4.14. – Posicionamento dos alunos de Português B e A em relação à obrigatoriedade de uma disciplina de português no Ensino Secundário, por agrupamento.....	282
Gráfico 4.15. – Razões invocadas pelos alunos de Português B e A para a obrigatoriedade ou não da formação em português no Ensino Secundário, por agrupamento	283
Gráfico 4.16. – Objectivos que os professores atribuem à área do Português na escolaridade secundária	288
Gráfico 4.17. – Conhecimentos e competências do professor de português valorizados pelos alunos de Português B e A	297

Gráfico 4.18. – Conhecimentos e competências que os professores de português valorizam no exercício da sua profissão	299
Gráfico 4.19. – Funções que os professores de português se atribuem na escolaridade secundária	300
Gráfico 4.20. – Estratégias de aprendizagem valorizadas pelo professor de português.....	301
Gráfico 4.21. – Estratégias de aprendizagem valorizadas pelos alunos de Português B e A.....	302
Gráfico 5.1. – Campos de transformação curricular identificados na área pelos professores	317
Gráfico 5.2. – Posicionamentos dos inquiridos relativamente ao programa de Português	330
Gráfico 5.3. – Posicionamentos dos relatores relativamente ao programa de Português	331
Gráfico 5.4. – Dados comparativos referentes aos posicionamentos dos relatores de S. Miguel e das outras ilhas relativamente ao programa de Português	333
Gráfico 5.5. – Posicionamentos dos entrevistados relativamente ao programa de Português	335
Gráfico 6.1. – Níveis de gestão divergente das orientações programáticas em matéria de conteúdos declarativos entre os relatores do Arquipélago	371
Gráfico 6.2. – Níveis de gestão divergente das orientações programáticas em matéria de conteúdos declarativos entre os relatores de S. Miguel e das outras ilhas	372
Gráfico 6.3. – Níveis de gestão divergente das orientações programáticas em matéria de conteúdos declarativos entre os entrevistados	372
Gráfico 6.4. – Avaliação de relatores e entrevistados relativamente à formação sobre o programa de Português	402
Gráfico 7.1. – Natureza dos objectivos formulados para as disciplinas de Português B e A.....	422
Gráfico 7.2. – Natureza dos objectivos formulados por ano de escolaridade	423
Gráfico 7.3. – Representações dos alunos da Escola D relativamente às actividades desenvolvidas nas disciplinas de Português B e A	434
Gráfico 7.4. – Macroestrutura dos testes.....	436

Gráfico 7.5. – Representações dos alunos da Escola D relativamente às aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas de Português e de Português B e A.....	488
Gráfico 7.6. – Representações dos alunos da Escola D relativamente ao contributo das disciplinas de Português e Português B e A no prosseguimento de objectivos linguístico-comunicacionais.....	489
Gráfico 7.7. – Representações dos alunos da Escola D relativamente ao impacto das disciplinas de Português e Português B e A no desenvolvimento de hábitos de leitura, escrita e debate.....	490
Gráfico 7.8. – Representações dos alunos da Escola D relativamente às actividades desenvolvidas em Português e Português B e A.....	492
Gráfico 7.9. – Representações dos alunos da Escola D relativamente às actividades indicadas para casa em Português e Português B e A.....	493
Gráfico 7.10. – Representações dos alunos da Escola D relativamente aos recursos/materiais usados em Português e Português B e A	494
Gráfico 7.11. – Representações dos alunos da Escola D relativamente às práticas de avaliação em Português e Português B e A.....	496

Índice de Quadros

Quadro II-1. – Processo de produção oral (traduzido de Cassany, Luna & Sans, 1998: 148-149).....	139
Quadro II-2. – Tipos de texto para compreensão e produção oral na aula de português (Ferrer, 2005).....	140
Quadro II-3. – Objectos e processos de avaliação/correção (traduzido de Cassany, 1996: 54).....	161
Quadro II-4. – Práticas discursivas por âmbito de uso (traduzido de Zayas & Esteve, 2003).....	162
Quadro III-1. – Cronograma da recolha de dados	193
Quadro III-2. – Variáveis e respectivas modalidades contempladas na Parte I do questionário aplicado aos professores	195
Quadro III-3. – Itens e modalidades das questões constantes da Parte II do questionário aplicado aos professores	196
Quadro III-4. – Escolas onde o questionário aos professores foi aplicado	199
Quadro III-5. – Dados estatísticos para cálculo da população-alvo e da taxa de retorno referente ao questionário aplicado aos professores.....	200
Quadro III-6. – Distribuição da população-alvo e da amostra pelas escolas	200
Quadro III-7. – Modalidades de resposta e respectivos valores por item	210
Quadro III-8. – Instrumento de análise do questionário aplicado aos professores.....	211
Quadro III-9. – Variáveis e modalidades das perguntas respeitantes aos aspectos sociobiográficos	214
Quadro III-10. – Itens e modalidades de resposta do questionário referente aos alunos.....	215
Quadro III-11. – Dados estatísticos para cálculo da população-alvo e da taxa de retorno do questionário aplicado aos alunos.....	217
Quadro III-12. – Distribuição da população-alvo e da amostra de alunos pelas escolas.....	218
Quadro III-13. – Modalidades de resposta e respectivos valores por item	219
Quadro III-14. – Instrumento de análise do questionário aplicado aos alunos	220
Quadro III-15. – Objectivos da entrevista.....	222
Quadro III-16. – Guião da entrevista	223
Quadro III-17. – Questões-guia para a caracterização da amostra.....	224

Quadro III-18. – Distribuição da amostra pelas escolas	227
Quadro III-19. – Situação/cargos exercidos pelos entrevistados.....	231
Quadro III-20. – Experiência dos entrevistados na leccionação da disciplina de Português	232
Quadro III-21. – Instrumento de análise das entrevistas.....	234
Quadro III-22. – Distribuição dos relatórios pelas escolas de origem.....	236
Quadro III-23. – Distribuição dos relatórios por anos lectivos e de escolaridade.....	239
Quadro III-24. – Categorias e Subcategorias de análise dos relatórios	240
Quadro III-25. – Aproveitamento nas disciplinas de Português B e A nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003.....	243
Quadro III-26. – Distribuição dos <i>corpura</i> pelas dimensões consideradas	244
Quadro III-27. – Instrumento de análise das planificações	245
Quadro III-28. – Instrumento de análise dos testes	245
Quadro III-29. – Cronograma das observações ocorridas no âmbito do estudo de caso.....	247
Quadro III-30. – Instrumento de análise da reunião para selecção do manual escolar.....	248
Quadro III-31. – Instrumento de análise da reunião de apresentação do manual.....	248
Quadro III-32. – Instrumento de análise das reuniões de planificação e aferição.....	249
Quadro III-33. – Dados estatísticos para cálculo da população-alvo de alunos de Português da Escola D e da taxa de resposta ao questionário	250
Quadro III-34. – Distribuição da população-alvo e da amostra de alunos de Português da Escola D, por ano de escolaridade	250
Quadro VI-1. – Parâmetros de avaliação definidos nas Escolas de S. Miguel	392
Quadro VII-1. – <i>Corpus</i> de textos inscritos nas planificações dos diversos anos de escolaridade.....	426
Quadro VII-2. – Percentagem de ocorrência nos testes de questões relativas aos diversos domínios de avaliação, por disciplina.....	439
Quadro VII-3. – Percentagem de ocorrência nos testes de questões relativas aos diversos domínios de avaliação, por ano de escolaridade	440
Quadro VII-4. – Configuração do grupo consignado nos testes à leitura em função das percentagens médias atribuídas a cada domínio de avaliação.....	445
Quadro VII-5. – Objectos discursivos das reuniões observadas	473

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Apresentação do estudo

Regulada por factores de ordem política, social, científica e económica, entre outros, a educação nas línguas de escolarização tem-se constituído, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, palco de transformações sucessivas, que permitem hoje falar na existência de modelos ou paradigmas na área, e não raro tem sido atravessada por dissensão e disputa, que, a crescer à sua relevância formativa, a torna terreno investigativo apetecível e fértil.

O esforço de democratização do ensino e a conseqüente massificação escolar, as transformações sociais, científicas, tecnológicas e culturais que atravessam hoje as sociedades ocidentais, como a expansão de uma economia de mercado globalizada, têm contribuído, sobretudo a partir da década de 70, para o repensar dos objectivos de ensino-aprendizagem das línguas oficiais.

No caso português, a Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006 introduziu na área significativas transformações, quer ao nível dos planos de estudos, com a instituição de uma disciplina de Português comum a todos os percursos formativos, quer ao nível dos objectivos, conteúdos e metodologias da aula de Português, configurando uma ruptura relativamente ao paradigma de ‘herança cultural’ que caracterizava a tradição na área.

Tendo estado desde o primeiro momento da nossa prática profissional ligada ao ensino-aprendizagem do Português na escolaridade secundária, experimentámos no terreno os primeiros sinais de transformação na área, na sequência da Reforma Educativa dos anos 80-90, com a tentativa de ‘diferenciação’ dos percursos formativos dos alunos através da criação das disciplinas de Português A e B, a sua estruturação em torno dos diversos domínios verbais e a instituição de objectivos de desenvolvimento de natureza comunicacional, num quadro programático que se nos apresentava incongruente alicerçado na leitura de literatura.

Nesse contexto vivemos a instabilidade e indefinição que atravessou a área durante a década de 90, como a insegurança e a solidão de quem dava os primeiros passos na profissão por sua completa conta e risco, num ambiente algo inóspito, de individualismo e competição, marcado já por alguma desmotivação e desinteresse por

parte de um número crescente de alunos em face de conteúdos e práticas de ensino-aprendizagem ajuizadas como desadequadas e improfícuas.

Acolhemos então o processo de *Reflexão Participada do Currículo*, no qual tivemos a oportunidade de participar, como uma porta para a clarificação e transformação que tínhamos por necessárias. Acompanhámos com interesse e atenção os seus desenvolvimentos, um processo aguçado pelas responsabilidades entretanto assumidas na formação de professores da área, quer como delegada de grupo, quer como supervisora pedagógica, quer ainda enquanto docente de Metodologia do Ensino do Português e Didáctica do Português.

Determinou esta experiência profissional, como o reconhecimento de que as reformas curriculares não garantem só por si a consecução dos objectivos que se propõem, de que as mudanças educacionais não advêm linearmente da imposição de novos planos curriculares ou programas, resultando antes «de feixes de factores em contextos que têm a sua estrutura, as suas hierarquias, as suas dinâmicas [, que se] inscreve[m] no tempo, nos lugares, nas políticas, nas acções colectivas e individuais, em racionalidades e subjectividades várias» (Benavente, 1992b: 38), o interesse da nossa parte na compreensão do(s) modo(s) e processo(s) de apropriação pelos professores de Português das transformações ora introduzidas no currículo da área. A nossa área de intervenção mais directa orientou a nossa atenção para o desenvolvimento do processo na Região Autónoma dos Açores.

Constituindo-se embora o discurso oficial dominante (particularmente num sistema centralizado como o nosso, em que o professor, conquanto desejado como profissional, é ainda frequentemente assumido como funcionário), definindo os critérios que conformam o carácter, os hábitos, as condutas, as atitudes dos professores, fornecendo as regras da ordem interna do próprio discurso instrucional, sofre necessariamente um processo de (re)interpretação e recontextualização ao nível das práticas pedagógicas (Bernstein, 1994;1998).

Embora os professores tenham uma escassa intervenção nas decisões relativas ao currículo e se lhes imponha o cumprimento das orientações curriculares que chegam das instâncias de decisão e poder responsáveis em matéria educacional (o Ministério da Educação, as Secretarias e Direcções Regionais, os próprios órgãos internos das escolas, entre outras), dispõem de uma autonomia relativa na interpretação

dessas orientações, como na sua transposição pedagógica, desempenhando um papel relevante na construção dos sentidos e direcções que as transformações curriculares assumem nas escolas.

A actuação dos professores em face das transformações curriculares depende, segundo Doyle & Ponder (1977-78), do juízo que constroem relativamente à congruência dessas inovações e à sua relevância, adequação e correspondência a necessidades que percebem como sendo reais; da clareza com que é explicitada a sua acção no processo de inovação; da avaliação que fazem dos custos que as inovações comportam para si próprios (dispêndio de tempo e energia, actualização de conhecimentos e competências, implicações emocionais – ansiedade, insegurança, frustração...). Ducros & Finkelstein (1990) acrescentam a estes factores a avaliação que os professores fazem da própria aplicabilidade das inovações em causa em face dos seus contextos específicos de actuação (características e nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, condições materiais e recursos de que dispõem nas suas escolas...).

Ao colocarem em causa o saber e o poder do professor, do ponto de vista do domínio do conteúdo disciplinar como dos seus conhecimentos e competências pedagógico-didácticos, as reformas educacionais demandam a ‘reconstrução’ do próprio significado de ser professor, dos respectivos papéis e formas de actuação, instituindo-se como desafios à capacidade de adaptação e mudança do professor. Comportam nesta medida um certo grau de instabilidade, confusão, ansiedade e insegurança, demandando um particular empenhamento, esforço e por vezes até sacrifício pessoal.

As mudanças educacionais são por isso encaradas amiúde com desconfiança e resistência por parte do professor, uma resistência que Moysés (1998) afirma inerente à própria condição daquele e ao papel que lhe é socialmente atribuído na divulgação e transmissão do conhecimento e da cultura, afigurando-se-lhe, por isso, não como uma resistência passiva, antes como uma «oposição, pela força da inércia, a mudanças, até que essas mudanças sejam recuperadas e apropriadas na [sua] lógica» (p. 236), numa síntese entre o discurso oficial e os seus valores, convicções e experiências prévias.

Assume, por isso, particular importância compreender o(s) modo(s) como os professores se apropriam do discurso instituinte (como acompanham e participam nos processos de transformação curricular, que alterações lhes identificam relativamente aos quadros curriculares precedentes e como as ajuízam, em face das suas expectativas e

valores, das suas concepções e práticas prévias, dos contextos em que intervêm...) e como procedem à sua recontextualização pedagógica (que objectivos prosseguem, que conteúdos seleccionam, que metodologias e recursos/materiais elegendem).

Essa apropriação assume na escola formas diversificadas e resulta em produtos discursivos igualmente diversos, pelo que a sua compreensão pode passar: pela observação de reuniões de diferentes órgãos e instâncias de decisão escolar ou pela análise das respectivas actas ou registos mais ou menos informais das discussões tidas e deliberações tomadas; pela observação de aulas ou pela análise dos seus planos de médio e/ou curto prazo construídos individualmente e/ou colectivamente pelos professores; pela análise de relatórios ou outros documentos elaborados por aqueles; pela realização de inquéritos por questionário e/ou entrevista a professores e/ou alunos, etc.

No quadro do nosso estudo, que se assume essencialmente descritivo e interpretativo, considerámos vantajoso para a compreensão da realidade que nos propúnhamos estudar o recurso simultâneo a metodologias investigativas qualitativas e quantitativas (o estudo de caso, a análise documental e o inquérito por questionário e entrevista) ajuizadas adequadas à multiplicidade de objectos e ângulos de análise que adoptámos.

Conferindo embora centralidade ao professor, assumimos também a importância da auscultação dos alunos para a compreensão das suas representações e opiniões relativamente ao processo de ensino-aprendizagem do Português na escolaridade secundária; procurando compreender o processo de gestão escolar do currículo da área, perscrutámos as dinâmicas de interacção inter pares numa escola da ilha de S. Miguel; buscando os lugares de “recriação” (e resistência) no processo de (re)interpretação e recontextualização pedagógica do discurso oficial, analisámos o discurso dos professores relativamente às suas práticas de ensino-aprendizagem, interpretando os diálogos desenvolvidos entre aqueles, as suas concepções e práticas prévias e alguns contextos e instrumentos reguladores das práticas (as orientações oficiais para a área, o manual escolar, a avaliação externa, a interacção com os pares).

2. Objectivos e questões de investigação

Neste contexto, o estudo em presença elegeu como objectivos:

Conhecer as representações dos professores e dos alunos acerca das práticas de ensino-aprendizagem em Português A e B.

Compreender o modo como os professores e os alunos conceptualizavam a educação em Português na escolaridade secundária.

Compreender o modo como os professores (re)interpretam e avaliam as transformações introduzidas no currículo da área do Português.

Compreender o(s) modo(s) e processos de recontextualização pedagógica das orientações curriculares para a área do Português.

5. Aprender as dinâmicas de apropriação curricular desenvolvidas pelos professores da área do Português numa escola secundária.

Com vista à consecução de cada um dos objectivos enunciados, formulámos um conjunto de questões que determinaram o nosso dispositivo de recolha e análise de dados:

- 1.1. Quais as representações dos professores e dos alunos relativamente às práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas em Português B e A? Como se relacionam?
- 2.1. Como conceptualizam os professores e os alunos a educação em português na escolaridade secundária? Que papéis se reconhecem no processo?
- 3.1. Qual o grau de conhecimento dos professores acerca das transformações introduzidas na área? Como as acompanharam?
- 3.2. Que transformações identificam relativamente ao quadro curricular antecedente? A que as associam? Como se posicionam relativamente àquelas?
- 4.1. Como representam os professores o processo de apropriação curricular nas escolas?
- 4.2. Que lugares de transformação e resistência nos devolvem as representações que os professores têm das suas das práticas?
- 4.3. Como percebem o papel da formação institucional no processo de recontextualização pedagógica?
- 5.1. Quais as práticas de ensino-aprendizagem de Português A e B na Escola D?
- 5.2. Como se desenvolve o processo de (re)interpretação do programa de Português na Escola D?

- 5.3. Que transformações se entrevêm nas práticas na Escola D? Que factores parecem determinar essas transformações?

3. Relevância do estudo

Tem sido prolífica a investigação desenvolvida em Portugal em torno na área do Português. Particularmente desde meados da década de 90, em diversas instituições de ensino superior nacionais, graças ao desenvolvimento de projectos de investigação, individuais, conducentes ou não à obtenção de grau académico, ou colectivos, de um número crescente de investigadores nacionais na área, podemos hoje conhecer com maior propriedade e aprofundamento o quadro de ensino do português no nosso país.

Os estudos existentes têm-se orientado sobretudo para a compreensão e caracterização das práticas de ensino-aprendizagem, ora debruçando-se sobre aquelas de uma forma mais ou menos alargada, ora elegendo como objecto determinados domínios de desenvolvimento, focalizando nas práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na aula ou definidas em planificações ou manuais escolares ou desenvolvendo mecanismos e processos de formação de professores na área.

De fora das preocupações investigativas a nível nacional tem ficado, no entanto, a compreensão dos processos de apropriação curricular na área. A única análise que conhecemos sobre esta matéria é assinada em 2005 por M.^a de Lourdes Dionísio e colaboradores, que, respeitando embora à apropriação do actual programa da disciplina de Português do Ensino Secundário, elege apenas como objecto o quadro de recontextualização pedagógica e unicamente a partir de análise documental (planificações anuais e de aula e relatórios).

É neste contexto que ganha relevância o estudo que ora apresentamos, cuja diversidade de objectos e ângulos de análise adoptados, e metodologias investigativas associadas, não esgotando embora ou sequer abarcando a complexidade e multidimensionalidade da problemática em análise, assume, ainda assim, uma importância particular na compreensão dos factores que intervêm no modo como o ensino-aprendizagem do Português é percebido e se desenvolve na escola, proporcionando um conjunto bastante rico de dados recolhidos num contexto de

problematização, experimentação e avaliação, do actual programa de Português irrepetível.

4. Organização da tese

Este relatório apresenta a seguinte organização:

Introdução

Parte I – O Quadro do Estudo

Capítulo 1 – O Português na escolaridade secundária: as transformações no discurso oficial entre os séculos XX e XXI

Capítulo 2 – O Português na escolaridade secundária: a construção escolar da área

Parte II – O Desenho do Estudo

Capítulo 3 – Percurso metodológico.

Parte III – A Interpelação dos Dados

Capítulo 4 – O Português na escolaridade secundária: das representações das práticas anteriores às concepções de professores e alunos sobre a área

Capítulo 5 – As transformações na área do Português: leitura(s) e opiniões dos professores

Capítulo 6 – As transformações na área do Português: a recontextualização pedagógica em discurso directo

Capítulo 7 – A apropriação das transformações na área do Português: o caso da Escola D

Considerações finais

A primeira parte integra os *Capítulos 1* e *2*. No primeiro, perspectivando essencialmente o discurso oficial nacional, procuramos relevar as principais transformações educacionais que marcaram a história recente da Educação em Portugal e que culminaram na Revisão Curricular do Ensino Secundário, lançada em 1999, com importantes implicações ao nível da reconfiguração da área do Português. No segundo,

procuramos reconstituir o quadro de construção escolar da área, abordando os principais paradigmas que a têm enformado e perspectivando a sua construção escolar.

A segunda parte compreende o *Capítulo 3*, no qual desenhámos e fundamentámos os métodos, técnicas e instrumentos de investigação adoptados no estudo em presença, explicitando os procedimentos seguidos na recolha, tratamento e análise dos dados e caracterizando as diversas amostras constituídas no contexto.

A terceira parte integra quatro capítulos nos quais apresentamos os dados recolhidos no contexto do estudo e discutimos os resultados obtidos em função dos nossos objectivos e questões de investigação. No *Capítulo 4*, e em face da relevância que o conhecimento do passado assume na compreensão do presente, procedemos à reconstituição das representações de professores e alunos da ilha de S. Miguel relativamente às práticas de ensino-aprendizagem na área no quadro curricular anterior à Revisão Curricular em foco. Do mesmo modo, ensaiamos a reconstituição das concepções respectivas relativamente aos objectivos formativos a prosseguir na área ao nível secundário e dos papéis a desempenhar por professores e alunos no contexto.

No *Capítulo 5*, procuramos reportar as transformações que os professores de Português da Região reconhecem no novo quadro curricular da área, como a sua opinião relativamente àquelas, dados que se nos afiguram determinantes para a compreensão do processo de (re)interpretação e recontextualização pedagógica que procuramos empreender no *Capítulo 6*, com a caracterização das representações dos professores relativamente às práticas de planificação e de ensino-aprendizagem na área como à formação institucionalmente proporcionada.

O *Capítulo 7* descreve, por seu lado, o processo de (re)interpretação e recontextualização pedagógica desenvolvido na Escola D, reportando as dinâmicas interaccionais desenvolvidas entre os professores da disciplina de Português em torno da (re)interpretação e recontextualização pedagógica das orientações para a disciplina, indiciando as transformações nas práticas de ensino-aprendizagem na escola em análise por comparação com as práticas anteriores.

Finalmente, nas *Considerações finais* explicitamos as principais conclusões que o estudo nos permitiu, por relação com os nossos objectivos de investigação,

analisando as suas limitações, implicações e potenciais desenvolvimentos investigativos.

PARTE I

PARTE I

O Quadro do Estudo

Capítulo I

Capítulo I

O Português na escolaridade secundária:
as transformações no discurso oficial
entre os séculos XX e XXI

El análisis del currículo de una área o materia determinada en una etapa educativa concreta debe valorar, aunque sea brevemente, no solo las opciones teóricas que influyen en la selección de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación y en las orientaciones metodológicas en cada etapa sino también el contexto en que la reforma educativa que surge [...] está iniciando [...] su andadura. (Lomas & Osoro, 1996: 29).

Constituindo-se, embora, o discurso oficial como apenas um dos lugares de construção curricular, porventura o mais acessível e permeável ao escrutínio público, a sua eleição como objecto de análise neste capítulo prende-se com as transformações operadas ao nível da definição e conceptualização da área do Português no quadro da Revisão Curricular do Ensino Secundário iniciada em 1999.

Considerando que essas transformações decorrem, em larga medida, da reconceptualização do papel formativo a cumprir pela educação secundária e do diagnóstico de falhas e insuficiências nos *curricula* anteriores, percorremos, neste capítulo, de forma sucinta, a política educativa nacional desde o início da Segunda República, focalizando particularmente nas transformações operadas na área do Português entre a Reforma do Sistema Educativo dos anos 80 e a supramencionada revisão curricular.

1.1. A Educação em Portugal: de uma escolarização básica mínima a uma escolaridade secundária quase obrigatória

Em Portugal, o último quartel do Século XX foi marcado por uma série de transformações no sistema educativo, largamente determinadas pelas mudanças políticas e sociais ocorridas na sequência da deposição do regime de Oliveira Salazar e Marcelo Caetano, que constituíram um verdadeiro *volte face* na educação escolar no nosso país, representando a evolução de uma escolaridade básica obrigatória mínima para uma escolaridade secundária em processo de expansão e democratização.

Para compreender o sentido e a dimensão de tais transformações, importa recordar o panorama educativo nacional entre o final da década de 20 e meados da de

70, período correspondente, em termos políticos, à Ditadura Nacional (1926-1933) e ao Estado Novo (1933-74).

1.1.1. Do analfabetismo generalizado no Estado Novo ao esforço de democratização do ensino no pós 25 de Abril

A subida ao poder de António Oliveira Salazar, em 1932, como Presidente do Conselho de Ministros, intensifica uma política educativa caracterizada, no essencial, «por um conjunto de medidas declarada ou tacitamente erigidas contra as concepções e a prática educativa da República» (cf. Grácio, 1986: 21). A discussão, no interior da classe dirigente da época, sobre se o povo deveria ser ou não ensinado a ler e a escrever, o discurso apologético do analfabetismo e a assunção de que o objectivo da escola não era a «promoção das capacidades de expressão pessoal do educando, mas a sua disponibilização em relação à nação, à pátria» (cf. J. G. Correia, 1998: 71), orientaram uma política educativa no sentido da redução progressiva da escolaridade obrigatória, primeiro para 4 anos, com a extinção das escolas primárias superiores, depois para três, com a divisão do ensino primário elementar em dois graus (o primeiro até à 3.^a classe, o segundo correspondendo à 4.^a) e a instituição de exames no termo de cada grau, reduzindo-se o ensino obrigatório à aprovação no exame do primeiro grau.

A estas medidas outras se seguiram no mesmo sentido e com idênticos intentos: i) os programas do ensino primário elementar sofreram uma simplificação e os seus conteúdos passaram a ser ideologicamente condicionados, de acordo com a estratégia política de feição nacionalista do novo regime; ii) extinguiram-se as escolas móveis e criaram-se os postos de ensino, onde se ensinava apenas até à 3.^a classe; iii) reduziu-se a duração do curso de formação de professores primários e simplificou-se o seu currículo; iv) reduziu-se o nível de habilitações requerido para a sua frequência; v) extinguiram-se as Escolas Normais Superiores, onde se formavam os professores primários do ensino elementar e infantil, mais tarde substituídas pelas Escolas Normais Primárias e depois pelas do Magistério Primário; vi) criou-se uma nova categoria de professores primários, os regentes escolares, parcamente habilitados para o ensino; vii)

reduziram-se os salários do professorado; viii) e constrangeram-se os seus direitos associativos (cf. Carvalho, 1996: 726-737).

Estava em curso um processo de desqualificação e depressão do estatuto do professor primário, classe cujo nível de instrução era visto como uma ameaça ao regime totalitário instituído, e de inabilitação do povo, apesar de aparentes esforços no combate ao analfabetismo, de que constitui exemplo a *Campanha Nacional de Educação de Adultos*, que se assumia como uma estratégia de alfabetização da população entre os 14 e os 35 anos de idade e de educação popular, visando, no respeito pelos valores perfilhados pelo Estado, uma formação moral e cívica, e ainda económica, pelo investimento no tecido reprodutivo nacional (cf. Grácio, 1986: 55-56).

Neste contexto, a percentagem de inscritos nos diversos níveis de ensino não só era extremamente baixa em relação à população portuguesa (que contava, em 1970/1971, com 8.611.100 habitantes), como sofria uma drástica redução entre o ensino primário e os ensinos preparatório e secundário. Dados estatísticos relativos ao ano lectivo em referência reportam 878.000 alunos inscritos no ensino primário oficial, comparativamente com 215.900 no ensino preparatório, oficial e particular, e 269.300 no ensino secundário (137.300 das quais no ensino liceal e 132.000 no ensino técnico profissional) (cf. Sampaio, 1980: 48; 60; 80).

As medidas implementadas entre os inícios da década de 30 e de 70 resultaram, na prática, i) na elitização da educação (reservada às classes social e economicamente melhor posicionadas), ii) em baixas taxas de escolarização (em 1970-1971, 35,2% da população maior de 14 anos não possuía sequer o exame da 3.^a classe; menos de 5% concluíra o grau secundário e pouco mais de 1% o grau superior), e iii) em altos níveis de analfabetismo literal (por volta de 67% em 1920), que, apesar da progressiva redução, se situava ainda nos 29% no início da década de 70 (cf. Sampaio, 1980: 22-23).

Em Janeiro de 1971, três anos após a queda de António Oliveira Salazar e a subida ao poder de Marcelo Caetano, o então ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, apresentou o *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, apelando à participação pública na sua discussão. A estratégia, que surpreendeu pelo seu carácter inusitado nos costumes do regime, visava apaziguar a oposição e estabelecer uma espécie de consenso nacional em matéria de educação. Do

compromisso possível entre o debate desenvolvido, bastante participado para a altura (embora daquele se tenha apartado o corpo docente, no seu conjunto, por duvidar do seu alcance imediato), e o projecto apresentado resultou a promulgação da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (cf. Seruya, 1983: 6-7).

O processo iniciado ficou conhecido como a “Reforma Veiga Simão”. As suas linhas estruturadoras constituíram o primeiro grande passo no sentido da renovação do Sistema Educativo Nacional, assumindo-se uma espécie de comprometimento com as demandas sociopolíticas internas e a demonstração de boa vontade à Europa. Pretendia-se iniciar o percurso por um sistema educativo alicerçado no princípio da “igualdade de oportunidades”, defendendo um ensino mais flexível e adaptado às necessidades que o desenvolvimento e a modernização da sociedade portuguesa impunham. Determinava-se, para tal:

- a) a institucionalização da educação pré-escolar (sem carácter obrigatório);*
- b) a estipulação de seis anos de idade como condição de ingresso na escola;*
- c) a dilatação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos [...];*
- d) a polivalência do ensino secundário e o acréscimo de um ano na sua duração;*
- e) a expansão e diversificação do ensino superior;*
- f) a reforma do sistema de formação de professores, através da criação de escolas superiores de formação de professores;*
- g) a criação de cursos de pós-graduação (Silva, 1998: 219).*

A Revolução que entretanto teve lugar em Abril de 1974 resultou na rejeição imediata e «porventura simplista ou emocional, sem alternativa definida» (Silva & Tamen, 1981: 50) desta reforma, ainda em fase embrionária de implementação. Mais do que a igualdade de oportunidades, o ideário revolucionário ambicionava a efectiva democratização do ensino. Neste sentido, foi definida uma intervenção em três níveis (cf. OCDE, 1984: 178-180):

i) na reorganização do sistema educativo, em especial no que respeitava a aspectos administrativos e de gestão (introduziu-se um sistema de fases no Ensino Primário, que ajudou a combater as limitações de origem social, e unificou-se o Ensino Secundário, eliminando-se os ramos comercial/industrial e liceal, que assinalavam diferenças de estatuto social e económico dos alunos);

ii) na definição de novos objectivos educativos e na instituição de uma nova atitude pedagógica renovada, em particular pela reestruturação dos programas de estudo

(substituíram-se disciplinas e áreas de formação; desenvolveram-se métodos pedagógicos e práticas de orientação e avaliação inovadores);

iii) e na melhoria das condições económicas e de participação do pessoal docente e não-docente (dignificou-se o estatuto dos professores, proporcionando-lhes melhores condições materiais e reconhecendo-lhes direitos sindicais, e institucionalizou-se um sistema participativo, garantindo a representação de professores, alunos e pessoal não docente).

Apesar das generosas intenções desta intervenção, a sua capacidade para debelar a inércia e o conformismo resultantes de quase cinco décadas de ditadura e para instituir consensos sociopolíticos em matéria educativa, num contexto de visível influência marcelista e extrema instabilidade política (entre 1974 e 1976 o país contou com seis governos provisórios), foi limitada, pelo que os dois anos que se seguiram ao 25 de Abril foram marcados por alguma indefinição, que a Constituição Portuguesa de Abril de 1976 tentou debelar (cf. Teodoro, 2001: 343-367).

Acresce a própria complexidade das transformações curriculares introduzidas então, que acusavam uma sobreposição, um tanto anárquica, entre a perspectiva de revalorização curricular dos saberes científicos – o enfoque na estrutura das ciências e na prática de métodos de descoberta científica –, as correntes progressivistas de inspiração deweyana e o movimento da Escola Nova – a centração do currículo no aluno, pela valorização dos seus interesses e promoção da sua autonomia como pessoa e futuro cidadão, e a aproximação da aprendizagem das necessidades práticas da vida social e profissional (cf. Roldão, 1999b: 18-19).

Constituindo-se imprescindível na afirmação de um ensino para todos e não discriminatório, i) reconhecia-se formalmente neste texto, e pela primeira vez no direito constitucional português, o direito à educação, à cultura e à ciência, ii) recusava-se a interferência ideológica do Estado na definição dos conteúdos da educação e da cultura, iii) pretendia-se a erradicação do analfabetismo, iv) sustentava-se a obrigatoriedade e gratuidade da escolaridade básica, e v) definia-se como objectivo contribuir para o desenvolvimento da personalidade do aluno e prepará-lo para a vida laboral e social (cf. Monteiro, 1999: 110-114).

Entre 1976 e 1982 foram diversos os esforços desenvolvidos no sentido da ‘reconstrução’ do sistema educativo e do combate a uma criticada prática de ‘facilitismo’, supostamente responsável por uma formação de qualidade duvidosa. A intervenção centrou-se sobretudo nos ensinos secundário e superior, com vista ao aumento das exigências e da qualidade da formação proporcionada nestes níveis de ensino e à concretização de vias profissionais, ou profissionalizantes, no nível secundário, capazes de travar a excessiva progressão da massa escolar não vocacionada para uma formação superior (cf. Seruya, 1983: 55).

Criaram-se os Cursos Complementares do Ensino Secundário, na sequência do Ensino Secundário Unificado, com vista ao desenvolvimento e à realização pessoal dos jovens e ao aumento das suas oportunidades de escolha de actividades educacionais e profissionais, buscando conciliar as suas necessidades e aspirações individuais com as exigências sociais, económicas e técnicas da altura, procurando facilitar a integração no mundo do trabalho e atenuar as desigualdades sociais. Para o efeito, os cursos, com a duração de 2 anos, foram estruturados em cinco áreas de estudo: A) Estudos Científico-Naturais, B) Estudos Científico-Tecnológicos, C) Estudos Humanísticos, D) Estudos Artísticos e E) Estudos Económico-Sociais (cf. Sampaio, 1980: 83-89).

Contudo, i) o aprofundamento e clarificação dos princípios educativos básicos consagrados na Constituição (com a redacção de 1982), ii) a ineficiência do processo nacional de democratização do ensino, iii) a licealização da educação e a academização das disciplinas, particularmente ao nível secundário, iv) o diagnóstico de deficiências várias nos planos organizacional, administrativo, dos recursos e da lógica de funcionamento do sistema educativo nacional, e v) a manifesta ineficiência daquele na preparação dos jovens para a vida activa, determinaram, em 1983, uma nova reforma.

A “Reforma Seabra”, como ficou conhecida, propunha-se a criação, no ensino secundário, de três percursos formativos alternativos, orientados para públicos e finalidades distintas: i) cursos de via de ensino, vocacionados para o acesso ao ensino superior; ii) cursos técnico-profissionais, que possibilitavam tanto o acesso ao ensino superior (sobretudo politécnico) como ao mercado de trabalho; iii) e cursos profissionais, que habilitavam para o exercício de uma profissão (cf. Antunes, 2000). Procurava-se responder desta forma às intensas pressões sociais e económicas no

sentido de ajustar os projectos profissionais dos jovens à estrutura social e facilitar a sua integração no mundo do trabalho.

A “Reforma Seabra” não teve, contudo, grandes oportunidades de desenvolvimento. Os sentimentos de insatisfação e inquietação prevalecentes na Europa em face da ineficácia das reformas educativas levadas a cabo com vista a responder aos problemas resultantes do movimento de democratização do acesso à educação e do alargamento da escolaridade obrigatória, e a eminência da adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE) determinaram consensos entre as forças políticas relativamente quer à necessidade de uma reforma global do sistema educativo nacional, quer à orientação geral que essa reforma deveria prosseguir.

1.1.2. A Reforma Educativa dos anos 80-90: a busca da “normalização”

Foi neste contexto que, em 1986, a Assembleia da República aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)¹. Procurando pôr termo ao descontentamento social existente, relançar o progresso social e económico e devolver aos cidadãos a credibilidade e a confiança no sistema educativo nacional (cf. Fernandes, 2000: 51), «reduzir o atraso de Portugal em relação aos seus parceiros europeus, aproximar estatísticas, neutralizar indicadores preocupantes (de insucesso escolar, por exemplo) [...], flexibilizar estruturas, diversificar ofertas de formação, reequacionar o papel da escola e da formação no contexto nacional e internacional» (Benavente, 1992a: 48), esta reforma representou um importante passo na reafirmação e aprofundamento dos valores constitucionais, um sério contributo para a sua materialização e um avanço no sentido da promoção do sucesso escolar e educativo nacionais.

A política educativa que ora se pretendia para Portugal defendia uma educação alargada e consentânea com os valores e demandas da actualidade. Neste sentido, a LBSE enunciava, desde logo, o respeito pelo indivíduo e o empenho no seu

¹ A LBSE foi entretanto sujeita a revisão em 1997 (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro) e a algumas alterações e aditamentos em 2005 (Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto).

desenvolvimento intelectual, emocional, físico e motor, num movimento que se propunha de síntese entre «o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano» (Artigo 7.º).

Assumindo o papel dos professores na consecução destes objectivos nos diversos níveis de ensino e a importância da sua qualificação profissional e reconhecendo que «a pertinência da intervenção no campo educativo está [...] dependente da possibilidade de integração de cada um dos intervenientes em colectividades que os transcendem e que possam ser regulamentadas em textos legais que lhes definem os seus direitos e os deveres» (Correia, 1999: 87), a LBSE enunciava os princípios gerais da formação destes profissionais e os estatutos das respectivas carreiras.

Coube à *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (CRSE), em conformidade com o espírito da LBSE, a apresentação de um projecto estruturado de reforma que pusesse cobro ao anterior estado de coisas. Neste contexto, a CRSE assumiu como preocupações complementares: i) a melhoria da qualidade do ensino; ii) a modernização da gestão do sistema; iii) o fomento da criatividade e da inovação; iv) e a adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho (cf. CRSE, 1988: 15-16).

Da síntese entre as propostas apresentadas pela CRSE, o debate nacional e o parecer do *Conselho Nacional de Educação* (CNE), resultou um novo desenho curricular para o Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto). Visando «responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional, como no plano internacional, se coloca[va] ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assum[isse] o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia» (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto), os novos *curricula* perfilhavam a perspectiva progressivista de formação integral do indivíduo, enquanto pessoa e enquanto cidadão, e propunham uma formação tanto científica como prática, articulando o saber com a vida e os problemas da sociedade (cf. Roldão, 1999b: 20). Neste sentido, assumiam a importância da aprendizagem integrada de conhecimentos (factos, conceitos, princípios, teorias), procedimentos (técnicas, regras, modos de acção) e atitudes (autonomia, respeito, colaboração, rigor, eficácia...).

A estrutura curricular definida contemplava três ciclos de Ensino Básico, correspondentes, respectivamente, aos anteriores Ensinos Primário (4 anos), Preparatório (2 anos) e Secundário Unificado (3 anos) – num total de 9 anos de escolaridade obrigatória –, e o Ensino Secundário (em substituição dos anteriores cursos complementares), ampliado para 3 anos.

O quadro curricular relativo a este último aprofundava a diversificação da oferta de ensino e formação num contexto de crescente integração/diferenciação (cf. Azevedo, 2000: 203), apresentando duas vias formativas. Por um lado, um conjunto de 4 cursos gerais com vista a preparar os alunos para o prosseguimento de estudos ao nível superior (CSPOPE) e, por outro, um conjunto de 11 cursos tecnológicos, predominantemente orientados para a sua preparação para a vida activa (CSPOVA). Os novos planos curriculares instituíam uma formação geral comum obrigatória, alicerçada na aprendizagem do português, de uma língua estrangeira e no desenvolvimento pessoal e social, de ordem filosófica, moral, cívica e psicomotora, e definiam ainda dois tipos de formação complementares, uma de âmbito mais específico, outra de natureza mais técnica, dependentes do agrupamento de inscrição dos cursos (Científico-Natural, Artes, Económico-Social, Humanidades), da sua natureza (geral ou tecnológico) e das suas especialidades.

1.1.3. A Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006: velhos males, “novos” remédios

Passada uma década sobre a promulgação da LBSE, a batalha por uma educação de qualidade para todos parecia ainda longe de estar vencida e a escolarização proporcionada continuava a não satisfazer as solicitações e necessidades sociais, culturais e económicas contemporâneas. Adensou-se o questionamento das políticas educacionais nacionais e intensificaram-se as pressões sobre o currículo e a escola. Em certa medida, poder-se-ia aplicar ao contexto português o diagnóstico produzido, por exemplo, por Michael Apple relativamente à situação norte-americana:

[...] a educação entrou num período de contestação. As instituições são vistas como tendo fracassado totalmente. Os elevados standards, o declínio da “literacia funcional”, a perda de níveis e da disciplina, o fracasso em se obter o “conhecimento real” e as destrezas economicamente úteis, os resultados pobres

nos testes nacionais, entre outras acusações, têm incidido sobre as escolas. (Apple, 2000: 23).

Não sendo embora um problema específico de Portugal, o facto é que o país tem sido continuamente confrontado com a ineficácia das políticas educacionais desenvolvidas:

i) dados estatísticos produzidos pelo Ministério da Educação em 1999/2000 revelavam a persistência de elevadas taxas de abandono escolar e de retenção no Ensino Secundário (a taxa de retenção cifrava-se nos 37% no Ensino Secundário público, sendo ligeiramente mais baixa no privado – 28,5%);

ii) os Censos de 2001 apontavam para baixos índices de conclusão do Ensino Secundário (15%), mais graves ainda no Ensino Básico (37,8% no 1.º Ciclo, 18,8% no 2.º e 18,7 % no 3.º);

iii) os mesmos censos sugeriam também a ineficiência no combate ao analfabetismo nacional, situado, à data, em 9% (apenas dois pontos percentuais abaixo da registada dez anos antes);

iv) e os resultados de estudos, quer nacionais, quer internacionais (cf. Elley, 1992; Bentes, 1993; Cristo & Bentes, 1993; Benavente, 1996), denunciavam os baixos níveis de literacia da sociedade portuguesa, em geral, e dos adolescentes, em particular, não deixando o país em situação confortável em face dos congéneres europeus.

No estudo mundial designado *The Reading Literacy Study*, promovido pela International Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA), realizado entre 1985 e 1994, que se propunha aferir a competência de compreensão na leitura dos alunos com 9 e 14 anos de idade, respectivamente, no 4.º e no 9.º ano de escolaridade, em três domínios específicos: o texto narrativo, o texto expositivo e a leitura de documentos (mapas, gráficos, quadros...) (cf. Elley, 1992), entre 32 países, Portugal ficou colocado nos últimos lugares (cf. Sim-Sim & Ramalho, 1993), apenas acima da Venezuela, da Indonésia, de Trinita/Tobago e da Dinamarca².

Os resultados obtidos por Portugal foram associados tanto a um baixo investimento económico na Educação (ao nível da formação de professores, da

² Neste país, o choque provocado pelos resultados deste estudo mobilizou uma pronta intervenção governamental, cuja eficácia parece atestada pelos resultados do estudo PISA 2000 e 2003 (cf. Sequeira, 2002).

qualidade dos equipamentos e do conforto das escolas), como aos baixos níveis nacionais de literacia adulta e à baixa taxa de frequência do pré-escolar. Procurando determinar factores favoráveis ao desenvolvimento das competências de leitura dos alunos, o estudo apontou (identificando, embora, diferenças em face da idade dos alunos) para a importância do acesso ao livro em contexto escolar, do desenvolvimento de actividades de leitura dentro e fora da sala de aula, do trabalho com e sobre a língua, da aquisição de vocabulário novo e da resolução de exercícios escritos. O estudo registou igualmente a relevância atribuída pelos alunos à existência de uma relação afectiva positiva com a leitura para o desenvolvimento de competências neste domínio.

Entre 1994 e 1998, Portugal participou num outro estudo internacional sobre literacia, o IALS (*International Adult Literacy Study*), cujos objectivos passavam por aferir a capacidade de compreensão e uso de informação em actividades do quotidiano, em casa, no trabalho e no contacto com a comunidade (cf. Shiel, 2002), nos domínios considerados no IEA: compreensão de textos narrativos, de textos expositivos e a leitura de documentos (mapas, gráficos, quadros...). O estudo envolvia tarefas de extracção e recuperação de informação, interpretação, reflexão e/ou avaliação do conteúdo de um texto.

Envolvendo amostras representativas das populações de 24 países ou regiões com idades compreendidas entre os 16 e os 64 anos, os resultados do estudo deixaram novamente Portugal mal posicionado (21.^a posição). Quase metade da população adulta nacional envolvida no estudo (48%) atingira apenas o mais baixo dos 5 níveis de desempenho definidos (nível 1) e apenas 3% atingiram os níveis mais elevados (níveis 4 e 5 combinados). À semelhança do que acontecera no contexto do IEA, os portugueses que participaram no estudo registavam um melhor desempenho em actividades envolvendo a leitura de textos narrativos ou expositivos do que na leitura de documentos.

O estudo nacional sobre os perfis de literacia da população adulta portuguesa coordenado por Ana Benavente, em 1996, também não apresentou resultados animadores. O estudo compreendia a realização de um conjunto de tarefas correspondentes a 4 níveis de literacia em leitura (o nível 1 solicitava a identificação de uma ou mais palavras de um texto e respectiva transcrição; o nível 2 requeria a associação de palavras ou expressões; o nível 3 compreendia a selecção e organização

de informação, relacionada com as ideias de um texto, ou a fundamentação de uma conclusão; e o nível 4 implicava a integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de elevado grau, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios).

Os resultados permitiram concluir que, na linha do que os estudos anteriormente referenciados vinham revelando, no final do século XX, a população adulta portuguesa evidenciava ainda um elevado grau de dificuldade na realização de tarefas básicas do quotidiano envolvendo competências de leitura e escrita: i) 10,3% não conseguia realizar sequer as tarefas mais básicas correspondentes ao nível 1 (destes, cerca de 18% completara o 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2% o 2.º); ii) apenas 37% realizara com sucesso as relativas ao nível 1; iii) um pouco menos (32,1%) as do nível 2; iv) somente 12,7% concluíra com sucesso as tarefas correspondentes ao nível 3 (destes, curiosamente, quase 30% tinha a escolaridade secundária e mais de 10% uma licenciatura); v) e apenas uma percentagem ínfima (7,4%) conseguia realizar as tarefas mais complexas correspondentes ao nível 4 (cf. Benavente, 1996).

Será talvez o caso aqui para recuperar as já longínquas, mas aparentemente actuais, palavras de Adolfo Coelho, nas Conferências Democráticas do Casino: «o ensino do Português como está actualmente organizado, e apesar do programa, não dá afinal de contas aos estudantes conhecimentos teóricos e práticos da nossa língua verdadeiramente superiores aos que ele obtinha antes da criação desse ensino» (In Reis, 1991: 161).

Esta preocupação com os níveis de literacia das populações aprofunda-se no quadro de desenvolvimento económico e social das sociedades modernas, dos intensos movimentos de globalização e das actuais exigências do mundo do trabalho e das relações:

Some of the reasons, like the need to fill out forms or get a good job, are so obvious that they needn't be discussed. But the chief reason is broader. The complex undertakings of modern life depend on the cooperation of many people with different specialities in different places. Where communications fail, so do the undertakings. [...] The function of national literacy is to foster effective nationwide communications. (Hirsh Jr., 1988: 2).

Os governos pressentem depender dos níveis de literacia o futuro e a afirmação social, económica e cultural dos próprios países, reconhecendo a premência de escolarizar com sucesso crescente e por um período de tempo cada vez mais alargado.

Neste contexto, ao reconhecer as manifestas insuficiências do sistema educativo nacional e as pressões de mudança sobre o currículo e a escola – a exigência de uma educação para todos e ao longo da vida; a necessidade de melhorar a qualidade educativa e de reforçar a avaliação, com vista ao desenvolvimento económico e à modernização; a importância de reforçar a autonomia das escolas, como forma de atender aos contextos; a urgência de redefinir as competências a desenvolver; a necessidade de recorrer à diferenciação pedagógica como forma de responder à massificação da escola – (cf. P. Fernandes, 2000: 33), o XIV Governo Constitucional iniciou, em Abril de 1997, um alargado processo de auscultação e reflexão nacional, designado por *Revisão Participada do Currículo - Encontros no Secundário*. Como a própria designação sugere, este movimento pretendeu «contar com a participação efectiva dos professores e das suas associações profissionais e científicas, das universidades e dos institutos politécnicos, dos pais, dos empresários e de individualidades proeminentes da nossa vida cultural, científica, económica e social» (DES, 1997a: 4).

Do longo processo de reflexão realizado, de que ficaram algumas publicações importantes para a compreensão da proposta de revisão curricular que se lhe seguiu (cf. D. Fernandes & Mendes, 1998; D. Fernandes, Neves & Gil, 1998; D. Fernandes & Mendes, 1999; D. Fernandes, Neves, Roque & Pais, 1999), resultou a identificação de um conjunto de problemas gerais, dos quais destacamos os seguintes, por razões que se prendem, naturalmente, com o enfoque do nosso estudo:

- i) *desajustamentos significativos entre o currículo proposto pelo Ministério da Educação, o currículo tal como é concretizado nas escolas e o currículo efectivamente aprendido pelos alunos;*
- ii) *desequilíbrio no desenvolvimento do currículo nos diferentes percursos educativos e formativos, sobrevalorizando o ensino e as aprendizagens de conteúdos estritamente académicos em detrimento do desenvolvimento de competências, nomeadamente as de natureza transversal [...];*
- iii) *percursos educativos e formativos sem definições claras, ambíguos e com desarticulações horizontais e verticais em diversas disciplinas dos respectivos elencos curriculares;*

iv) [e] *programas extensos, dificilmente exequíveis em muitas disciplinas [...]* (DES, 2000: 5).

À identificação destes problemas acrescia-se o reconhecimento da forte subordinação do Ensino Secundário às exigências do Ensino Superior e à ideia de um currículo único para todos, o aumento brutal do número de jovens neste nível de escolaridade, jovens com interesses, motivações e capacidades muito diversos (cf. D. Fernandes, 1998: 22), e a assunção do crescente papel da escola na formação para a vida social e profissional.

Partindo deste conjunto de preocupações, o governo socialista então no poder apresentou, em 1999, uma proposta de Revisão Curricular do Ensino Secundário. Após discussão pública, esta tomou a forma que veio a ser vertida no Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, na sequência do qual foi publicada a Portaria n.º 710/2001, de 11 de Julho, com a definição das novas matrizes curriculares.

O currículo do Ensino Secundário deixava de estar organizado em áreas e passava a oferecer um leque mais alargado de opções de formação: 7 cursos gerais e 17 cursos tecnológicos (a disponibilizar de acordo com os contextos e as possibilidades das escolas), enunciando, entre os princípios orientadores da organização e gestão do novo currículo:

- i) a *articulação com o ensino básico, com o ensino superior e com o mundo do trabalho;*
- ii) a *diversidade de percursos de formação, tomando em consideração as necessidades da sociedade e os interesses e motivações dos jovens, integrando uma formação geral com objectivos comuns;*
- 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).

A crise política originada pela demissão do então Primeiro-Ministro, António Guterres, ocorrida pouco tempo depois, a nomeação de um novo elenco governativo, de orientação social-democrata, e as críticas tecidas à Revisão Curricular

determinaram a sua suspensão. No preâmbulo do Decreto que o determinou (Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho) podia ler-se que aquela se justificava pela necessidade de «reavaliação de alguns aspectos», dos quais destacamos os que mais directamente se relacionam com o nosso contexto de estudo:

- i) o conteúdo de alguns programas, a opção quanto a certos planos de estudo [...], o número de cursos gerais e tecnológicos [...] e os tempos lectivos (em articulação com a extensão dos programas);*
- ii) a criação de condições adequadas para a orientação e para avaliação dos alunos no final do ensino básico de forma a ultrapassar a difícil situação de insucesso e abandono que se verifica actualmente no 10.º ano de escolaridade, a qual não será resolvida apenas com a nova etapa inicial de diagnóstico e orientação nele prevista;*
- iii) a salvaguarda das condições de organização das escolas e de preparação e formação dos docentes;*
- iv) [e] a preparação dos meios e processos de monitorização dos resultados verificados na implementação da revisão curricular.*

Na sequência desta suspensão, o governo social-democrata abriu, em Novembro de 2002, um tempo de discussão pública de um novo projecto de revisão curricular do Ensino Secundário. Em Abril de 2003 é tornada pública a versão final do documento orientador dessa revisão. No novo quadro curricular (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março) determinava-se a criação de 5 cursos científico-humanísticos – Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e Literaturas e Artes Visuais – e de 10 cursos tecnológicos.

Para todos se inscrevia, no seguimento do anteriormente existente, uma formação geral comum, que incluía disciplinas como Português, Língua Estrangeira, Filosofia, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação, e, dependendo da natureza dos cursos, uma formação específica (cursos científico-humanísticos) ou uma formação científica e tecnológica (cursos tecnológicos). Os primeiros integravam ainda uma Área de Projecto e os segundos, um estágio.

Apesar da previsão de implementação da Revisão a partir do ano lectivo de 2004/2005, pressões das editoras, com o processo de concepção e edição dos novos manuais escolares já avançado, terão ditado a entrada prévia em vigor (em Setembro de 2003) de um conjunto alargado de novos programas homologados ainda em vigência da estrutura curricular prevista no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

A medida colheu escolas e professores de surpresa, confrontando-os com a eminência de leccionação de programas para muitos ainda desconhecidos, gerando alguma insegurança e ansiedade. A situação demandou alguns ajustamentos ao nível das escolas (a conciliação dos recém criados tempos lectivos de 90 e 45 minutos com os anteriores de 50, na gestão de programas pensados em alguns casos, como sucede com o de Português, para cargas lectivas superiores às previstas no plano curricular ainda em vigor) e precipitou o desenvolvimento de «um plano de acção para formação de professores no âmbito da aplicação dos novos programas» (Comunicado ministerial de 11 de Junho de 2002).

O plano passou por uma formação centralizada de docentes de português de quadros de nomeação definitiva de algumas escolas em representação de diversas zonas geográficas/escolares do país. A formação ocorreu em três momentos diferenciados, nomeadamente no final do ano lectivo 2002/2003 e subsequentes, versando em cada ano sobre cada um dos níveis de escolaridade compreendidos no Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º) e envolveu, preferencialmente, os mesmos professores ao longo dos diversos momentos, presumimos que com o objectivo de garantir o aprofundamento da sua formação e a continuidade/estabilidade no processo de «replicação».

Na sequência da formação desenvolvida no território continental, a Direcção Regional da Educação dos Açores, em colaboração com os Centros de Formação de Associação de Escolas da Região, promoveu a realização de acções de formação no Arquipélago (de frequência obrigatória) «sobre a implementação dos novos programas», em replicação das frequentadas pelos docentes no Continente. Aos professores designados para a frequência da formação coube, por sua vez,

[...] assegurar a replicação da formação ao restante corpo docente da escola, dar continuidade ao programa no ano lectivo [subsequente], familiarizar o conselho pedagógico com o processo de implementação dos novos programas, e, paralelamente, acompanhar internamente, no estabelecimento de ensino a que pertenc[iam], a implementação dos novos programas, assegurando-se do seu cumprimento integral (Ofício n.º S-DRE/2005/8330, de 28 de Junho).

1.2. O português no currículo e o currículo do português nas últimas duas décadas

1.2.1. A centralidade curricular da área do Português

Como temos vindo a evidenciar, no nosso país, as mudanças no entendimento do papel da escola na formação da criança e do adolescente ao longo de grande parte do século XX e já no início do século XXI, fruto de novas realidades políticas, sociais e económicas, têm contribuído para a expansão e afirmação da escolaridade secundária, num percurso que a tem sujeitado a olhares cada vez mais críticos e exigentes, determinando a sua continuada revisão.

Este processo vem deixando, como não poderia deixar de ser, uma marca indelével na sintaxe curricular, quer pela (re)definição do lugar que as diversas áreas do saber nela ocupam, quer pela (re)conceptualização das diversas disciplinas que a configuram.

No que respeita especificamente à área do Português, vai já longa a história da sua afirmação no panorama educativo nacional, podendo reportar-se aos séculos XVII e XVIII as iniciativas iniciais mais relevantes nesta área³. A área aparecia então directa e explicitamente associada ao estudo da gramática, que lhe emprestava a designação até à segunda metade do Século XIX, altura em que recebe pela primeira vez a denominação de *Portuguez*, num movimento que anunciava a expansão ou redefinição do seu âmbito. Ainda assim, como afirma Castro (2001: 202), «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» na disciplina.

Para a avaliação do estatuto que uma dada disciplina ocupa no percurso escolar dos alunos, Bernstein (1977: 79) invoca três critérios principais: a sua natureza obrigatória ou opcional, o tempo lectivo que lhe é atribuído comparativamente com as outras disciplinas que integram a matriz curricular e a relação que estabelece com aquelas.

³ Para a compreensão da história da área do Português no currículo nacional leia-se Castro (1990).

A área do Português manteve até 1989 uma posição relativamente estável, apesar das grandes transformações económicas, políticas e educativas que se foram sucedendo (cf. Castro, 1998a: 32), tendo sempre lugar assegurado e sendo pacífica a sua inscrição obrigatória no currículo nacional (pelo menos desde 1860, com a publicação do “Regulamento para os Lyceus nacionaes”, figura entre as disciplinas inscritas nas diversas matrizes curriculares de todos os níveis e anos de escolaridade, sendo mesmo o único caso em que tal ocorre⁴). O facto assevera o reconhecimento oficial e social da relevância da educação formal na área do Português.

Também no que respeita à carga horária a disciplina tem vindo a gozar de um estatuto privilegiado. Nos planos curriculares do Ensino Secundário instituídos pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, «a disciplina v[iu] [...] o seu estatuto reforçado, quer pelo acréscimo da sua carga lectiva, quer pela sua condição de disciplina obrigatória, quer pela sua natureza integradora, passível de atravessar transversalmente outros conteúdos disciplinares» (Castro, 1998a: 10), relativamente ao quadro curricular vigente desde 1967 (Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de Março de 1967), recuperado em 1978 (Despacho Normativo n.º 140-A/78) e adaptado em 1986 (Despacho Normativo n.º 71/86), em que a disciplina integrava apenas o 10.º e 11.º anos, com uma carga lectiva de 3 tempos semanais, reduzida a 2 em 1986.

De acordo com cálculos apresentados por Rui Vieira de Castro (1995: 14), a carga horária atribuída às disciplinas de Língua Portuguesa (no Ensino Básico⁵) e Português B (no Ensino Secundário) variava entre 16,7%, no 2.º Ciclo, 13,8%, no 3.º Ciclo, e 10%, no Secundário⁶, valores que traduzem o papel de relevo reconhecido àquelas na formação básica e secundária, registe-se embora uma progressiva diminuição do seu peso curricular ao longo do percurso escolar, na proporção do progressivo alargamento da formação que ocorre entre os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (de 9 disciplinas, no 2.º Ciclo, para 11, no 3.º) e na razão da especialização que se delineia no Ensino Secundário.

⁴ Para o aprofundamento desta problemática, leia-se a análise que Castro (1990; 1995b; 1998a) faz do estatuto do ensino do Português nos currículos nacionais desde 1860.

⁵ Os dados excluem o 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual não é atribuída uma carga horária semanal específica às diversas componentes curriculares.

⁶ Estes valores não compreendem o tempo lectivo semanal obrigatório atribuído às disciplinas de *Desenvolvimento Pessoal e Social* ou de *Educação Moral e Religiosa*, que, se considerado, coloca os valores referenciados respectivamente em 16,1% no 2.º Ciclo, 12,9% no 3.º Ciclo e 9,6% no Secundário.

No quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro), o peso curricular da disciplina de Língua Portuguesa diminuiu, curiosamente na razão inversa da intenção de valorização expressa no próprio decreto-lei (uma situação mais flagrante no 2.º Ciclo, em que passou a ocupar apenas 12,1% da carga lectiva total⁷). O caso dever-se-á, em parte, a uma tentativa de criação de espaços formativos complementares, de natureza transversal e interdisciplinar, no currículo do Ensino Básico, com a introdução de um conjunto de áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica)⁸ e à redução da carga lectiva total de cada ciclo de ensino⁹. O fenómeno inverteu-se, no entanto, no Ensino Secundário, onde a carga horária total da do Português subiu ligeiramente no contexto da Revisão Curricular de 1999-2006 (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro), atingindo cerca de 11,8% nos cursos científico-humanísticos.

Ainda assim, desde 1989 que a carga lectiva atribuída à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico só tem encontrado paralelo na das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, no 2.º Ciclo, e Matemática, no 3.º (embora, no contexto dos Decretos-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, e 209/2002, de 17 de Outubro, a definição das cargas lectivas específicas fique ao critério das escolas, dentro dos parâmetros definidos para os planos curriculares do Ensino Básico). Ainda que o panorama não se replique no Ensino Secundário, onde Português B e Português¹⁰ encontram numa série de disciplinas da formação específica e técnica e em Educação Física carga horária idêntica, o seu estatuto aparece atestado pela respectiva obrigatoriedade e integração na formação geral.

Também o impacto da disciplina na determinação da progressão ou retenção dos alunos diz da sua manifesta relevância. Nesta matéria, encontramos, por exemplo, no ponto 13.4 do Despacho n.º 162/ME/91, de 9 de Setembro, referente aos Ensinos Básico e Secundário, a instituição da carga lectiva consignada às disciplinas como factor de ponderação para efeitos de retenção/transição de alunos com média ponderada

⁷ Os cálculos excluem aqui a disciplina de Educação Moral e Religiosa por ter sido tornada opcional sem alternativa obrigatória.

⁸ Estas áreas vieram ocupar aproximadamente 16,7% do tempo lectivo total no 2.º Ciclo e 14,3% no 3.º.

⁹ O 2.º Ciclo sofreu uma redução de 60/62 horas para 49,5/51 e o 3.º de 90/93 horas para 81/79,5.

¹⁰ Quando nos referimos à disciplina de Português, reportamo-nos especificamente à disciplina resultante da Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006. O respectivo programa aparece referenciado como programa de Português.

inferior a 10 valores. O facto associava terminantemente o estatuto curricular da disciplina à sua carga lectiva, fazendo daí derivar que uma classificação inferior a 10 em Português concorreria para uma possível retenção. No mesmo sentido, os pontos 13.6 e 13.7 do referido despacho determinavam que a avaliação do desempenho comunicativo do aluno nas diferentes disciplinas fosse tida em linha de conta em situações de ponderação da retenção.

No ponto 39, o Despacho Normativo n.º 30/2001, relativo ao Ensino Básico, vai mesmo mais longe, fazendo depender da unanimidade do conselho de turma «a decisão de progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais à Língua Portuguesa e a outra disciplina».

1.2.2. A área do Português na Reforma Educativa dos anos 80-90

É ao nível do discurso oficial que se define o lugar reservado às diferentes componentes do currículo. Ainda assim, a produção oficial nacional das últimas décadas tem sido parcimoniosa e pouco clarificadora no que concerne ao enquadramento e explicitação do lugar que as disciplinas da área do Português ocupam no currículo nacional. Veja-se, a título de exemplo, a forma como aquelas aparecem enquadradas na LBSE: na alínea g) do Artigo 7.º, referente aos objectivos do Ensino Básico, regista-se apenas o objectivo de «desenvolver o conhecimento e apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas»; nas alíneas a) e b) do Artigo 9.º, referente ao Ensino Secundário, apenas se fala no aprofundamento de uma cultura humanística, na aquisição de conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e no aperfeiçoamento da expressão artística.

Na sua análise dos últimos 170 anos da história do Português na Escolaridade Secundária, Castro (1995b) releva a progressiva autonomização da área em relação ao Latim e à História e uma crescente especialização em torno de dois objectos fundamentais, a Língua e a Literatura. A “Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário”, da autoria da CRSE (cf. Fraústo da Silva, Emídio & Grilo, 1988), constitui mais um momento desse processo. O seu

desenho curricular integrava, na formação geral dos alunos do Ensino Secundário (comum a todas as áreas de estudos definidas e aos três anos de escolaridade), uma disciplina designada Língua e Cultura Portuguesa, acrescida, na área de Estudos Humanísticos – variante de Cultura Moderna, da disciplina de Literatura Moderna.

Sobre esta última disciplina nada se dizia então e relativamente à primeira apenas se registava o contributo para «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). Não se torna clara aqui, a conceptualização que se fazia da disciplina. Algumas das finalidades do Ensino Secundário enunciadas deixam, no entanto, entrever um entendimento da escolaridade secundária como um contexto privilegiado de construção da identidade cultural dos jovens, no qual a disciplina de Língua e Cultura Portuguesa desempenharia um relevante papel:

- i) *assegurar que os alunos se identifiquem criticamente com a realidade portuguesa, proporcionando conhecimentos sólidos sobre a sua história, cultura, características do povo, problemas e desafios que enfrenta;*
- ii) *favorecer a utilização da língua portuguesa com correcção e fluência nos diversos modos de comunicação;*
- iii) *fomentar a aquisição de competências culturais consistentes e o apreço pela cultura e pelos valores estéticos, tanto nacionais como estrangeiros;*
- iv) *[e] facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão de manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística. (idem: 238-239).*

Esta forma de perspectivar a disciplina, valorizando a sua natureza cultural e humanística, enquadra-se no que Cox (1991), Brumfit (1995) e Poulson (1998; 2005), entre outros, explicitam como o contributo da educação em língua na transmissão da ‘herança cultural’¹¹.

Ainda assim, nas últimas duas décadas do século passado a área do Português foi dando novos, ainda que discretos e hesitantes, sinais de uma possível transformação. No relatório final da Proposta Global de Reforma (cf. Fraústo da Silva, Emídio & Grilo, 1988: 112), a CRSE dá conta da dissensão interna gerada em torno do figurino curricular da área do Português (a falta de clarificação dos termos de tal dissensão não permite, contudo, a sua análise). A matriz final proposta pela Comissão

¹¹ No capítulo 2 explicitamos de forma breve as ideias que enformam este paradigma.

desdobrava a disciplina de Língua e Cultura Portuguesa em duas: Português, nos 10.º e 11.º anos, e Cultura Portuguesa, no 12.º ano. Na formação específica era também possível ver, entre o leque de disciplinas de opção, a disciplina de Literatura Universal.

As tensões e divergências em torno dos objectivos a prosseguir com a educação em Português na escolaridade secundária terão, contudo, determinado um outro figurino. No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, registava-se a valorização da disciplina «como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas». O compromisso alcançado resultara, na prática, na criação de duas variantes da disciplina, cada uma com estatuto disciplinar próprio: Português A, para o Agrupamento D – Humanidades (figurando com 4 tempos lectivos semanais) e Português B, para os Agrupamentos A – Científico-Natural, B – Artes e C – Económico-Social (com três tempos semanais). A ideia seria a de que a formação em português, cumprindo objectivos gerais comuns a todos os alunos, deveria igualmente cumprir objectivos diversos, revestindo-se de características particulares e distintas, conforme integrasse a formação de alunos que pretendiam 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.

Os indicadores colhidos nos textos programáticos lançavam, contudo, dúvidas sobre as características específicas e traços distintivos destas disciplinas. Para isso mesmo alertou Costa (1991), ao destacar que as finalidades enunciadas assumiam uma formulação muito genérica, reportando-se sobretudo ao desenvolvimento cognitivo, social, afectivo e cívico dos alunos, não apontando claramente para questões do âmbito particular da disciplina (apenas três das dez finalidades o faziam), correndo-se «o risco de se perder a especificidade desta disciplina, que passa pela definição do seu campo científico e pela exigência de profissionais dotados de uma formação especializada» (p. 10).

No mesmo sentido viria a pronunciar-se a Associação de Professores de Português (APP), em parecer emitido em Março de 1995, destacando a semelhança entre as introduções dos programas das duas disciplinas e o facto de das dez finalidades enunciadas apenas as duas primeiras do Programa A se destacarem, evidenciando o pendor estético-literário e cultural daquela disciplina. Será caso para recuperar aqui as

preocupações de Baptista (1988-99) relativamente à necessidade de proporcionar aos professores da área do Português,

[...] marcados por discrepantes e porventura insolúveis anacronias e assincronias na própria diacronia da sua formação científica de base [...] um texto programático que lhes revele inequivocamente os pressupostos teórico-científicos em que assenta, ao lado dos critérios e opções pedagógicas e metodológicas em que se inscrevem os seus princípios de organização e operacionalização (pp. 114-115).

Os programas são, como regista Rodrigues (1997: 458), «convencionalmente, os textos que instituem e regulam o objecto a privilegiar na disciplina de Português». No caso dos programas de Português A e B, embora estruturados em torno dos diversos domínios verbais (compreensão/expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua), colocavam, desde logo, claro enfoque no domínio da leitura, e da leitura do texto literário em particular, numa perspectiva eminentemente historicista, podendo ler-se entre os seus critérios neste particular que:

[...] no final do ensino secundário, o aluno deve[ria] ter, numa perspectiva diacrónica e sincrónica, a visão panorâmica clara da literatura Portuguesa que lhe permit[isse] 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).

O problema afigurava-se mais estrutural do que textual. Teria porventura a ver com a conceptualização das disciplinas, que, na essência, não se apresentava tão distinta quanto se pretendia anunciar. A sua própria designação acusava, de resto, uma matriz comum. Na verdade, em vez de duas disciplinas, encontrávamos duas ‘variantes’ de uma mesma disciplina, cuja conceptualização comum era a de que, conquanto incontornável o papel a desempenhar pela disciplina de Português no desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos, o seu contributo se afigurava central para a divulgação da cultura literária nacional e para a instituição de uma identidade linguística e cultural, considerando-se, embora, a necessidade de um menor aprofundamento desta última dimensão no caso dos alunos inscritos em outros agrupamentos que não o de humanidades, daí a atribuição de cargas lectivas distintas às duas disciplinas (4 tempos semanais de 50 minutos, no caso de Português A, e 3, no caso do Português B).

No essencial, a distinção entre as duas disciplinas parecia operar-se ao nível da quantidade de informação histórico-literária e do número de leituras de obras integrais. A tónica aparecia posta, pois, mais no conteúdo do que nos objectivos a atingir ou nas metodologias a adoptar para os prosseguir.

O «enciclopedismo e academicismo» que caracterizava estes e outros programas do Ensino Secundário ter-se-ão constituído «factor de dificuldades para professores e alunos», levando o DES a, em face da realização de exames nacionais do 12.º ano, encontrar na emissão de Orientações de Gestão dos Programas (OGP's) uma «solução de recurso» (cf. DES, 1997a: 50-51).

Como a própria designação indica, as OGP's pretendiam orientar a acção do professor na gestão dos programas disciplinares, focalizando a sua atenção no «essencial» e procurando assegurar o cumprimento programático e uma certa uniformidade nos conteúdos abordados ao nível nacional, de forma a evitar situações discrepantes e potencialmente desvantajosas aquando da realização dos exames nacionais no final da escolaridade secundária. Consistiam, por isso:

- i) [n]uma selecção dos objectivos e conteúdos considerados essenciais, tendo em conta o programa em vigor e o tempo e recursos disponíveis nas escolas;
- ii) em indicações quanto ao grau de aprofundamento necessário dos objectivos/conteúdos seleccionados como essenciais;
- iii) em sugestões metodológicas, de actividades a desenvolver com os alunos e de materiais didácticos a utilizar;
- iv) [e n]uma proposta de gestão dos tempos lectivos disponíveis. (*ibidem*).

No que às disciplinas de Português A e B, em particular, dizia respeito, aqueles documentos colocavam claramente o enfoque nos conteúdos a trabalhar a partir da leitura metódica de textos obrigatórios (a leitura extensiva surgia com carácter opcional) e na sua gestão temporal. Não eram apresentadas quaisquer orientações de natureza metodológica. Regressava-se, assim, a tempos mais recuados do século em que, como regista E. Fonseca (1993: 173), «os programas de Língua Materna eram, geralmente, um repositório breve de alguns conteúdos que o professor deveria ensinar e da ordem pela qual deveriam ser dados».

O tratamento dado naqueles documentos aos diversos domínios verbais era revelador das concepções subjacentes à natureza das disciplinas em causa. Afirma-se, por exemplo, na edição de 1996:

[...] relativamente ao estudo e tratamento dos diferentes domínios que estruturam o programa (Expressão Oral e Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua), propomos algumas actividades em momentos exactos, sobretudo no 10.º ano. O professor optará, se assim o entender, por outros momentos e deverá prolongar esse trabalho pelos 11.º e 12.º anos. (DES: 1996: 1).

Da leitura das OGP's ressaltava a centralidade do texto literário e a sua abordagem num contexto valorizador do seu enquadramento histórico-cultural e estético-literário. Às disciplinas de Português A e Português B era essencialmente atribuída uma natureza cultural e humanística, enfatizando-se o respectivo contributo para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e para a promoção de valores culturais e estéticos (cf. Castro, 2005: 63), entendimento que deixava uma escassa margem para o trabalho efectivo com a língua, desvirtuando os propósitos de desenvolvimento comunicacional instituídos pelos objectivos enunciados no texto programático original.

Para isso mesmo vem alertar a APP (1996b), em parecer emitido sobre as Orientações de Gestão do Programa de Português B, ao denunciar o perigo de se voltar «a estudar o texto sem o ler, conhecendo tão só o que, pela época a que pertence, o deve caracterizar», de se estudarem os textos «só porque eles se situam em épocas que consideramos determinantes de qualquer coisa», como de se estar a perder de vista os objectivos consignados no programa e o perfil de aluno esboçado na LBSE, em abono de um exame nacional que se assumia como «fim último» da escolaridade secundária.

A perturbação sentida nas escolas, a falta de clarificação programática e a ausência de algum sentido crítico por parte dos professores experimentadores do programa¹², fruto, de alguma forma, de uma prática universitária de formação de professores de português insuficiente em termos linguísticos e didácticos e marcada, nas palavras de Bernardes (2005: 105), pela «estrita prospecção investigativa de autores e textos, descurando quase por completo o estudo do impacto intelectual e emocional desses mesmos textos e autores junto dos seres históricos que são sempre os alunos», terão contribuído para a crescente centralidade do texto literário e da história e teoria literárias no Ensino Secundário e para a progressiva desatenção ao estudo da

¹² Leiam-se, a este propósito, os resultados de um inquérito publicado em 1993, por Rui Vieira de Castro e outros, em que os professores de Português, inquiridos acerca da implementação dos programas do 11.º ano, «considera[vam] claramente adequada a formulação d[as suas] finalidades» e não revelavam ter opinião definida acerca da «capacidade de orientação da prática pedagógica» dos mesmos (p. 31).

língua e ao desenvolvimento das competências linguístico-comunicacionais previstas no enunciado programático.

Um estudo desenvolvido, em 1996/1997, por Cymbron (2002)¹³, dá nota disso mesmo. Os resultados de inquéritos aplicados a 324 alunos de Português B dos 10.º, 11.º e 12.º anos revelaram que: i) 83,3% daqueles diziam adquirir na disciplina quase exclusivamente noções sobre a vida e obra de escritores nacionais e respectiva contextualização histórico-literária; ii) a maioria (63,9% de *n*) não apreciava as obras propostas pelos programas; iii) um número igualmente significativo (69,8% de *n*) as considerava de difícil compreensão, optando por ler apenas os resumos disponibilizados pelos manuais escolares ou livros para-escolares; iv) na generalidade (92,6% de *n*), os alunos prefeririam ler textos de autores contemporâneos ou outros cujas temáticas se relacionassem com a actualidade; v) a larga maioria dos inquiridos (71% de *n*) afirmava gostar de ler poesia, mas desinteressar-se eventualmente dessa actividade em vista das «complicadas análises» a que tinha de sujeitar os textos; vi) 53,4% consideravam não aprender a escrever através de textos planificados em aula; vii) 48,5% lamentavam a falta de oportunidades para a superação de dificuldades de escrita; ix) 60,8% denunciavam a quase circunscrição das actividades de escrita aos testes; x) 6,2% registavam não desenvolver actividades de pesquisa e tratamento de informação; xi) e 79,5% afirmavam a inexistência de actividades especialmente previstas para o desenvolvimento de capacidades de comunicação oral.

Daqui resultava o registo de um aproveitamento mais baixo em Português B por parte da maioria dos inquiridos (66,1% de *n*) comparativamente com o obtido em Língua Portuguesa do 3.º Ciclo, como uma alargada perda de interesse e gosto pela disciplina (registada por 70,4% dos inquiridos).

De resto, os resultados obtidos pela autora através da aplicação de questionários a 40 docentes de Português B traduziram uma opinião generalizada (por parte de 85% de *n*) de não exequibilidade do programa, «quer pela sua extensão, quer pelas exigências do mesmo» (*idem*: 257), e do desfasamento entre a complexidade das obras de leitura obrigatória indicadas e os níveis etários e de aprendizagem dos alunos a que se destinavam (registado por 72,5% de *n*). 85% dos inquiridos consideravam, para além disso, a necessidade de reduzir o número de autores e obras de leitura

¹³ O estudo envolveu 8 escolas distribuídas por 4 ilhas da Região Autónoma dos Açores.

obrigatória, em face da extensão das turmas (85%), com vista a atender às necessidades específicas dos alunos, a promover a realização e apresentação de trabalhos e a favorecer a auto e a hetero-avaliação.

Os resultados deste estudo revelaram igualmente que os docentes inquiridos: i) atribuíam, na sua maioria (52,5% de *n*), idêntica importância ao estudo do texto literário e do não literário, embora nem sempre fossem coerentes nessa opinião (o que de alguma forma só diz da complexidade da questão); ii) consideravam dever «existir um equilíbrio entre a escrita funcional (actas, relatórios, sínteses, entrevistas, etc.) e a escrita a partir do texto literário (comentário e dissertação)» (*idem*: 254); iii) e privilegiavam claramente o texto não literário na abordagem de conteúdos de natureza gramatical (90% de *n*).

As críticas de que os programas foram sucessivamente sendo alvo levaram ao seu ajustamento em 1997. Muito embora na introdução aos programas ajustados se afirmasse o intento de acentuar a vertente mais humanista do programa A relativamente ao B e o tratamento privilegiado que o texto literário deveria ter naquele, «quer enquanto estrutura autónoma, quer na qualidade de monumento, documento e agente de cultura» (DES, 1997b: 8), o ajustamento operado não sugeria esse caminho. Em ambos, abandonava-se a lógica da organização temática dos textos literários a estudar presente nas versões iniciais¹⁴ e abraçava-se uma perspectiva diacrónica, com ligação ainda mais estreita à história literária, uma orientação que não terá sido alheia à participação no processo de especialistas nacionais como Carlos Ceia¹⁵.

Os programas ajustados, como afirmou Amélia Pinto Pais, no *V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, realizado em Coimbra em 1998, continuaram a carecer de algum grau de aclaração, relativamente «[a]o grau de profundidade com que dev[iam] ser tratados os textos, em ambos os programas, A e B, estudados numa perspectiva de história da literatura» (2000: 210) e acabou por se constituir como mais um contributo para o agudizar de uma situação que as palavras de Aguiar e Silva, no *Encontro de Educação*, organizado em 1998 pela Porto Editora, deixam entrever crónica e preocupante:

¹⁴ São exemplos de algumas das temáticas definidas “a expressão de sentimentos”, “a relação com a realidade exterior”, “o homem e a sociedade”, “a reflexão sobre a condição humana” e “a reflexão sobre o mundo”.

¹⁵ Leia-se a propósito Ceia (1999).

[...] é urgente, é terapeuticamente urgente, que os programas de Português do ensino secundário, nas diversas áreas, deixem de impor o ensino abrangente da história da literatura portuguesa, desde a poesia trovadoresca até ao romance de Vergílio Ferreira ou à poesia de Manuel Alegre. Não é com o ensino da história literária [...] que se seduzem e formam leitores e que se educa o gosto estético-literário. (1998-1999: 27).

O problema não se circunscrevia, contudo, à perspectiva historicista dos programas, prolongava-se nas práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula, que em pouco pareciam favorecer o desenvolvimento de competências de leitura e contribuir para o aprofundamento do gosto por aquela ou para a criação de hábitos neste domínio, quer no Ensino Secundário, quer ao longo de todo o percurso escolar. Disto mesmo nos dão conta alguns estudos que têm vindo a ser desenvolvidos no país (cf. M. L. D. Sousa, 1993; Rodrigues, 1996; Castro & Sousa, 1998; M. A. Costa, 1998; Neto, 2000; M. E. Sousa, 2000; Coelho, 2001; Paulino, 2004).

Colocando o enfoque no Ensino Básico ou no Secundário, elegendo como objecto de análise instâncias de regulação das práticas de leitura, os manuais escolares e livros para-escolares, ou o próprio contexto aula, o panorama que diversos autores nos vêm devolvendo é de generalização e isomorfismo de práticas, que tendem à difusão de leituras mais ou menos padronizadas dos textos, pela adopção de critérios uniformizadores dos processos de leitura. Neste contexto, prevalece, «de forma “naturalizada”, uma atitude eferente perante a leitura dos textos, sejam eles literários ou não», e estes são configurados como «“fechados”, de onde se retiram só “factos” exteriores aos sujeitos» (Sousa, 2000: 1084).

Estas práticas configuram um entendimento do aluno como «sujeito consumidor passivo e reproduzidor, cujo estatuto de leitor dura a escola; as respostas que se lhe atribuem (e permitem) privilegiam a aquisição e evocação de saberes literais e a reprodução oral dos textos» (*ibidem*).

Se as OGP's se haviam constituído uma «solução de recurso», o ajustamento em referência não o seria menos. Não tardou, por isso, que àquele se sucedesse outro, desta feita resultante das reflexões de professores, produzidas em reuniões realizadas pelo DES, entre Julho de 1998 e Setembro de 1999, no âmbito do *Projecto FALAR (Formação de Acompanhantes Locais: Aprendizagem em rede)*, que se impunham como objectivo a formação de professores de português ao nível nacional. Tratava-se de mais uma tentativa de recolocar os professores no caminho

pretendido para a área do Português (não que aquele estivesse muito claro!), em face dos desastrosos resultados obtidos pelos nossos alunos nos estudos nacionais e internacionais sobre literacia, dos fracos resultados registados, quer na frequência da disciplina, quer nos exames nacionais, das dificuldades registadas noutras disciplinas e da baixa taxa de conclusão do Ensino Secundário.

Desta feita, a preocupação central parecia consistir em recentrar o trabalho dos professores no essencial dos programas, de forma a fazer face à sua criticada extensão e a permitir um trabalho mais profundo e continuado com a língua. Os ajustamentos consistiram, no entanto, essencialmente, e uma vez mais, numa selecção de conteúdos essenciais, agora sob a forma de planificações anuais. Como as OGP's, estes documentos enfermavam também da total ausência de preocupação com finalidades e objectivos programáticos e com questões de natureza metodológica.

Se a isto acrescermos o facto de estes reajustamentos irem sendo produzidos em tempos distintos, por autores diferentes e de forma autónoma, apresenta-se-nos um conjunto de orientações pouco coeso e articulado, quer na forma quer no critério, que iam chegando às escolas à medida que iam sendo produzidas – primeiro as respeitantes ao 10.º ano (em Setembro de 1998), depois as referentes ao 11.º (um mês depois), finalmente as relativas ao 12.º (em Setembro de 1999) –, deixando, por isso, professores e alunos sem conhecimento global, à partida, dos objectivos e conteúdos essenciais a trabalhar nos diversos anos da escolaridade secundária, bem como da sua progressão e articulação no tempo.

Este panorama impunha uma reflexão profunda, integradora e transversal aos diversos níveis de escolaridade sobre o ensino e a aprendizagem da área do Português, no que respeitava quer às práticas desenvolvidas em sala de aula, quer às instâncias reguladoras dessas práticas (programas, manuais escolares...), quer ainda à formação inicial e contínua de professores da especialidade. A opção governamental foi, no entanto, uma vez mais, a de prosseguir a revisão dos planos de estudo e programas da área do Português, que se integrou na Reorganização Curricular do Ensino Básico, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, e na Revisão Curricular do Ensino Secundário, consubstanciada primeiro no Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, e, posteriormente, no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

1.2.3. A reconfiguração da área do Português na Revisão Curricular de 1999-2006

Nos documentos referentes à primeira versão da Revisão Curricular do Ensino Secundário iniciada em 1999, vemos posta uma maior preocupação na explicitação do papel da disciplina, à data designada Língua Portuguesa, na formação pós-obrigatória. O facto reflectirá não apenas as críticas formuladas aos anteriores textos programáticos como a necessidade de preparar e justificar a reconfiguração pretendida para a área do Português. Vemos, por exemplo, logo no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, relativo ao desenho curricular do Ensino Secundário, a intenção de valorizar o português, definindo o papel da disciplina de Língua Portuguesa no reforço das competências de comunicação e reflexão crítica dos alunos (Artigo 5.º). Assim enquadrada, a disciplina «eleg[ia] como prioridade a capacitação no domínio da escrita e da leitura e a preparação dos alunos para os papéis de cidadãos e trabalhadores» (Castro, 2005: 63).

O novo quadro curricular representava, nas palavras de Castro (2004: 5), «um importante ponto de viragem na conceptualização da área do Português neste nível de ensino, com a criação de uma disciplina comum a todos os percursos de formação, gerais e tecnológicos, Língua Portuguesa». Esta opção curricular tornou relevante a criação, ao nível da formação específica do Curso Geral de Línguas e Literaturas, de uma disciplina obrigatória de Literatura Portuguesa, a que se acrescia, a título opcional, a disciplina de Literaturas de Língua Portuguesa.

Como regista A. A. Costa (1988), «Muitas vezes, uma inovação (ou a sua consagração legal...) é precedida de um fermento gerador, de uma expectativa comportamental, de uma virtualidade criativa... que se sente no terreno, no desejo das pessoas, porventura em práticas antecipadas» (p. 19). Com efeito, as alterações propostas procuravam responder ao clima geral de desconfiança perante a adequação e eficácia da formação linguístico-comunicacional dos jovens portugueses (um

fenómeno, de resto, comum a outros países¹⁶), proporcionada pela escolaridade secundária, fazendo eco de críticas várias, e colhia a aprovação de associações de professores de línguas, como a APP e a APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês), e de outras, como a APH (Associação de Professores de História), bem como da FNAES (Federação Nacional das Associações de Estudantes do Ensino Secundário e Básico), que, em parecer sobre a proposta de revisão, relevava a necessidade de proceder à reformulação dos programas de Português dos diversos anos de escolaridade, avançando mesmo sugestões naquele sentido:

[...] os conteúdos têm de ser mais virados para a prática e para o funcionamento da língua materna, sem esquecer que ela é o meio de transporte da nossa cultura. Neste sentido, pensamos que devem ser desenvolvidas sobretudo as competências comunicativas, e, ao mesmo tempo, os diferentes aspectos dos programas devem fomentar o conhecimento e o respeito pela nossa cultura e tradição literária, privilegiando a actualidade [...]. Consideramos como competências fundamentais a desenvolver – o falar bem, escrever bem e usar bem e adequadamente a língua portuguesa em qualquer situação de comunicação do quotidiano. (FNAES, 2000).

Anunciava-se uma mudança no entendimento do papel que a área do Português deveria desempenhar na formação secundária nacional. Consciente de que, como têm vindo a enfatizar alguns autores, «[...] le développement des sociétés urbaines s'accompagne d'une importance de plus en plus grande donnée à la communication, aussi bien orale qu'écrite. Savoir **parler**, savoir **communiquer**, deviennent des compétences requises dans la plupart des professions actuelles.» (Boutet, 1997: 20-21) a área assumia uma orientação comunicacional que visava responder às necessidades sociais e profissionais dos jovens, futuros adultos e cidadãos, nos diversos domínios de compreensão e produção verbal.

Uma tal transformação antecipava as orientações do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*:

A abordagem aqui adoptada é [...] orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes

¹⁶ Veja-se, por exemplo, a crise instalada no Brasil em torno do ensino da língua, nos finais da década de 70 e início de 80, e, um pouco mais tarde, nos Estados Unidos da América, onde responsáveis por algumas das maiores empresas nacionais manifestaram a sua preocupação perante o decréscimo de competências comunicacionais dos seus quadros executivos médios, solicitando a análise do problema à Academia Americana das Artes e da Ciência (cf. Hirsch, 1988: 5).

atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social. (GAERI, 2001: 29),

e prosseguia tendências internacionais de transformação da educação em língua desde a década de 70. Vejamos sucintamente a expressão que essas tendências conheceram em alguns países.

No Brasil, as respostas encontradas para fazer face à crise instalada na área do Português desde a década de 70 prosseguiram do reforço do ensino da gramática normativa (na década de 80), para um enfoque sócio-interaccionista (nos anos 90), na sequência da definição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Português*:

Texts [were] regarded as a product of discursive activity and as objects historically and socially constrained. The basic focus of mother tongue education [was] broken down into listening, reading and the production of texts – the latter being the consequence of reflection and analysis. Also stressed [were] the diversity and plurality of current social texts; respect for linguistic variety; the exploration of meaning construction; the search for the expressive resources of verbal language; the necessity of effective interlocution; the attention to the enunciation conditions of the text in any use of the language and the search for cohesion and coherence in the processing of texts. (Cosson, 2007: 43).

Percurso semelhante viveu o currículo holandês. Depois de um intenso enfoque no estudo da gramática, na década de 70 «More stress was put on the (communicative) effect of the text than on its correctness; grammatical correctness made way for pragma(linguis)tical adequacy» (Bonset & Rijlaarsdam, 2004: 35).

A mudança resultou num uso mais pragmático da escrita e da oralidade, na actualização e aproximação da vida real das leituras propostas aos alunos e numa particular atenção aos contextos e objectivos comunicacionais. Um entendimento reforçado, na década de 80, na sua vertente processual (por influência do paradigma *aprender a aprender*) e na abordagem dos géneros discursivos (por influência crescente da sociolinguística), e marcado, na de 90 (por influência do paradigma da *autoregulação da aprendizagem*), por conceitos como 'metacognição', 'estratégias de aprendizagem', 'aprendizagem activa' e 'aprendizagem autónoma' (*idem*).

Em resposta à

[...] carga excesivamente academicista de planteamientos anteriores que eran deudores exclusivos de las corrientes o escuelas lingüístico-literarias al uso, lo que redundaba en una ignorancia absoluta de los fenómenos del habla, de los elementos no verbales de la comunicación, de la interrelación de la lengua con otros sistemas de comunicación o de la valoración social de la comunicación oral o escrita (Fidalgo *et al.*, 1990: 37, *apud* Lomas & Osoro, 1996),

o currículo de *Lengua Castellana y Literatura* também ganhou, no início da década de 90, um enfoque no sentido do desenvolvimento de competências de compreensão e expressão aos níveis oral e escrito, da observância de princípios linguístico-discursivos básicos de adequação, coesão, coerência e correcção, e da integração simultânea do conhecimento formal da língua e do seu conhecimento instrumental e funcional.

Por essa altura, também a Eslovénia empreendeu um processo de modernização do currículo com implicações significativas na transformação da política de ensino da língua no sentido do aprofundamento da relação afectiva e cognitiva entre os alunos, a língua e a literatura, da assunção da língua como factor de identidade nacional (uma preocupação relevante em face da independência do país em 1991), do desenvolvimento de valores de tolerância e de consciência cívica, e do aperfeiçoamento de competências comunicacionais, sendo os alunos «[...] introduced to literature through connection to their personal experience of the text and literary conversation. Language acquisition is based upon pupils' experience with non-fiction texts – pupils as researchers actively involved in the learning process.» (Starč, 2004: 113).

Na Polónia, o desajuste entre a preparação académica dos alunos e as solicitações da vida moderna determinara também uma viragem no ensino da língua, na escolaridade obrigatória em particular, no sentido de um maior enfoque em

[...] contemporary world issues (e.g., iconic media, advertising, effective negotiating, inter-semiotic translation); effective communication (e.g., recognition of speaker's and writer's intentions, expressing oneself in different generic forms, using language in a widening range of communicative situations); and ethical dimensions of communication (e.g., sincerity, lying, manipulation, verbal aggression). (Awramiuk, 2002: 170).

Países francófonos como a França, a Bélgica, a Suíça e mesmo a região canadiana de Quebec experienciaram igualmente, no último quartel de século XX, a evolução de uma educação em língua que elegia a literatura como objecto privilegiado de transmissão cultural para uma abordagem do tipo comunicativo e racionalista,

tendente ao desenvolvimento de competências instrumentais e funcionais de uso da língua, na qual a leitura de literatura passou a cumprir essencialmente objectivos de natureza operacional, ao serviço da comunicação e da expressão nos níveis oral e escrito (cf. Dufays, 2007: 25).

Nas últimas duas décadas, também as profundas reformas educacionais levadas a cabo na Grã-Bretanha tiveram expressão na área do Inglês. A «existência de um clima no qual políticos e os *media* se queixavam da descida de qualidade do uso da língua escrita e oral, ao mesmo tempo que apelavam a um retorno a métodos mais tradicionais de ensino da gramática na educação básica e secundária» (Poulson, 2005: 17) e as ideologias culturalmente conservadoras e antiprogressistas dominantes na cena política, determinaram a constituição de comités para avaliar o ensino do inglês (Comité Kingman, 1987) e recomendar a estrutura e conteúdo gerais do currículo da área (Comité Cox, 1989).

Buscando a conciliação de diferentes interesses e concepções sobre o ensino da língua, as conclusões e recomendações desses comités, que vieram a influenciar o *Statutory Curriculum for English* (1992/1993), relevavam o sentido de um currículo centrado no desenvolvimento pessoal do aluno, uma abordagem cultural dos usos da língua, o desenvolvimento combinado e equivalente dos domínios da oralidade, da leitura e da escrita e o relevar dos processos na atenção a princípios de adequação e coerência discursiva (cf. Brumfit, 1995: 172; Protherough & King, 1995: 11; Poulson, 2005: 24).

Rui Vieira de Castro (2004) inscreve também as transformações no currículo do Português no quadro de tendências que a própria história da área deixa entrever:

- i) *uma concepção progressivamente mais complexa das disciplinas visível na crescente diferenciação e estruturação dos seus vários “domínios”, leitura, escrita, etc.,*
- ii) *uma cada vez maior especificação das metas das disciplinas no âmbito de cada domínio,*
- iii) *a deslocação de uma concepção mais normativa da educação linguística para uma concepção mais “desenvolvimentista” em que o conceito de “competência comunicativa” se revela central,*
- iv) *[e] 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” (p. 13).

A disciplina de Português assumia-se como espaço de «aquisição de um corpo de conhecimentos e desenvolvimento de competências que capacit[ass]em os jovens para a *reflexão* e o *uso* da língua materna» (Coelho, 2002: 2 – itálico nosso), reduzindo-se, para o efeito, o enfoque nos conteúdos literários, e enfatizando-se a análise e reflexão sobre a língua em contextos de compreensão e produção de discursos de natureza e características diversas.

Estavam postos em causa alguns dos princípios que vinham enformando o currículo na área do Português, que se traduziam na centralidade do texto literário enquanto objecto de estudo a privilegiar e na definição de um vasto conjunto de textos representativos dos sucessivos movimentos estéticos que atravessaram a história da literatura portuguesa (cf. Castro, 2004: 15), textos cuja leitura se pretendia devidamente iluminada por esses movimentos.

A falta de consensos relativamente a estes objectos e objectivos para a disciplina de Português na escolaridade secundária, que levava já a que o próprio processo de constituição da equipa responsável pelo programa¹⁷ tivesse sido algo conturbado (cf. Branco, 2001), acabou por originar grande agitação aquando da apresentação pública da proposta de programa para a disciplina, dando início a uma discussão sobre os objectivos da educação em língua e a uma sucessão de ‘casos’ em torno das transformações curriculares previstas para a área do Português.

Como regista Amor (2002), a área do Português, pela sua visibilidade e exposição social – é a área que «tem mais alunos, logo, mais professores, durante mais tempo [e] constitui um corpo de saberes (e saberes-fazer) que o aluno tem de mobilizar noutros terrenos» (p. 15). Um dado que, em seu entender, «permite que muitos (nem sempre os mais habilitados) opinem sobre o seu ensino-aprendizagem, a partir de pressupostos duvidosos, e exerçam práticas normalizadoras, ainda mais duvidosas.» (*ibidem*).

¹⁷ A equipa responsável pela proposta de programa de Língua Portuguesa acabou por ser coordenada por Maria da Conceição Coelho e composta por professores de Português do Ensino Secundário e docentes universitários da área das metodologias de ensino do português: João Seixas, José Pascoal, Maria Joana Campos, Maria José Grosso e Maria de La Salette Loureiro.

Reflectindo sobre o caso específico do Inglês, Protherough & King (1995) relevam como causas da continuada instabilidade e dissonância que a área tende a experimentar, para além da sua centralidade e transversalidade curriculares, i) o respectivo ‘poder’ na configuração da visão que os jovens desenvolvem sobre o mundo, ao definir como devem escrever, falar, ler, e do conhecimento que devem ter da língua, ii) a sua permeabilidade às influências sociais e às mudanças nos objectivos e políticas educacionais, iii) os desafios que coloca aos métodos e critérios de avaliação tradicionais, iv) o(s) pap(éis) específicos(s) que os professores de língua se reconhecem por comparação com os seus pares, e vi) o contínuo debate acerca da natureza e finalidades da disciplina (pp. 4-7).

Vislumbrando na proposta de programa para a disciplina de Português o menosprezo da literatura portuguesa e da épica camoniana¹⁸, e assumindo uma visão apocalíptica da Escola, algumas figuras públicas nacionais (entre professores universitários, jornalistas, políticos, investigadores...) assumiram, em jornais, na televisão, em alguns fóruns na *internet* e publicações da especialidade (cf. Bernardes, 2002; Branco, 2001; Gusmão, 2002, 2003; Mello, 1999; A. Santos, 2003), posições, por vezes entrincheiradas e radicais, contra a reorientação proposta para a área do Português. Registem-se, a propósito, alguns dos títulos mais ilustrativos: “Acabar de vez com a literatura” (Carlos Ceia, publicado no *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, em 16 de Maio)¹⁹; “Camões no limbo” (Vasco Graça Moura, publicado no Diário de Notícias, em 20 de Junho); “Queremos Camões ou o boletim meteorológico?” (José Júdice, publicado no *Independente*, em 17 de Agosto); “Matar Camões” (Nuno Pacheco, publicado no *Público*, em 11 e 12 de Agosto)²⁰, “Contra o facilitismo” (Maria do Carmo Vieira, publicado no *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, em 18 de Abril de 2001).

¹⁸ Note-se aqui que o texto da polémica compreendia apenas o programa respeitante ao 10.º ano, colocado a discussão pública aproximadamente um ano antes dos do 11.º e do 12.º anos, daí as acusações de exclusão de *Os Lusíadas* e da Literatura Portuguesa da formação em língua dos alunos do Ensino Secundário e a estupefacção registada em torno das visíveis transformações operadas no novo programa no que respeita ao *corpus* de leituras obrigatórias, no que respeita à leitura de literatura.

¹⁹ Leiam-se ainda, do mesmo autor, os textos intitulados “Reforma Curricular no Ensino Secundário. Objectivo: acabar de vez com a literatura?”, publicado no *Jornal a Página da Educação*, em Junho de 2001, e “Um crime curricular: o fim do estudo da Literatura Portuguesa no Ensino Secundário”, vindo a público em <http://www.educare.pt>, em Dezembro de 2002.

²⁰ A polémica instituída levou mesmo o então Ministro da Educação, Júlio Pedrosa, a assegurar publicamente a permanência e importância da obra lírica e épica de Camões no currículo do Ensino Secundário, reputando de exploração política e partidária algumas das manifestações públicas sobre a matéria.

A sensibilidade do tópico tornou-se bem visível na assertividade das intervenções e nos traços de violência verbal que ocasionalmente assumiram (são disso exemplos alguns textos de Vasco Graça Moura publicados no *Expresso*, em Março e Abril de 2004), tornando oportuno recordar as palavras de Jacinto Prado Coelho: «[...] a cada passo, com sã humildade, perguntaremos a nós próprios se o que estamos a fazer vale a pena, ou ainda vale a pena, ou devia ser feito de outra maneira. Poremos em causa as supostas **evidências** que, alguns anos atrás, nem sequer mereciam discussão» (1976: 50).

Em jeito de caricatura do desaguado que enformou a polémica, Branco (2003) regista:

[...] direi que o primeiro grupo [“os soldados da Academia Literária”] tende a reduzir as questões do ensino da literatura ao quê: o importante e suficiente será, nesta perspectiva, saber o que ensinar; o segundo [“alguns guerrilheiros das Ciências da Educação”] acentua o como, daí decorrendo a necessidade quase exclusiva de aprimoramento do veículo em que são transportados os conteúdos. Da primeira corporação resulta uma visão prescritiva do ensino da Literatura, habitualmente desenquadrada da extrema complexidade dos contextos em que a aprendizagem se realiza. Da segunda, uma atitude obsequiosa e informada relativamente aos contextos da aprendizagem, mas pouco atenta à complexidade dos saberes literários. O exército das Ciências da Educação esforça-se por atrair o mesmo sistema de ensino para o elevado grau de exigência da pluralidade social, económica, cultural e psicológica em que esses saberes desaguardam. (p. 27-28).

Num artigo intitulado “A questão de *Os Lusíadas*. Acerca das condições de existência da literatura no ensino secundário”, Rui Vieira de Castro (2001), a partir da análise de um bastante alargado e diversificado conjunto de textos que deram corpo à polémica²¹, procurou «cartografar as variadas posições que nela tiveram expressão» (p. 75), concluindo pela ausência de uma construção argumentativa que pudesse constituir um contributo efectivo para uma reflexão fundamentada sobre a questão em análise.

Focalizando a sua atenção em sete aspectos considerados de relevância para a discussão da questão – i) as razões da inclusão d’ Os Lusíadas no currículo do ensino secundário; ii) os objectivos do trabalho pedagógico sobre Os Lusíadas; iii) as metodologias de trabalho sobre Os Lusíadas; iv) os objectivos do estudo da literatura no ensino secundário; v) o *corpus* literário do ensino secundário; vi) as características

²¹ O *corpus* inclui dezenas de textos de opinião, editoriais, inquéritos, entrevistas e mesmo *cartoons*, elemento só por si revelador do enorme impacto que “a questão” assumiu.

dos contextos pedagógicos contemporâneos; vii) e as características dos contextos socioculturais contemporâneos (*idem*: 86) –, o autor registou:

i) a escassez de textos que justificassem a selecção de Os Lusíadas como texto importante na formação dos alunos do Ensino Secundário, considerando que os poucos que o faziam apresentavam razões essencialmente de natureza cultural e ideológica;

ii) a rara enunciação das finalidades do trabalho pedagógico a desenvolver em torno deste texto, que, quando ocorria, apontava para a sua «funcionalidade» linguística;

iii) a episódica referência a orientações para o trabalho pedagógico com Os Lusíadas;

iv) que, apesar do alargado número de artigos que se debruçavam sobre o *porquê* e o *para quê* da literatura no Ensino Secundário, as metas para esta definidas se caracterizavam «por um acentuado simplismo e por um elevado grau de indeterminação» (p. 92);

v) que, no que respeita à definição do *corpus* literário, «a generalidade dos intervenientes adoptava formulações cautelosas que mais ou menos tudo serv[iam], preferindo a formulação do problema à proposta de solução» (p. 93);

vi) que, essencialmente, se apontava um dedo acusador aos professores e à administração, responsabilizando-os por um clima de ‘facilitismo’ e ‘incultura’ que consideravam grassar nas escolas;

vii) que o défice crescente de competências comunicacionais dos jovens tinha na sua génese um sentimento de crise social e cultural profunda em Portugal.

Como «[...] the main/principal source of information of all kinds, and an important - if not the most important - basis for individual opinion formation and the best vehicle for disseminating different opinions and views» (Conselho da Europa, 2002: 23), os meios de comunicação social constituem-se, por vezes, espaço de debate curricular. A natureza eminentemente opinativa e ideológica e politicamente condicionada dos discursos difundidos torna, contudo, a sua acção mais polemizadora do que problematizadora, isenta ou fundamentada, transformando-os num

«battleground between contending forces», dependendo da forma como «they respond to mediate this conflict [...] the balance of social forces» (Curran, 1997: 29).

Disso mesmo colhemos exemplo aquando das transformações curriculares ocorridas na década de 90 em Inglaterra, onde a intervenção dos *media* na apresentação e gestão dos argumentos aduzidos pelas diferentes facções levantou suspeições de uma minimização deliberada de «distinções críticas entre os argumentos produzidos, reduzindo as questões a uma luta entre os professores tradicionalistas e progressistas.» (Poulson, 2005: 17), como uma total desatenção aos argumentos mais complexos sobre os objectivos a prosseguir com a educação em língua aduzidos por muitos linguistas. Ou na Austrália, em que, aquando das transformações curriculares ocorridas no final dos anos 90 início de 2000, os *media* ‘patrocinaram’ a contenda ideológica entre a valorização neoconservadora da cultura, da tradição e do cânone e a valorização neoliberal do desenvolvimento de competências no interesse da economia, lançando um ataque às ‘Essential Learnings’, no quadro de uma ofensiva mais generalizada a uma educação baseada em ‘outcomes’, considerada despojada de conteúdo, que acabou por determinar a decisão governamental de suspender o ‘outcomes-based Year 12 certificate’ (cf. Sawyer, 2007: 86-87).

Também no caso português, Duarte (2003), num texto intitulado “O ensino de Camões e de *Os Lusíadas* em textos de jornais”, reconhece «[n]as opiniões manifestadas e [n]o tom exacerbado» de alguns dos textos vindos a lume no jornal *Público*, «filiação política de alguns locutores citados [...] ou dos seus autores» (p. 234). E neste caso, como no anterior, a polémica instalada, em torno das transformações previstas para a área do Português e de outras inscritas na proposta de revisão curricular, determinou, na mudança de cenário político que teve lugar na altura (de um governo socialista para um social-democrata), a suspensão do processo e a reformulação da proposta.

Na versão final do *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário* que daí resultou (datada de 10 de Abril de 2003), é possível descortinar sinais de afrouxamento nos propósitos iniciais de transformação da área do Português. Afirma-se, sintomaticamente, como princípio orientador da revisão a «valorização da Literatura portuguesa no âmbito das aprendizagens da disciplina de Português» (p. 18), registando-se, genericamente, cumprir à disciplina, que recuperava a tradicional

designação de Português, assegurar que «todos os alunos, independentemente do seu percurso escolar, científico-humanístico ou tecnológico, desenvolvam e aprofundem o domínio da língua portuguesa, **valorizando a literatura portuguesa na prossecução desse objectivo**» (p. 20 – destaque nosso). A prévia homologação dos programas da disciplina²² não terá, todavia, facilitado a prossecução de tal intento muito além da renomeação da disciplina.

A intenção de valorizar o estudo da literatura portuguesa na disciplina de Português terá também tido alguma relação com a decisão de tornar opcional a disciplina de Literatura Portuguesa. Uma novidade que abriu uma nova vaga de posicionamentos públicos sobre a matéria, de entre os quais se destaca a carta aberta endereçada ao Ministro da Educação, em 24 de Janeiro de 2003, por um conjunto de 55 individualidades nacionais (escritores e professores de literatura), entre as quais encontramos nomes como os de Agustina Bessa Luís, Carlos Reis, Eduardo Prado Coelho, Óscar Lopes e Vasco Graça Moura. No texto, manifestava-se veemente discordância em relação à medida, por «permitir que um aluno v[iesse] a enveredar por uma formação universitária, no domínio das línguas e literaturas, sem qualquer formação prévia em literatura portuguesa».

Também a decisão de avançar com a implementação do programa de Português em 2003/2004, ainda em vigência dos anteriores planos curriculares, em substituição do de Português B (ficaram de fora os alunos de Português A, por não lhes ser ainda possibilitada a frequência da disciplina de Literatura Portuguesa) gerou protestos diversos, nomeadamente por parte dos professores, que consideravam que as cargas horárias em vigor não eram suficientes para assegurar o cumprimento dos novos programas, para os quais os planos curriculares previam aumentos da carga lectiva semanal.

No contexto, o programa de Português, previsto para 2 tempos semanais de 90 minutos, acabou por ser, em alguns casos, concentrado em três tempos de 50 minutos, noutros, num tempo de 90 minutos e outro de 45 minutos, e noutros ainda (como sucedeu na Região Autónoma da Madeira) assumiu os dois blocos de 90

²² O programa de Português para o 10.º ano foi homologado em 23/05/2001 e os do 11.º e 12.º anos apenas em 25/03/2002.

minutos previstos e um tempo extra de 45 minutos para o desenvolvimento da Oficina de Escrita.

A disparidade de procedimentos terá motivado os professores da disciplina de Português reunidos em Lisboa, na Escola Secundária Padre António Vieira, por ocasião da acção de formação: “Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário: análise e operacionalização; Linguística do Português”, a manifestar, em carta ao Director Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, o desagrado perante uma situação que consideravam discriminatória e injusta para os alunos, que, no final da escolaridade secundária, seriam «sujeitos a um mesmo exame nacional de acordo com um programa também de âmbito nacional».

A adaptação dos programas ao contexto de transição criado acabou por redundar, em 2003/2004, na abreviação do módulo de diagnóstico previsto. No ponto 3. do Ofício n.º 166, de 7 de Maio de 2003, enviado às escolas da Região Autónoma dos Açores pela respectiva Direcção Regional da Educação, podia ler-se:

A exequibilidade dos programas supõe que as tarefas de planificação e de gestão se revistam de especial rigor, por forma a otimizar-se o tempo efectivo de aulas que se recupera a partir da:

- Redução, excepcionalmente no ano lectivo de 2003/2004, do módulo inicial, que, nos programas, está previsto para cerca de 3 semanas [...].

A medida penalizava a aferição das competências dos alunos, dificultando um trabalho de recuperação/consolidação relevante para criar condições favoráveis ao desenvolvimento das competências propostas pelo programa, e afigurava-se contraditória com o facto de o próprio governo ter invocado, como uma das razões para a suspensão da revisão, a insuficiência da etapa de diagnóstico e orientação inscrita no Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro (CAPÍTULO II, Artigo 5.º, ponto 6), com vista à consolidação de aprendizagens e eventual superação de dificuldades.

O programa de Português seria, no entanto, alvo de novas críticas em Outubro de 2003, desta feita indirectamente, por via dos manuais escolares concebidos para apoiar a sua operacionalização. O caso foi exposto no semanário *Expresso* e na estação televisiva SIC por uma professora de Português, Maria do Carmo Vieira, que se insurgiu contra a natureza de algumas propostas didácticas apresentadas em determinados manuais: a leitura do regulamento do concurso televisivo *Big Brother*; a

reprodução de grelhas televisivas e passatempos sobre telenovelas; entrevistas com um humorista nacional (Herman José)...

O facto revelava, no imediato, a confusão entre as orientações programáticas e a respectiva apropriação por parte, no caso, dos autores dos manuais escolares, e acusava, no fundo, o papel que o manual escolar desempenha na mediação entre o discurso oficial e as práticas e o conseqüente efeito de regulação que exerce sobre estas.

E a confusão não parece apenas da professora em causa. A sua intervenção pública não apenas teve impacto imediato junto da editora visada, que prontamente se disponibilizou para substituir o material ‘censurado’, como acabou por ocasionar a solicitação, em Janeiro de 2004, por parte da bancada parlamentar do PCP, da análise, quer do programa, quer dos manuais escolares da disciplina de Português. Uma análise que a Assembleia da República acabou por estender a outras áreas disciplinares também publicamente problematizadas.

Ainda longe das condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento, o programa de Português viveria nova perturbação com a publicação da Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro, que determinava a adopção, a partir do ano lectivo de 2004/2005, da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (vulgarmente conhecida por TLEBS). Impunha-se a nova terminologia como «instrumento de referência para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Português, bem como para a produção de documentos pelo Ministério da Educação em matéria de ensino e divulgação da Língua Portuguesa», em substituição da Norma Gramatical Portuguesa (NGP), em vigor desde 1967 (Portaria n.º 22 664, de 28 de Abril), cuja revisão vinha já sendo reclamada entre académicos da área (cf. M. Azevedo, 1999; Duarte, 1999) por se apresentar desactualizada relativamente ao estado do conhecimento no campo da linguística e acusar:

[...] a inexorável usura do tempo, tendo deixado, há muito, de constituir referência para a solução de problemas que [vinham sendo] identificados no campo do ensino da língua portuguesa, nomeadamente no que se refere à constituição de uma terminologia especializada, apta a instituir e a descrever os factos linguísticos, permitindo a criação de instrumentos de trabalho reconhecíveis por professores e alunos, delimitando o conhecimento pedagogicamente válido na área da linguística e clarificando as bases da relação entre os saberes escolares e os saberes científicos. (Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro).

A iniciativa era o culminar de um processo de reflexão nacional sobre as insuficiências da NGP, iniciado, em 1997, pelo Departamento do Ensino Secundário, no âmbito do projecto FALAR (Formação de Acompanhantes Locais: Aprendizagem em Rede) e continuado por um grupo de trabalho constituído por representantes dos Departamentos da Educação Básica (DEB) e do Ensino Secundário (DES), da APP, por professores do Ensino Básico e Secundário e especialistas do Ensino Superior nas áreas da linguística e da didáctica.

A publicação tardia desta Portaria relativamente à entrada em vigor, em 2003/2004, do programa de Português, cujo texto integrava já os termos definidos na TLEBS, e já o ano lectivo de 2004/2005 ia alongado, aliada à falta de formação dos docentes e à inexistência de gramáticas, manuais escolares e materiais didácticos adaptados, terão ocasionado dificuldades acrescidas na apropriação e implementação daquela. Intentando debelar tais dificuldades, o Ministério da Educação determinou, em Novembro de 2005, o desenvolvimento de uma experiência piloto de adopção da TLEBS num conjunto restrito de escolas seleccionadas pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), bem como a «formação dos professores e publicação de documentos teóricos e práticos que a inform[assem] científica e pedagogicamente» (Portaria n.º 1147/2005, de 8 de Novembro).

As continuadas «dificuldades nas condições científicas e pedagógicas da [...] generalização» da TLEBS, o excesso de termos e as incorrecções denunciadas por especialistas nacionais e algumas acirradas críticas à oportunidade, como aos critérios e à metodologia da revisão terminológica operada, terão levado, no entanto, o Ministério da Educação, em Janeiro de 2007, a suspender os novos manuais escolares do 8.º ano, já adaptados à nova terminologia, e a determinar, em Abril seguinte, a «revisão científica e [a] adaptação pedagógica» da própria TLEBS (Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril), a pretexto de a sua adopção ter vigorado apenas «a título de experiência pedagógica» por um período de três anos lectivos, cujo término se aproximava. Cinco meses depois (em 28 de Setembro de 2007) era colocada em discussão pública uma versão revista da TLEBS, que terá conseguido reduzir a criticada quantidade de termos,

mas não terá ainda colhido consensualidade entre os especialistas da área, merecendo novos reparos na imprensa nacional de referência²³.

Ao falar da controvérsia em torno da reconfiguração operada na área do Português, prova da sensibilidade social desta área e da sua reconhecida centralidade no currículo nacional, fomos apresentando “leituras” particulares das transformações operadas quer na matriz curricular do Ensino Secundário, quer no texto programático da disciplina de Português. Importará, talvez, agora, lançar sobre este último um olhar demorado e analítico, buscando-lhe os indícios da transformação anunciada e os motivos da polémica.

Neste sentido, procedemos, no ponto seguinte, à análise comparativa do programa de Português com o de Português B na versão ajustada de 1997. Debruçamo-nos sobre este em particular por ser o de aplicação e uso mais generalizado no Ensino Secundário (comum a todos os cursos dos agrupamentos Científico-Natural, Artes e Económico-Social, enquanto o de Português A visava apenas os alunos dos cursos de Humanidades), e sobre esta versão em particular por ser a que se encontrava em vigor à data da Revisão Curricular de 1999-2006.

A análise que procuramos desenvolver institui como objecto as concepções sobre ensinar e aprender português que os referidos programas nos devolvem, quer pela definição das suas finalidades e objectivos, quer pela enunciação dos seus conteúdos e orientações de natureza metodológica e avaliativa.

1.2.4. Português B e Português: os termos da (dis)semelhança

Não se constituindo as orientações programáticas, «enquanto quadros reguladores das acções pedagógicas no âmbito de um determinado domínio curricular» (Castro, 1994: 89), as únicas, sequer as mais significativas fontes de informação relativamente a uma qualquer área disciplinar, a sua análise constitui, contudo, um

²³ É disto exemplo o texto de opinião de João Andrade Peres publicado no n.º 1830 de Actual (Expresso), de 24 de Novembro de 2007/SUL, com o título “Para uma revisão da TLEBS revista”.

primeiro e importante passo para o conhecimento daquela, porquanto seja «evidente que toda a problemática relacionada com a determinação de objectivos, selecção de textos e indicações metodológicas relativas a qualquer tipo de texto, patente nos programas, se prend[a] directamente com a filosofia que os enforma» (Alarcão, 2001: 38). Afigura-se-nos, assim, oportuno e relevante empreender aqui uma análise comparativa dos quadros programáticos das disciplinas de Português B e Português.

1.2.3.1. Objectivos

Fazendo nossas as palavras de Lomas & Osoro (1996),

En esta descripción (y análisis crítico) del currículo [...] quizá sea oportuno comenzar por la lectura y el comentario de la introducción al currículo del área, ya que es en ese apartado donde se exponen algunos de los principios generales sobre la lengua, sobre la comunicación y sobre su enseñanza y aprendizaje que justifican el tratamiento posterior de los demás elementos del currículo. (p. 36).

No ajustamento que o programa da disciplina de Português B sofreu em 1997, o texto introdutório, tornado então comum ao programa de Português A, enunciava como propósito de ambas as disciplinas «o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e linguística» (DES, 1997b: 8), destacando a importância da aquisição de um «conhecimento reflexivo sobre a língua», a mobilizar em situações de compreensão/expressão oral e escrita. O fecho do referido texto procurava materializar este propósito, trazendo para plano central a «reflexão sobre a língua» e o «melhoramento da compreensão e da expressão» e colocando em planos equiparados os domínios da compreensão/expressão oral, da escrita e da leitura, todos intermediados pelo tratamento da informação e pela avaliação. Do mesmo modo, a própria estruturação programática em torno dos domínios da produção verbal anunciava essa intenção.

Poder-se-ia ler nestes novos enunciados um ensaio de reorientação da área do Português no sentido do desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos e uma derradeira tentativa de reorientar as práticas dos professores nesse sentido, vislumbrável em afirmações como: «privilegiados que são os diferentes domínios da comunicação e as áreas de compreensão e da expressão» (*idem*: 9) e «uma

vez afastada a ideia de que saber Português consiste em reproduzir noções linguísticas e metaliterárias ou aplicar esquemas estereotipados e fixar listas [...]» (*idem*: 84)?

A nota prévia aos programas e o próprio substantivo empregue (e destacado) pelos autores na designação das alterações introduzidas no texto programático (cuja natureza, respectivos propósitos e fundamentos não são explicitados) antecipam, contudo, quaisquer leituras de reconceptualização da área do Português ou de alguma das disciplinas em causa:

Os programas de Português A e B a seguir apresentados são o resultado de ajustamentos que procuraram manter o mais possível os anteriores textos programáticos, nos quais se introduziram apenas as indispensáveis alterações. (idem: 7).

Pretender-se-ia a clarificação dos traços comuns e distintivos entre os programas de Português A e B, como resposta às críticas tecidas nesta matéria? Conquanto se possa vislumbrar nas finalidades e objectivos definidos para Português B o intuito de afirmar a sua especificidade enquanto disciplina de língua (as finalidades e os objectivos enunciados enquadravam-se integralmente no campo específico da disciplina em causa), e de reafirmar as intenções, anunciadas na *Introdução*, do reforço da reflexão sobre a língua e de criação de contextos comunicacionais nos diferentes domínios de recepção e produção verbal, pouco se terá avançado nesse sentido. Apenas no parágrafo 9.º da *Introdução* se afirma a disciplina de Português A como aquela «em que se garante o uso da língua de forma mais plena e se reforça a formação da vertente humanística na preparação geral do aluno.» (p. 8), com particular destaque para o tratamento privilegiado a dar ao texto literário nesse contexto, «[...] quer enquanto estrutura autónoma, quer na qualidade de monumento, documento e agente de cultura. O texto literário [deveria], pois, [ser] entendido como acto comunicativo e enunciativo que, numa atitude de constante e graduada problematização, o aluno compreende[ria], interpreta[ria], contextualiza[ria], e analisa[ria], de modo a adquirir um procedimento de progressiva autonomia na leitura e na escrita intencionada» (*ibidem*).

Em que medida se distinguiu esta abordagem do pretendido para a disciplina de Português B, que enunciava como objectivos:

- reconhecer afinidades e/ou contrastes entre vários espaços, épocas e géneros textuais;
- apreciar criticamente diferentes tipos de texto, definindo critérios pessoais;

- *integrar as realizações linguísticas e as produções literárias mais importantes na história e na cultura nacional e universal;*
- *integrar os textos e autores estudados no respectivo lugar da história cultural e literária portuguesa (idem: 82)?*

Do mesmo modo, como se distinguiam Português A e Português B quando os conteúdos programáticos enunciados para esta última e as respectivas orientações metodológicas, particularmente as referentes à leitura, determinavam que os «géneros textuais», «tipos de texto» e «realizações linguísticas» invocados fossem de natureza eminentemente literária ou informativo-expositiva versando a produção literária?

Estas contradições dão bem nota, como, de resto, as designações que as disciplinas na área do Português têm assumido (Português A, Português B, Língua Portuguesa, Português, Literatura Portuguesa), da falta de clarificação e de consenso em torno dos seus objectos e objectivos de estudo. A falta de clareza na definição deste campo curricular, bem visível nos documentos oficiais que o vêm enquadrando, tem contribuído, como afirma Dionísio (2000: 53), para «uma representação da disciplina como o lugar onde tudo é possível».

Os planos curriculares propostos pela Portaria n.º 710/2001, de 11 de Julho, parecem, contudo, pretender contrariar esta tendência, desde logo pela constituição de um espaço específico de estudo da literatura (a disciplina de Literatura Portuguesa) e pelo reenfoque da aula de Português no estudo da língua (daí provavelmente a designação inicial de Língua Portuguesa escolhida para a disciplina), ainda que a alteração que estes planos curriculares sofreram posteriormente, em virtude dos processos que já descrevemos, tenha, em certa medida, constituído um passo atrás nesta matéria, ao recuperar para a disciplina a designação genérica de Português²⁴.

De qualquer forma, o discurso que encontramos no programa da disciplina de Português pretende, por um lado, afirmar a especificidade do seu campo disciplinar e, por outro, clarificar os seus princípios e objectivos fundamentais. É neste sentido que na *Introdução* e na *Apresentação* se instituem como preocupações formativas fundamentais da disciplina a reflexão metalinguística e metacomunicativa, na perspectiva do aprofundamento das competências comunicacionais dos alunos,

²⁴ Para mais, esta opção configura alguma inconsistência e falta de articulação com o Ensino Básico, porquanto a disciplina assume naquele nível de escolaridade a designação de Língua Portuguesa, designação que não se afigurou problemática até à data.

preocupações recorrentemente introduzidas e recuperadas ao longo do texto e enunciadas antes mesmo de qualquer referência ao uso da língua.

Com efeito, o programa parece apoiar-se em dois pilares estruturadores: o aprofundamento da consciência linguística e o domínio dos seus usos através da exposição e implicação dos alunos a/em situações de comunicação diversificadas, quer ao nível da recepção/compreensão, quer ao nível da produção e da análise. Estas dimensões aparecem, pois, no texto programático tanto a montante como a jusante da aprendizagem da língua. A montante, como objecto de análise, no sentido em que o uso correcto da língua se alicerça também na consciência dos seus mecanismos de construção, funcionamento e adequação a situações comunicativas concretas, e a jusante, como meio de integração socioprofissional, preocupação que se enquadra no espírito da Revisão Curricular que integra e que busca responder ao diagnóstico da situação que traçámos atrás.

Nos níveis metalinguístico e metacomunicativo, encontramos a assunção da necessidade de cada aprendente da língua adquirir conhecimentos básicos e fundamentais sobre o funcionamento da mesma, através da sua manipulação, descrição e análise – com referência inclusive a um trabalho de natureza laboratorial –, assumindo-a como tema de reflexão ou, como diria Bronckart (1985: 108), «à propôs duquel les élèves peuvent exercer leur facultés d’analyse et de découverte».

Neste sentido, encontramos amiúde no texto programático expressões como «reflexão», «consciência linguística» e «metalinguística» – só na *Introdução* e na *Apresentação* do programa encontramos mais de uma dezena de referências desta natureza –, facto que torna bastante visível as preocupações que perpassam o espírito do programa da disciplina de Português.

Aceitando implicitamente que, como afirma Bronckart (*ibidem*), «cette réflexion sur l’objet ne peut manquer ensuite d’avoir une incidence sur le savoir-faire langagier, c’est-à-dire sur les capacités d’expression orale et écrite des apprenants», o programa reforça também a dimensão metacomunicativa da análise a desenvolver, propondo-se contribuir para a formação de um falante consciente, reflexivo e crítico, capaz de ensaiar formas de comunicação variadas – e aqui apresenta-se ambicioso, na forma como no conteúdo –, e de sobre elas se deter, analítica e criticamente, com vista

ao enriquecimento e aprofundamento da sua gramática pessoal, que a organização e sequenciação dos conteúdos programáticos prevêem paulatinos e progressivos.

Com vista à criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento comunicativo, metalinguístico e metacomunicativo dos alunos, o programa aponta para o ensaio de situações de comunicação, quer ao nível da compreensão/interpretação, quer da produção/expressão, num processo de análise, experimentação e ‘treino’. Neste ponto, expressões concernentes ao sucesso e à eficácia na comunicação e ao uso adequado e competente da língua devêm objectivos de formação, objectivos que almejam cobrir os diversos domínios de interacção com a língua oral e escrita.

As competências que o programa se propõe desenvolver mais uma vez reforçam os princípios enunciados, ao fazer assentar todo o processo de ensino e aprendizagem do português no desenvolvimento de duas macrocompetências²⁵ específicas fundamentais: a de comunicação e a estratégica, às quais acresce uma transversal, que reconhece também lugar de ensino e aprendizagem da língua: a de formação para a cidadania, cuja ênfase derivará não apenas de um alinhamento curricular comum ao da escolaridade básica como também do próprio valor democrático e emancipatório do paradigma comunicativo assumido.

Na primeira considera a importância da aquisição de um conhecimento do português vertido na prática comunicacional aos níveis da recepção e da produção, de natureza morfológica, sintáctica, fonológica/ortográfica (competência linguística); a adequação das produções aos diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de factores contextuais, como as situações de produção e recepção, os propósitos da interacção e as normas e convenções sociais que as regulam (competência sociolinguística); das normas de construção textual (competência discursiva); e de estratégias de comunicação verbal e não verbal minimizadoras do ruído comunicacional (competência estratégica) ou compensadoras dos insucessos da comunicação. É para aqui, de resto, que apontam claramente três das finalidades programáticas enunciadas:

²⁵ Para evitar a sobreposição de designações que ocorre no programa, que entendemos não concorrer para a clarificação do que se propõe, designaremos por macrocompetências o que naquele aparece designado por competências comunicativa e de formação para a cidadania, por competências, as competências na língua em que as macrocompetências se subdividem (a linguística, a discursiva/textual, a sociolinguística e a estratégica), e por domínios verbais, a compreensão e a expressão oral, a compreensão escrita, a expressão escrita e o funcionamento da língua.

- *assegurar o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão em língua materna;*
- *desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;*
- *assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua (Coelho, 2002: 6).*

Na segunda, coloca a tónica no desenvolvimento da autonomia comunicacional do aluno, pela aquisição de mecanismos «procedimentais e contextuais», ao nível da consulta e pesquisa, da organização e tratamento da informação, do recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação e aos meios audiovisuais como facilitadores do processo comunicativo, definindo, para o efeito, finalidades como:

- *proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão da informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;*
- *formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária (ibidem).*

A terceira, embora não específica da área do Português, nem exclusiva do programa de Português (aparecia já no programa de Português B ajustado) adquire especificidades quando perspectivada neste contexto. Inserem-se no seu âmbito objectivos atitudinais como i) o desenvolvimento do autoconhecimento e da autoconfiança linguística, ii) o aprofundamento da tolerância linguística e cultural, iii) a construção de uma identidade pessoal, social e cultural, iv) o conhecimento e respeito do outro e do mundo, pela participação na vida da comunidade e pelo exercício de uma cidadania activa, crítica e responsável, e v) o reconhecimento do impacte pessoal, social e profissional do domínio da língua.

Inscrevem-se neste domínio de desenvolvimento, para além da última finalidade referenciada, outras, como:

- *promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;*
- *promover valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;*

- *promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza que a Língua Portuguesa apresenta* (Coelho, 2002: 81).

O programa carece, no entanto, de clarificação nesta matéria, pois a forma como descreve e ilustra esta macrocompetência, nomeadamente ao nível das sequências de ensino-aprendizagem propostas, nem sempre releva a sua especificidade no âmbito da disciplina de Português. Vejam-se, a título exemplificativo, as seguintes formulações: i) «respeito por e cooperação com os outros» (*idem*: 50); ii) «desenvolvimento de capacidades críticas» (*idem*: 56); iii) «assunção dos valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender» (*idem*: 57); iv) e «desenvolvimento do espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia» (*idem*: 61).

Verifica-se, ainda assim, no programa de Português um propósito de afirmar a identidade e especificidade da disciplina, que faltava ao programa inicial de Português B e que o programa ajustado intentara contrariar, de forma pouco convicta, todavia, por definir primeiramente a aula de Português como «um espaço de convívio cultural transversalizado pelas experiências, crenças, ideias, opiniões, sonhos e expectativas [...], o espaço onde o universo do conhecimento é construído, naturalmente e com intenção, por todos e por cada qual para todos, partilhando uma linguagem que é património comum», e, só depois, relevá-la enquanto «espaço onde o aluno reflecte sobre as características e o funcionamento da língua que utiliza, aprendendo a usá-la de forma mais adequada e correcta» (DES, 1997b: 83).

Contudo, e apesar da intenção de afirmar a disciplina nas suas especificidades, o último objectivo enunciado no texto programático («Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade») chama para a disciplina algo que não é do seu campo estrito e que não deveria, por isso, figurar entre os seus objectivos específicos.

Poder-se-ão convocar para a disciplina de Português B as palavras de Rui Vieira de Castro (1997) a propósito da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Básico:

[...] dir-se-á que a concepção da disciplina de Língua Portuguesa que os programas actualmente em vigor prefiguram decorre de uma tensão entre linhas

de força diversas que representam a valorização de determinadas inovações e a necessidade de as situar num quadro que não pode ser de ruptura completa: a tensão entre um entendimento totalizante do campo disciplinar e a assunção da necessidade de o concretizar em domínios ou competências mais específicas, a tensão entre uma concepção do acto linguístico como acto situado e a necessidade de operacionalizar este entendimento ao nível dos diversos domínios, a tensão entre a valorização das atitudes e capacidades e a necessidade de reservar um papel significativo ao conhecimento. (p. 441).

Reconhecendo-se embora, no programa da disciplina em análise, lugar ao desenvolvimento destas atitudes transversais – nunca será demais reforçar as responsabilidades de cada área disciplinar nesta matéria²⁶ –, a sua formulação cabe nas finalidades da disciplina, não nos seus objectivos específicos. Nestes, dever-se-iam ter materializado tais finalidades pela explicitação de aspectos de formação para a cidadania específicos da disciplina, que aparecem apenas enunciados, de forma ligeira, na *Introdução* e na *Apresentação* do programa. Poder-se-ia ter focalizado no saber escutar, tendo em conta e respeitando as ideias e opiniões dos outros, no desenvolvimento de competências de natureza argumentativa, no respeito pelas variações sociolinguísticas, etc.

De resto, não se percebe bem a correspondência estabelecida entre as finalidades enunciadas, relativas à função da disciplina na escolaridade secundária, e os objectivos gerais definidos, que confluem por vezes para a consecução de diferentes finalidades (veja-se, a título de exemplo, a relação entre os três primeiros objectivos e as quatro primeiras finalidades) e o facto de o primeiro objectivo enunciado («Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita») se afigurar mais geral do que os restantes, podendo constituir-se ele próprio uma finalidade.

Com vista ao desenvolvimento das macrocompetências enunciadas, o programa de Português considera, como o seu antecedente de Português B ajustado, os domínios verbais relativos à recepção (compreensão oral e leitura) e à produção (expressão oral e escrita), e o funcionamento da língua, transversal a uma e outra. Também aqui não se afigura clara a relação estabelecida entre os objectivos enunciados e a ênfase colocada no desenvolvimento de cada um dos domínios, já que daqueles

²⁶ Recordamos que foi essa a opção seguida aquando da Reorganização Curricular do Ensino Básico.

ressalta um enfoque maior na recepção (contemplada no primeiro, segundo, terceiro e sétimo objectivos) em detrimento da produção (a que apenas o quinto objectivo se reporta), que se presumiria reforçada num quadro de enfoque comunicacional.

Não aparece explicitada, no entanto, qualquer intenção de valorizar um domínio sobre qualquer outro. Pelo contrário. No ponto referente à gestão do programa, defende-se um desenvolvimento equilibrado dos diferentes domínios considerados e nesse sentido aponta a organização dos conteúdos e as propostas de planificação apresentadas.

Parece, todavia, haver a intenção de sublinhar domínios tidos como menos valorizados e trabalhados nas aulas de Português, particularmente na escolaridade secundária, e assumidos claramente por este programa como domínios sobre os quais se recomenda um novo olhar e se impõe um tratamento mais cuidado e atento. Dois destes domínios são a compreensão e a expressão oral.

Este aspecto parece assumir-se, de resto, como um dos eixos de transformação do programa de Português. Não que o de Português B não contemplasse o trabalho sobre a oralidade e não o assumisse como um campo de realização e experimentação (de resto, o ajustamento que sofreu em 1997 terá pretendido, em certa medida, reforçar o trabalho a desenvolver neste domínio, como nos noutros), mas o enfoque colocado na leitura de textos literários parece ter originado um certo ‘esquecimento’ dos objectivos programáticos relativos ao desenvolvimento daqueles domínios verbais²⁷.

Talvez não seja, por isso, casual a menção tendencialmente autónoma da compreensão e da expressão orais, como se se pretendesse reforçar as respectivas particularidades, merecedoras de uma atenção específica. Se tiver sido este um procedimento intencional, não se percebe o porquê de, ocasionalmente, estes dois domínios verbais aparecerem aglutinados.

²⁷ Leiam-se a propósito alguns dos textos que nos dão conta da necessidade de reforçar as competências dos alunos nestes domínios (cf. Fernández, 2001; Meireles, 2002; Mendonça, 2003; Nunan, 2002; Recasens, 1994; Rivers, 1987; Vieira, 2000, e o estudo desenvolvido pela APP entre 2000 e 2002 (*Português 2002*), cujos resultados apontam para o facto de, muito embora a generalidade dos professores de português dos Ensinos Básico e Secundário reconhecer a importância do desenvolvimento de competências ao nível da oralidade, na prática, essas competências «nem sempre eram praticadas em termos de treino do saber ouvir e do saber falar» (p. 53).

De qualquer forma, os pressupostos em que assentava o desenvolvimento da expressão e da compreensão oral no programa de Português B respeitavam, por um lado, as questões de natureza contextual (estatuto e relações entre os interlocutores; factores ideológicos, convencionais...), por outro, os aspectos formais da comunicação relativos ao uso da voz e do gesto (entoação, débito, pausas, mímica fisionómica e gestual). Com muito menor expressão surgiam aspectos relacionados com o conteúdo comunicativo, a intencionalidade e a diversidade discursivas (nos quais o programa de Português coloca bastante ênfase), que, quando focados, respeitavam essencialmente à recepção:

Para além de propor ao aluno a interpretação, análise e apreciação crítica de enunciados de natureza diversificada, o programa pretende 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. O aluno é convidado a distinguir entre a representação ideativa do mundo e a perversão que à mesma a ideologia confere, ponderando em simultâneo a pertinência e a eficácia dos recursos (verbais ou não) utilizados para tal efeito. (DES, 1997b: 85).

A expressão escrita e o funcionamento da língua são também domínios que o programa de Português pretende ver reforçados, na forma como no conteúdo, instituindo, para o efeito, um espaço laboratorial de uso e reflexão sobre a língua que designa por Oficina de Escrita. Esta orientação reforça a tónica na competência, promove a produção e a experimentação, recupera a escrita para a sala de aula, coloca o enfoque no processo e institui o aluno como autor autónomo, criativo e reflexivo.

No que respeita à leitura, as transformações ocorrem mais ao nível dos objectos do que dos modos de ler. É notória a abertura da área do Português a um conjunto de linguagens (tipologias textuais, entenda-se) até então mais ou menos desvalorizado na formação em língua dos alunos ao nível secundário.

Nesta matéria afirma-se, como se afirmava já no programa ajustado de Português B, uma leitura de natureza analítica e crítica (anteriormente designada por *metódica*), orientada para a interpelação do texto (protagonizada pelo aluno, no diálogo com os colegas e respectivo professor) com vista à confirmação, infirmação e/ou justificação das hipóteses pessoais de leitura. Nesta matéria, o programa de Português B conseguia, porventura, ser mais esclarecedor relativamente aos termos do proposto:

Esta forma de leitura [...] ultrapassa [...] a simples paráfrase ou o espectáculo passivo da linearidade textual, recusa o preconceito estético e ideológico,

indissocia forma e conteúdo, observa a dinâmica que os elementos constitutivos do universo textual geram entre si. Em vez de noções áridas do tipo abstracto, seria de procurar, nos textos, por exemplo, os temas e problemas, os ambientes geográficos, sociais e históricos e respectivo realismo ou simbolismo, a representatividade social ou o carácter alegórico das personagens, os mitos, a moralidade, os efeitos estilísticos mais frequentes ou típicos, as partes que constituem a narrativa e como se interligam, os registos discursivos [...]. (idem: 91).

O programa de Português pretende, contudo, ressaltar que a informação contextual e cultural, bem como a teoria e terminologia literárias, que víamos instituídas como objecto de estudo em Português B, conquanto explicitamente refutada no próprio texto introdutório

[...] a sua abordagem – sem enfeudamento a qualquer modelo – toma na devida conta o facto de não se estar formando no Ensino Secundário futuros professores ou técnicos de análise e de todo recusa o texto como pretexto para veicular ou aplicar nomenclaturas ou para estiolar a actividade projectiva do leitor. (idem: 89),

poderia ser convocada «apenas para melhor enquadramento ou entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à história da literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objectivo fundamental da leitura.» (Coelho, 2002: 24).

Reforça-se, ao invés, a natureza diversificada dos textos para leitura analítica e crítica (antes para leitura orientada ou metódica). Não predominantemente literários e argumentativos (como sucedia em Português B), mas também informativos, autobiográficos e dos *media*. O facto vem ao encontro do já há muito reclamando por autores como Amor (1996), Castro (1989), Figueiredo (1994), Fonseca & Fonseca (1990), M. L. Pereira (2001) e O. Santos (1988), no quadro de uma orientação comunicacional para a aula de Português: a necessidade de convocar ‘documentos autênticos’ diversos, relevantes para a integração na vida sociocultural e profissional do indivíduo, como discursos mais ou menos específicos de outras áreas do saber (é o caso de artigos científicos e técnicos, documentários científicos ou históricos, textos de natureza política, artigos de apreciação crítica ou relatórios).

O facto denuncia o reconhecimento e a valorização da disciplina enquanto «espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes» e de demanda de «situações de aprendizagem que efectivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões

linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar» (Coelho, 2002: 16).

Alento ganha também no quadro do texto programático da disciplina de Português a leitura como contexto de «fruição estética e pessoal dos textos» (*ibidem*) com a instituição do Contrato de Leitura, que se pretende espaço de interpelação do aluno/leitor no «encontro com textos interessantes e motivadores [...] de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal» (*idem*: 25), potencialmente mobilizador de outras e continuadas leituras.

Uma outra evolução visível entre os dois programas prende-se com a amplitude que o desenvolvimento de competências de pesquisa, registo e tratamento da informação ganha no quadro do programa de Português. Naturalmente presente no anterior, a sua existência aparecia mais circunscrita nos contextos de pesquisa: consulta de prontuários, dicionários, ficheiros, livros; recurso ao inquérito e à entrevista (*idem*: 84). Integrada numa das três modalidades de leitura que o programa de Português se propõe desenvolver – a leitura funcional (antes designada «para informação e estudo») –, esta área abre-se à diversidade de documentos escritos e áudio/vídeo/multimédia que o programa de Português enuncia (cf. Coelho, 2002: 28), aspecto tão mais importante quanto, como regista Roldão (2000a: 13), um dos graves problemas da massificação da informação que caracteriza os tempos actuais é o de que quem tiver instrumentos e competências de procura, selecção e organização de informação, conseguirá converter a informação em saber útil, mobilizável, quem não os tiver confrontar-se-á com uma massa informativa completamente inerte e inoperante e encontrar-se-á em clara desvantagem no acesso à informação.

Dado novo também a este nível, embora relacionado com o facto anterior, é a referência explícita, quer nas finalidades, quer nos objectivos do programa de Português, ao recurso às TIC, de acordo, de resto, com o espírito da revisão curricular instituída, cujos planos curriculares passaram mesmo a contar, na formação geral, com uma disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação.

1.2.3.2. Conteúdos e metodologias

É óbvio que uma tal inflexão nos objectivos formativos a prosseguir no ensino-aprendizagem da língua demandava uma transformação consentânea ao nível dos conteúdos e metodologias para a área do Português. No modelo organizativo dos conteúdos vemos introduzidas no texto programático modificações que ajudam a marcar o afastamento em relação ao quadro anterior de ensino e aprendizagem da língua. As indicações de natureza processual que encontrávamos apenas inscritas ao nível metodológico no programa de Português B, aí sobretudo concernentes ao domínio da produção escrita, surgem agora enunciadas sob a forma de conteúdos processuais (a maneira de actuar e tratar os conhecimentos declarativos), de estatuto equivalente aos conteúdos declarativos (conhecimentos específicos do conteúdo que se reportam a conceitos e factos), que abrangem, de forma explícita e enfática, os diversos domínios verbais.

Este procedimento foca a atenção sobre cada uma das etapas de recepção/produção, promovendo uma reflexão contínua e intensa, que, para cumprir os objectivos que se propõe, deve desenvolver-se num processo dinâmico e cíclico de antecipação/interrogação-verificação-reconstrução (no caso da recepção) ou de avaliação-produção-controlo (no caso da produção), desenvolvido fundamentalmente na aula, ao invés de relegado para trabalho de casa, como se vinha verificando²⁸, por forma a cumprir-se em plenitude na interacção, quer horizontal (aluno-aluno), quer vertical, tanto no sentido ascendente, da inquietação e do questionamento (aluno-professor), como descendente, do repto e da aclaração (professor-aluno).

Esta opção não só reforça a transformação que se vinha anunciando paulatinamente na área do Português, como também pode ter um importante efeito mobilizador na alteração das práticas dos professores, dada a centralidade que os conteúdos programáticos assumem, de uma forma geral, no processo de gestão curricular (aspecto que parece acentuar-se à medida que o professor adquire mais experiência na leccionação de um dado programa ou que se aproximam momentos de avaliação externa, como acontece no 12.º ano, momentos que parecem convidar à prática de um ‘ensino defensivo’, centrado essencialmente no conteúdo em avaliação neste contexto).

²⁸ Leia-se a este propósito Lobo (2000).

Inscrevendo-se num entendimento do ensino-aprendizagem da língua como pedagogia dos discursos, o programa de Português inscreve-se numa orientação em «que cada indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efectivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo, e como condição para uma intervenção na realidade social» (J. Fonseca, 1988-89: 64). Neste sentido, faz apologia do emprego, quer ao nível da recepção, quer da produção, de estruturas discursivas diversas na forma, na linguagem e nos objectivos, procurando uma clara aproximação a textos do quotidiano, que, pelas suas características, se revelam apelativos e relevantes para as vivências linguístico-comunicativas dos alunos, no imediato e/ou a médio e longo prazo.

A este respeito, vemos, ao nível da oralidade, por exemplo, eleita para objecto de estudo uma série de tipologias textuais que antes não surgia. Ao nível da compreensão, são introduzidos, no 10.º ano, a crónica e a entrevista radiofónicas e a entrevista ou documentário televisivo, no 11.º, textos publicitários e o discurso político, e, no 12.º, os documentários de natureza científica, literária ou histórica. Ao nível da produção, introduz-se a descrição/retrato e o reconto no 10.º ano, antecipando-se o estudo da entrevista e de textos publicitários e de apreciação crítica para o 11.º.

Regista-se aqui uma visível aproximação à linguagem dos *media*, assumindo-se o papel da aula de língua no apoio à recepção dessa linguagem, pela facilitação da sua compreensão e pela protecção relativamente às suas intencionalidades. Intenta-se tornar o aluno um ouvinte e espectador reflexivo, crítico e selectivo, com poderes comunicacionais reforçados, quer ao nível oral, quer ao nível escrito, com a produção de textos como o comunicado, a reclamação, o protesto, textos expositivo-argumentativos e textos de apreciação crítica (sobretudo a partir do 11.º ano). Não que o programa de Português B não exprimisse preocupações a este nível – sugere-o, de resto, uma transcrição apresentada anteriormente²⁹ (cf. DES, 1997b: 85) –, mas o seu campo aparecia circunscrito aos contextos comunicativos possibilitados pelo próprio programa, limitando o desenvolvimento de competências neste âmbito. De resto, o papel predominantemente passivo a que o aluno tendencialmente se via votado não permitiria grandes adejos a este nível.

²⁹ A referida citação é apresentada na página 94.

No programa de Português opta-se ainda por manter o relato e por introduzir a carta, a notícia, a declaração, o requerimento, o regulamento, géneros que se nos afiguram pouco adequados à escolaridade secundária e redundantes relativamente a aprendizagens prosseguidas nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Esta lógica da diversificação das experiências de produção e recepção estende-se também ao domínio da leitura. Encontramos no programa de Português um conjunto alargado e diversificado de produções, que vão do informativo ao literário, passando pelo autobiográfico, pelos textos expressivo-criativos e de apreciação crítica, por textos dos domínios transaccional e educativo, pelo discurso dos *media* e pelo próprio texto de natureza icónica, embora a abordagem a este nível se afigure ainda tímida e restrita (propõe-se apenas a leitura de desenhos humorísticos e ilustrações, de imagens publicitárias, de imagens fixas e em movimento – uma formulação vaga que não deixa perceber se nestas se inclui, por exemplo, a pintura, a arquitectura, o cinema e o teatro, estes últimos com particular interesse no contexto de ensino-aprendizagem da língua por possibilitarem práticas de leitura extensiva potencialmente tão apelativas quanto didacticamente relevantes).

A perspectiva de desenvolvimento linguístico-comunicativo adoptada no quadro programático da disciplina de Português não apenas impôs a abertura da aula de Português a esta pluralidade de linguagens, como também a reperspectivação do lugar do texto literário no ensino-aprendizagem da língua. Antes especificamente ao serviço do reconhecimento de «afinidades e/ou contrastes entre vários espaços, épocas e géneros textuais», da integração das «realizações linguísticas e [d]as produções literárias mais importantes na história e cultura nacional e universal» e da integração dos «textos e autores estudados no respectivo lugar da história cultural e literária portuguesa» (DES, 1997b: 82), numa estratégia que Aguiar e Silva (2001: 176) qualificou de «inadequada e errada» por «pretender transformar os programas de Literatura Portuguesa, no ensino secundário, numa história global [...] da literatura portuguesa», o estudo do texto literário surge agora vocacionado para:

i) o desenvolvimento de «capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos»;

ii) a descoberta da «relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua»;

iii) a «ampliação do conhecimento do mundo» (Coelho, 2002: 7).

O programa de Português pretende assim demarcar-se da perspectiva historicista e diacrónica que presidia aos de Português A e B. Neste contexto, prossegue-se a política de redução do *corpus* de textos literários de leitura obrigatória mais ou menos sistemática desde o 25 de Abril (mesmo na área das humanidades)³⁰, circunscrevem-se os conteúdos de âmbito histórico e teórico-literário, imputando-lhes apenas a facilitação do enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se enquadramentos excessivos, prolongados ou demasiado impregnados de termos críticos e conceitos especializados do campo dos estudos literários (*idem*: 24), com o objectivo de libertar espaço para a realização de actividades no âmbito dos diferentes domínios verbais e de reforçar a interacção do texto com os esquemas conceptuais prévios do aluno, permitindo a criação de leituras próprias, pessoais.

Ainda assim, não parece clara ou congruente a assunção deste princípio, porquanto, como denuncia António Branco (2005), o quadro programático instituído depois como linhas de leitura de textos literários como Frei Luís de Sousa, Os Maias e Memorial do Convento conteúdos declarativos de ordem eminentemente genológica e histórico-literária:

- *Leitura literária: Frei Luís de Sousa, Almeida Garrett (leitura integral)*
- *categorias do texto dramático*
- *intenção pedagógica*
- *sebastianismo*
- *ideologia romântica*
- *valor simbólico de alguns elementos* (Coelho, 2002: 41)

Neste contexto, e abandonada a abordagem diacrónica que enformava a selecção e organização dos textos literários de leitura obrigatória do anterior programa:

i) excluiu-se a Poesia Trovadoresca e o Cancioneiro Geral, a produção vicentina (com que os alunos têm oportunidade de contactar ao longo do 3.º Ciclo), a poesia barroca e neoclássica, a produção poética de Bocage e de Almeida Garrett, os contos tradicionais e do século XIX, a conferência anterior sobre as “Causas da

³⁰ Leiam-se a este propósito as análises históricas desenvolvidas por Ceia (1999: 127-132), Branco (2005: 79-81) e Bernardes (2005: 93-112).

decadência dos povos peninsulares”, o “Manifesto Anti-Dantas”, de Almada Negreiros, e Aparição, de Vergílio Ferreira;

ii) mantiveram-se as produções dramáticas de Almeida Garrett (Frei Luís de Sousa) e Luís de Sttau Monteiro (Felizmente, há luar);

iii) introduziu-se um romance histórico de José Saramago (Memorial do Convento), porventura por razões de contemporaneidade e reconhecimento internacional;

iv) flexibilizou-se a leitura romanesca queirosiana, retirando-se o ‘peso’ negativo da obrigatoriedade do estudo d’ Os Maias;

v) reforçou-se o estudo da narrativa breve (conto ou novela) do século XX, de produção nacional e universal;

vi) manteve-se a poesia de Cesário Verde e Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimo;

vii) circunscreveu-se a produção lírica camoniana;

viii) e deslocou-se o estudo de Os Lusíadas do 10.º para o 12.º ano, apostando-se na intertextualidade com a Mensagem³¹.

Omitem-se, no entanto, os critérios subjacentes à selecção operada, afirmando-se apenas a selecção de «alguns textos de reconhecido mérito literário que se relaciona[vam] com as tipologias textuais e as práticas de desenvolvimento de competências, visando a integração das aprendizagens» (Coelho, 2002: 24)³². Também não se explicita a lógica, ou as razões, da organização dos textos (literários e não literários) propostos para estudo.

Aquela parece, contudo, seguir critérios que se prendem eminentemente com o tipo de texto em estudo, procurando-se, no domínio da leitura, como da oralidade e da escrita, uma cobertura tão alargada quanto possível dos diversos géneros discursivos ao longo dos três anos (textos informativos, textos de carácter autobiográfico, textos argumentativos/expositivo-argumentativos, textos dos media;

³¹ Leia-se a propósito Feytor-Pinto (2002).

³² Leia-se a este propósito a análise comparativa com os programas ajustados de Português A e B levada a cabo por Branco (2005), como a discussão que o autor desenvolve em torno da leitura do texto literário no contexto do novo programa de Português.

textos do teatro, textos líricos; textos épicos e épico-líricos; textos narrativos e descritivos...) e alguma progressão e intensificação do estudo do texto literário ao longo dos três anos.

Em matéria de leitura de literatura, não é apenas na constituição do *corpus* de leituras obrigatórias que se identificam alterações de relevo. Também os conteúdos enunciados no contexto das diferentes produções literárias invocadas sofrem alterações, ora no que concerne ao ângulo de abordagem, como acontece com a lírica camoniana, agora perspectivada na sua vertente autobiográfica, ora no que respeita à redução significativa nos conteúdos a explorar, como sucede particularmente com o texto narrativo, com a épica camoniana e com o texto lírico.

Na essência, no não literário como no literário, a opção parece ser pela diversificação de formas, conteúdos e linguagens, de modo a permitir ao aluno a experimentação de percursos de leitura e escrita multidireccionados e polifacetados. Mas é na forma como se pretende a abordagem dos textos e nos objectivos que à sua leitura subjazem que reside a maior transformação.

Neste sentido,

i) desloca-se o enfoque do texto literário, a propósito do qual antes se deveria aprender a escrever melhor, por imitação-criação, a falar melhor, por sugestão, e a ler melhor, por se lerem os mais acabados exemplos de texto escrito, para o estudo de manifestações discursivas tão diversas na forma como no conteúdo ou nos objectivos;

ii) prossegue-se a promoção da qualidade da produção escrita dos alunos pelo aprofundamento do conhecimento dos mecanismos que regem a escrita e pela oportunidade de mais os treinar e de mais reflectir sobre os seus usos e funcionalidades, mas também por a escrita assumir formas e objectivos mais relevantes para os alunos;

iii) pretende-se uma expressão oral correcta, adequada e crítica, planificada, gerida e fundada na análise e experimentação de situações de comunicação oral diversas;

iv) visa-se o aprofundamento das competências de leitura num quadro que valoriza o prazer, alimentando-se a proximidade e a interacção com o texto, centrando a leitura no aluno, libertando-o dos sentidos que as práticas vinham impondo,

fomentando uma postura interpelativa e crítica (no levantar de hipóteses, na definição de linhas de leitura, na construção de juízos sobre os textos), que lhe permitam «experiências intensas e individuais de leitura» (Branco, 1999) e lhe alimentem o interesse e a curiosidade, motivando-o a ler mais e melhor.

Os resultados obtidos por Portugal no PISA 2000 (*Programme of International Student Assessment*)³³ ilustram a relevância das transformações introduzidas na área ao nível da leitura. Visando aferir capacidades de compreensão, uso e reflexão sobre o texto escrito, de forma a realizar objectivos pessoais, a aprofundar conhecimentos e a participar efectivamente na sociedade, este estudo revelou que 52% dos alunos portugueses à entrada do Ensino Secundário não eram capazes de localizar múltiplos segmentos de informação, estabelecer relações entre as diferentes partes de um texto e entre este e o conhecimento familiar e quotidiano, e 10% não conseguiam sequer atingir o nível mínimo de proficiência, sobretudo no que respeitava à interpretação e à extracção e recuperação de informação (cf. Ramalho, 2001: 6).

Para além disso, e à semelhança do já relevado em estudos anteriores, os jovens portugueses registavam melhor desempenho, ainda que relativo, quando confrontados com questões sobre o conteúdo de um texto narrativo acerca do qual tivessem conhecimentos prévios do que quando interpelados a reflectir sobre o formato de um texto (aspecto que pressupõe distanciamento do conteúdo), a obter significados ou a construir inferências. Mais dificuldades registavam ainda quando a interpretação implicava identificação rigorosa e localização precisa da informação num texto dramático ou informativo extenso (cf. Ramalho, 2002: 45).

Estes dados, acrescidos do facto de o estudo evidenciar a divergência entre as classificações obtidas na disciplina de Português e os resultados obtidos no estudo, pareciam sugerir que as práticas de ensino e aprendizagem da leitura em Portugal se afiguravam restritas, privilegiando o texto literário, preferencialmente narrativo, e implicavam mais a memorização do que a compreensão. Tornava-se, em face disto, imperiosa a diversificação das práticas de leitura que a escola proporcionava aos alunos, promovendo o contacto com textos de variados tipos e graus de dificuldade,

³³ Neste estudo, que envolveu 32 países, 28 dos quais da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), Portugal ficou numa desconfortável e preocupante 27.ª posição.

envolvendo o desenvolvimento e a activação de estratégias de leitura diversas com objectivos diferenciados. O estudo dava igualmente nota da relevância de aprofundar o interesse e gosto pela leitura como factor de um melhor desempenho neste domínio.

No que ao funcionamento da língua diz respeito, o programa de Português reafirma a centralidade que o de Português B já lhe conferia (cf. DES, 1997b: 95), considerando-o um domínio de desenvolvimento primordial e transversal, tanto mais que pretende corporizar, como fim último, uma das finalidades da revisão curricular em que se enquadra: «assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento» (Coelho, 2002: 3).

Nesta medida, no quadro actual de vitalidade e influência da linguística textual e da pragmática e em conformidade com o há muito preconizado por autores como Castro & Sousa (1986; 1989), Duarte (1986), F. Fonseca (1986), J. Fonseca (1986) e O. Santos (1988), o programa de Português desloca o estudo da língua do âmbito da frase para o texto, numa atenção particular aos modos de funcionamento dos discursos, deslocação que possibilita «uma estruturação mais adequada das estratégias de ensino/aprendizagem, em função do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos; desenvolvimento mediatizado também pela explicitação dos modos de funcionamento dos discursos, que deveria supor a instituição de novas metalinguagens no discurso pedagógico» (Castro & Sousa, 1986: 129).

O programa de Português institui o discurso como objecto de análise, aprofundando o estudo da gramática em funcionamento textual (perspectiva que o programa de Português B ajustado já introduzira), por meio de actividades de reflexão sobre o seu funcionamento e uso e do domínio das suas especificidades e potencialidades no conjunto das suas determinações e manifestações orais e escritas. Pretende-se que tal se desenvolva num crescendo de complexidade, instituindo-se a centralidade e o papel activo do aluno em contextos e processos de recepção e produção comunicacional, facto que torna estranha a ausência de conteúdos processuais a este nível.

Em síntese, o programa de Português, comparativamente com o de Português B, pretende o aprofundamento das competências linguística e sociolinguística dos alunos, recuperando para a sala de aula percursos e experiências comunicativas bastante diversos, ao mesmo tempo que investe no desenvolvimento das competências metalinguística e metacomunicativa, para o que concorre toda a filosofia avaliativa que o enforma.

1.2.3.3. Recursos e materiais

Sendo os programas instrumentos de operacionalização do conjunto das aprendizagens consignadas no currículo (cf. Roldão, 1999a: 44), que estabelecem o quadro em que os professores se deverão mover, «marcando balizas, orientando, sugerindo» (Dias, 1992: 55), neles encontramos habitualmente indicados também recursos de apoio às actividades de ensino e aprendizagem. Conquanto tratemos este aspecto por último e este figure normalmente no final dos textos programáticos, a sua abordagem não é de importância menor, pois, como releva Zabala (1998),

«[...] os materiais curriculares chegam a configurar, e muitas vezes a ditar, a actividade dos professores. A existência ou não de determinados meios, o tipo e as características formais, ou o grau de flexibilidade das propostas que veiculam, são determinantes nas decisões que se tomam na aula sobre o resto das variáveis metodológicas». (p. 167).

Nesta matéria, encontramos entre o programa de Português B ajustado e o de Português dissemelhanças que corporizam e consubstanciam outras existentes entre os dois, sendo certo que diferentes materiais servem distintos objectivos e métodos de ensino e aprendizagem.

No primeiro, os recursos indicados consistem essencialmente nos textos de leitura obrigatória ou extensiva e numa lista de referências bibliográficas, particularmente relacionada com a leitura de literatura na escola. Estes recursos utilizam essencialmente o papel como suporte, pelo que servem mais os domínios da leitura e da escrita.

No segundo, encontramos, desde logo, a enumeração de um conjunto de recursos que, utilizando outros suportes: « projecção estática (diapositivos, acetatos), projecção em movimento, vídeo, informática, multimédia, etc.» (Zabala, 1998: 169),

corporizam o uso das TIC que se propõe (cdroms, bases de dados e sítios da Internet...), diversificam as experiências de leitura (livros electrónicos, reportagens, revistas de imprensa, críticas a espectáculos...) e favorecem o trabalho ao nível da oralidade (telejornais, debates, entrevistas, poemas musicados ou declamados, canções...) (cf. Coelho, 2002: 28).

Para além disso, encontramos no programa uma série de sequências de aprendizagem organizadas por ano de escolaridade, segundo «um critério de progressão» (*idem*: 48), que se assume «como uma proposta de gestão do programa que não pretende ser nem exaustiva nem prescritiva, limitando-se a ser uma sugestão que poderá servir de referência à gestão do programa a fazer pelos professores» (*ibidem*).

Reconhecemos utilidade na opção seguida, sobretudo em fase inicial de experimentação do programa, porquanto ilustrativa da forma como se poderiam articular conteúdos e objectivos referentes aos diversos domínios verbais com vista ao desenvolvimento das macrocompetências enunciadas no programa. Consideramos, contudo, que as planificações apresentadas não deveriam integrar o corpo do programa e muito menos estar subordinadas a um capítulo respeitante a orientações para a gestão daquele, facto que lhes confere uma natureza prescritiva que não se coaduna com a assumida autonomia de gestão do professor, essencial aos processos de contextualização, adequação e diferenciação que se postulam hoje para o ensino. Ter-se-ia, antes, ganho com o aprofundamento das orientações metodológicas que surgem aqui e ali aquando da apresentação dos conteúdos, dispensando outras indicações sobre a gestão do mesmo, podendo os referidos documentos surgir em anexo ao programa ou mesmo como publicação distinta.

No que respeita à bibliografia, deparamo-nos com um conjunto relevante e actualizado de referências bibliográficas, de carácter eminentemente pragmático, muitas das quais em língua portuguesa, cuja organização temática é clarificadora do enfoque colocado no desenvolvimento de competências de comunicação nos vários domínios de ensino e aprendizagem da língua. Também útil para o professor e congruente com as orientações programáticas é a extensa e diversificada lista de sítios da internet.

1.2.3.4. Avaliação

No que respeita à avaliação, tratando-se de um programa tão atento aos processos, não poderia deixar de lhe dedicar cuidada atenção. Neste sentido, encontramos nas indicações gerais nesta matéria (cf. Coelho, 2002: 29-32) uma sistematização inédita relativamente a programas anteriores. Recuperando-se as modalidades consagradas no Decreto-Lei n.º 7/2001 (diagnóstica, formativa e sumativa), identificam-se e descrevem-se instrumentos e critérios capazes de permitir uma avaliação relevante e adequada dos diversos domínios de ensino e aprendizagem da língua.

Com efeito, o programa ajustado de Português B apenas definia genericamente os objectivos e objectos da avaliação (em termos nada específicos da disciplina em causa, como o assumiam, de resto, os próprios autores), deixando ao critério do professor a «elaboração de critérios coerentes com as características do trabalho desenvolvido» e a «construção e aplicação de instrumentos adequados» (DES, 1997b: 99-100). Este facto, podendo embora representar a confiança nas competências de gestão curricular do professor (de todo visível noutras partes do programa), deixava um espaço de manobra bastante amplo (talvez por isso, bastante permeável a práticas de avaliação tradicionais e sensível a modelos de avaliação externa) e arbitrário (mais dependente das concepções individuais dos professores).

Respeitando embora aquelas competências, o programa de Português procura clarificar as concepções de avaliação que o enformam, com particular destaque para a dimensão formativa da avaliação:

O processo avaliativo consiste na determinação do grau de consecução dos objectivos educacionais, equacionando o comportamento dos intervenientes face a esses objectivos, identificando, em vários momentos, as mudanças operadas. Esta identificação é viabilizada pela recolha de informações, que serão utilizadas na melhoria da qualidade da formação, do processo e dos instrumentos, e deve ser implementada ao longo do ano. (Coelho, 2002: 29).

Neste contexto, enumera os critérios de avaliação a ter em conta em cada um dos domínios de ensino e aprendizagem da língua; enfatiza uma «dinâmica processual coerente com todo o processo de ensino-aprendizagem» (*idem*: 32); e destaca a obrigatoriedade da diversificação dos objectos, das estratégias e dos instrumentos de avaliação, que enuncia (observação directa, questionários, textos orais e escritos, listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação, testes

objectivos e não objectivos, grelhas de auto e co-avaliação...), explicitando as respectivas funcionalidades.

A opção seguida reitera a lógica processual e de diversificação que preside ao programa e marca a intenção de fazer coincidir avaliação e ensino-aprendizagem, obrigando a um trabalho sistemático, continuado e equilibrado em torno dos diversos domínios verbais, constituindo um verdadeiro desafio às concepções e práticas de ensino e avaliação dos professores. Pensamos, aliás, ser este mesmo um dos objectivos de toda a explicitação encetada, no intuito de contrariar a hegemonia do teste na avaliação dos alunos, e, por isso, a quase redução da avaliação à sua modalidade sumativa. Práticas pouco consentâneas com a consciencialização do processo de aprendizagem que o programa de Português pretende desenvolver nos alunos e a reorientação das práticas de ensino que se propõe promover junto dos professores, ainda que aquela possa aparecer limitada pelo efeito regulador da avaliação externa, que se manteve com a Revisão Curricular apesar de desajustada ao espírito e a alguns dos objectivos programaticamente enunciados para a disciplina.

Conquanto em 6 de Dezembro de 2005, o então Secretário de Estado da Educação, Valter Lemos, tenha dado publicamente conta da intenção ministerial de reduzir o número de exames nacionais obrigatórios a realizar no final do 12.º ano, eliminando os exames de Filosofia e Português (este último a manter apenas no Curso de Línguas e Literaturas), o facto é que dez dias depois, na sequência de um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação determinava a realização das referidas provas, mantendo as informações avançadas no início do ano pelo Gabinete de Avaliação Educacional relativamente às características e estrutura que aquelas assumiriam (Informação n.º 14/05, Informação n.º 14 (II)/05, e Informação n.º 25(II)/05, datada a primeira de 18 de Janeiro e as restantes de 31 de Maio).

Em conformidade com os objectivos programáticos, os critérios de avaliação enunciados e os exemplos de questões apresentados apontavam para a verificação de competências comunicacionais desenvolvidas pelos alunos nos domínios da leitura, do funcionamento da língua e da escrita. De fora deixavam, contudo, o domínio da oralidade programaticamente enfatizado, justificando a sua preterição com a impossibilidade de o avaliar através de uma «prova escrita de duração limitada». Dificuldade que, embora reconhecível, poderia ser parcialmente colmatável com um

exercício de compreensão oral, ou até com uma prova oral, exercício que reconhecemos dificilmente exequível à escala nacional.

Ao nível da leitura, no respeito pelos conteúdos programaticamente enunciados, as informações alertavam para o facto de as actividades de leitura não respeitarem necessariamente a textos literários nem, no caso em que tal sucedesse, exigirem obrigatoriamente a mobilização de conhecimentos de natureza contextual. Explicitavam, no mesmo sentido, que as actividades de funcionamento da língua privilegiariam uma perspectiva textual, aparecendo em articulação com os domínios da leitura e/ou da escrita. A avaliação desta última, contudo, atentaria exclusivamente nos textos produzidos pelos alunos, descurando a dimensão processual e de auto regulação e correcção que o programa enfatiza.

O panorama sugere alguma dificuldade em compatibilizar os princípios programaticamente enunciados para a disciplina de Português com a política de avaliação externa vigente, que tem como único instrumento a realização de uma prova de exame nacional escrita.

Nos termos do descrito, o programa de Português ensaiou uma tentativa de resposta, no âmbito do espírito e dos propósitos da revisão curricular em curso, ao diagnóstico de ineficácia da escola na formação comunicacional dos jovens e às solicitações que a sociedade vem fazendo à aula de português, procurando dar corpo a uma mudança de entendimento relativamente aos objectivos a prosseguir na área no contexto da escolaridade secundária e assumindo-se como mola impulsadora de práticas renovadas de ensino da língua, num quadro de valorização crescente do aluno, dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento de competências comunicacionais.

Síntese

O caminho que percorremos neste capítulo desvela a profunda transformação que a Educação viveu em Portugal ao longo do Século XX, da instituição do analfabetismo generalizado à batalha por uma escolarização alargada, de

uma ensino elitista e tradicional à prossecução de uma educação democrática e emancipatória.

O processo tem determinado uma continuada reavaliação do papel da escola na formação básica e, cada vez mais, na formação secundária do indivíduo, e com ela das áreas que a integram. A centralidade do Português no currículo nacional coloca esta área entre as mais sensíveis às mudanças que naquele ocorrem. Na escolaridade secundária, esta experimenta por isso significativas transformações ao nível do discurso oficial que configuram uma mudança do paradigma que diríamos literário-cultural, subjacente às disciplinas de Português A e B, para o paradigma comunicacional, que enforma o texto programático da disciplina de Português.

Tendo-nos debruçado neste capítulo sobre o discurso oficial que constrói o quadro de ensino-aprendizagem do Português a nível nacional, intentamos no próximo, a partir da caracterização dos diversos paradigmas de educação em língua e da sua breve historiografia, definir o lugar que o ensino-aprendizagem do Português deve ocupar no currículo nacional, perspectivando os modos e processos da sua construção escolar.

Capítulo 2

Capítulo 2

O Português na escolaridade secundária:
a construção escolar da área do Português

[...] choices concerning curricular strategy in the field of mother-tongue teaching are very often determined by what we call value orientations, in other words by people's opinions about politics, ethics, and other personal and societal values (ten Brinke, 1976:13).

Considerando que o currículo se constrói a partir de uma delimitação, no campo de referência, de domínios considerados, num dado momento e lugar, relevantes ou não relevantes, e que essa delimitação, axiologicamente determinada, decorre da configuração do sistema educativo e de outros sistemas que com ele interagem (a sociedade, o sistema político, os campos científicos, a economia, a tecnologia, os próprios media...), discutimos, num primeiro momento deste capítulo, os diversos modelos ou paradigmas que têm atravessado a educação nas línguas de escolarização.

Num segundo momento, perspectivamos a construção escolar da área do Português, argumentando as razões da aprendizagem da língua, delimitando os lugares em que essa aprendizagem tem lugar na escola e definindo os objectos, objectivos e metodologias da aula de português.

Finalmente, reflectimos sobre os conhecimentos, competências e atitudes importantes aos professores da área para um desenvolvimento adequado e eficaz da sua actividade educativa.

2.1. Principais modelos de educação nas línguas de escolarização – ensaio de síntese

Normalmente associadas a evoluções nos quadros conceptuais em matéria de educação, como à emergência ou especialização de determinadas áreas do saber, as transformações descortináveis no currículo da educação nas línguas de escolarização têm acompanhado, *grosso modo*, transformações curriculares mais vastas, radicadas, num conjunto de linhas ideológicas que autores como Englund (1996), Matthiejsen (1982), McNeil (1977) e Ten Brinke (1976) descortinam no panorama educacional internacional, particularmente no que se refere ao caso europeu.

Ten Brinke, por exemplo, da análise de oito manuais de educação nas línguas de escolarização com origem na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos,

concluiu que a conceptualização da área aparece eminentemente associada ao entendimento das funções sociais da escola: ora no sentido da manutenção da estratificação social em favor das elites intelectuais (uma perspectiva que apelida de ‘conservadora’), ora no da promoção social dos mais desfavorecidos, «providing lower-class children with white collar knowledge» (p. 14) (uma perspectiva que afirma ‘compensatória’), ora ainda do favorecimento da compreensão mútua do que distingue e aproxima a classe média e a classe baixa na relação com o poder (uma perspectiva que qualifica de ‘emancipatória’).

Tratar-se-á, no fundo, de uma radicação das funções educativas nos valores de natureza social, política e ética dominantes, cuja definição Matthiejsen (1982) imputa às elites, responsáveis, no seu entender, pela determinação do conhecimento tido como válido em cada momento e lugar, bem como pela definição do papel que cumpre à Educação assumir na sua divulgação. No estudo que desenvolveu relativamente ao panorama educacional dos últimos dois séculos em Inglaterra, na Alemanha, em França e na Holanda, o autor identificou três *rationalities*³⁴: i) até ao início do século XIX, reconhece a influência de uma racionalidade dita ‘literário-religiosa’, que apresenta o texto e a forma de àquele aceder pela leitura como a base do conhecimento considerado relevante e adequado; ii) situa no século XIX e primeira metade do século XX uma racionalidade do tipo ‘tecnocrático’, de orientação positivista, que recupera para a educação os princípios da experimentação científica; iii) e reconhece a partir da década de 60 uma racionalidade que apelida de ‘comunicativa’, na qual a interacção e a participação emergem como espaços privilegiados de aprendizagem e construção de conhecimento.

Não muito longe da leitura de Matthiejsen, Englund (1996), reportando-se especificamente ao caso sueco, descortina também a predominância de três grandes ‘metadiscursos’ ou concepções educacionais sucessivas e em competição: as concepções ‘patriarcal’, ‘científico-racional’ e ‘comunicativa’, aproximadas, na essência, das enunciadas por Matthiejsen.

McNeil (1977) distingue, por seu lado, quatro paradigmas educacionais: i) um que reconhece como ‘humanista’, cujo enfoque recai nas experiências pessoais

³⁴ Por *rationality* o autor entende «a form of knowledge that has reached such a level of development that its standards for valid knowledge reach so far as to count for other forms of knowledge as well.» (Sawyer & van de Ven, 2006: 9).

individuais; ii) outro, que designa por ‘reconstrucionista social’, cujo objectivo central parece a reforma social (que se enquadrará na perspectiva compensatória de Ten Brinke); iii) um outro, que diz ‘tecnológico’, mais atento porventura ao desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem que permitam uma operacionalização fiel das políticas definidas na área (próximo da racionalidade tecnocrática de Matthiejsen e da concepção científico-racional de Englund); iv) e, finalmente, um que designa por ‘académico’, cujo enfoque recai, em particular, sobre o conteúdo curricular.

Estes paradigmas educacionais apoiam a compreensão dos principais modelos ou paradigmas reconhecíveis na área específica da educação nas línguas de escolarização. Parecem de acordo os autores que se têm dedicado à análise destas matérias (cf. Ball & Lacey, 1982; Breen, 1997; Brumfit, 1995; Cox, 1991; Dixon, 1975; Sawyer & van de Ven, 2006) relativamente à possibilidade de delimitação de determinados entendimentos do ensino-aprendizagem da língua, que qualificam como ‘abordagens’, ‘modelos’ ou ‘paradigmas’, reconhecíveis por se constituírem «curricular variant[s] that serve educationally acceptable aims, use teaching-learning methods and evaluation methods, and whose contents are unambiguously consistent with their aims» (ten Brinke, 1976 *apud* Sawyer & van de Ven, 2006: 7).

Conquanto as diferentes perspectivas arroladas não se sobreponham ou coincidam inteiramente, reportam leituras aproximadas das principais linhas de pensamento que vêm escrevendo a história da educação nas línguas de escolarização desde o século XIX, considere-se, embora, como assinalam Bonset & Rijlaarsdam (2004), que «in educational practice, subsequent paradigms are not replaced by each other. There is continuity and change, a need for conservatism and progression, and each new paradigm adds a slightly new meaning or content to the school subject» (p. 37).

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, van de Ven (2005) distingue quatro paradigmas de educação em língua, cujas designações representam, na essência, determinados valores educacionais, com impacto ao nível do conteúdo a fazer aprender,

das actividades de ensino-aprendizagem a desenvolver e da legitimação da educação na área (Sawyer & van de Ven, 2006).

O autor faz remontar ao século XIX um paradigma que denomina ‘académico’, que em face de uma tradição que valorizava o ensino do latim e dos clássicos, preconizava o estudo da gramática normativa e do texto literário, símbolo da herança cultural nacional, como forma de assegurar um uso correcto da língua e como referência para uma socialização moralmente ‘sã’, privilegiando a transmissão de conceitos, regras, factos linguísticos e literários e a imitação dos modelos clássicos. Uma perspectiva que Bronckart (1985) qualifica de «normative et élitaire», cujo objectivo primordial será «faire accéder les apprenants (qui constitueront longtemps une minorité sociale) à la norme culturelle émanant du pouvoir et des “bons auteurs”» (p. 13).

O paradigma ‘académico’ pressupõe uma definição integral prévia do currículo, configurando um modelo de ensino-aprendizagem que ten Brinke (1976) diria conservador, favorável à manutenção do *status quo* social, representando uma visão aristocrática do mundo, propondo valores absolutos e permanentes de bem, verdade e beleza, num quadro em que o professor emerge 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).

Encontramos neste paradigma ressonâncias do paradigma que Ball & Lacey (1982) denominaram ‘Grammarians’ (um dos três que os autores reconheceram entre os professores de quatro departamentos disciplinares de Inglês com que desenvolveram um estudo de caso), como do modelo de ‘Cultural Heritage’, inscrito entre os modelos de ensino-aprendizagem do Inglês inventariados, em 1989, pelo Comité Cox (cf. Cox, 1991), a partir da análise das opiniões dominantes na Grã-Bretanha relativamente aos objectivos a prosseguir na área e considerado também entre os paradigmas recenseados por Brumfit (1995), descrito por Branco (2005) como o «paradigma do mérito literário representativo de um património histórico-literário nacional» (p. 83).

Como sugere a própria designação, o primeiro reforça a aquisição de conhecimento acerca do sistema linguístico. Os programas escolares neste contexto elegem a ‘norma’ como objecto de estudo, particularmente nas suas dimensões fonológicas, lexicais e morfossintáticas (cf. Breen, 1997), apresentando os textos

clássicos como modelos. Como metaforicamente o ilustra Andrews (1997), esse trabalho encerra apenas uma dimensão da aprendizagem da língua:

If medical schools educated their students the way we traditionally teach the English language, the medical curriculum would be limited to Anatomy I, Anatomy II, Anatomy III, and so on. Learning the anatomy of the human body is important, obviously, but it's not a complete curriculum for physicians. Similarly, learning the anatomy of language is important, but it's not a complete language curriculum. (p. 4).

O segundo paradigma enfatiza «the ‘given-ness’ of ‘high’ culture» (Sawyer, 2007: 76), «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) e apresenta o professor de língua como «the guardian of culture and as one who offer[s] moral positions» (Sawyer, 2007: 80).

Nesta perspectiva, à educação nas línguas de escolarização cumpre essencialmente a construção identitária das novas gerações através da transmissão de um dado legado cultural nacional no que respeita i) ao conhecimento dos autores e produções literárias tidos, num dado momento, como os mais relevantes e representativos da história da língua de um país ou comunidade, ii) ao reconhecimento de aspectos de história e teoria literárias que permitem enquadrar histórica, cultural e socialmente essas produções como reconhecer e evidenciar os respectivos méritos literários (pelas suas características e concepção restritiva de cultura, consideramos este paradigma essencialmente literário-cultural). A leitura devém, no contexto, o domínio verbal de desenvolvimento principal e a escrita prossegue a imitação dos modelos literários estudados, num quadro de uma «text – and teacher – dominated classroom» (Legutke & Thomas, 1991: 13).

Na primeira década do século XX, a emergência de uma racionalidade que Matthijssen apelidou de ‘tecnocrática’, impulsionadora da investigação empírica sobre a língua, e o movimento da ‘Reform Pedagogic’ terão determinado, em larga medida, um deslocamento do paradigma ‘academic’, centrado no conteúdo, para um paradigma centrado no desenvolvimento dos sujeitos, que van de Ven apelidou por isso de ‘developmental’. Este paradigma, que reconhecemos próximo do ‘personal growth model’ identificado por Dixon (1975) e enunciado pelo Comité Cox (1989), que Brumfit (1995) preferiu designar simplesmente por ‘growth model’, releva a experiência e a identidade linguísticas individuais sobre a tradição e a norma,

privilegiando uma abordagem descritiva da língua (uma língua viva e ‘moderna’, por oposição à tradição latina e ao património linguístico ‘capturado’ pelos textos literários), valorizadora da expressão individual e das variações linguísticas, daí a designação encontrada por Ball & Lacey (1982) para este paradigma (‘creative/expressive’).

Neste paradigma, a expressão oral ganha evidência e as práticas de escrita prosseguem não a imitação dos clássicos, mas essencialmente a compreensão e o ensaio da expressão e criação individuais «in one’s own and ‘authentic’ language» (Sawyer & van de Ven, 2006: 11), configurando um currículo mais desperto para as actividades e processos (o uso activo da língua) em detrimento de conteúdos e produtos (o conhecimento da gramática e da cultura literária), mais integrado e aberto, no conteúdo e nos suportes, tornando a aula de língua permeável a outras linguagens para além da literária. Um currículo de características humanistas, na acepção de McNeil.

As tendências de democratização educacional, a progressiva massificação do ensino, 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, acabam por determinar, segundo van de Ven (2005), a emergência, nos anos 60/70, de um outro paradigma a que o autor atribuiu a designação de ‘comunicativo’, designação que encontramos em diversos outros autores (cf. Brumfit & Johnson, 1979; Cook-Gumperz & Gumperz, 1982; Hymes, 1984; Littlewood, 1981; Lomas & Osoro, 1994; Widdowson, 1978; Wilkinson, 1982; Michaud, 1996; Nunan, 1996, entre outros).

Este paradigma releva que o principal objectivo do ensino da língua é desenvolver as competências de comunicação dos alunos, e que aquele só poderá cumprir-se se o processo de ensino-aprendizagem lhes proporcionar reais e efectivas oportunidades de comunicação (cf. Larsen-Freeman, 1986). Colocando a tónica na interacção social (numa visível influência da teoria vygotskiana do ‘desenvolvimento proximal’), este paradigma pretende promover nos alunos a consciência e pertença a uma dada comunidade (mais próxima e/ou distante), levando-o ao conhecimento e partilha da cultura dessa comunidade e à participação nos seus valores e esforço de desenvolvimento político, social, económico, moral.

O paradigma ‘comunicativo’ parece reconhecer o potencial democrático e emancipatório da aprendizagem da língua (aproximando-se da concepção democrática

de Englund, da perspectiva emancipatória de ten Brinke e da orientação educacional que McNeil apelida de reconstrucionismo social), contestando a neutralidade das práticas de leitura e alertando para o poder daquelas na construção de determinados sistemas de crenças e valores (cf. Sawyer, 2007). Neste paradigma encontramos ressonâncias da perspectiva sociológica de ensino-aprendizagem da língua desenvolvida por Ball & Lacey (1982) e do modelo ‘Cultural Analysis’, recenseado pelo Comité Cox, em 1989 (cf. Cox, 1991), cuja dimensão crítica Brumfit (1995) reforça com a designação de ‘Critical Awareness’:

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. [...] the teaching of reading, texts not only should be used for training reading skills, but attention should also be paid to the content of the texts, to the often unspoken world-view. (Sawyer & van de Ven, 2006: 12-13).

Este paradigma

i) reporta uma concepção alargada de cultura, «não como algo que se transmite e se recebe, mas também como algo que renovadamente se produz» (Fonseca & Fonseca, 1990: 147), alargando a noção de texto e deslocando a leitura dos textos literários ‘consagrados’ (exemplos de um património considerado culturalmente relevante e apresentados como modelos formativos do ponto de vista quer do uso da língua, quer dos valores da comunidade) para a compreensão e produção de um conjunto alargado e diversificado de tipos de texto (incluindo os de natureza literária) que aproximem o aluno da vida em sociedade e favoreçam a sua participação social, profissional e política (ganham particular enfoque no contexto os textos de comunicação social, artigos científicos e textos transaccionais diversos);

ii) revê o papel do aluno no processo de leitura, entendido como um processo essencialmente interactivo entre o aluno, o texto e o contexto de produção e recepção;

iii) representa como objectivo central não o conhecimento da norma e das dimensões eminentemente fonológicas, morfológicas e sintácticas da língua, antes o domínio dos usos linguísticos e comunicativos, atentando nos procedimentos e conjugando o conhecimento formal da língua com o seu conhecimento instrumental e funcional (cf. Breen, 1997);

iv) centra nos alunos o processo de ensino-aprendizagem, chamando-os a assumir uma atitude activa na própria definição do processo, propondo-lhes o uso consciente e eficiente da língua, através da realização de um conjunto de tarefas comunicativas, orais e escritas, apercebidas como autênticas, relevantes e executáveis (cf. Shiels, 1991);

v) considera as necessidades comunicacionais imediatas ou futuras dos alunos como os seus interesses e motivações pessoais, quadro que concorre também para o questionamento do cânone literário, amiúde considerado distante e desadequado desses interesses e necessidades (cf. Cosson, 2007).

Van de Ven (2005) distingue ainda, nos anos 80, no quadro da disseminação de uma economia de mercado de características neoliberais e do crescimento de estudos de natureza psicométrica, testes e exames nacionais (um quadro marcado pela racionalidade ‘científico-racional’ de que nos fala Englund), uma versão do paradigma comunicativo que o autor reconhece mais ‘utilitária’, na qual os aspectos meritocráticos se sobrepõem à intencionalidade emancipatória, numa acentuação do uso transaccional da língua com vista a um crescente contributo da área para o desenvolvimento social e económico das nações. Nas palavras de Sawyer & van de Ven (2006),

[...] this paradigm combines a skills-based approach with a more ‘whole-language’ approach, so that training skills leads into reading and writing whole texts. The pedagogical/didactic approach also is more normative, more monologic than before. Grammatical standards and standards derived from transactional communication dominate. Texts to be read and to be written mainly represent transactional communications. Fiction, creativity and exploratory texts are less important. Literature education is valued in terms of national heritage, where the discussion is about canonical texts but its self-evident position in school is more open for consideration. (pp. 13-14).

Este paradigma, a que van de Ven (2005) atribui a designação de ‘utilitarian’, elege essencialmente como prioridade a 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, objectivo que aproxima esta conceptualização da de ‘Adult Needs’ identificada pelo Comité Cox (cf. Cox, 1991) ou da de ‘Functional Literacy’ enunciada por Brumfit (1995).

Brumfit (1995) acresce a estes paradigmas um outro que reconhece em expansão progressiva na Grã-Bretanha desde a década de 70, cujo objectivo assenta basicamente na exploração e desenvolvimento do conhecimento da língua e das

intuições linguístico-comunicacionais dos alunos num quadro de valorização crescente daquele conhecimento, não no sentido tradicional de conhecimento do sistema linguístico, mas de reconhecimento do valor e das especificidades individuais, como sociais e culturais da língua, num cenário que se caracteriza por um multilinguismo crescente. Este modelo que colhe, por isso, a designação de ‘Language Awareness’, elege como tópicos fundamentais: a estrutura da língua; as variações no seu uso (pronúncia, dialectos, estilo...); as variedades linguísticas e a sua evolução; o multilinguismo; os mecanismos de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Correndo o risco de se apresentar redutora ou simplista, dada a complexidade das matérias em vista, a análise desenvolvida ensaia uma síntese dos principais modelos ou paradigmas de educação nas línguas de escolarização reconhecíveis nas políticas e práticas educacionais na área, fruto de múltiplas orientações académicas, dos desenvolvimentos científicos na investigação num conjunto alargado de domínios do saber próximos, como a linguística, a literatura, a psicologia, a sociologia, a pedagogia, a didáctica..., e das contínuas transformações sociais, culturais, económicas e políticas.

2.2. A aprendizagem do português na escola: razões, contextos, objectivos e processos

2.2.1. Razões para a aprendizagem escolar do português

Logo no Artigo 1.º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Resposta às Necessidades de Educação Básica podemos encontrar a seguinte proposição:

Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes), 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),

que enuncia o reconhecimento internacional da relevância da aprendizagem da língua em contextos formais para o desenvolvimento do indivíduo.

Assumindo-se a imprescindibilidade do domínio da língua à vivência social do indivíduo e à sua aprendizagem, desenvolvimento pessoal e inserção profissional..., este devém uma necessidade que cumpre à Escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem formal, suprir, «Étant donné que l'école doit permettre l'intégration professionnelle et sociale après le parcours scolaire – elle doit s'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).

Fillion (1983) releva, a este propósito, a importância do ensino-aprendizagem da língua em contexto escolar por i) aquele se desenvolver a partir dos próprios objectivos que enformam o seu uso, ii) ser essencial à aprendizagem, que envolve normalmente o uso da língua na forma escrita ou falada, e iii) contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Tais pressupostos relevam, em primeiro lugar, um uso intencional e produtivo da língua em contexto escolar, que lhe empresta uma dimensão retórico-pragmática, que faz com que a língua se enriqueça, se diversifique, se recrie em função dos objectivos que o seu uso intente prosseguir num determinado tempo e lugar. Nesta perspectiva, é o próprio uso da língua que a mantém viva, vigorosa. Longe de ser estática, a língua reforça-se e rejuvenesce a cada momento, expandindo-se no vocabulário, transformando-se nas sonoridades, enriquecendo-se nas estruturas e nos sentidos, alimentando-se da própria utilidade comunicativa que encerra, como do potencial criativo que nutre.

Como contexto social que é, a Escola institui necessariamente a língua como instrumento comunicativo privilegiado. Na escola escuta-se, fala-se, escreve-se e lê-se para comunicar com o outro. Neste sentido, a língua serve o processo de ensino-aprendizagem que naquela tem lugar, e que ocorre «essencialmente através da

linguagem, pela comunicação na sociedade, tomada no sentido mais amplo, ou em contextos sociais e linguísticos específicos tais como as aulas» (Pedro, 1982: 69).

Na escola, a comunicação reveste-se de características específicas por se constituir ela própria espaço de transmissão/apreensão de informação, de desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências. É neste sentido que encontramos em Halté (1994) o reconhecimento da escola como «un singulier lieu de communication» (p. 19), um espaço social instituído para que nele «s'échange, se communique, se construisse... du savoir» (*ibidem*), no qual a comunicação não se apresenta apenas meio de transmissão de conhecimento, constituindo-se ela própria «[...] condition de leur appropriation, de leur (re)construction par les apprenants. Elle n'est pas seulement le support de l'apprentissage, comme la toile de jute est le support du tableau, le canal par lequel des vases communiquent, une activité de transit, mais elle fait partie de la base, du tableau lui même» (*ibidem*).

Funda-se no uso da língua o próprio sentido da escola e tudo o que aquela pretende não pode ser alcançado no alheamento dessa evidência, porquanto o domínio da língua se institua como «o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo» dos alunos (Sim-Sim, 1995: 203).

Apresentam-se, neste sentido, relevantes os postulados de autores como Vygotsky (1986), Barnes (1982), Hagège (1985) e Bautier (1995), para quem as línguas são modelos de articulação do pensamento, constituindo-se centros de poder cognitivo, porque, mais do que possibilitarem a nomeação das coisas do mundo (dimensão referencial), permitem a reflexão sobre aquele e a sua ordenação, comportando uma dimensão epistemológica. E essa reflexão e ordenação dependem do suporte histórico, cultural e moral da comunidade com que o indivíduo partilha a língua (Saville-Troike, 1982), pois que «o contexto que torna a língua possível é também o contexto que permite [àquele] ser ele mesmo, e usar sua língua de acordo com os seus desejos pessoais. O usuário quer que a língua seja, ao mesmo tempo, a expressão de valores independentes e uma expressão individual e pessoal do seu self.» (Mey, 1998: 77).

Neste contexto, «a língua constitui [...] a raiz e o ponto de referência fundamental da construção do conhecimento e do exercício das actividades culturais. Nela se contém e nela e por ela continuamente se afirma e se renova, através da

pluralidade dos discursos em que se actualiza, a memória cultural de cada comunidade.» (Fonseca, 1989: 63). A língua afirma-se, por esta via, como produto e veículo cultural, enformando a visão que cada sujeito falante vai edificando do mundo e das coisas ao longo da sua existência, contribuindo simultaneamente para a perpetuidade das crenças e dos valores de cada sociedade e regulando a própria actuação do indivíduo (cf. Bourdieu, 1998; Giroux & McLaren, 1993; Yaguello, 1988; Widdowson, 1990).

A língua tem sido, assim, percepcionada por alguns autores, como uma ferramenta intelectual socialmente construída e portadora, por isso, de marcas sociais, que o indivíduo utiliza para se integrar na comunidade, aprendendo as regras que a enformam e regulam (cf. Vygotsky, 1986; Bruner, 1983) e procurando, a partir daí, firmar e confirmar os laços que o unem aos outros indivíduos, sem, no entanto, abdicar de criar o seu próprio espaço no contexto social, que ajuda, por via disso, a recriar, «porque a língua é, simultaneamente, uma questão de *rigor* e de *criatividade* (de “liberdade criativa”)» (Nogueira: 1999a: 244).

Assim, à medida que o indivíduo vai adquirindo a língua vai também aprendendo a estrutura social em que se move, e a utilização que faz da língua reforça essa mesma estrutura, contribuindo para uma melhor definição dos papéis que cabe aos diferentes agentes sociais desempenhar (cf. Bernstein, 1977; Bautier 1995; Dabène, 1994), num processo de afirmação simultânea da identidade pessoal do indivíduo e da identidade da comunidade a que pertence (cf. Mey, 1998). A língua cumpre, pois, também, neste processo uma dimensão ontológica.

Posto que, como regista Fonseca (1994), mais do que transmitir informação, comunicar é «criar comunidade, vencer distâncias: a distância comunicativa até ao Outro, a distância física no tempo e no espaço, a distância cognitiva até ao real, a distância social em relação a um estatuto socioculturalmente prestigiado, a distância cultural, a distância histórica» (p. 175), aprender a comunicar importa sobremaneira num sistema cada vez mais atento e preocupado com a democratização escolar, com a emancipação social, com a formação para a cidadania. Neste contexto, afirma Castro (1997), que

i) a escola deve no âmbito da sua esfera de influência procurar assegurar um acesso tão alargado quanto possível aos bens simbólicos, pois que ser “não letrado” significa, hoje, a amputação de importantes dimensões da cidadania, impedindo ou dificultando a participação na vida da comunidade, o

desenvolvimento pessoal, a possibilidade de interagir significativamente com os outros ou de lidar com situações problemáticas; ii) a escola deve criar condições para que os alunos possam, no seu interior, ter condições de sucesso.» (p. 447).

Sendo, embora, verdade que, ao chegar à idade escolar, os alunos já reconhecem e falam a sua língua materna ou a língua nacional do seu país de acolhimento (no caso dos alunos imigrantes), dominando razoavelmente a sua fonologia, a sua morfologia, a sua sintaxe, o seu léxico, as suas dimensões semânticas e pragmáticas, fruto das aquisições que fizeram no contacto com a família e com a comunidade (cf. Delgado-Martins & Duarte, 1993; Tulasiewicz & Adams, 1998), aqueles não dominam, desde logo, a sua forma escrita, nem os diversificados e específicos usos que esta dá à língua, sequer a sua existência oral plena. Quando iniciam os seus processos de escolarização, os alunos não têm, pois, «uma cabal posse activa dessa língua, entendida como capacidade de inserção e participação actuante numa comunidade linguística e sociocultural» (*ibidem*).

Cumprir, pois, à escola facilitar-lhes essa posse activa, contribuindo para o seu crescimento linguístico, que é também crescimento pessoal e social, estendendo o domínio oral da língua informalmente adquirido a outros campos da comunicação humana, envolvendo capacidades de interpretação e produção do texto escrito, e transformando o conhecimento ‘intuitivo’ da língua que o aluno tem em conhecimento reflectido (ver Fig. II-1.).



Fig. II-1. – Domínios de recepção e produção verbal (Duarte, 2000: 53)³⁵

³⁵ Arranjo gráfico da nossa responsabilidade.

2.2.2. Contextos escolares de aprendizagem do português

Na escola cumpre em particular à aula de língua, no caso português, às disciplinas de Língua Portuguesa, na educação básica, e de Português, na escolaridade secundária, a promoção da aprendizagem da língua. Debruçando-se sobre a problemática, embora no contexto de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, Cicurel (1992b) identifica três formas de tratar o objecto língua na aula de língua:

- *communiquer à propos de la langue par des descriptions, des règles linguistiques, des commentaires sur l'usage, la culture, etc.;*
- *communiquer dans la langue enseignée, dans lequel cas l'apprenant ou l'enseignant se fait l'énonciateur fictif de la langue-cible;*
- *communiquer à propos de la gestion des activités lorsqu'il y a négociation sur un travail à faire ou réflexion sur l'apprentissage.* (p. 15).

A primeira configura a dimensão metalinguística da aula de língua, em que a língua se institui ela própria objecto de estudo e análise na aula. A segunda reporta o uso comunicativo da língua na aula, na recepção e construção de enunciados verbais que servem o treino de competências de comunicação oral e escrita diversas. A terceira representa a dimensão didáctica da aula de língua, em que o uso da língua aparece ao serviço da interacção entre alunos e entre estes e o professor no âmbito da organização e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da própria língua.

A aula de língua assume, assim, especificidades relativamente às aulas de outras áreas do saber. Nela, como regista Castro (1989: 27), «o fazer é também um dizer sobre o dizer», instituindo-se o próprio meio de comunicação objecto dessa comunicação. A aula de Português caracteriza-se, assim, por uma relação de circularidade entre o uso que se faz da língua e a sua análise, porque a segunda implica a reflexão sobre o primeiro e visa o aperfeiçoamento daquele e aquele, por sua vez, permite o aprofundamento da capacidade de análise do sistema linguístico e dos seus usos, o que equivale a considerar que o próprio instrumento comunicacional em que a língua se institui devém conteúdo da aula. É por isso que o autor afirma que «ensinar uma língua é falar *a* e *sobre* a língua» (Castro, 1987: 151).

Na aula de Português regista-se, assim, um fenómeno único no contexto pedagógico, em que o próprio objecto formal de estudo se institui como meio de transmissão. Acresce, como registam Fonseca & Fonseca (1990), que a própria

singularidade da transmissão que nela ocorre individualiza e especializa este contexto de ensino-aprendizagem, considerando que aquela não se processa como uma verdadeira transmissão, por não se poder «transmit[ir] uma técnica (no nosso caso, a competência comunicativa) como se transmite o conhecimento de dados, de noções, ou mesmo de metodologias» (p. 8).

Acresce, ainda, Dionísio (2000: 51-52) que a especificidade da aula de língua se traduz também na sua complexidade e na sua nem sempre clara definição em face, quer da própria complexidade do objecto da aula (a língua), «que se complexifica ainda mais ao ser constituído[o] como objecto de transmissão e aquisição em contextos formais, a sujeitos que são já possuidores de competências básicas relativas ao seu uso», quer da diversidade dos objectivos que a atravessam, e que «se traduzem no ensino e desenvolvimento de técnicas e capacidades inerentes ao processamento das duas modalidades de uso da linguagem: o oral e o escrito» (*ibidem*), quer ainda da diversidade de discursos sobre os quais incidem as competências que aquela se propõe desenvolver.

A coincidência na aula de língua entre ‘a língua adquirida’, ‘a língua a aprender’ e ‘a língua veicular de ensino’ institui professor e aluno como entidades enunciativas reais, cujas possibilidades comunicacionais se apresentam potencialmente infinitas. A tradição comunicacional que marca generalizadamente os contextos pedagógicos, e a que a aula de língua não é alheia, tem contudo restringido as experiências de enunciação do aluno. Isso mesmo ilustra Starnone (1998), num livro sugestivamente intitulado Solo se interrogato, convocando a sua experiência como aluna:

Hablar, naturalmente solo hablaba si me preguntaban, pero era como si hablase otro en mi lugar: el libro, la profesora, mi padre, un compañero que había dicho el día anterior lo mismo que se me pedía que dijera. El rito de hablar “cuando te interrogan” no significaba hablar de verdad; significaba mostrar que se había seguido la lección. (p. 23),

ou Coñaniz (1990), a partir de testemunhos de alunos recolhidos no contexto de um estudo sobre a comunicação na sala de aula:

[...] le prof, tout se qu’il attend, c’est qu’on réponde à ces questions, de la façon qu’il a prévue. Le reste ne l’intéresse pas. (Rachid, 15 anos). (p. 70).

Diversos estudos desenvolvidos em variados contextos e países, ao longo da segunda metade do século XX (cf. Alwright & Bailey, 1991; Araújo e Sá, 1996; Bellack, Kliebard, Hyman & Smith Jr., 1966; Castro, 1987; Cicurel, 1992a; Delamont, 1987; Flanders, 1970; Grandcolas, 1989; Landsheere & Bayer, 1969; Mehan, 1979; Morsh, 1956; Pedro, 1982; Sinclair & Coulthard, 1975; Stubbs, 1987 e outros) têm vindo, para além disso, a demonstrar a apropriação quantitativa como qualitativa pelo professor do discurso da aula, ocupando entre dois terços a três quartos do tempo de fala, assumindo o controlo do discurso pedagógico e dominando os usos comunicacionais na aula.

De igual modo, os estudos têm relevado que o parco espaço discursivo ocupado pelo aluno acaba por ser da responsabilidade directa do professor ou por ele controlado, ao enunciar quem fala, quando, como, porquê, para quê e durante quanto tempo, cabendo ao aluno basicamente o papel de ouvinte ou de interlocutor cuja produção discursiva se apresenta condicionada e determinada pelas próprias produções discursivas do professor (o locutor). Neste contexto, o espaço comunicacional do aluno tem-se apresentado perfeitamente delimitado pelos usos comunicacionais que o professor lhe tem permitido ou que o próprio se tem reconhecido num contexto de desempenho de papéis implicitamente definidos e previamente atribuídos:

[...] o professor surge sobretudo como "fazedor de perguntas e avaliador de respostas"; o aluno intervém em função do professor, assumindo o papel de "respondente"; o professor gere a comunicação ao nível do conteúdo, das intenções da expressão formal e da distribuição da palavra; as iniciativas do aluno são reduzidas, pouco variadas no seu conteúdo e dirigidas principalmente ao professor; o discurso dos alunos é previsível [...]; a interação assume as características de um "pingue-pongue verbal", onde os jogadores ocupam campos opostos, ainda que orientados por regras comuns; as estratégias de resolução de problemas são "superficiais", situando-se, prioritariamente, ao nível do enunciado e procurando uma aproximação entre o que o aluno diz e o que deveria dizer; a negociação dos assuntos é menos rígida do que a negociação dos papéis, ou seja, embora seja permitido que o aluno exerça alguma influência na gestão dos tópicos da comunicação, o professor tenderá a manter a sua posição de controlo. (Vieira, 1993: 37).

Neste contexto o aluno tem estado ausente, quer da definição dos objectivos a prosseguir na aula, quer da organização e funcionamento daquela. Cumprindo estas tarefas essencialmente ao professor, a sua partilha com o aluno adquire, contudo, na aula de língua, dada a especificidade deste contexto pedagógico, importância particular por potenciar o assumir de uma atitude activa no processo de ensino-aprendizagem, o

ensaio de poderes comunicacionais diversos e a experimentação de práticas enunciativas que concorrem para um desenvolvimento mais global do sujeito falante, favorecem a sua autonomia comunicacional, aprofundam a consciência dos desempenhos comunicacionais (próprios e alheios) e potenciam o desenvolvimento de estratégias comunicacionais adequadas e eficazes (cf. Leal, 2000; 2003; Leal & Araújo e Sá, 2005).

Como afirma Aida Santos (1994), «O Português não é uma disciplina como as outras. Nem pela sua natureza, nem pelos efeitos que do seu domínio advêm. Descurar a sua especificidade na formação do indivíduo não é só ser surdo face às expectativas sociais: é ser o pior cego frente à realidade concreta da aprendizagem, em seus pressupostos e alicerces» (p. 25).

Ironicamente, contudo, a aula de português tem-se escusado a explorar as próprias condições excepcionais de ensino-aprendizagem de que dispõe à partida, restringindo as possibilidades de ‘manipulação’ da língua por parte do aprendente, como as suas experiências funcionais e criativas de comunicação, a testagem dos seus limites comunicacionais e a extensão das suas capacidades expressivas pessoais (cf. Legutke & Thomas, 1991: 20). O resultado tem sido a restrição do papel enunciativo que o aluno assume na aula e a sua conseqüente impreparação para as situações de comunicação que se lhe deparam na escola, para além da aula de língua, como para além da escola, nos variados contextos sociais e profissionais que se lhe possam deparar.

Regista a este propósito Aguiar e Silva (1988-89) que, pelo facto de se constituir como «poderosíssimo instrumento de culturalização e socialização, de desenvolvimento cognitivo, de capacidade crítica, de apuramento da sensibilidade, de potenciação da fantasia lúdica e da criatividade», a educação linguística se institui como «o alicerce e o factor sinérgico da aprendizagem de outras disciplinas e de outros saberes» (p. 21)³⁶.

Leia-se, a título de exemplo, um texto de Simon, Erduran & Osborne (2002) ou outro de Jorge & Puig (2000) acerca da importância de desenvolver nos alunos competências de argumentação que lhes permitam falar, escrever e ler de e sobre

³⁶ No reconhecimento deste papel, a disciplina de Inglês assumiu inicialmente nos Estados Unidos o objectivo principal de melhorar as competências de comunicação verbal dos alunos «for higher achievement in a number of other areas: better speech, better writing, and better reading; to better prepare them for the next grade, for high school or college, and the work force.» (Andrews, 1993: 3).

ciência e ainda a melhor compreender a racionalidade da própria ciência, ou outro de Moreira (1999), em que a autora dá conta de um já longo percurso³⁷ de consciencialização pelos investigadores da especialidade, da influência das variáveis linguísticas na aprendizagem da Matemática. É também reconhecida a vantagem do domínio de conceitos gramaticais básicos e do treino e reflexão sobre a língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras. Acresce, como regista Inês Duarte (1998), que

o estudo [...] supõe e recruta competências cujo desenvolvimento é objectivo da disciplina de Língua Materna: capacidade de seguir um fio condutor de exposições orais longas e complexas, distinguindo as ideias essenciais das acessórias e acompanhando a linha argumentativa das mesmas, e de tomar notas do essencial do que foi dito; proficiência de leitura com fins de estudo, que se traduz na capacidade de distinguir ideias essenciais de acessórias, de seguir o fio condutor ou a linha argumentativa de um texto, e que pode envolver o recurso a técnicas como sublinhar, esquematizar, tirar notas, resumir. Por outro lado, a avaliação dos conhecimentos dos alunos é em grande parte baseada em produtos escritos em Português, pelo que exige deles proficiência de leitura [...] e um bom nível de mestria de escrita [...]. (p. 116).

Perrenoud (1995) e Abascal (1994) relevam, para além disso, a aprendizagem da língua como condição do próprio processo de escolarização:

Aprender a ler e escrever são [...] condições de participação no prosseguimento da escolaridade: para além dos 7 ou 8 anos, um aluno que não sabe ler nem escrever não pode desempenhar “correctamente” o seu papel, uma vez que a parte da comunicação escrita vai crescendo no trabalho escolar. Um aluno de 10 anos que não sabe nem ler nem escrever é um “inadaptado escolar”, mesmo que seja inteiramente dócil, sensato, honesto, arrumado, comunicativo, pacífico. Muito simplesmente porque está privado deste saber-fazer de base, o aluno não poderá dar cumprimento ao quinhão de trabalho que lhe é pedido, uma vez que não pode compreender o que se espera dele. (Perrenoud, 1995: 63).

[...] en todas as áreas de la Enseñanza Secundaria se exige a los alumnos que comprendan textos orales y escritos con un grado de complejidad superior al que dominan, y que sean capaces de producir textos bastante similares, dando por sentado que sin una comprensión suficiente de esos textos es imposible el aprendizaje.» (Abascal, 1994: 163)

³⁷ Em 1973, por exemplo, Jerman & Mirman evidenciaram que as variáveis estruturais do enunciado de um problema (extensão do texto, número de orações principais, as orações subordinadas e expressões preposicionais, o número de palavras da pergunta do problema) influenciam a resolução dos problemas aritméticos; em 1988, Pimm desenvolve um estudo que releva que a linguagem matemática exige um alto domínio de competências linguísticas e requer mesmo, em certas situações, uma forma diferente do seu uso original; na década de 90, Dowling (1996, 1998) desenvolve estudos sobre o papel dos diferentes tipos de texto que se utilizam em contextos matemáticos e Adler (1997, 1998) estuda os contextos de educação matemática em populações multilíngues.

O facto assinala a importância das disciplinas de Português como pólos integradores, clarificadores e amplificadores das aprendizagens operadas ao nível das restantes áreas do saber. Para tal, aquelas devem tomar a iniciativa na procura de espaços de diálogo com as restantes áreas disciplinares com vista à consecução de objectivos comunicacionais comuns. Leia-se no contexto o estudo desenvolvido por Valadares (2003), que releva a «articulação entre as competências essenciais da Língua Portuguesa e as das outras disciplinas [...] fica[ndo] claro que o desenvolvimento das competências essenciais das diversas disciplinas radica no desenvolvimento das competências essenciais da Língua Portuguesa, delas dependendo.» (p. 63).

Devem, para o efeito, também as disciplinas de Português prosseguir objectivos de natureza académica, integrando no seu programa de formação actividades que permitam treinar ‘habilidades’ consideradas essenciais à aprendizagem noutras áreas disciplinares ou não disciplinares do currículo escolar, como o desenvolvimento de competências de estudo, pesquisa, registo e tratamento de informação relevantes à progressão académica dos alunos e ao sucesso na aprendizagem. Contudo, alerta ten Brinke (1976):

[...] decisions about the choice of a particular strategy for teaching the mother tongue or about the position of mother-tongue teaching in relation to other subjects are always complicated. Consequently, teachers may be expected to feel more sure of themselves if they at least acquire a clear idea of the ‘region’ of the problems they are trying to handle. (p.13).

Neste sentido, há muito considerava já Odete Santos (1988) a urgência de

[...] abalar, na aula de Português, o privilégio concedido tradicionalmente à linhagem ‘culta’ dos discursos que a disciplina em questão se coloca[va] como objecto e instaurar a recuperação dos discursos científicos e didácticos – textos de especialidade – que veiculam os saberes escolares. [...] [e] proceder à abertura da aula de língua materna a todo o tipo de ‘documentos autênticos’ que circulam, como moeda de troca, nas transacções sociais do dia-a-dia, discursos que emergem de uma pluralidade de situações de uso e implicam uma multiplicidade de estratégias discursivas de dominação social. (p. 137),

porquanto, «if language is to be taught **for** communication it has necessarily to be presented **as** communication, that every classroom activity must bear the hallmark of ‘authenticity’» (Widdowson, 1983: 30).

Numa análise desenvolvida em 1991 sobre os módulos de ‘Funcionamento da Língua’ dos *Novos Programas de Português* (NPP) dos ensinos básico e secundário,

Inês Duarte concluía que, contra declarações de princípio dos próprios programas, ressaltava «uma concepção da disciplina de *Língua Portuguesa* desligada, nos dois sentidos (*Língua Portuguesa* → outras disciplinas; outras disciplinas → *Língua Portuguesa*), das restantes disciplinas curriculares» (1991: 56), visível na não referência «ao uso produtivo dos conhecimentos aprendidos noutras disciplinas curriculares para a tomada de consciência de regularidades da língua» (*ibidem*), bem como na inexistência de actividades que

[...] vis[ass]em 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 [...] e as 'habilidades' mobilizadas no '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. (ibidem).

A transdisciplinaridade das disciplinas de português não se afere, todavia, apenas pela sua relevância académica, estende-se para além das aprendizagens curricularmente definidas, para além do currículo formal, e entra no campo da própria realização pessoal e social, correspondendo, assim, «o conceito de transdisciplinaridade [...] aos ideais educativos mais elevados, ao desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, e à aprendizagem de reflexão autónoma», e confluindo para o «desenvolvimento integral de valores, num harmonioso funcionamento criativo.» (Tochon, 1995: 126). Registo desse reconhecimento encontramos, por exemplo, no ponto 1 do Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, ao sublinhar que a Língua Portuguesa partilha com a formação pessoal e social e a valorização da dimensão humana do trabalho a sua natureza formativa transdisciplinar.

Considerando-se, como temos vindo a defender, que o uso linguístico é constitutivo de todo o processo educativo, pois que a língua é o instrumento privilegiado na comunicação que se opera nas diferentes áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares, e que as competências comunicacionais se assumem como elemento facilitador no acesso e na construção de conhecimento, dificilmente poderíamos circunscrever o aperfeiçoamento da comunicação verbal e não verbal à aula de português. Como afirma Ordoñez (1999),

o ensino do domínio instrumental da língua deve ser tarefa de todos. [...] Se um professor de matemática, de história ou de ciências naturais abdicar do seu direito ou deixar de cumprir a sua obrigação de ensinar e exigir que os alunos leiam com correcção e compreensão os textos e sejam capazes de transmitir, oralmente e por

escrito, o conteúdo do que estudam, se não se preocupar com a ortografia, com a pontuação, etc., estará a fazer um fraco favor ao aluno e à sociedade que lhe paga para educar. (p. 124).

Dilata-se, de resto, a apologia da transversalidade da língua no currículo escolar. O facto é bem legível em muitos dos textos oficiais, legais ou não legais, reguladores do currículo produzidos entre nós nas últimas décadas, a começar pela LBSE, que, no ponto 7 do Artigo 47.º, determina que «o ensino-aprendizagem da língua deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português».

Em conformidade, pode ler-se no ponto 3 do Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que «todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português», um postulado subscrito mais recentemente, no Artigo 6.º, ponto 1, dos Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, como no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que inscreve entre os princípios orientadores do Ensino Secundário (alínea e) a «transversalidade da valorização da língua e da cultura».

No mesmo sentido, Fraústo da Silva, Emídio & Grilo (1988) relevavam, na “Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário”, o «contributo de todas as matérias para a consolidação, reforço e aperfeiçoamento da expressão oral e escrita em língua portuguesa» (p. 218).

Também diversos textos legais respeitantes à definição do sistema de avaliação dos alunos nos ensinos básico e secundário têm vindo a registar que a avaliação da competência evidenciada no domínio da língua portuguesa, nomeadamente no que respeita às capacidades de compreensão e expressão oral e escrita, cumpre a todas as componentes curriculares (cf. Despacho 162/ME/91, de 9 de Setembro; Despacho Normativo n.º 98-A/92; Despacho Normativo n.º 30/2001; Portarias n.º 550-A, B, D e E/2004, de 21 de Maio). No ponto 13.6 do Despacho 162/ME/91, de 9 de Setembro, pode ler-se, por exemplo:

Nos três ciclos do ensino básico e no ensino secundário todos os professores se devem pronunciar quanto à competência evidenciada pelos alunos no domínio da língua materna no âmbito da sua disciplina, nomeadamente quanto à capacidade de comunicação quer oral quer escrita.

As Portarias n.º 550-A, B, D e E/2004, de 21 de Maio, rezam, por sua vez, que:

As aprendizagens ligadas a componentes do currículo de carácter transversal ou de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania ou da compreensão e expressão em língua portuguesa, constituem, numa perspectiva formativa, objecto de avaliação em todas as disciplinas e área não disciplinar. (Capítulo II, Secção I, Artigo 5.º, ponto 2)³⁸.

Os próprios programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico registam o entendimento de que «o domínio da língua, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.» (DGEBS, 1991: 49). Partilhar este entendimento pressupõe considerar com Aldeia (2005) que «todos os professores [...] devem contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento comunicativos, pois se para os professores de língua materna esta constitui, simultaneamente, um meio e um fim, para os outros é uma “ferramenta” indispensável à aquisição, compreensão e transmissão das respectivas matérias» (p. 1).

Não se retire daqui, no entanto, a ilação de que todos os professores são professores de Português, pois que à ratificação de responsabilidades partilhadas em matéria de desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos não corresponde o reconhecimento de que todos os professores se encontrem igualmente capacitados para o fazer³⁹. O que daqui decorre é a necessidade de se dar desenvolvimento a uma estratégia para a educação linguística que Castro (1997: 447) considera «de base escolar», em detrimento de uma «estratégia puramente disciplinar», que reconhece o potencial de cada área no aprofundamento de conhecimentos e competências comunicacionais dos alunos pelo uso das metalinguagens próprias de cada área como pela recepção e produção dos tipos de texto mais específicos de cada uma, num processo que atribui aos professores das diversas áreas responsabilidades na promoção de competências de leitura crítica, da capacidade de identificar as ideias principais dos textos e detalhes com elas relacionados, bem como de reconhecer,

³⁸ As restantes portarias referenciadas inscrevem o mesmo texto, embora a sua localização divirja de portaria para portaria.

³⁹ Leia-se, a este propósito, um texto de Rui Vieira de Castro (1995a), intitulado “Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum”.

organizar e classificar factos, no aprofundamento de competências de leitura funcional e de leitura de mapas, quadros, gráficos, diagramas, imagens (Castro, 1995: 101).

Esta valorização da transversalidade curricular da aprendizagem da língua e da natureza transdisciplinar da aula de português acresce a especificidade da área, determinando a sua continuada redefinição e clarificação.

2.2.3. A aula de português: objecto, objectivos e metodologias

O facto de ao iniciar o seu processo de escolarização a criança ter já todo um conjunto de capacidades e um dado repertório discursivo oral e de a língua a aprender ser frequentemente a língua de identificação do sujeito falante com a comunidade linguística e cultural que integra, constituindo-se a aprendizagem daquela espaço e meio para a construção da sua própria identidade linguística e cultural, tem determinado, conforme registam Bronckart & Chiss (1995), um processo permanente de descentração do objecto da disciplina de língua, que, por via dos múltiplos objectivos que lhe vêm sendo atribuídos (e que tivemos já oportunidade de enunciar no ponto 2.1), «ne concerne en réalité que partiellement le développement des capacités de communication (orale et écrite) et la connaissance du code gramatical» (p. 399).

Com efeito, e como vimos já no Capítulo 1, no contexto nacional, a aula de português ao nível secundário, por vezes equivocadamente referenciada como aula de literatura (cf. Gama & Teixeira, 1999; Aguiar e Silva, 1999; Ceia, 2002, 2003; Mello, 1999; Mendes, 1997), tem sido votada à divulgação de um dado legado cultural que tem na leitura e na literatura portuguesa e respectiva metalinguagem as suas mais acabadas expressões, privilegiando a representação escrita da língua em detrimento da sua forma oral, dada, equivocadamente, por adquirida à entrada na escola, descuidando que, como registam Cassany, Luna & Sans (1998),

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión. (p. 135).

As transformações curriculares introduzidas, ao nível secundário, no

contexto da Revisão Curricular de 1999-2006 deixam entrever a assunção da ideia de que

[...] a finalidade principal do ensino da língua materna seria dotar os alunos de recursos de expressão, compreensão e reflexão sobre os usos linguísticos e comunicativos, que lhes permit[issem] uma utilização adequada dos diversos códigos linguísticos e não linguísticos disponíveis nas suas produções orais e escritas, em situações e contextos variados, com diferente grau de formalização ou planificação. (Lomas, Osoro & Túson, 2003: 30).

Reconhecendo que a relação entre as diversos domínios verbais é sistémica e interactiva, faz sentido que o seu desenvolvimento ocorra em simultâneo e privilegiando a interacção entre eles. Acresce que à chegada à escola, trazendo embora as crianças competências orais já desenvolvidas, aquelas derivam apenas das suas práticas quotidianas e espontâneas, pelo que diferirão potencialmente de criança para criança em função das experiências comunicativas específicas havidas em contextos familiares, socioeconómicos e culturais diversificados, ou seja, «do perfil individual e social marcado por características, limitações e diferenças de ordem vária (manifestações da sua dupla dimensão psico e sociolinguística, patente nas situações concretas de comunicação)» (Nogueira, 1999a: 244).

Neste quadro, cumpre à aula de português o aperfeiçoamento dos desempenhos comunicativos individuais (a adequação morfossintáctica e léxico-semântica; a dicção, a ênfase, a entoação e a intensidade da voz; a clareza do discurso; utilização de recursos retóricos que aumentam a eficácia e adequação da comunicação; o recurso ao não verbal; a segurança comunicativa e o desenvolvimento de um estilo pessoal ...) e a extensão das experiências orais dos alunos aos usos formais da língua, 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. (Cros & Vilá, 2003: 91).

Essa tarefa não pode, no entanto, representar o menosprezo ou a proscricção da ‘língua’ em que o sujeito aprendeu a comunicar informalmente de forma oral no seio da família e da comunidade com que partilhou os primeiros anos de vida, porquanto, como alerta Mussi (2001),

Desprezar o que o educando traz como bagagem, o que já aprendeu com a família, os colegas, e outras relações anteriores, seria cortar o elo que existe entre o que fala e escreve e também entre o que deveria falar e deveria escrever. É aí que entra o educador: há momentos em que se torna conveniente usarmos a linguagem coloquial, e há momentos e situações em que é conveniente que usemos a linguagem oficial. Para tanto o educando deve ter competência para identificar esses momentos e situações e perceber que a escola não deve deixar de ensinar a forma padrão do falar e do escrever. (pp. 5-6).

Esta competência, ou consciência, de que fala Mussi, desenvolve-se em particular pela reflexão metacomunicativa, pela tomada de consciência das variáveis que condicionam a formatação linguística do discurso, pela avaliação da adequação contextual das práticas comunicacionais, pela 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 individuais e prosseguindo para a definição de projectos de desenvolvimento oral adequados ao nível de desempenho diagnosticado e aos objectivos a prosseguir neste domínio.

Assume particular importância neste processo aprender a planificar a oralidade. Como reforçam Vilà & Santasusana (2005),

[...] se aprende a hablar, sobre todo, si se enseña a planificar el discurso oral y la planificación del discurso a menudo se relaciona con las situaciones monologadas [...] que son especialmente complej[as], ya que el hablante necesita disponer de una visión global de todo lo que va a decir, sin la intervención directa del interlocutor. Y eso requiere planificación [...]. (p. 34).

Cumprir à disciplina de português facilitar essa aprendizagem.

Debruçando-se sobre esta problemática, Cros & Vilà (2003: 94), recuperando o modelo retórico, fazem coincidir a planificação da actividade oral com as fases da *inventio* («onde se seleccionam as ideias e os argumentos [...] em função dos parâmetros da situação onde se produz [...] e dos conhecimentos do orador sobre o tema de que vai falar») e da *dispositio* («em que se organizam as ideias e demonstra [...] o conhecimento das estruturas textuais, dos mecanismos que permitem produzir textos coesos», e a produção oral com a da *elocutio* (onde «entram em jogo os aspectos paralinguísticos e não verbais que acompanham as produções orais»). A linearidade deste modelo não traduz, contudo, a dinâmica do próprio processo de produção oral.

Ferrer (2005: 108-109), por seu lado, partindo do modelo processual de escrita de Hayes & Flower (1980), apresenta uma proposta de planificação das

actividades de expressão oral que, perdendo em minúcia relativamente à original, ganha em economia de tempo (factor que importa considerar num contexto de ensino-aprendizagem pleno de solicitações), mantendo o grau de eficácia. Organizada em três momentos, Ferrer prossegue, como aqueles autores, da análise da situação comunicativa (a selecção do conteúdo e da forma em função das características dos receptores ou interlocutores como da situação comunicativa concreta) para a concepção e organização do esquema/guião de construção do texto, mediante o reconhecimento das próprias superestruturas dos diversos de tipos textuais e a definição dos tópicos relevantes para o desenvolvimento do tema seleccionado e, finalmente, para a “textualização”, que adquire no caso da expressão oral um certo grau de improvisação no desenvolvimento das ideias do guião e depende em larga medida do próprio estilo comunicativo do falante, da sua bagagem cultural ou da pesquisa por aquele desenvolvida acerca das matérias em análise.

A partir do modelo de expressão oral de Bygate (1987)⁴⁰, Cassany, Luna & Sans (1998) definem um conjunto de habilidades mobilizáveis no processo de planificação e concretização das actividades de produção oral que parecem sintetizar com propriedade os objectivos de desenvolvimento deste domínio verbal (ver Quadro II-1.).

Considerando o nível etário e de desenvolvimento cognitivo do aluno em frequência do Ensino Secundário, constituir-se-ão objecto relevante de trabalho e planificação na aula de português neste nível de escolaridade, os tipos de texto cuja realização demande uma maior maturidade linguístico-discursiva e competências comunicacionais mais complexas, que compreendem determinadas tipologias do oral (debates, mesas-redondas, entrevistas, textos expositivos e argumentativos, discursos de natureza política, entre outros), cujas funções e estrutura o Quadro II-2 procura sintetizar.

E porque, como lembram também os autores (*idem*: 32), «lo oral se construye siempre en cooperación, en negociación permanente» entre locutor e interlocutor, raras vezes o falar se encontra desligado do ouvir e o aperfeiçoamento de estratégias neste domínio tem também lugar nas disciplinas de português. Entre os

⁴⁰ O autor estrutura em três ‘passos’ a planificação das actividades de expressão oral (planificar, seleccionar e produzir), relevando os conhecimentos como as habilidades envolvidas em cada um deles.

domínios da decodificação e da compreensão, cumprirá à educação básica o desenvolvimento das duas, numa progressão crescente da primeira para a segunda ao longo dos três ciclos da escolaridade básica.

Quadro II-1. – Processo de produção oral (traduzido de Cassany, Luna & Sans, 1998: 148-149)

<p><i>Planificar o discurso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Analisar a situação (rotina, estado do discurso, antecipação, etc.) para preparar a intervenção. – Usar suportes escritos para preparar a intervenção (guiões, notas, apontamentos, etc.). – Antecipar e preparar o tema (informação, estrutura, linguagem, etc.). – Antecipar e preparar a intervenção (momento, tom, estilo, etc.). <p><i>Conduzir o discurso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conduzir o tema <ul style="list-style-type: none"> – Procurar temas adequados a cada situação. – Iniciar ou propor um tema. – Desenvolver um tema. – Dar por terminada uma conversa. – Conduzir a conversa para um novo tema. – Desviar ou evitar um tema de conversa. – Relacionar um tema novo com um velho. – Saber abrir e fechar um discurso oral. • Conduzir a interacção <ul style="list-style-type: none"> – Manifestar o desejo de intervir (com gestos, sons, frases). – Escolher o momento adequado para intervir. – Utilizar eficazmente a intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • aproveitar o tempo para dizer tudo o que se considere necessário; • respeitar as convenções do tipo de discurso (tema, estrutura, etc.); • marcar o início e o fim da intervenção. – Reconhecer quando um interlocutor pede a palavra. – Ceder a palavra a um interlocutor no momento adequado. <p><i>Negociar o significado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Adaptar o grau de especificação do texto. – Avaliar a compreensão do interlocutor. – Usar perífrases para preencher vazios lexicais. <p><i>Produzir o texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a produção <ul style="list-style-type: none"> – Simplificar a estrutura da frase. – Omitir todas as palavras irrelevantes. – Usar expressões e fórmulas convencionais. – Usar reiterações, pausas e repetições. • Compensar a produção <ul style="list-style-type: none"> – Autocorrigir-se. – Precisar o sentido do que se quer dizer. – Repetir e resumir as ideias importantes. – Reformular o que se disse. • Corrigir a produção <ul style="list-style-type: none"> – Articular com clareza os sons do discurso. – Aplicar as regras gramaticais da língua (normativa). <p><i>Aspectos não verbais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Controlar a voz: timbre, volume, inflexões, tom. – Usar códigos não verbais adequados: gestos e movimentos. – Controlar o olhar: dirigi-lo aos interlocutores.
--

À escolaridade secundária, por seu lado, cumprirá essencialmente o aprofundamento da segunda, apoiando o aluno na reconstrução dos sentidos e intencionalidades explícitos e implícitos nas mensagens escutadas, como das estratégias discursivas utilizadas na sua produção. Como alerta Camps (2005), «Educar a los alumnos para una comprensión crítica de los mensajes que se transmiten por este medio [a televisão e outros meios de comunicação oral] será esencial para crecer como ciudadanos reflexivos y críticos en la llamada sociedad de la información» (p. 40).

Quadro II-2. – 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>	Trasmitir 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.

Numa perspectiva de desenvolvimento processual de competências neste domínio, podemos encontrar em Shiels (1991) a enunciação, descrição e exemplificação de um conjunto de actividades para cada uma das fases de desenvolvimento do processo de escuta, algumas das quais importarão preferencialmente a uma disciplina de português na escolaridade secundária:

i) actividades de pré-escuta (identificar o tipo de texto a escutar, contextualizar a sua produção e o seu conteúdo, explorar imagens, figuras, fotografias... ilustrativas do mesmo, imaginar o conteúdo do texto a partir do seu título ou vocabulário seleccionado, discutir o tema do texto, ler um texto paralelo...);

ii) actividades de escuta (tomar notas; responder a um questionário de interpretação; identificar a tipologia textual, o contexto de produção, palavras e expressões chave, recursos estilísticos; reconhecer objectivos e intenções enunciativas; interpretar os sentidos e atitudes expressos nos enunciados; associar a expressão de atitudes, sentimentos, intenções a aspectos de natureza paralinguística e não verbal...);

iii) actividades de pós-escuta (propor um título; transformar um tipo de texto noutro; exprimir opiniões pessoais; realizar inquéritos, etc.).

Também em Abascal (1994: 172-175) encontramos algumas sugestões de actividades relevantes para o desenvolvimento das competências de compreensão e interpretação oral em português na escolaridade secundária, sobretudo a partir da escuta e visionamento de programas de rádio e televisão (debates e mesas-redondas, publicidade, entrevistas, discursos políticos, noticiários, entre outros).

Num esquema que se propõe síntese de modelos de compreensão oral de autores como Rivers & Temperley (1978), McDowell (1984), McDowell & Stevens (1982) e Rixon (1981), Cassany, Luna & Sans (1998) representam o processo de compreensão oral nos termos da Fig. II-2.

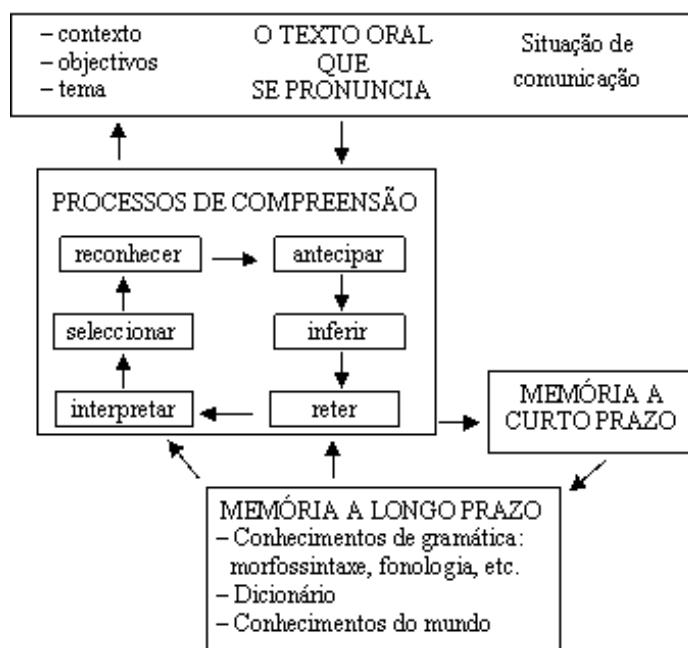


Fig. II-2. – Modelo de compreensão oral (traduzido de Cassany, Luna & Sans, 1998: 104)

Como a compreensão oral, a leitura constitui-se como «um “fazer interpretativo”, uma produção, relevando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexos e profundos.» (Amor, 1996: 82). Neste contexto, a leitura resulta essencialmente da interacção entre três dimensões fundamentais:

i) do texto objecto de leitura (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) do contexto, que Giasson (1993: 40-42) afirma de três tipos: 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...);

iii) e do 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).

Neste contexto, Sousa (1989: 45-46) afirma a leitura como um processo cujo funcionamento depende não apenas da natureza do discurso sobre o qual se realiza, como dos objectivos do leitor, das suas crenças, valores e conhecimentos prévios. Buscando a representação desse intrincado e interactivo processo, Jean-Yves Boyer (1992) representa, nos termos da Fig. II-3., os factores que influenciam a compreensão na leitura.

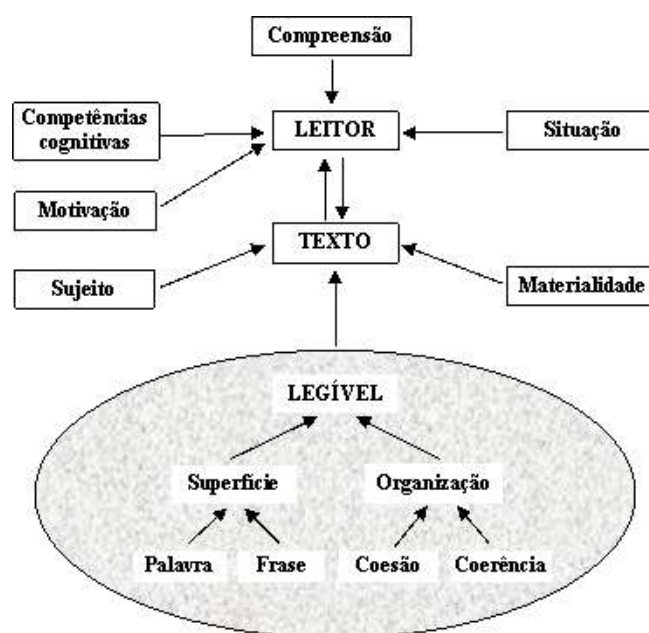


Fig. II-3. – Factores que influenciam a compreensão na leitura (Jean-Yves Boyer, 1992, *apud* Contente 2000: 16)

No entendimento do autor, i) a compreensão literal compreende, por exemplo, a identificação de quem e do o quê do texto, a ordenação dos factos e acções, a apreensão de direcções e instruções, ii) a inferencial ou interpretativa envolve a dedução e construção do conteúdo e dos significados do texto, a identificação de temas e ideias principais, como a sua relação..., iii) a avaliação ou julgamento implica uma reacção crítica ao texto, envolvendo o questionamento e análise daquele, a distinção entre fantasia e realidade, entre factos e opiniões, a avaliação do estilo do autor, a detecção e o julgamento dos seus pontos de vista..., iv) a apreciação consiste, por seu lado, numa reacção emocional às qualidades estéticas do texto como ao seu conteúdo, ao estilo do seu autor, às personagens ou acções..., finalmente, v) a criação,

comporta a capacidade de, a partir da leitura, gerar novas ideias ou interpretações alternativas, atribuindo um novo significado à mensagem implícita (*idem*: 21-23). Neste quadro, a leitura, muito para além do processo de decifração, é essencialmente um processo de compreensão, interpretação, apreciação e (re)criação.

Poucas vezes, no entanto, aquela tem sido plenamente desenvolvida na escola. Sendo frequente e inerente ao próprio processo de ensino-aprendizagem a sua convocação nas mais variadas áreas disciplinares, e na área do Português por maioria de razão, o seu desenvolvimento, particularmente no Ensino Básico, tem muitas vezes redundado em processos de decodificação (identificação e reconhecimento das unidades linguísticas) e de compreensão literal da informação escrita (reprodução fiel do significado explícito), compreendendo ocasionalmente alguma dimensão interpretativa e inferencial, mais acentuada no Ensino Secundário, particularmente a partir da leitura do texto literário, mas ainda assim, como o têm demonstrado diversos estudos empíricos na área (cf. Bento, 2000; Castanho, 1998; Castro & Sousa, 1998; Castro, 1999; Coelho, 2001; Dionísio, 2000; Marcuschi, 2001; Neto, 2000; M. L. Sousa, 1993, 1998; M. E. Sousa, 2000), demasiado controlada pelo professor, pelo manual escolar ou produções para-escolares, num contexto de pré-determinação dos sentidos possíveis dos textos como dos lugares textuais da sua geração, num processo em que ler devém sobretudo um «dizer o que os outros dizem» sobre o texto (Dionísio, 2000: 398-399). Uma leitura que Rodrigues (1997) apelida de «produto» ou «correcta», «decorrente de “leituras” já feitas e “transmitidas” segundo linhas de leitura semelhantes, como “modelos únicos” que se adaptam a qualquer texto e a qualquer leitor e que, este passivamente, reproduz, em aulas de interpretação [...]» (p. 460).

É, por isso, cada vez mais frequente a apologia do desenvolvimento de práticas de leitura que reconheçam a natureza transaccional e interaccional do acto de ler, instituindo o aluno/leitor como protagonista num processo de negociação de sentidos com o texto e a situação de recepção daquele:

A leitura e a interpretação dos textos literários devem ser para os alunos uma viagem guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efectivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que lê com a sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital, as suas expectativas e os seus conhecimentos linguístico-literários. É necessário que as emoções – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... –, fundamentais nos jovens e nos adolescentes, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no acto de leitura por impositivas grelhas de

leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica. (Aguiar e Silva, 1998-99: 29-30).

Estas são preocupações que vêm na linha da formulação do leitor como “*recreator*”, por oposição ao leitor como crítico literário (alguém que se propõe possuir informações e conhecimentos aprofundados acerca dos textos), desenvolvida por autores como Evans (1987), Corcoran (1987) ou Young (1987), na pegada de Rosenblatt (1978), num texto intitulado *The reader, the text, the poem*, cuja premissa a autora enuncia da seguinte forma: «a text, once it leaves its’ author’s hands, is simply paper and ink until a reader evokes from it a literary work – sometimes, even, a literary work of art» (p. ix, citada por Evans, 1987: 26).

Como oportunamente registou Aguiar e Silva (2001):

[...] não deve [...] a escola, não devem [...] os professores, ter receio das emoções e da imaginação dos leitores alunos. Ler por obrigação, ler acepticamente é não saber ler, é não ler. Ler é compreender na leitura as nossas emoções, a nossa afectividade, os nossos desejos, os nossos fantasmas, as nossas lembranças, os nossos ressentimentos, os nossos segredos. (p. 180).

Propõe-se, assim, a implicação emocional, moral e lúdica do aluno na leitura (uma questão tão mais relevante em se tratando da leitura de literatura ou de outros textos com um elevado nível de subjectividade), num quadro de questionamento, expressão de dúvidas, objecções, hipóteses e alternativas de leitura, que institui o leitor como protagonista, reforça a dimensão pessoal da leitura (cf. Mendes, 1997: 156-157), aprofunda a autonomia do aluno na leitura e cria oportunidades de satisfação e motivação pessoal na e para a leitura. Neste quadro,

[...] o aluno leitor não responde a perguntas sobre o texto ou o livro, mas responde directamente ao texto, fica implicado 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. (ibidem).

Propõe-se a socialização das práticas de leitura, o diálogo sobre as leituras individuais, a troca de expectativas e sentidos entre os alunos, e anuncia-se a liberdade também na leitura do professor, não mais constrangido por modelos ou leituras legitimadas.

Contudo, como relembra Geraldi (1991), não sendo já a questão de apresentar as leituras privilegiadas como as únicas possíveis ou correctas, também não se tratará de «admitir qualquer leitura como legitimável (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os

recursos expressivos em busca de uma leitura possível. Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir porque este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto» (p. 112).

A leitura resulta, assim, um compromisso entre a “informação” que deriva da experiência de vida, e de leitura, do leitor e a que o próprio texto lhe disponibiliza, considerando que, no processo, nem o primeiro se pode desguarnecer dos seus “saberes” prévios pessoais para «preencher o espaço vazio [do texto] com os “saberes” do autor», um acto que resultaria irremediavelmente na própria negação da sua condição de leitor, como também não pode escudar-se nesses “saberes”, considerando-os verdades absolutas e imutáveis, negando a própria dimensão enunciativa do texto.» (Geraldí, 1996: 125-126), num processo que compreende um conjunto de movimentos interaccionais e transaccionais entre o leitor e o texto:

i) o estudo prévio do título, extensão, características gráficas e elementos não verbais (imagens, gráficos, figuras, etc.), se os houver;

ii) a antecipação ou formulação de hipóteses relativamente ao conteúdo (tema) do texto como às suas finalidades comunicativas, em função quer da situação de recepção discursiva (contexto, imagens, quadros, figuras ilustrativas...), quer do conhecimento prévio do leitor relativamente ao texto, à temática, ao seu autor, ao contexto de produção, porquanto, como registam Cohen & Mauffrey (1989), «Un lecteur lit através sa propre culture et l’antecipation varie en fonction de cette culture» (p. 71), que cria expectativas relativamente ao texto, favorece a activação dos esquemas cognitivos considerados úteis para interpretar e dar significado às ideias daquele, ao mesmo tempo que facilita as estratégias de busca de informação (Figueiredo, 2004: 67);

iii) a leitura do texto com vista à verificação das hipóteses de leitura antecipadas, como ao seu eventual ajustamento;

iv) a retenção do sentido global do texto e a selecção das palavras, expressões e ideias, a agrupar em unidades coerentes e significativas que se afigurem relevantes para a compreensão do próprio texto;

v) a interpretação de ideias e sentidos, mediante os conhecimentos gramaticais do leitor e os seus conhecimentos relativamente ao tema, ao autor, ao contexto de produção, etc.;

vi) a inferência de sentidos, mediante a análise de elementos verbais do texto (vocabulário, recursos linguístico-discursivos e estilísticos...) e/ou de elementos não verbais que o acompanhem (imagens, diagramas, fotografias, gráficos, etc.);

vii) a reacção crítica à forma, à linguagem e ao conteúdo do texto, a partir dos objectivos daquele, dos conhecimentos prévios do leitor, de outras leituras, como dos interesses, preferências, crenças, valores e motivações individuais do leitor e/ou da comunidade a que pertence.

Considerando com Sousa (1989) que «aprender a ler é uma questão de desenvolvimento e, por isso, quanto mais lemos, melhor lemos, porque mais palavras e seus valores se reconhecem, mais pistas contextuais sabemos usar, mais relações podemos estabelecer, em suma, porque mais sabemos.» (p. 50), a escola deve proporcionar ao leitor/aluno um contacto tão continuado quão diversificado com o texto, oferecendo-lhe oportunidades diversas e ricas de interacção com o discurso escrito (e também oral, como registámos já), num processo que desafie os seus conhecimentos da língua e do mundo, assim como as suas competências de compreensão, interpretação e escrutínio dos discursos, e envolva os objectivos do locutor, os seus interesses e valores, a imagem que faz ou dá de si mesmo, do alocutário e da relação que assume com este.

A aula de português desempenha neste processo um papel fundamental, que deve, como registam Olshtain & Celce-Murcia (2004), considerar a importância da análise do discurso no processo específico de ensino-aprendizagem a que dá desenvolvimento:

[...] 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. (p. 707)⁴¹.

Para tal, a aula de português deve facilitar no aluno a compreensão de que a leitura depende dos objectivos que tenha em vista, bem como do ajustamento entre o seu nível de atenção, a natureza e complexidade do texto (cf. Sim-Sim, 1999:140) e as

⁴¹ Para o aprofundamento desta problemática, leia-se, por exemplo, Teun van Dijk (1993; 1996).

estratégias de leitura que accione no processo; deve torná-lo consciente das estratégias que usa na leitura; deve 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). No processo, e como afirmam Gama & Teixeira (1998),

[...] o aluno deverá apropriar-se de um esquema 'geral' do funcionamento da leitura, de uma 'teoria' da leitura [...] [N]ão basta [...] que o aprendiz-leitor intua, mas se conscientize da possibilidade de racionalização dos procedimentos da leitura e do seu papel fulcral na constituição da coerência global do objecto em estudo sem pôr em causa, como é óbvio, os seus horizontes de recepção. (p. 997).

Na aula de português, as actividades de leitura devem, pois, assumir naturezas e objectivos diferenciados com vista ao desenvolvimento de competências de diversa natureza:

i) de leitura funcional, que envolve o desenvolvimento de aptidões e mecanismos básicos de compreensão do discurso escrito essenciais à realização de actividades de pesquisa, selecção, registo e tratamento da informação (selecção de palavras-chave, identificação de unidades de leitura, seguimento de instruções, localização e tratamento de informação, utilização de roteiros e guiões de leitura, paráfrase, aplicação de mecanismos de transcrição/citação, ordenação e esquematização de ideias, consulta de índices, dicionários, gramáticas, enciclopédias, ficheiros de bibliotecas e arquivos, catálogos, bibliografias, registo e tratamento da informação, etc.);

ii) de leitura analítica e crítica, que implica, para além de capacidades e competências do tipo funcional, a capacidade de identificar temas e assuntos, objectivos do autor e motivações das personagens, distinguir o essencial do acessório, relacionar os recursos de expressão utilizados pelo autor com os sentidos construídos e efeitos semânticos e estilísticos produzidos, inferir sentidos implícitos, avaliar o tipo, a fidedignidade e a relevância das fontes, avaliar argumentos, ajuizar sobre a consecução dos objectivos de produção do texto, etc.;

iii) de leitura extensiva, que envolve o confronto entre «textos (e outros documentos) dotados de coerência temática e problemática, contemporâneos ou não, [ficcionais ou não ficcionais], nacionais ou estrangeiros, a fim de proporcionar ao aluno os instrumentos e as competências de uma prática autónoma de leitura movida por

desejo e prazer» (DES, 1997: 90), assumindo o objectivo de alargar o conhecimento do aluno relativamente aos textos, autores e/ou contextos de produção; fomentar a imaginação, valorizar a dimensão intra-subjectiva da leitura e desenvolver a actividade projectiva do leitor, compreendendo a detecção de redes temáticas entre os textos, de manifestações psicológicas e culturais convergentes ou divergentes, influências de outras manifestações artísticas, condicionalismos de produção e recepção; confrontar linguagens, conhecimentos, valores, costumes, relações sociais, posicionamentos filosóficos e ideológicos e finalidades comunicativas, etc. (*ibidem*).

No sentido de estimular o interesse dos alunos pela leitura e de fomentar hábitos neste domínio, a aula de português deve investir na diversificação das experiências de leitura dos alunos, na personalização dessas leituras, proporcionando oportunidades de contacto com textos de escolha pessoal e favorecendo percursos de leitura gratificantes e significativos. Encontramos em Cadório (2001), I. M. Duarte (2001b), Figueiredo (2004) e Vilas-Boas (2005) um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem da leitura com potencial neste domínio.

Neste quadro, cumpre particularmente à aula de português potenciar a leitura de textos com objectivos diferenciados, de tipos diversos (informativos, explicativos, opinativos, argumentativos, narrativos, descritivos, dramáticos...), temáticas, autorias e épocas diferenciadas, que

[...] no seu todo [...] contém uma imagem correcta das virtualidades da língua e da matizada dinâmica das práticas sociais da comunidade, e, nesta circunstância, [se] revelam constituir a via para a integração ajustada dos alunos nessas mesmas práticas, pelo desenvolvimento, a que dão azo, da competência de comunicação e das outras competências que esta convoca e activa. (J. Fonseca, 1988-89: 75).

O processo deverá privilegiar quanto possível o recurso a discursos autênticos, variados, actuais, relevantes nas formas, pertinentes nas temáticas e adequados aos alunos/leitores em cada nível de escolaridade, não apenas por aqueles compreenderem um potencial no despertar da curiosidade e do interesse dos alunos/leitores, como pelo facto de

Dans la mesure où chaque document authentique est un discours unique (locuteur(s) unique(s) en situation unique), il 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).

A aula de português ganha, pois, em deixar-se penetrar pelas linguagens do quotidiano, da imprensa escrita, da vida pessoal e social dos falantes e das comunidades a que pertencem, como em analisar os fenómenos de transformação/enriquecimento linguístico. Contudo, e porquanto os contextos de interacção exclusivamente realistas e objectivos comportem uma apropriação redutora da língua e ensaiem sobretudo a busca de informações e factos, a aula de português, não pode, como afirma F. Fonseca (1994),

[...] quedar-se nos usos transparentes ou transitivos característicos da comunicação habitual. Deve ter também em conta os usos em que a língua, flectindo-se sobre si própria, se opacifica e se torna visível, abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa motivação em que o motivo de interesse é a própria língua, instituída em objecto de estudo e análise e também de fruição. Objecto que se pode manipular, com que se pode “jogar”. Quer se trate do jogo de manipulação (lúdica e/ou intelectual) da materialidade dos signos linguísticos e das suas inesgotáveis possibilidades combinatórias (estruturas fónicas, morfológicas, lexicais, sintácticas...), quer se trate do jogo cognitivo do desafio heurístico. Explorar as potencialidades da flexão da língua sobre si própria representa, além disso, para o sujeito falante, a via por excelência para uma (re)flexão que lhe propicia o contacto com a espessura cultural da língua, espessura tecida das marcas que nela deixa o uso. (p. 121).

Comportando este contexto específico de ensino-aprendizagem o uso comunicacional da língua como um espaço de reflexão sobre esse uso (metacomunicativo), comporta igualmente um espaço de expressão/criação (ideativo), espaço em que também se cumpre o sujeito falante. As coisas não são antinómicas, tão-pouco indissociáveis. Como registam Bolños & González (2004):

El reconocimiento del carácter comunicativo de la literatura ha avanzado de manera considerable en las últimas décadas, lo cual abre posibilidades muy ricas de interacción de la ciencia de la literatura y la literatura y las del lenguaje. Sintomáticamente se intensifica el interés por los procesos comunicativos que están implicados en la lectura/escritura, procesos que suponen el análisis de las condiciones de producción, pero también de la recepción del texto literario y con ello el estudio de la función pragmática del mensaje literario. (p. 221).

Há assim também lugar na aula de português para o discurso ficcional e para linguagens subjectivas, como sucede por excelência com o discurso literário, que «representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades.» (Coseriu, 1995: 39), ou «o lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua» (J. Fonseca, 1988-89: 75). Dizemos por isso com Amor (1996: 100) que «abrir ou alimentar, a propósito do ensino, a polémica “texto literário” versus “texto não literário” não será a atitude mais rigorosa, mais inteligente e mais produtiva, na perspectiva da capacitação dos alunos – de qualquer pessoa, afinal... –

para a leitura». O texto literário deve afirmar-se no contexto da aula de português «como un paradigma de funciones textuales pragmáticas y estéticas y como lugar en el que la plurifuncionalidad de los signos se realiza en todas las dimensiones de semanticidad posibles» (Avalos, 1996: 306), como lugar de problematização e reflexão sobre o individual e o social, o local, o nacional e o universal, de aprofundamento dos valores éticos e da sensibilidade estética, e, nessa medida, encontra no nível secundário, um terreno fértil que importa explorar.

A questão coloca sobre a mesa os cuidados a ter na constituição do *corpus* de leituras. Considera-se a necessidade de abrir e flexibilizar as possibilidades de leitura não literária como literária (dentro de um eventual *corpus* pré-estabelecido) de forma a garantir a sua maior adequação aos alunos, contrariando o tradicional «desencontro entre os programas e as capacidades [daqueles] (já não falando nos seus interesses) pessoais» (Serôdio, 1998: 272) e necessidades académicas e laborais.

Na selecção das práticas discursivas a introduzir em cada nível de escolaridade, recuperamos os critérios de progressão enunciados por Zayas & Esteve (2003): i) o grau de proximidade com a experiência cultural linguística dos alunos; ii) o grau de dificuldade na compreensão dos factores contextuais, especialmente os papéis sociais dos participantes e a intenção comunicativa; iii) e a complexidade dos esquemas textuais.

No que respeita à constituição do cânone literário escolar, subscrevemos a proposta de Bombini (1996) de conciliar o cânone dito crítico, resultante de «procesos de legitimación de nuevos textos así como también de relectura del corpus más estable de la(s) historia(s) literária(s)», com o cânone pessoal dos docentes, «todas aquellas decisiones que cada docente ponga en juego a partir de su formación, de su experiencia como lector, de sus zonas de preferència, de sus critérios autónomos, [que incluirão necessariamente o seu conhecimento relativamente às características, interesses e necessidades dos próprios alunos], en el momento de planificar, de establecer un corpus de lecturas de sus cátedras» (pp. 30-33) e acrescentamos a relevância de nele considerar também textos de escolha colectiva dos alunos (para o desenvolvimento de práticas de leitura analítica e crítica) ou de escolha individual (para o desenvolvimento de actividades de leitura do tipo recreativo (como proposto nos programas de Língua

Portuguesa do Ensino Básico) ou no âmbito de contratos individuais de leitura (como enunciado no programa de Português do Ensino Secundário).

Alertamos, contudo, com Serôdio (2000), para o facto de a leitura só cumprir o seu potencial formativo de desenvolvimento linguístico-comunicacional «[...] se os textos oferecidos forem efectivamente lidos, interpretados, discutidos e reescritos pelos alunos.» (p. 473), se, como assinala Perrenoud (1995), não reduzirmos o exercício de leitura a uma situação clássica de trabalho escolar, que compreende sobretudo a rotinização das respostas, a integração dos lugares-comuns escolares, a reprodução de estereótipos, a familiarização com resumos e análises prontas a consumir, a redução da leitura literária aos recursos estilísticos, a aspectos de natureza genológica ou a noções de teoria e história literária, que têm convertido os textos literários «em pretextos para exercícios de metalinguagem e de aplicação de rotinas que mais não são que um exercício simbólico de marcação de estatutos e reprodução de relações sociais desequilibradas.» (Dionísio, 2004: 72). No contraponto, como relevam Giroux & McLaren (1993),

Os estudantes precisam de aprender a ler não como processo de submissão à autoridade do texto mas como um processo dialéctico de compreensão, crítica, e transformação. Eles precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que eles lêem de forma a serem capazes a mais prontamente identificar e desafiar, se necessário, como tais textos ativamente trabalham para construir suas próprias histórias e vozes. Ler um texto deve ser uma forma de aprender a como escolher, como construir uma voz, e como localizar a si mesmo na história. (pp. 28-29).

O ensino da língua deve, pois, instituir-se, como defende J. Fonseca (1988-89: 64-71), uma ‘pedagogia dos discursos’,

*[...] visando a que cada indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efectivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo, e como condição para uma intervenção na realidade social. [...] Haverá, então, lugar nas actividades de ensino-aprendizagem para o reforço e alargamento de tarefas de explicitação das coordenadas que fundamentam «leituras» diferentes, quando não divergentes, de um mesmo discurso, para o levantamento criterioso dos **quadros** (comuns e interdiscursivos) em que condensamos o conhecimento do mundo activado pelos discursos, para a exercitação apropriada da habilidade de projectar esses **quadros** com pertinência sobre os produtos verbais.*

A preocupação com os processos de compreensão e produção verbal assume particular relevância num quadro de ensino-aprendizagem da língua que reconhece no desenvolvimento e avaliação dos processos de recepção e produção um contexto

privilegiado de consciencialização dos conhecimentos, estratégias e atitudes envolvidos nas actividades de comunicação verbal, como de promoção da autonomia dos sujeitos falantes e de incremento da sua eficácia e adequação comunicacionais. Neste panorama, a escrita ocupa um espaço crescente de valorização didáctica, em resposta até a um diagnóstico em norma bastante negativo das competências dos alunos neste domínio nos variados níveis de escolaridade.

Não raro se tem responsabilizado a Escola, em geral, e a aula de português em particular, pelo défice de competências comunicacionais dos alunos, como pela sua falta de autonomia, motivação, criatividade e espírito crítico nos processos de produção oral e escrita. O facto não anda arredado por certo de outros défices a que já tivemos oportunidade de nos reportar, porquanto a aprendizagem da língua se apresenta como um processo integrado, onde as competências desenvolvidas em cada domínio verbal concorrem para o aprofundamento dos restantes. Também não estará desligado das práticas de ensino-aprendizagem na área:

i) enformadas, até há relativamente pouco tempo, pela ideia de que a aprendizagem da escrita decorreria da aprendizagem da leitura e da gramática ou pela assumpção de que as competências neste domínio estariam asseguradas na conclusão da escolaridade básica, dispensando os níveis de ensino seguintes de investimentos neste campo;

ii) caracterizadas pela falta de sistematicidade e «artificialismo das situações de produção de texto: ausência de destinatário e de objectivos concretos condutores da escrita, bem como de mecanismos de circulação social dos textos» (Amor, 1996: 114), pela negligência na explicitação dos modos concretos de produção do texto escrito (na ausência de objectivos de aquisição e consolidação do uso escrito da língua) e pelo fraco investimento dos manuais escolares da área em actividades promotoras da reflexão sobre a construção do texto e os diversos aspectos implicados na produção escrita⁴²;

⁴² Leia-se a propósito, por exemplo, as análises de Carvalho (1996; 1999), Castro & Sousa (1998a; 1998b) e Vilas-Boas (2001) relativamente às actividades de ensino-aprendizagem propostas por manuais escolares nacionais de Português, que desvelaram que, conquanto frequentes e de natureza diferenciada, as actividades que implicam o recurso à escrita privilegiam a escrita autónoma, criativa e lúdica, convocando a expressão de ideias e sentimentos, configurando a escrita como mais como espaço da expressão do “eu” do que como modo de interacção social numa reacção, porventura, à política de repressão e controlo emocional de políticas nacionais de ensino da língua no terceiro quartel do século XX (leia-se sobre o assunto a breve análise desenvolvida por Graciete Vilela, 1994), ou surgem ao serviço de outros domínios verbais do programa, como o funcionamento da língua e a leitura, raramente

iii) marcadas por uma utilização das práticas de produção escrita para fins eminentemente avaliativos;

iv) afectadas pelas próprias representações de alunos e professores relativamente ao domínio verbal em presença:

[...] o entendimento da escrita como reflexo de uma capacidade inata – uma questão de «dom» – e não como algo susceptível de ser aprendido e aperfeiçoado; a associação da ideia de «escrever bem» à de escrever de forma rebuscada, ao domínio de formas decorativas da escrita; o pressuposto de que, dominando a língua no modo oral ou pela leitura, se aprendem, natural e espontaneamente, as regras e os mecanismos da escrita. Uma outra crença reside em considerar a produção a um único nível: ou uma questão de conteúdo, a ultrapassar mediante uma espécie de repertório ou «catálogo de ideias», ou de estrutura, superável com o apoio de esquemas formais (como os fornecidos pela narratologia estruturalista). (ibidem);

v) como mais leves na balança do espaço e do tempo àquelas dedicado nas aulas.

Recuperamos a este propósito a ‘confissão’ de Melo (1999) que, embora pessoal e extensa, vale ainda assim a transcrição, por ecoar os potenciais testemunhos de tantos outros professores da área. Isso mesmo o ilustra a reveladora análise de 268 planos de aula de português do 7.º ao 12.º anos, a que o autor procede⁴³, para não invocar tantos outros estudos desenvolvidos no país neste campo (cf. Carvalho, 1999b; Barbeiro, 1999; Figueiredo, 1994; Rei, 1998; I. Silva, 2005; Margarida Meireles, 2000; Melo, 1999; M. L. Pereira, 2000; Pires, 2000; Rei, 1998; Santos, 1999 e outros):

Agora que penso nisto, acho que, em relação à produção textual, incorri em pecados capitais. Incorri na soberba e sobrançeria de julgar que os alunos não sabiam fazer textos com cabeça, tronco e membros; que também não sabiam escrever porque não sabiam língua nem se preocupavam muito com isso. Cometi o pecado da ira [...] porque os alunos não respeitaram as regras (algumas já

têm em vista o desenvolvimento das competências de produção escrita dos alunos, centrando-se essencialmente no produto e no texto em detrimento da reflexão sobre o processo de construção daquele ou sobre o aprofundamento de conhecimentos e estratégias de revisão e aperfeiçoamento textual.

⁴³ Conquanto despretensiosa e estatisticamente não representativa, a análise desenvolvida por Melo (1999) desvelou a existência de apenas 31% de actividades de escrita “em sentido lato” (a falta de dados mais concretos não nos permite quantificar destas qual a percentagem verdadeiramente dedicada à produção escrita): «composições escritas sobre um tema (normalmente em TPC), redacção de comentários a um texto literário, análise de poemas, transformação do discurso directo em indirecto e vice-versa, preenchimento de fichas e de textos lacunares, levantamento de marcas de escolas literárias, resumos, escrita de frases com conteúdos linguísticos leccionados, pontuação de textos, descrição de imagens, criação de “slogans”, construção de pequenos diálogos, resposta a perguntas sobre textos...» (pp. 208-209), e que actividades de escrita parecem decrescer ao longo do período de escolaridade, logo a partir do 9.º ano (um facto que não andarão dissociado do progressivo decréscimo das actividades de escrita ao longo da escolaridade à medida que outras preocupações de ensino-aprendizagem se vão impondo, nomeadamente ao nível da leitura).

ancilosas) que lhes dera para a construção de um texto nem escreveram, respeitando a norma. [...] Deliciei-me, voluptuosamente, com os bons textos que, afinal, eles até conseguiam produzir, mas fui incapaz de lhes reconhecer as virtudes (até porque fugiam às minhas regras) e nada fiz para os divulgar. Fui preguiçoso: não lhes dei muitas oportunidades para escrever, dei-lhes pouco tempo e, sobretudo, não fui capaz (ou não quis) de criar espaços e tempos de escrita. [...] Fui, por último, avarento, porque não partilhava com os alunos o que eu também escrevia. Porque eu também escrevia [...]. (p. 207).

Os défices diagnosticados ao nível das competências de produção escrita dos alunos e o reconhecimento crescente da complexidade e especificidades deste domínio verbal (a sua natureza diferida e permanente, a sua menor dependência do contexto situacional comparativamente com a produção oral, a sua maior permeabilidade a práticas cuidadas de planificação, como o seu maior grau de formalidade e observância das regras padronizadas de ordem linguística e textual) têm votado este domínio verbal a atenções particulares, que buscam a sua melhor compreensão como a sua didactização mais eficaz.

Na década de 80, alguns investigadores (cf. Flower & Hayes, 1981; Hughes, 1982; Shish, 1986), insatisfeitos com as insuficiências e ineficácia dos modelos tradicionais de ensino da escrita (orientados essencialmente para a valorização da correcção gramatical dos textos produzidos pelos alunos⁴⁴), como dos modelos ditos estilísticos (centrados na potenciação da criatividade expressiva dos alunos a partir do contacto com o texto literário), desenvolveram um conjunto de investigações sobre os processos de produção textual que conduziram à conclusão de que a qualidade das produções escritas dos alunos dependia das estratégias cognitivas por aqueles activadas ao longo do processo redaccional. O facto determinou a emergência de modelos de escrita que deslocaram a atenção do texto (produto) para o processo de produção. Um desses modelos, porventura o mais divulgado entre nós, é o da autoria de Flower & Hayes (1981), representado na Figura II-4.

Este modelo pretendeu representar as estratégias cognitivas activadas ao longo do processo de produção do texto, relevando a interacção entre o processo de escrita e os diversos factores, tanto relativos ao sujeito (conhecimento sobre o assunto, o

⁴⁴ Leia-se a propósito, por exemplo, o estudo desenvolvido por Niza (2002) com professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico, que relevou a assunção de uma perspectiva eminentemente avaliativa relativamente aos escritos produzidos pelos alunos, representada em intervenções correctivas de natureza estrutural «que se traduziram em assinalar ou em realizar substituições, acrescentamentos, supressões e deslocamentos nos textos dos alunos.» (p. 39).

destinatário e os tipos textuais) como relativos ao contexto de produção (aspectos relativos ao tema, aos objectivos da escrita), que o afectam e determinam, apresentando o processo de escrita estruturado em torno de três etapas fundamentais não sequenciais: a *planificação*, a *textualização* e a *revisão*.

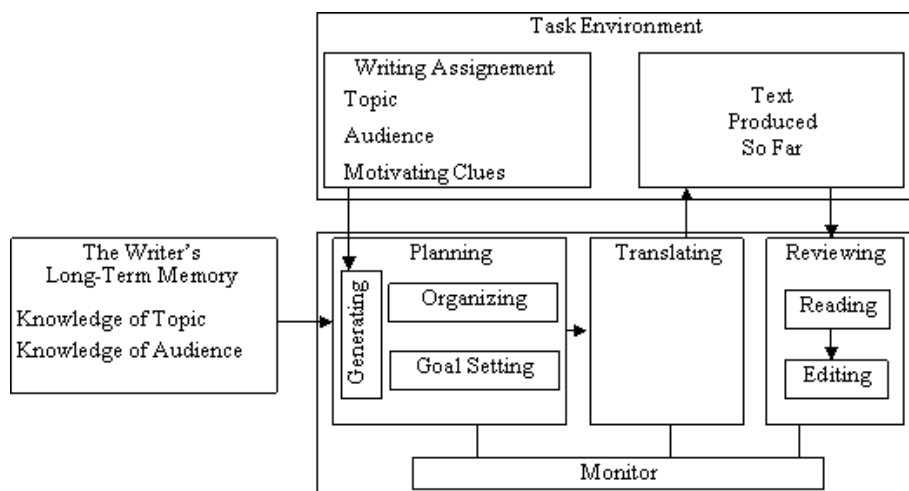


Fig. II-4. – Modelo processual de escrita de Flower & Hayes (1981).

A *planificação* abarcava, como descreve Arnoux (1996: 189), «la generación o búsqueda de ideas, datos, argumentos, tanto en la memoria interna del sujeto como en la “memoria externa” (bibliotecas, archivos, documentos diversos), y su organización en una estructura o plan que responde al tipo de discurso de que se trate, a la finalidad con que se escribe y a la imagen del receptor», comportando a mobilização de um conjunto complexo de conhecimentos de ordem pragmática (relativos à situação de comunicação – imagem do destinatário/leitor, objectivos comunicacionais...), de natureza textual (conhecimentos relativos às especificidades dos tipos textuais e à sua organização superestrutural) e acerca dos procedimentais relativos ao acto de escrever, do assunto e do mundo.

A *textualização* correspondia à transformação do esquema organizativo concebido num texto, mobilizando todo o tipo de conhecimentos e aptidões linguísticas do sujeito, desde a construção das referências às operações de coesão textual, num processo dinâmico marcado por pausas, dúvidas, hesitações, reformulações, acrescentos, com vista a garantir a progressão na informação, como a evitar ambiguidades, contradições, rupturas de sentido ou desvios relativamente aos objectivos comunicacionais definidos.

A *revisão* ocorria assim em interacção com a textualização, consistindo na observação continuada da estrutura do texto e do percurso de construção dos seus sentidos, através da leitura, que se prolongava até à textualização integral daquele e à sua aceitação como produto final. A leitura aparecia assim intrinsecamente ligada à actividade de escrita, podendo incidir em níveis micro como macro-estruturais. Como regista Carvalho (1999a),

No plano da ortografia, a leitura pode, por exemplo, facilitar a formação da imagem mental da forma como as palavras se escrevem. No que se refere á sintaxe, ler permite uma familiarização com os padrões próprios da escrita que implicam o recurso a um conjunto de mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias e asseguram a coesão do texto. No plano macro-estrutural, da leitura pode decorrer um conhecimento mais profundo das características de diferentes tipos de texto. Pode decorrer ainda uma forma de comunicação que normalmente se processa na ausência do interlocutor e do referente, e que, portanto, implica uma maior explicitação.» (p. 91).

No processo redactorial, a leitura auxilia, assim, a avaliação do texto em construção, possibilitando ao sujeito escrevente/leitor a “editoração”, correcção e aperfeiçoamento do discurso produzido, quer do ponto de vista semântico-conceptual, ou seja, da coerência e encadeamento lógico dos argumentos, informações e conteúdos expressos e da sua relação com o conhecimento do mundo, quer do ponto de vista formal, no que concerne à gramaticalidade e coesão do texto, quer ainda do ponto de vista pragmático, na avaliação da adequação daquele à situação comunicativa, às intencionalidades subjacentes à sua produção, à informatividade do seu conteúdo ou às suas relações de intertextualidade (cf. Reinaldo, 2001: 88-89).

De acordo com Flower & Hayes (1981), todo o processo de produção é ‘verificado’ por um mecanismo de controlo («monitor»), que determina a passagem de um sub-processo a outro, envolvendo decisões condicionadas pelos objectivos de quem escreve, assim como pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal.

Esta concepção da escrita como um processo eminentemente individual assente em mecanismos cognitivos de nível superior não raro foi considerada insuficiente para explicar o complexo processo de produção textual, acusada de se centrar em «esquemas abstractos, pré-construídos, logicamente organizados, de armazenamento e estruturação do conhecimento do sujeito» (Reinaldo, 2001: 93), traduzindo uma visão simplista da actividade de produção escrita, desatenta às dimensões afectivas e sociológicas dessa actividade.

Em resposta, outros paradigmas de orientação social, como o sociocognitivista e o sociointeraccionista, enfatizaram, respectivamente, a dimensão da adequação ao contexto no acto de escrita, a contextualização social desse acto e respectiva sujeição a factores externos ao indivíduo, e as práticas colaborativas de produção escrita, chamando à mediação do processo outros intervenientes (o professor e os pares) com vista à consciencialização das virtualidades e problemas do texto em construção e/ou construído, bem como à activação dos conhecimentos necessários e das estratégias adequadas à sua resolução.

Integrando algumas das críticas, Hayes (1996) introduziu ajustamentos no modelo inicial no sentido de relevar os aspectos afectivos e motivacionais subjacentes aos processos cognitivos desencadeados durante a actividade de produção escrita, o papel da leitura no processo de revisão e aperfeiçoamento do texto, a planificação como uma actividade de resolução de problemas de natureza linguística, textual e discursiva ao serviço da expressão de sentidos e intencionalidades.

Ao relevar a dimensão de resolução de problemas na actividade de produção escrita, este modelo tem colocado em perspectiva as práticas de ensino-aprendizagem da produção verbal (como vimos anteriormente, também tem sido convocado no campo da didáctica do oralidade) no sentido do reconhecimento de que

[...] o desenvolvimento da competência de uso escrito pressupõe um ensino explícito, sistemático e uma prática frequente e supervisionada em que se contemplem as diferentes variáveis que entram em jogo na composição textual: situação contextual; tarefa a executar; destinatário do discurso; técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferentes graus de complexidade... (Pereira & Azevedo, 2002: 5).

Neste sentido, tem reforçado a necessidade de desenvolver nos alunos mecanismos de controlo da sua actividade de produção/criação escrita, num processo que se pretende progressivamente autónomo e auto-regulado, porquanto, como afirma Tochon (1995: 27), «quando se deixa que a criança planifique as suas próprias produções, ela organiza os seus conhecimentos de forma autónoma e desenvolve, na prática, a sua capacidade de reflexão» e aperfeiçoamento textual, facto que estudos como os de Gelderen (1997),

Barbeiro (1999), Carvalho (1999b; 2003) e Pires (2000) têm vindo a demonstrar⁴⁵.

Inspirada neste e noutros modelos de orientação cognitivista (cf. Bronckart, 1985; Vigner, 1990), O. Santos (1994) apresenta um “modelo de ensino-aprendizagem da escrita” cujas actividades aparecem organizadas em quatro fases. A primeira, designada por *pré-escrita*, compreende «um conjunto de actividades orais/escritas tendentes a *forjar* o “conhecimento do mundo” prévio (e necessário) à prática escrita da língua ou a *reactivar* elementos da “enciclopédia” do aprendente – da sua memória a longo prazo – relativas ao tópico sobre o qual há-de escrever» (p. 136-149).

A segunda, considerada a fase de *estruturação/planificação*, respeita à construção de um “esquema de conteúdo” do texto («um conjunto de noções organizadas de acordo com um feixe de relações entre si, e entre o tópico e essas mesmas relações»), à inventariação e análise das variáveis situacionais de produção e recepção daquele (a identidade do leitor, os objectivos comunicativos, o *onde* e *quando* da enunciação...), à identificação do género textual e do tipo de texto a produzir, como à elaboração de um “plano-guia” (que compreende «operações de hierarquização de ideias, de ordenação das partes constitutivas do texto, de distribuição da informação pelos vários parágrafos, de delimitação do âmbito pragmático da[s] parte[s] inicial [...] e conclusiva do texto, momento de síntese do qual ressaltam, essencialmente, aqueles conceitos, emoções e desejos que mais directamente consubstanciam a sua macroestrutura»).

⁴⁵ Da investigação desenvolvida por Gelderen (1997) com alunos entre os 10 e os 12 anos de idade, o autor concluiu que, em dadas condições de facilitação (o aperfeiçoamento de um texto produzido por outrem, o uso de frases como exemplos para avaliação, a separação das tarefas de textualização e revisão e a presença de um investigador experiente), os alunos não apenas eram capazes de diagnosticar os problemas no texto em análise como eram capazes de sugerir alterações e de resolver os problemas detectados. O estudo desenvolvido por Carvalho (1999b; 2003) com alunos de quatro turmas do Ensino Básico, do 5.º e 9.º anos (duas turmas experimentais e duas de controle), em que os alunos procederam, ao longo de seis semanas, à revisão cíclica semanal de um texto da sua autoria, com recurso, no caso das turmas experimentais, a fichas de avaliação e reformulação sobre a informação contida nos textos e respectiva adequação ao leitor, permitiu concluir da tendência de uma maior adequação do texto escrito à situação de comunicação da primeira para a última versão nos alunos que utilizaram a ficha comparativamente com os do grupo de controle, como uma crescente capacidade de adequação ao longo da escolaridade. Também da investigação desenvolvida por Barbeiro (2002) com alunos do 2.º, 4.º, 6.º e 8.ºs anos de escolaridade, em que o autor analisou o processo de produção escrita em grupos de três alunos «sob a perspectiva das operações, das componentes ou sub-processos de planificação, redacção e revisão, dos níveis linguístico-textuais em que surgem as propostas, da fundamentação que acompanha essas propostas» (p. 105), resultou a conclusão de que o número de operações de (re)formulação crescia ao longo da escolaridade.

A terceira fase, designada pela autora por *construção linguística da superfície textual*, consiste, segundo aquela, na «“tradução” das componentes superestrutural, semântica e pragmática em unidades linguísticas», num processo de transformação linguística das ideias e esquemas definidos.

Por fim, a quarta fase, a de *supervisão textual*, respeita à análise do texto produzido, compreendendo um conjunto de estratégias de comunicação das quais a autora destaca as de compensação («o uso de substitutos ou sucedâneos das formas ou expressões que não se conhecem bem ou se querem evitar»), de remediação (correção de eventuais «erros de desempenho» ou consciencialização de «erros de competência»), de reforço («aperfeiçoamento dos aspectos positivos do texto, através de explicitações, de expansões de fórmulas demasiado sintéticas, da utilização de técnicas para obtenção de efeitos estilísticos...») e escolares (estratégias de adaptação dos escritos à situação institucional de ensino-aprendizagem como aos objectivos de produção daqueles).

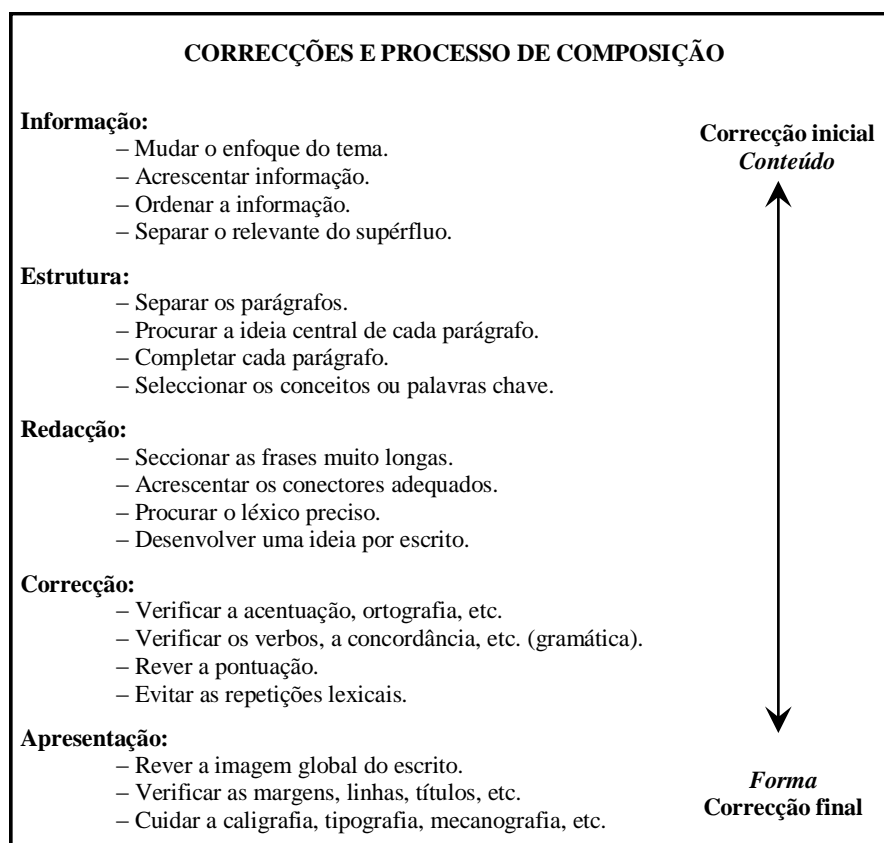
A proposta da Odete Santos (1994) assume plena adequação e relevância no quadro do ensino-aprendizagem da escrita, ao reforçar, quer a natureza processual do ensino-aprendizagem deste domínio verbal, quer a sua dimensão social e interactiva, propondo o privilegiar de actividades de negociação oral no colectivo turma, nos níveis de ensino mais baixos, e em pequenos grupos ou pares de alunos, nos níveis mais elevados⁴⁶, quer ainda a natureza metacognitiva da actividade de produção textual, orientada para a «reflexão do aprendente sobre os seus próprios processos cognitivos – aprender a pensar sobre o seu próprio pensar.» (*idem*: 149) e apoiada pela utilização de instrumentos de auto-orientação e co-avaliação das produções linguísticas pessoais ou alheias.

A este propósito, podemos encontrar em diversos autores nacionais (cf. Amor, 1996; Cabral, 1994; Ferreira, 1999; M. L. Pereira, 2000 ou Vilas-Boas, 2001) sugestões e orientações relevantes relativamente ao processo de ‘correção’, que preferimos, contudo, designar aperfeiçoamento textual, para evitar associações equívocas com as práticas tradicionais de correção centradas no professor e nos

⁴⁶ Embora a autora oriente o seu modelo para os anos terminais do Ensino Básico, é nosso entendimento a sua plena adequação a toda a escolaridade, incluindo a escolaridade secundária, excepção feita, porventura, aos primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, momento em que ocorre a iniciação escolar à leitura e escrita e em que, a criança não tem ainda a maturidade intelectual e cognitiva nem o próprio domínio ou desempenho prático para compreender ou desenvolver actividades de natureza metalinguística ou metacomunicativa.

aspectos formais do texto. Destacamos nesta matéria as sugestões de Cassany (1996) (ver Quadro II-3).

Quadro II-3. – Objectos e processos de avaliação/correccão (traduzido de Cassany, 1996: 54)



Esta metodologia estimula o desenvolvimento de competências comunicacionais e metacomunicacionais escritas e orais dos alunos e favorece o aprofundamento da consciência metalinguística daqueles. Facilita simultaneamente uma resposta mais directa, adequada e eficaz às necessidades específicas de cada aluno, através do reconhecimento dos problemas individuais de expressão escrita, do acompanhamento individualizado, do aconselhamento direccionado, da interajuda, da negociação de estratégias de construção e aperfeiçoamento textual por via da interacção vertical (com o professor) e horizontal (entre os alunos, preferencialmente em pequenos grupos), porquanto, como regista Hedge (2000), «escrever em colaboração na sala de aula gera discussões e actividades que encorajam um verdadeiro processo de escrita» (p. 12). Representa também esta metodologia um potencial motivacional, devendo, para o efeito, ajudar os alunos a perceber a importância de saber escrever «para, por exemplo, comunicar por correio electrónico, escrever uma carta de pedido de emprego, participar

em concursos literários, produzir letras para canções, redigir actas de reuniões de escutismo, de clubes e associações recreativas locais...» (I. Silva, 2005: 13).

O recurso a esta metodologia pressupõe a definição de objectivos precisos para as actividades de produção escrita, que, em face da diversidade dos alunos, dos seus interesses, necessidades, níveis de aprendizagem e dificuldade, poderão não coincidir (e desejavelmente não coincidirão), bem como a explicitação clara dos procedimentos e regras de trabalho. Deve instituir situações de produção escrita realistas, prosseguindo objectivos comunicacionais relevantes e variados, instituindo objecto de produção tipos textuais diversos relativos a âmbitos de uso diversos (ver Quadro II-4.), tendo em vista leitores ‘de carne e osso’, até porque, como alerta Kleiman (2006), «quando a realização de uma atividade languageira 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-4. – 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

Do mesmo modo, o seu cabal desenvolvimento requer escolas equipadas com os materiais e meios de consulta, recursos e instrumentos de trabalho indispensáveis ao trabalho laboratorial que estas oficinas pressupõem (dicionários, gramáticas, prontuários, glossários, enciclopédias, em suporte papel ou cd-rom; computadores e software educativo, equipamentos audiovisuais...), em número necessário para responder às solicitações da comunidade escolar (disponíveis nas salas

de aula de português ou em espaços comuns onde possam ser requisitados pelos professores para utilização nas suas aulas).

Esta metodologia pressupõe, por isso, uma 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 redaccional, da classificação dos escritos para a avaliação formativa do processo de escrita. 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 participado e informado.

Para o efeito aqueles devem ser associados à elaboração de critérios específicos e à construção de instrumentos de verificação/avaliação que, por um lado, «ajud[em] o professor a seleccionar índices pertinentes dum texto do aluno, a organizar as suas intervenções pedagógicas, a hierarquizar os problemas a tratar e, por outro, ajud[em] o aluno a analisar a tarefa de escrita, regulá-la, verificar a adequação e controlar, no decurso do processo, a sua produção.» (*idem*: 68).

Considerando, com González (1999), que «Aprender uma língua é aprender a usá-la, e isto implica, por um lado, a aplicação prática das suas regras formais, e, por outro, a aplicação prática das estratégias de comunicação que permitem tornar operativa a aplicação daquelas regras e capacitar o aluno quer para a decodificação da mensagem do interlocutor, quer para tornar essa mensagem acessível ao seu nível de língua» (p. 82), o trabalho ao nível gramatical a desenvolver na aula de português deve franquear a reflexão sobre uma dimensão «fascinante do mundo e do homem – as línguas naturais» – e favorecer a aquisição de uma prática reflexiva e de uma metalinguagem úteis à aprendizagem de outras línguas, bem como a outras aprendizagens (cf. Brito, 1999: 256).

Longe da memorização dos conceitos gramaticais, ou da exibição teórica de conhecimentos gramaticais, a que depois não corresponde uma aplicação funcional; longe do trabalho teórico e mecânico; longe de um ensino da gramática pela gramática, na base da regra pela regra, explicada e exercitada com palavras ou frases soltas; longe do uso do texto como pretexto, dele se retirando palavras ou frases, num quadro que

prossegue um ensino meramente classificatório e normativo, esse trabalho deve instituir-se na descoberta activa da organização e funcionamento oral e escrito da língua e na aquisição de uma linguagem reflexiva e intercomunicativa na língua falada e escrita.

No estudo do funcionamento da língua, propõe Figueiredo (2004) o desenvolvimento de um processo protagonizado pelos alunos e faseado em quatro etapas: i) a observação dos enunciados da língua (orais e escritos, próprios e/ou alheios, o mais diversificados e representativos possível do estado actual da língua portuguesa); ii) a sua manipulação pelos alunos (comparar, separar, substituir, etc.); iii) a identificação e compreensão das regularidades do sistema; iv) e a sua codificação pela formulação de regras e definições que apoiem a própria actividade comunicativa e abram porta ao ensaio de formas correntes e criativas de uso da língua.

Em síntese, cumpre à aula de língua conduzir os alunos a «une connaissance conjuguee de normes de grammaire et de normes d'emploi» (Hymes, 1984: 47), que é como quem diz, a «conhecerem passiva e activamente a língua portuguesa, na globalidade dos seus aspectos» (Barbosa, 1988-89: 41) e domínios verbais, como a «explorar[em] a articulação entre, de um lado, propriedades, instrumentos e mecanismos linguísticos e comunicativos presentes e operantes na estruturação e funcionamento dos discursos e, por outro lado, as condições de produção desses mesmos discursos» (J. Fonseca, 1988-89: 72). Um processo que, em última análise, conduzirá ao desenvolvimento de capacidades de produção e recepção da linguagem verbal, oral e escrita, ampliará a capacidade de os próprios alunos usarem a sua língua, tornando-os cidadãos comunicativamente competentes e criativos (cf. Lomas, Osoro & Túson, 2003), contribuirá para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo dos alunos (cf. Nogueira, 1999b), e promoverá o aumento da sua auto-confiança linguística, favorecendo o processo de aprendizagem na globalidade (cf. Duarte, 1997).

2.3.O professor de português: conhecimentos, competências e atitudes

O quadro que temos vindo a traçar para a área (que aparece ilustrado na Fig. II-5.) afirma a especificidade do professor de português, que, no processo de ensino-aprendizagem, se individualiza por ser o único que «produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar [os fenómenos da língua]». (Faria, 1983: 41, *apud* Castro, 1995b), a quem cumpre criar condições e situações de ensino e aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da língua que o aluno traz consigo em conhecimento reflectido dos mecanismos de funcionamento do sistema, das regras, convenções e normas de uso da língua aplicáveis em diferentes situações de comunicação (cf. Nogueira, 1989: 5), como «propor [ao aluno] comportamentos verbais adequados a cada situação, eficientes para atingir os objectivos de cada momento, capazes de servir a relação interpessoal que se deseje» (Reis & Adragão, 1990: 15).

Neste contexto, reconhecemos no professor de português um profissional especializado, necessariamente possuidor de uma sólida e actualizada formação científica no campo da linguística (o conhecimento fonológico, lexical e morfossintáctico), da pragmática (conhecimentos relativos à situação de comunicação – imagem do destinatário/leitor, objectivos comunicacionais, etc.), da semântica (as estratégias de construção de sentido dos discursos nas formas falada e escrita), da psicolinguística (o conhecimento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem) e da sociolinguística (os factores culturais que condicionam a produção das mensagens orais e escritas na nossa sociedade), «mobilizável [também] na análise dos enunciados dos alunos, os quais, para ouvidos e olhos treinados, fornecem sempre pistas que nos permitem diagnosticar dificuldades sentidas e áreas problemáticas de desenvolvimento na esfera das competências linguística, comunicativa ou textual.» (Duarte, 2001: 121).

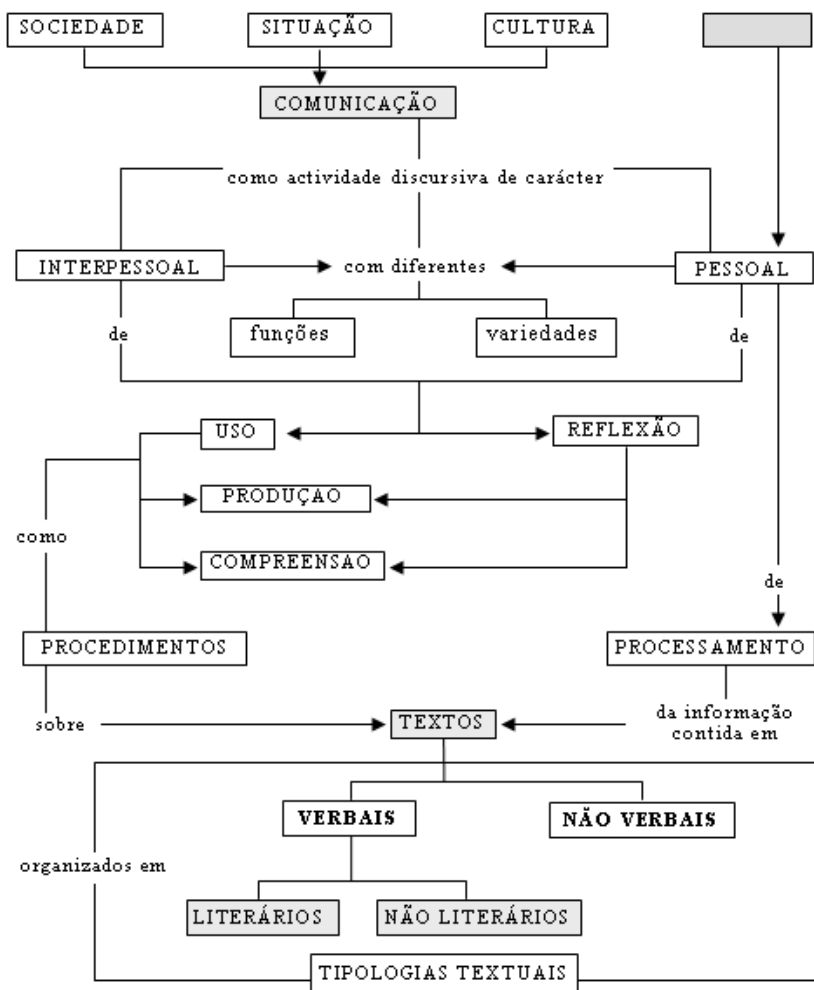


Fig. II-5. – Mapa conceptual da área (traduzido de Nieto, 1994: 144)

Do mesmo modo, valorizamos naquele o domínio das ferramentas necessárias à recolha, observação e sistematização de dados linguísticos, à procura de regularidades, à construção de paradigmas relevantes, à identificação de problemas, à formulação de generalizações pertinentes, bem como dos instrumentos (prontuários, dicionários, glossários, gramáticas, enciclopédias...) a que tem de recorrer no seu trabalho diário com os alunos na aula (Duarte, 1995: 83-84).

Vemos como igualmente fundamental que o professor de português i) tenha consciência de que uma parte considerável dos saberes envolvidos na compreensão e produção oral e escrita supõe a aprendizagem e o treino de competências muito finas e seja capaz de desenvolver este trabalho com os alunos; ii) assuma que o desenvolvimento de uma expressão oral correcta e adequada exige espaços lectivos dedicados a actividades de dicção, recitação, exposição, dramatização, argumentação, etc.; iii) reconheça que formar leitores fluentes, competentes e críticos passa pelo

treino, exercício e domínio de vários saberes, assim como pelo ensino de técnicas de leitura visando objectivos distintos; iv) esteja consciente de que o desenvolvimento de competências de expressão escrita determina uma atenção particular ao processo de produção, ao trabalho individual, colectivo e em pequenos grupos sobre os escritos dos próprios alunos, o ensaio de produções escritas de tipos textuais e géneros discursivos distintos, visando objectivos e leitores igualmente diversos e reais, bem como o aperfeiçoamento de técnicas de melhoramento e revisão de texto que favoreçam a eficácia e a autonomia dos alunos na escrita; v) reconheça que

o domínio do português padrão alimenta e é alimentado pelas actividades de compreensão e produção, pela tomada de consciência das variedades linguísticas em presença na aula e na comunidade, das suas semelhanças e diferenças, da regularidade de um grande número de processos linguísticos, das diferentes classes de elementos mobilizados no uso que fazemos da nossa língua, produz uma mais-valia cognitiva, uma maior e melhor identificação do aluno com a língua em que pensa e sonha e que usa no quotidiano para os mais diversos fins. (Duarte, 1995: 78-80).

De igual modo se apresenta fundamental que o professor de português possua um conhecimento pedagógico geral e um conhecimento pedagógico do conteúdo da área consistentes, permanentemente revisitados, actualizados e (re)construídos, que lhe permitam ser eficiente e autónomo i) na adequação da informação exigida pela complexidade dos conteúdos e competências que lhe cumpre fazer aprender na sua área disciplinar ao desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo dos seus alunos, procedendo às adaptações ditadas por um processo em que se cruzam diferentes estratégias, ritmos e estilos de aprendizagem (Nogueira, 1989), ii) na selecção, programação e desenvolvimento das estratégias e mecanismos adequados/necessários à consecução dos objectivos que se propõe cumprir e aos alunos pelos quais é responsável, iii) na selecção e conciliação relevante das diversas modalidades de trabalho e dos recursos educativos disponíveis, incluindo as novas tecnologias de informação, e iv) na selecção e construção dos materiais adequados aos objectivos educacionais, aos contextos e aos aprendentes.

Em Tavares, encontramos uma recriação do modelo de raciocínio e acção pedagógica de Shulman (1986), que se apresenta bastante ilustrativo da complexidade, multidimensionalidade e dinâmica deste processo, e que adaptámos aqui ao caso específico do português (ver Fig. II-6.).

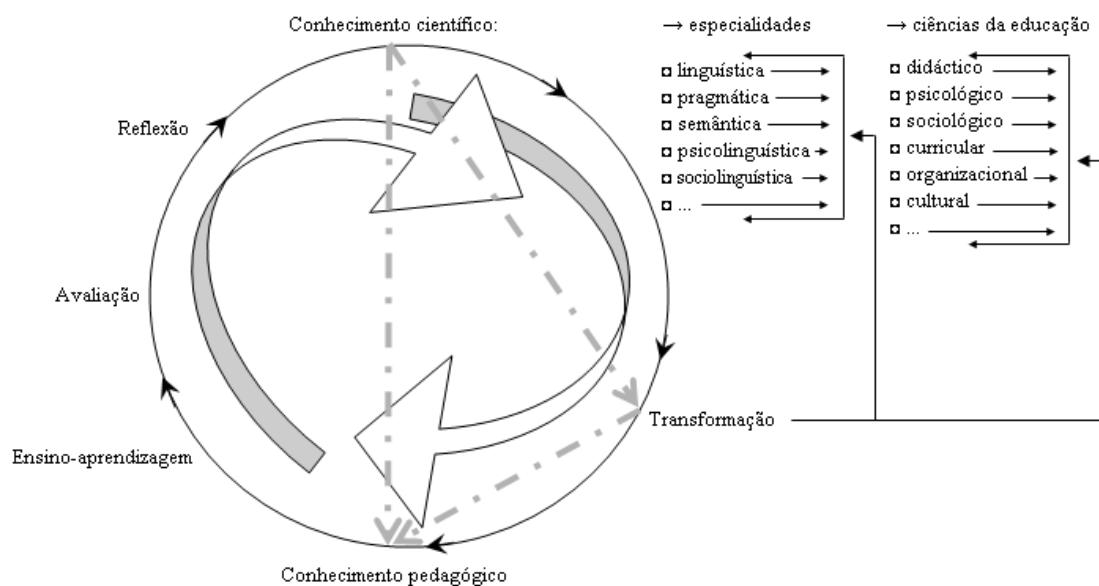


Fig. II-6. – Modelo de raciocínio e acção pedagógica do professor de português (adaptado de Tavares, 1997)

Impõe-se, naturalmente, ao professor de português, neste contexto, possuir um conhecimento aprofundado quanto possível dos seus alunos, no que respeita, quer aos seus saberes, capacidades e saber fazer, quer às suas características, objetivos, interesses e necessidades específicos, estratégias e ritmos de aprendizagem individuais (Alarcão, 1996; Colaço, 2005; Hadji, 1994...), no sentido de proporcionar a todos «a oportunidade de se descobrirem como pessoas, como agentes de uma cultura própria (maioritária ou minoritária), de se situarem relativamente aos outros e de interagirem com o outro, respeitando-o na sua diferença» (Lobo *et al.*, 2002: 45-46), bem como de promover aprendizagens relevantes e significativas para todos e cada um individualmente.

A centralidade curricular da área, a sua natureza transversal e transdisciplinar, a complexidade do seu objecto, a multiplicidade de objetivos formativos que tem assumido, a sua relação de proximidade com factores de ordem social, económica, política, tecnológica e científica, e as suas implicações no desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo demandam igualmente que os professores de português sejam capazes de reflectir sobre a essência e especificidade da área, assim como sobre as suas práticas, no diálogo com as demandas sociais, as orientações oficiais, os avanços científicos na área, a tradição, as crenças e valores

individuais e/ou colectivos da classe, as políticas e culturas da sua escola, as características dos seus alunos...).

Mais demanda que «se assumam como sujeitos das suas escolhas e não como consumidores de produtos talhados no “pronto-a-ensinar” da indústria dos manuais escolares e afins» (Amor, 2002: 15-16), que, em face das responsabilidades acrescidas que têm «nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na selecção crítica e/ou na produção de materiais curriculares» (Roldão, 1999a: 19), não resistam pura e simplesmente aos desafios e solicitações de mudança que o processo educativo lhes vai fazendo, perpetuando rotinas e reproduzindo as próprias práticas de ensino-aprendizagem a que foram sujeitos enquanto alunos (Bailey *et al.*, 1996), mas não se lhes rendam também de forma incauta e inconsciente, desenvolvendo antes dinâmicas de reflexão e análise críticas sobre os processos de transformação curricular como sobre os instrumentos pelos quais aqueles se lhes impõem (os programas, os livros escolares e para-escolares, os exames nacionais...), assumindo a tarefa de decidir e discutir/argumentar em matérias de importância maior para o desenvolvimento da sua actividade. Em síntese, e recuperando as palavras de Ana Paula Cardoso (2002),

[...] a formação dos professores, ao invés de parcelar, deverá ser o mais completa possível. Ela deverá contemplar uma vertente científica, de actualização, ao nível dos conteúdos disciplinares e educativos, incluindo metodologias de investigação; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didácticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino-aprendizagem; e uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente, no que diz respeito a aspectos relacionais da interacção educativa. (p. 54)

Segundo pôde concluir Pacheco (1995), de um estudo acerca do pensamento e da acção dos professores, os sistemas de crenças e valores daqueles relativamente à profissão e às práticas decorrem dos respectivos contextos de formação (a universidade e a escola, em particular) e apresentam-se praticamente estruturados à data da conclusão da formação inicial, com a realização do estágio, tendendo a manter-se ao longo da vida profissional, independentemente do tempo de serviço ou da área disciplinar, pese embora o processo de socialização profissional que ocorre na escola possa desempenhar algum papel na reconstrução das crenças e valores iniciais.

No mesmo sentido se pronuncia Kleiman (2006: 79), que reporta às práticas discursivas das áreas académicas que intervêm na formação inicial dos professores, aos modelos teóricos por aquelas enfatizados e aos planos curriculares definidos, a construção das representações dos professores relativamente à profissão e às práticas (nos domínios da especialidade, pedagógico e didáctico) e o desenvolvimento de atitudes como a humildade, a autocrítica, a responsabilidade, o empenhamento, a curiosidade, a insatisfação...), reconhecendo embora a potencial interferência de outros factores, como imagens e ideias veiculadas pelos próprios meios de comunicação social e os discursos oficiais e respectivos mecanismos e instrumentos de regulação.

Assumindo a formação inicial relevância na construção de entendimentos e opiniões pessoais relativamente aos fins e modos educacionais, em geral, e nas áreas de especialidade, em particular, como no desenvolvimento de uma atitude activa de reflexão e participação nos processos de transformação educacional; representando um importante eixo de influência sobre as práticas de ensino-aprendizagem que os professores desenvolvem nas escolas; revestindo-se de particular importância no desenvolvimento de atitudes de abertura e colaboração, no aprofundamento de capacidades de partilha, reflexão, pesquisa, observação, investigação, análise, metacognição e metacomunicação, adaptação criativa e inovação, cumprir-se-á, estamos em crer, de forma mais eficaz, no quadro de um paradigma reflexivo de formação (cf. Schön, 1983, 1987; Shulman, 1986; Zeichner, 1983; Alarcão, 1996, 2001; F. Vieira, 1993; Sá-Chaves, 1995).

Apresenta Perrenoud (2002) como objectivos deste modelo de formação: i) trabalhar tendo em vista as finalidades educacionais, reconhecendo, no entanto, as próprias contradições do sistema que dificultam a sua consecução; ii) ajudar à construção de uma identidade profissional, sem impor ou personificar modelos de excelência; iii) trabalhar as dimensões não-reflexivas (atitudes, formas de reagir), promovendo a tomada de consciência daquelas, assim como a sua transformação, sem, no entanto, as desqualificar; iv) trabalhar as dimensões pessoais e interpessoais da formação, sem pretender assumir o papel de terapeuta; v) trabalhar as contradições da profissão e as dimensões não explicitadas das práticas, sem, no entanto, contribuir para um clima de descrédito ou defraudamento ou para atitudes de desistência e abandono; vi) partir das práticas e da experiência para comparar, explicar e teorizar sobre aquelas;

vii) ajudar a construir competências a partir da mobilização de saberes declarativos (que descrevem o real), procedimentais (que prescrevem o caminho a ser seguido) e condicionais (que determinam o momento adequado a uma dada acção); viii) procurar soluções transversais para os problemas sem prejuízo da própria especialidade, numa perspectiva sistémica de resolução dos problemas; ix) combater as resistências à mudança de representações e práticas e à formação, compreendendo-as como sinais de identidades, crenças e competências previamente construídas; x) e trabalhar no sentido da valorização e desenvolvimento de dinâmicas de colaboração no respeito pela individualidade e pela autonomia individual.

Não menos importante do que promover uma formação inicial que facilite a aquisição de determinados conhecimentos, competências e atitudes fundamentais aos professores no exercício da sua profissão, se afigura perspectivar as suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional num processo continuado que os coloque no centro, reconhecendo todo «su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos» (Giroux, 1990: 177) e assumindo-os como motores da sua formação, uma formação que estimule a «apropriação [...] dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interactiva que lhes permita reconstruir os sentidos da sua acção profissional» (Fernandes et al., 2001: 53), e contribua para a construção de uma prática profissional consciente, consistente, objectivamente orientada e criticamente fundamentada.

Perspectivado assim, esse processo tem na escola o seu espaço natural e fecundo de desenvolvimento. E nesta encontra, particularmente nos espaços de interacção entre pares (o conselho pedagógico, o conselho de turma, o departamento curricular, grupos ou comissões de trabalho disciplinares ou interdisciplinares de professores...), contextos de socialização profissional privilegiados para a construção da identidade profissional do professor e do desenvolvimento de uma prática reflexiva e reflectida. Como regista Nóvoa (1991a),

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel do formador e de formando. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projectos pessoais de formação. (p. 71).

Este potencial formativo da escola tem determinado a conceptualização daquela como uma comunidade em contínuo desenvolvimento e acrescido o interesse dos especialistas pela compreensão das potencialidades e implicações do funcionamento organizacional daquela na promoção da qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Autores como Alves (2004), Armengol *et al.* (2002), Fleming (2000), Fullan (2004), Harris (2006), Lima (2002), MacBeath (2007), McLaughlin & Talbert (2006), Roberts & Pruitt (2004), Sachs (2004), Senge *et al.* (2003), Stoll & Louis (2007), etc., têm olhado as questões da participação social dos professores, das culturas de colaboração ao nível educacional e do funcionamento organizacional das escolas de ângulos diversos e complementares, relevantes para uma compreensão alargada e integrada da problemática.

Prosseguem, *grosso modo*, as diferentes linhas de pensamento a ideia, já antes defendida por Fullan (1995: 11), de que o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento da escola devem coexistir e retroalimentar-se, não podendo um subsistir ou medrar sem o outro. Neste sentido, Smylie (1995) afirma que

The key is to find the optimal mix of individual and organizational processes that will contribute to success in a particular context. In some situations, individual initiative and motivation might be quite high, but organizational structures stand in the way of significant improvement. In others, progressive and supportive organizational structures may be in place, but the lack of personal incentives for collaboration and experimentation inhibits any meaningful change in classroom practice (p. 119).

Pressupõe esta ideia pensar a escola como um contexto privilegiado de desenvolvimento profissional dos professores, capaz «de conceber e procurar percursos de renegociação dos centros de decisão, por forma a contextualizar a realidade escolar para se aprender mais e melhor, numa lógica de procura de eficácia e adequação aos seus públicos.» (Morais & Medeiros, 2007: 67). Tal requer o desenvolvimento na escola de uma cultura de colaboração, no sentido que Little (1990: 519) lhe reserva: o trabalho conjunto realizado por professores que partilham tarefas e responsabilidades educacionais e pedagógicas, assente em concepções colectivas de autonomia, o apoio à iniciativa individual, a instituição de relações de liderança, e na gestação de um sentimento de pertença e união nos grupos de trabalho, que constitui, segundo a autora, a única forma de colaboração verdadeiramente genuína e consequente.

Na mesma linha, Andy Hargreaves (1998) distingue as culturas de colaboração de práticas que considera como colegialidade artificial. Enquanto estas se apresentam fabricadas e previsíveis, administrativamente reguladas e calendarizadas, assumindo uma natureza compulsiva e visando sobretudo a implementação, não o desenvolvimento dos profissionais, as primeiras destacam-se por serem espontâneas (devendo partir da iniciativa dos próprios docentes), voluntárias (não podendo ser sujeitas a imposições ou constrangimentos), orientadas para o desenvolvimento (a sua natureza espontânea e voluntária potencia a iniciativa e o empenhamento dos docentes), difundidas no tempo e no espaço (não se compadecendo com horários impostos ou administrativamente pré-definidos), e imprevisíveis (não se coadunando com decisões centralizadas sobre o currículo ou a avaliação), características que lhes emprestam autenticidade e favorecem a autonomia.

Numa obra que intitulou The art of middle management in secondary schools, Peter Fleming (2000) enuncia como condições de trabalho necessárias à instituição de culturas de colaboração nas escolas: i) a eficiência no funcionamento dos departamentos curriculares; ii) as qualidades de liderança dos coordenadores de departamento ou de ano; iii) a capacidade daqueles para definir projectos de desenvolvimento para as equipas que coordenam; iv) a eficiência da sua actuação na organização do trabalho, na coordenação das reuniões, na gestão dos recursos, na avaliação do trabalho individual, no apoio à formação contínua, no encorajamento do espírito de abertura, comunicação e entreajuda, na gestão equilibrada do tempo e do stress na profissão e na sustentação de um equilíbrio entre a vida profissional e pessoal dos professores.

Conquanto autores como Jennifer Nias, Geof Southworth & Robin Yeomans (1989), Maria da Conceição Silva (2005) e Castro (2000) reportem exemplos de sucesso neste domínio, muita da investigação produzida na área tem revelado dispersas e insuficientemente disseminadas as práticas colaborativas nas escolas (encontramos disso exemplos em estudos de Bakkenes, 1996; Hargreaves, 1993; Little, 1990). Entre nós dão disso nota estudos recentes assinados por Fialho (2003), Lima (2000; 2002; 2004) e Rodrigues (2003), cuja diversidade de objectos e ângulos de análise nos oferece uma visão ampla do fenómeno.

Em larga medida este défice de colaboração entre os professores aparece associado a um défice de implicação e participação daqueles nas decisões sobre o currículo como à sua dificuldade em assumir em pleno as possibilidades pedagógicas da margem de autonomia que o discurso oficial lhe vem atribuindo na gestão daquele. Jaume Bonafé (2006) relaciona o facto com a própria natureza e história da profissão, cuja «dependencia epistemológica y metodológica es considerable, incidiendo directamente sobre la alienación del conocimiento profesional» (p. 88). No mesmo sentido se pronuncia Moysés (1998), ao associá-lo ao papel socialmente atribuído ao professor na divulgação e transmissão do conhecimento e da cultura.

No sentido de contrariar esta tendência, Bonafé (2006) propõe o desenvolvimento de esforços no sentido de: i) motivar os professores, através da divulgação de boas práticas e experiências de sucesso; ii) apoiar a (re)construção da sua identidade profissional, pela instituição de um sentimento de união e pertença a uma classe com uma missão social reconhecidamente importante e pelo respeito pela individualidade (a história, os interesses, os desejos, os ritmos de cada um); iii) promover a comunicação e o debate no interior da comunidade educativa «sobre el sentido y la posibilidad de un proyecto educativo unitário» (p. 92); iv) e democratizar o processo de tomada de decisões.

No mesmo sentido, Judyth Sachs (2004), numa obra ilustrativamente intitulada The activist teacher profession, perspectiva o profissionalismo docente como uma estratégia social e política em que os professores, tendo consciência das suas práticas e do seu papel social, se dispõem a correr riscos e a colaborar estrategicamente com os seus pares no sentido do exercício da sua autonomia e da autonomia da escola na gestão do currículo. Uma ideia que encontramos já enunciada em Alarcão (2001):

[...] a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das intenções político-administrativo-curricular-pedagógicas. (p. 23).

Ainda assim, como alerta Sacristán (1995), as margens de autonomia na actuação do professor estão balizadas por questões políticas e históricas como pela própria cultura escolar, que determinam os sentidos do diálogo que se estabelece entre a teoria e a prática. Como regista Morgado (2005),

*Não podemos deixar de ter presente que os professores, quando entram na escola, se deparam com uma estrutura organizada em função de determinados preceitos, normas, interesses e valores que norteiam e regem a vida da instituição, consubstanciando uma determinada **cultura escolar**. É difícil alterar ou contrariar estas normas. A classe docente sente-se compelida a não interferir ou contrariar essa cultura, evitando, assim, conflitos que podem trazer-lhe instabilidade e/ou ansiedade, quando o mais importante era conseguir criar rupturas e desestabilizar esse jogo de forças que a oprime intelectualmente. (p. 50).*

Acresce que, como reporta Perrenoud (1998), os professores tendem naturalmente a replicar nas suas práticas de ensino os modelos em que foram formados, cuja familiaridade e referências prévias lhes proporcionam um sentimento de segurança no desempenho dos seus papéis e funções educacionais, duvidando da relevância ou necessidade de substituição ou transformação de um modelo, cuja eficácia a sua própria formação académica individual atesta, por qualquer outro, cuja eficiência não tenha ainda sido sancionada pelo tempo.

Os processos de mudança pedagógica apresentam-se por isso particularmente difíceis de desenvolver e gerir, porque, como afirmam Morais & Medeiros (2007), requerem a «aprendizagem de novos conhecimentos (a mudança daquilo que já se sabe), para adquirir novas competências (uma mudança daquilo que já se faz), ou desenvolver novas atitudes e valores (uma mudança naquilo em que se acredita)» (p. 66). Neste sentido, a alteração de práticas, condutas e estilos pressupõe a compreensão e aceitação dos sentidos e objectivos da mudança e a transformação das teorias implícitas ou subjectivas dos professores, «processos de aprendizagem que são pessoais e causam ansiedade nos indivíduos que trabalham nas organizações» (Fullan, 1986: 75).

A tendência para a rejeição da mudança tem por isso maior probabilidade de ocorrer quando aquela se apresente complexa, conceptual e longitudinal (Duffy & Roehler, 1986), quando os professores a ajuízem pouco clara ou congruente, não relevante ou adequada aos contextos e necessidades percebidos como reais, demasiado exigente do ponto de vista do investimento emocional e intelectual ou do dispêndio de tempo e energia por parte do professor (Doyle & Ponder, 1977-78), ou inexequível em face das condições físicas e materiais das escolas, das características cognitivas e comportamentais dos alunos ou do tempo disponível para o seu desenvolvimento (Ducros & Finkelstein, 1990). No contraponto, afirma Day (2001) que

Os professores estarão predispostos a envolverem-se num processo de mudança se perceberem uma necessidade, se diagnosticarem um problema ou se conceberem uma resposta para um problema (de acordo com a sua capacidade intelectual e emocional e em função das suas perspectivas pessoais, educativas e ideológicas e do contexto em que trabalham) e ainda, se lhes for concedido o apoio necessário. (p. 157).

O trabalho centrado no professor e na sua experiência assume, por isso, particular relevância nos momentos de crise e mudança, quando a falta de domínio das novas situações gera um certo sentimento de insegurança e stress nestes profissionais. Neste contexto, «não dispondo [os professores] de toda a informação sobre o que vai acontecendo no mundo da investigação, seja pedagógica, linguística, literária ou no mundo em geral, o diálogo com os outros será proveitoso pelo alargamento de horizontes do saber, culturais ou outros, que potencia.» (Lobo *et al.*, 2002: 47). Do mesmo modo, «o contacto com outros quadros de referência possibilita[rá] uma relativização dos [...] quadros de origem, proporciona[ndo] um maior leque de escolhas e estimula[ndo] o surgimento de inquietações» (Ponte, 1994: 15).

Derivando a inovação e a mudança «do desenvolvimento, da percepção da realidade, do desejo de agir para “descobrir, manter ou alterar as propriedades do ambiente *ecológico*” (Brofenbrenner, 1979, *apud* Portugal, 1992: 42)», (Alarcão & Sá-Chaves, 1994: 222), demandam «o permanente diálogo com a acção e com o interlocutor numa perspectiva de resolução de problemas e construção de saberes [que] facilita o desenvolvimento de uma inteligência pedagógica, de uma teoria prática, resultado da convergência multidisciplinar construtora de uma visão contextualizada dos problemas profissionais» (*idem*: 219-220)

O modelo reflexivo de formação reveste-se de importância particular no desenvolvimento dos processos de inovação e mudança, estimulando continuamente o professor a questionar-se sobre as suas crenças, concepções e práticas, como sobre os sentidos e requisitos das próprias mudanças. A figura II-7 apresenta uma possibilidade de desenvolvimento deste processo sugerida por Smyth (1989).

A complexidade e exigência dos processos de inovação e mudança demandam um tempo de apropriação e de reconstrução das identidades (Cole & Walker, 1989), um tempo em que «a escola atravessa diversos subprocessos de desenvolvimento da inovação (iniciação, implementação e institucionalização)» (A. P. Cardoso, 2002: 37). Dada a multidimensionalidade do sistema educativo, a

complexidade e diversidade de relações que se estabelecem na escola entre os diversos centros de decisão e o modo como cada um usa a autonomia relativa de que dispõe tornam contraditórios e imprevisíveis os processos de implementação de inovações (Correia, 1989: 41).

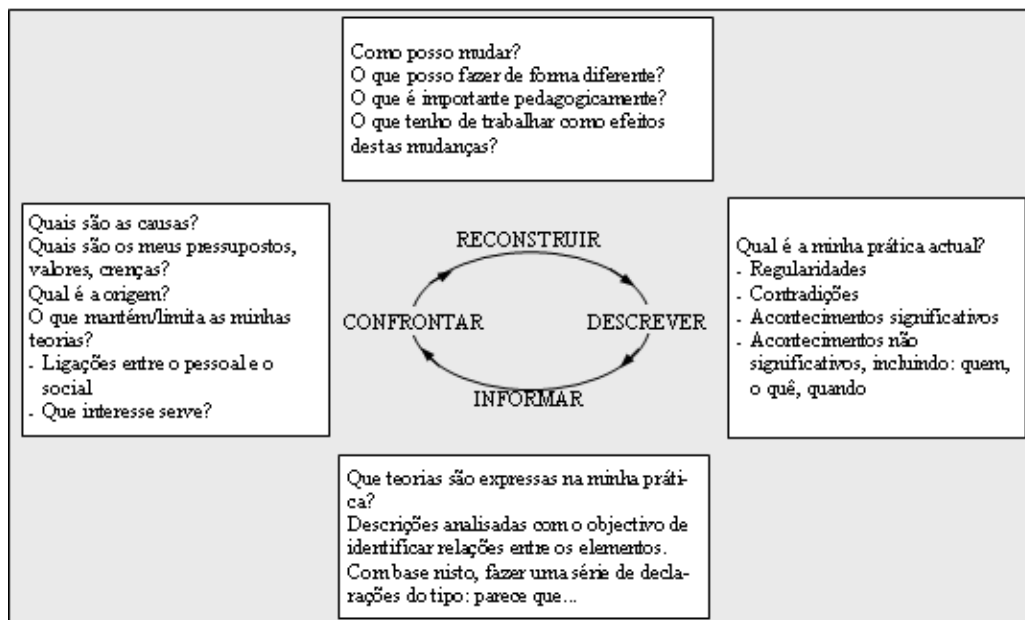


Fig. II-7. – Fases do processo de reflexão (Smyth, 1989, *apud* Garcia, 1999: 46)

As transformações no discurso oficial, como as que atravessam actualmente a área do Português, não determinam mudanças no processo pedagógico, construído a muitas, e geralmente divergentes, vozes. Do discurso oficial às práticas de ensino-aprendizagem que ocorrem na aula vai um longo e complexo caminho, onde outras instâncias de produção de discurso pedagógico (as comunidades académicas de especialistas, os media, a escola...) desempenham um papel a não menosprezar. Nenhuma reforma ou programa basta, pois, para a criação de uma dinâmica inovacional. A sua implementação resulta da interacção de um conjunto de factores contextuais (condições materiais e físicas, disponibilidade de tempo...) e de intervenientes (professores, alunos, pais...), que determinam a sua compreensão e a extensão e profundidade do seu desenvolvimento na escola. Neste sentido, Dionísio *et al.* (2005) registam que

[...] entre o que os programas estabelecem, os manuais propõem e o que é uma disciplina em sala de aula não existem, apenas e necessariamente, coincidências. [...] a escola, nos seus vários lugares de decisão [...], usa os programas, por muito reguladores que eles se apresentem, procedendo quer ao preenchimento dos

seus espaços “vazios” quer a recortes nos vários níveis de estruturação» (pp. 159-160).

Neste processo, o professor desempenha um papel central.

Como o têm reportado alguns autores (Ball & Lacey, 1982; Carlgren, 2002; Goodwyn & Findlay, 2002; Nystrand *et al.*, 1997; Poulson, Radnor & Turner-Bisset, 1996), a ‘leitura’ das orientações curriculares não é uniforme ou regular entre os docentes, sendo perpassada pelas suas crenças e experiências individuais, valores partilhados e identitários, que determinam, em última análise, a forma como são pedagogicamente recontextualizadas. Como textos escritos que são, estão «sujeito[s] a diferentes leituras, porque é diversa a formação dos leitores, diversos são os seus gostos e múltiplas as experiências vividas quer como alunos quer como professores. Diferentes são também os conceitos que os norteiam. Possivelmente diferentes são os critérios com que avaliam as aprendizagens» (Ferraz, 2002: 62).

Do estudo desenvolvido por Carlgren (2002), em que o autor procurou compreender o modo como os professores reconstruíam os seus papéis e a sua profissionalidade no contexto das reformas educacionais da década de 90 na Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia, o autor concluiu pela existência de processos diferenciados de ‘reconstrução’ entre os diversos países. Na Finlândia observou «um fosso entre os textos de política educativa e os próprios professores» (p. 119), afastados da «modernidade tardia» que enformava aqueles documentos. Na Noruega observou também algum distanciamento entre as concepções dos professores e o discurso oficial, mas no sentido contrário ao observado na Finlândia, país em que os professores pareciam «situar-se mais na modernidade avançada do que os seus próprios documentos orientadores» (ibidem). Na Suécia, país onde os professores mais reclamavam do controle exercido sobre o seu trabalho por pessoas externas à escola, aqueles acusavam baixos níveis de reflexão sobre os conteúdos da escola, o conhecimento disciplinar ou a organização do currículo local, revelando-se, contudo, os que mais facilmente se haviam adaptado e correspondido às solicitações resultantes das novas políticas educativas. Não podemos esquecer, para além disso, que, como recorda Santomé (2000),

[...] os professores não partilham todos da mesma ideologia, dos mesmos interesses e preocupações. Não é ocasional a diversidade de organizações sindicais e associações profissionais que os representam. A actuação dos professores aparece evidentemente marcada pelos traços de identidade que advêm da sua classe social, do seu género, etnia ou nacionalidade. (pp. 86-87).

Estamos, pois, conscientes que «a principal força impulsionadora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperante nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar.» (Sebarroja, 2001: 29) e que «sem a vontade dos professores e o apoio da sociedade, as reformas educativas não passarão do terreno das disposições legais para o terreno da realidade, isto é, não afectarão o trabalho quotidiano que se desenvolve nas salas de aula» (Esteve, 1995: 96).

Não concebemos, contudo, a inovação e a mudança na escola como uma receptividade passiva a novas ideias e orientações. Presumem, em nosso entender, a sua mobilização, nas diversas instâncias de trabalho, reflexão e decisão, para a análise das novas ideias e orientações, a perspetivação da sua relevância e adequação aos contextos e à comunidade escolar, o ensaio e a experimentação, a reflexão sobre os processos desenvolvidos e produtos alcançados, e, em última instância, a reconstrução das práticas. Como registam Fonseca & Fonseca (1990) a propósito do caso do português, «a solução não está primordialmente no tipo de programa, de recomendações ao programa, nos temas ou textos que o programa aconselhe, embora isso também seja importante. A solução passa pela consciencialização, por parte do professor, dos objectivos específicos da sua função e da forma de actuação didáctica daí decorrente. E esta consciencialização [...] passa, por sua vez, por uma correcta concepção do que é uma língua e do que representa para o indivíduo a aquisição da linguagem como forma de aquisição, na sua plenitude, de uma consciência de si mesmo e da sua relação com os outros» (p. 145).

Eis porque no estudo em presença colocamos o nosso olhar sobre os professores de Português, buscando compreender o modo como aqueles se apropriam do discurso oficial.

Síntese

Ao longo deste capítulo desenvolvemos um percurso de análise e reflexão que nos levou da compreensão dos diversos modelos de educação nas línguas de

escolarização à perspectiva da centralidade da aprendizagem do português para o desenvolvimento pessoal, social e profissional das crianças e jovens do nosso país, à análise da especificidade curricular do Português e a sua natureza transversal e transdisciplinar, à explicitação dos objectivos e metodologias que a devem atravessar e à análise do perfil pessoal e profissional do professor da área.

Neste capítulo, como no anterior, procuramos traçar o quadro em que se desenvolveu o nosso estudo, que elegeu como objecto o processo de apropriação do currículo do Português desenvolvido nas escolas pelos professores da área e definiu como objectivo principal compreender os modos e processos de (re)interpretação e recontextualização pedagógica protagonizados pelos professores de Português na Região no quadro das transformações introduzidas na área com a Revisão Curricular do Ensino Secundário iniciada em 1999.

No capítulo seguinte explicitamos, fundamentamos e desenvolvemos todo o nosso dispositivo metodológico de recolha e análise de dados.

PARTE II

PARTE II

O Desenho do Estudo

Capítulo 3

Capítulo 3

Percurso metodológico

Toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar. Isto é válido para todo o questionamento científico. Por isso todas as regras metodológicas têm como objectivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas. (Ferreira, 1986: 165).

Neste capítulo, descrevemos e fundamentamos os métodos, técnicas e instrumentos de investigação adoptados no estudo, explicitando os procedimentos seguidos na recolha, no tratamento e na análise dos dados.

No contexto, procedemos ainda à caracterização de cada uma das amostras estudadas (professores e alunos respondentes aos questionários; professores entrevistados; relatórios; o caso – testes e planificações, professores observados, reuniões e alunos respondentes ao questionários).

3.1. Opções metodológicas gerais

O estudo em presença assume-se essencialmente descritivo e interpretativo. A multiplicidade de objectos e ângulos de análise que adopta determinou a opção pela integração simultânea de metodologias de natureza quantitativa e qualitativa (uma abordagem complementar valorizada por autores como Albarello *et al.*, 1995; Fernandes, 1991; Fielding & Fielding, 1986; Ghiglione & Matalon, 1977; Miles & Huberman, 1984; Reichardt & Cook, 1979).

Reconhecendo nos diversos tipos de investigação empírica diferentes níveis de estruturação e controlo da realidade em estudo, Van Lier (1988) organizou-os, conforme apresentado na Fig. 3.1, considerando que as investigações do tipo quantitativo (*measuring*) e experimental (*controlling*) comportam um elevado nível de selectividade por comparação com as de natureza qualitativa (*watching* e *asking/doing*), e que as do tipo *controlling* e *asking/doing* representam um grau de intervenção do investigador consideravelmente superior ao implicado em estudos de natureza quantitativa ou observacional.

Metodologicamente, o nosso estudo conjugou três dos tipos de investigação enunciados por Van Lier (1988): i) uma dimensão observacional, que compreendeu a observação directas de práticas interaccionais entre professores e a análise documental;

iii) uma vertente *asking/doing*, correspondente à realização de entrevistas semi-directivas a professores; e uma dimensão mais quantitativa (*measuring*), que integrou inquéritos por questionário aplicados a professores e alunos e compreendeu também o tratamento quantitativo de alguns dos dados provenientes das entrevistas e da análise documental.

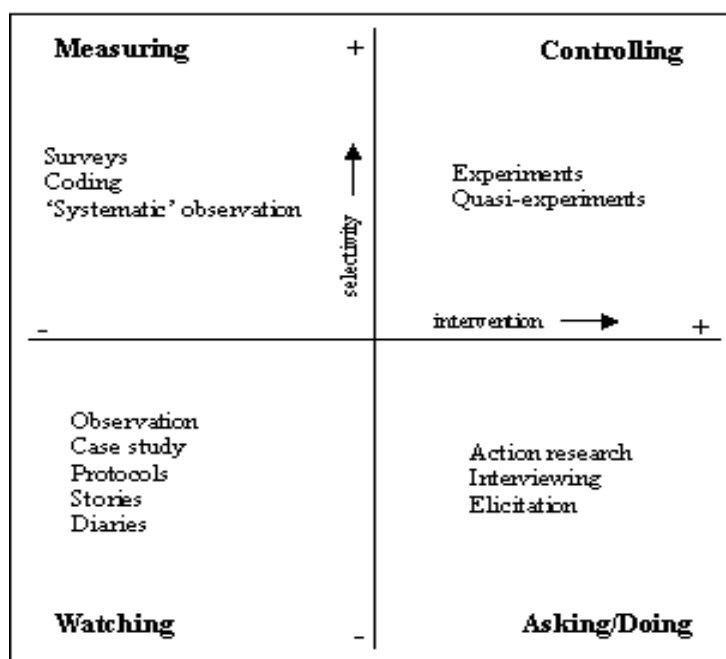


Fig. III-1. – Tipos de investigação (Van Lier, 1988, apud McDonough & McDonough, 1997: 47)

O uso complementar destas técnicas de investigação prendeu-se, naturalmente, com os objectivos traçados, a natureza diferenciada dos dados pretendidos e as características gerais das diversas populações-alvo.

Assim, por possibilitar a recolha de um conjunto alargado de dados sobre um determinado assunto, junto de uma população também alargada, e facilitar a comparabilidade dos mesmos e a generalização dos resultados à população-alvo (o conjunto de sujeitos que constituem o universo que se pretende estudar [Quivy & Campenhoudt, 1998: 160]), o inquérito por questionário afigurou-se-nos adequado a alguns dos nossos objectivos investigativos, embora estivéssemos conscientes de que, como afirma Ferreira (1986), «[...] as respostas a um inquérito não encerram a “Realidade”, que não existe, aliás, mas a descrição e avaliação de uma certa realidade, determinadas pelo contexto de interacção entre inquiridos e inquiridor e referenciadas

ao conjunto de representações e categorizações que presidem a essa interacção» (p. 173).

Ao recorrermos a esta técnica investigativa, pretendíamos *"averiguar as representações de professores de Português B e alunos de Português A e B da ilha de S. Miguel relativamente às práticas de ensino-aprendizagem na área do Português na escolaridade secundária, no quadro do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, bem como compreender o modo como os professores e os alunos conceptualizam a área do Português na escolaridade secundária*, tendo embora consciência de um potencial risco de contaminação dos dados em virtude de o momento de realização dos questionários suceder à discussão pública e polemização das transformações que atravessavam a área do Português na sequência da Revisão Curricular iniciada em 1999, cujos termos e contornos tivemos já oportunidade de abordar no Capítulo 1, e coincidir com a sua entrada em vigor, ainda que a título parcial.

Considerando, com Grossmann & Boch (2006), que «toda a pesquisa ancorada na didáctica deve levar em conta previamente as representações dos sujeitos estudados» (pp. 11-12), e dispondo embora de alguns dados empíricos recentes acerca das representações dos professores de português relativamente às práticas de ensino-aprendizagem na área na escolaridade secundária (Lobo *et al.*, 2002; Cymbron, 2002), os questionários constituíam uma oportunidade para o aprofundamento desse conhecimento na disciplina de Português B e na ilha de S. Miguel, em concreto, um instrumento relevante para a compreensão do processo e dos modos de apropriação curricular que nos propúnhamos no estudo. Esta opção permitir-nos-ia, para além disso, *aferrir o conhecimento dos professores de Português B e de Português relativamente às alterações introduzidas na área e respectiva opinião acerca dos objectivos a prosseguir com o ensino-aprendizagem do português na escolaridade secundária*, dados que os estudos referidos não nos poderiam disponibilizar, considerando quer o momento, quer os objectivos subjacentes à sua realização.

Conferindo embora visível centralidade ao pensamento e às práticas dos professores, considerámos também a importância de *aceder às representações dos alunos relativamente às práticas de ensino-aprendizagem experienciadas na área do Português e ao seu pensamento relativamente aos objectivos e procedimentos que a deveriam enformar*, dados que nos permitiriam também o confronto com as

representações e concepções dos professores. Considerando a natureza dos objectivos propostos e a dimensão da população-alvo, decidimos a aplicação de inquéritos por questionário, estendendo-os a alunos de Português B e A inscritos no 11.º ano. A decisão de abranger os alunos de Português A prendeu-se sobretudo com a oportunidade de recolher dados com vista à comparação das representações das práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas entre esta disciplina e a de Português B, considerada a tão criticada proximidade entre os respectivos programas a que fizemos referência no Capítulo 1.

Para o tratamento dos dados recolhidos a partir dos questionários, recorreremos ao programa informático SPSS, adequado quer à natureza dos dados em presença, quer às operações estatísticas clássicas (Ghiglione & Matalon, 1977: 254) pretendidas: frequências, percentagens, modas e cruzamentos simples.

Pretendendo sobretudo a compreensão dos processos de apropriação do currículo oficial da área do Português protagonizados pelos professores da ilha de S. Miguel, em particular, e da Região, em geral (as dinâmicas empreendidas na leitura e recontextualização das novas orientações programáticas e os desafios e dificuldades experimentados no processo), decidimo-nos igualmente pela realização de entrevistas e pela análise documental, no caso específico, de relatórios produzidos pelos docentes.

Ao invés do questionário, que capta «a reprodução, mas não a transgressão, da “normalidade” social» (Ferreira, 1986: 183), a entrevista facilita o acesso a «dados descritivos na linguagem do próprio sujeito» (Bogdan & Biklen, 1994: 134), permitindo «ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (*ibidem*). Adequava-se, por isso, a alguns dos nossos objectivos investigativos. A nossa escolha recaiu especificamente sobre a realização de entrevistas semi-directivas, cuja abertura e fluidez discursiva nos permitiriam aceder às representações dos entrevistados relativamente às prioridades formativas da área e à transformação curricular que a atravessava, dando conta dos processos de acção em desenvolvimento, bem como das dificuldades, anseios e expectativas dos seus autores.

A análise dos relatórios, por seu lado, não apenas nos facilitaria a compreensão do fenómeno na Região, como nos permitiria estabelecer eventuais

relações de (des)continuidade entre os processos de apropriação curricular em desenvolvimento aos níveis local e regional.

Buscando a compreensão em profundidade do processo de apropriação curricular em análise, e considerando, simultaneamente, com Correia (1994), que a difusão de inovação, obrigando a novos modelos relacionais, novas racionalidades e novas capacidades colectivas, induz o aparecimento de retroacções, cujos efeitos, interdependentes e interdeterminantes, se cruzam, conferindo singularidade ou mesmo imprevisibilidade ao processo de inovação em cada situação, elegemos também como metodologia investigativa o estudo de caso. Yin (1994: 13) define o estudo de caso como um tipo de investigação empírica que estuda um dado fenómeno no seu contexto real, podendo eleger objectos tão diferenciados como um programa, um acontecimento ou um processo, uma instituição, um grupo social ou uma pessoa (Merriam, 1988: 9).

Ao permitir a recolha de informação diversificada a respeito de uma dada situação, este método facilita o seu conhecimento e caracterização aprofundados, permitindo abarcar a sua complexidade. Ainda que o objectivo primordial do estudo de um caso não seja a compreensão de outros casos (Stake, 1998), a possibilidade de, no seu contexto, recorrer a métodos qualitativos e quantitativos não apenas favorece a compreensão do particular na situação em estudo como pode abrir caminho, ainda que sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas de validade transitória (Pardal & Correia, 1995).

Reconhecendo com Huberman (1993) que, conquanto o discurso oficial pretenda impor transformações nas práticas de ensino-aprendizagem, aquelas são sobretudo dinamizadas e geridas nas escolas, em particular no seio dos departamentos disciplinares ou dos grupos ou comissões de professores que partilham turmas ou níveis de ensino, ocorrendo na medida do empenhamento individual e conjunto daqueles e em conformidade com o ritmo que aqueles impõem, seleccionámos como caso o departamento que integrava a área do Português de uma escola da ilha de S. Miguel, em particular o grupo de docentes que partilhava à data responsabilidades na leccionação da disciplina de Português, elegendo, complementarmente, técnicas qualitativas e quantitativas de recolha de dados, como a observação directa, a análise documental e o inquérito por questionário.

Ao facultar o acesso directo do observador ao fenómeno que pretende observar, possibilitando-lhe o conhecimento desse fenómeno «a partir do interior» (Pardal & Correia, 1995: 50), a observação directa facilitaria a compreensão dos processos de apropriação e reconfiguração curricular que pretendíamos estudar. No contexto, elegemos objecto específico de observação as práticas de interacção ocorridas entre os docentes durante as reuniões de trabalho agendadas com vista à planificação do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português. A observação teve o seu início no final do ano lectivo de 2002/2003, durante a reunião de apreciação e selecção do manual escolar de Português para o 10.º ano, prolongando-se pelo ano lectivo de 2003/2004 e alargando-se às primeiras reuniões de trabalho relativas ao 10.º e 11.º anos realizadas no início do ano lectivo de 2004/2005.

Apesar da natureza eminentemente qualitativa e interpretativa do estudo de caso, o facto de este permitir a utilização de técnicas de natureza quantitativa possibilitou-nos a realização de um questionário aos alunos dos docentes observados, um recurso considerado adequado quer à natureza quantificável e comparável dos dados pretendidos, quer à dimensão da população envolvida. Com este instrumento, pretendíamos aceder às representações dos inquiridos relativamente ao processo de reconfiguração curricular, estabelecendo diálogos comparativos não apenas com os dados colhidos através da observação directa, como também com os obtidos anteriormente junto dos alunos de Português A e B da escola em referência.

Como forma de aceder às práticas de ensino-aprendizagem de Português B e A na Escola D e aferir as transformações operadas a esse nível com a introdução da disciplina de Português, analisámos os documentos relativos a Português A e B produzidos por professores da escola nos dois anos lectivos imediatamente anteriores à observação, disponíveis no dossiê do respectivo grupo disciplinar. «Fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo» (Bogdan & Biklen, 1994: 176), estes documentos, constituídos por planificações e testes, permitir-nos-iam ainda aferir o poder regulador do discurso oficial na área (programas e exames nacionais, no caso), no reconhecimento de que a prática pedagógica se desenvolve a partir do diálogo entre as concepções, atitudes, valores e experiências prévias dos professores e o poder exercido pelas instâncias externas de regulação.

Considerando o momento de transformação curricular em curso, buscávamos com a análise dos dados colhidos a partir das entrevistas, da observação directa e dos documentos (relatórios, planificações e testes), aceder, em última análise, às representações dos docentes (e potencial transformação) relativamente aos objectivos e práticas de ensino-aprendizagem na área.

Para a análise dos diversos dados qualitativos obtidos, recorreremos à análise do discurso, uma metodologia de análise de natureza exploratória, descritiva e interpretativa, que reconhece o discurso como uma construção social, histórica, social e politicamente situada, assumindo como objectivo a descrição de funcionamentos discursivos (as trocas verbais que ocorrem na interacção, a construção enunciativa, a sintaxe da argumentação, a estruturação do discurso e a construção do respectivo universo de referência...) (Teun van Dijk, 1993; 1996; 2004). Sendo o objecto de estudo da análise do discurso «o dinamismo de qualquer produção discursiva, efectiva, na sua complexidade e heterogeneidade» (Marques, 2001: 286), esta afigura-se não apenas adequada aos nossos objectos e objectivos de análise, como também em consonância com o próprio quadro conceptual de educação nas línguas de escolarização que enunciámos no capítulo anterior⁴⁷.

A conjugação das diferentes técnicas de investigação quantitativa e qualitativa assumidas no contexto deste estudo determinou um trabalho com diferentes graus de representatividade dos diversos grupos de informantes que confere ao estudo em presença uma riqueza informativa que, de outra forma, não teria sido possível, acarretando, ainda assim, dificuldades acrescidas na gestão, tratamento e análise dos dados.

Esta conjugação de técnicas investigativas, como os objectivos da investigação, determinaram desde logo um faseamento cuidadoso do processo de recolha de dados, que decorreu nos termos do cronograma que o Quadro III-1. procura representar.

Nos pontos seguintes, explicitamos os procedimentos seguidos no desenvolvimento de cada uma das técnicas enunciadas e na análise dos diversos dados recolhidos.

⁴⁷ Recordamos a este propósito o texto de Olshtain & Celce-Murcia (2004), que desenvolve a relação entre a análise do discurso e o ensino das línguas.

3.2. Os inquéritos

3.2.1. O questionário aplicado aos professores

3.2.1.1. Procedimentos seguidos na construção e validação do questionário

Sendo uma preocupação das metodologias quantitativas ou normativas a validação prévia dos instrumentos, de forma a assegurar a sua clareza, fiabilidade e adequação à população-alvo, procedemos à validação interna do questionário a aplicar aos professores (doravante referenciado com a sigla QP) por recurso à apreciação crítica de seis docentes da área das Ciências da Educação das Universidades dos Açores e do Minho. De igual modo procedemos à aplicação experimental do questionário nas três maiores escolas básicas/secundárias da Região Autónoma dos Açores não abrangidas pelo estudo⁴⁸. Contactos prévios com os respectivos conselhos executivos permitiram explicitar os objectivos do estudo e obter autorização e colaboração na realização e devolução dos questionários.

Salvaguardados os constrangimentos derivados da dispersão geográfica dos inquiridos, que limitaram a acção directa da investigadora e implicaram demoras que procurámos antecipar e minimizar quanto possível (pela entrega em mão dos questionários e pelo contacto periódico com as escolas), é de registar a total abertura e pronta colaboração dos órgãos e docentes envolvidos. Só assim terá sido possível recuperar 24 questionários, cuja análise permitiu, em conjunto com as considerações tecidas pelos juízes independentes, aferir da validade e adequação do instrumento.

⁴⁸ Foram escolhidas as escolas Básica 3/Secundária Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, Básica 3/Vitorino Nemésio e Básica 3/Secundária Manuel de Arriaga, que, de acordo com dados disponibilizados pela Secretaria Regional da Educação e Cultura, integravam, no ano lectivo de 2003/2004, 94 docentes dos 8.º Grupos A e B, um número amplamente superior ao total colocado nas restantes 6 escolas básicas/secundárias do Arquipélago (os número não incluem, claro está, as escolas localizadas em S. Miguel, onde o inquérito viria a ser aplicado).

Quadro III-1. – Cronograma da recolha de dado

Actividades	Anos Lectivos																										
	2002/2003		2003/2004						2004/2005						2005/2006												
	Junho	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Maió	Junho	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Maió	Junho	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	
Recolha documental																											
Observação directa																											
Realização dos Inquéritos																											

O questionário foi organizado em duas partes: a primeira incidindo sobre questões que nos permitiriam caracterizar a amostra (idade e sexo, formação específica, situação, experiência e motivação profissionais); a segunda, estruturada em torno de 5 dimensões de análise:

- A. Concepções sobre a área do Português na escolaridade secundária.*
- B. Representações do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português B.*
- C. Concepções sobre o programa da disciplina de Português.*
- D. Representações das dinâmicas de trabalho colaborativo nas escolas.*
- E. Formação contínua frequentada e necessidades de formação.*

Com esta organização procurámos clarificar o âmbito em que cada um dos itens se inscrevia e, simultaneamente, fazer com que as questões colocadas progredissem do geral para o particular, das orientações programáticas decorrentes da Reforma Educativa dos anos 80 para as emergentes da Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006, das questões curriculares e pedagógico-didáticas para as dinâmicas de trabalho inter pares e para a formação contínua, estando embora conscientes de que, como alertam Ghiglione & Matalon (1977: 183), em se tratando de um inquérito auto-administrado, seria sempre possível ao inquirido a inversão desta lógica. Sendo estas, contudo, opções de natureza essencialmente organizacional, com o objectivo fundamental de clarificar o âmbito das diversas questões colocadas, não entendemos premente o recurso a outras formas de administração.

Conforme sugerido por autores como Goode & Hatt (1979: 227-230), o QP contemplava na página inicial uma carta de apresentação com i) uma breve explicitação dos seus objectivos e contexto de aplicação, ii) a garantia de anonimato, iii) a prestação de alguns esclarecimentos prévios sobre o seu preenchimento, reforçados e explicitados, depois, nas instruções de resposta, iv) um apelo à colaboração e sinceridade nas respostas, e v) um agradecimento pela colaboração, reiterado no final do documento (ver Anexo I-A).

O QP compreendeu na totalidade 38 itens, resultando num documento com alguma extensão, cujos efeitos procurámos minimizar ao privilegiar questões de escolha múltipla, ainda que com variadas alíneas. Preferimos, ainda assim, os riscos da extensão aos da rigidificação do instrumento. Dos 38 itens construídos, os primeiros 11

integravam a primeira parte, respeitante à caracterização da amostra. As questões, aí, foram, por isso, quase sempre directas, de resposta rápida e fechada (Ver Quadro III-2).

Quadro III-2. – Variáveis e respectivas modalidades contempladas na Parte I do questionário aplicado aos professores

Variáveis	Modalidades das variáveis	Observações
1. Idade	menos de 31 anos	Foi adoptada a escala de intervalos utilizada por Lobo <i>et al.</i> (2002)
	entre 31 e 45 anos	
	entre 46 e 60 anos	
	mais de 60 anos	
2. Sexo	Feminino	
	Masculino	
3. Habilitações Académicas	Licenciatura	Solicitava-se a designação do curso e respectiva data de conclusão
	Mestrado	
	Outra	
4. Situação Profissional	Professor do QN Definitiva	
	Professor do QN Provisória	
	Professor com habilitação profissional	
	Professor com habilitação própria	
	Professor com habilitação suficiente	
5. Grupo disciplinar	Outra	
	8.º grupo A	
	8.º grupo B	
6. Tempo de experiência na docência	Outro	Foram utilizados os critérios de classificação de Huberman (1995), acrescidos do primeiro, para abranger os professores-estagiários
	Menos de 1 ano	
	Entre 1 e 3 anos	
	Entre 4 e 6 anos	
	Entre 7 e 18 anos	
	Entre 19 e 30 anos	
7. Tempo de docência na presente escola	Entre 31 e 40 anos	
	Menos de 1 ano	
	Entre 1 e 3 anos	
	Entre 4 e 6 anos	
	Entre 7 e 18 anos	
8. Disciplinas que leccionou nos últimos 5 anos	Mais de 18 anos	O período foi apenas determinado para permitir verificar da actualidade das práticas que o questionário pretendia caracterizar
	Língua Portuguesa	
	Português B	
	Português A	
9. Disciplinas que lecciona neste ano lectivo	Outra	
	Língua Portuguesa (3.º Ciclo do EB)	
	Português (10.º ano)	
	Português B (11.º e 12.º anos)	
	Português A	
10. Mudaria de profissão se tivesse oportunidade?	Sim	
	Não	
10.1. Justifique a opção assinalada		
11. Factores de (in)satisfação profissional		Foi adoptada uma escala de Likert de 4 níveis de importância

Nesta parte, atentámos num conjunto de elementos sobre as características e experiências socioprofissionais dos respondentes potencialmente relevantes para a compreensão das suas concepções e representações das práticas: o item 3 permitiriam conhecer a formação específica daqueles para o ensino do Português; os itens 4, 6, 7, 10, 10.1 e 11 proporcionariam dados referentes ao desenvolvimento, estabilidade e motivação profissional daqueles, relevantes para a compreensão das suas atitudes e potencial de abertura à mudança e à inovação; os itens 8 e 9 facultariam informação acerca da amplitude do conhecimento dos inquiridos relativamente ao currículo da área do Português no quadro da Reforma Educativa dos anos 80.

A parte II do QP compreendeu os restantes 26 itens. Nos respeitantes às concepções, representações sobre as práticas e dinâmicas de trabalho dos inquiridos, privilegiámos itens de resposta fechada, de escolha múltipla de tipo Likert, com escalas de quatro níveis, de frequência (*nunca/quase nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre/quase sempre*), impacto (*nenhum/quase nenhum, pouco, bastante, muito*), ênfase ou importância (*nenhuma/quase nenhuma, pouca, bastante, muita*), que intercalámos, pontualmente, com questões do tipo aberto, fechado e de escolha múltipla em leque fechado ou aberto. Apenas no ponto respeitante à Formação Contínua, dada a natureza individuada da informação requerida, inscrevemos três questões abertas, conscientes embora de que não surgiam no momento mais favorável do preenchimento do questionário. O último item do instrumento proporcionava a oportunidade de acrescer comentários sobre a temática em análise (ver Quadro III-3.).

Quadro III-3. – Itens e modalidades das questões constantes da Parte II do questionário aplicado aos professores

Itens	Modalidade das questões
A. A área do Português na escolaridade secundária	
12. Em seu entender, que importância assumem os seguintes aspectos na qualidade do desempenho do professor de português?	
13. Assinale com um X a importância que atribui às seguintes funções do professor de português.	
14. Na sua opinião, que importância os seguintes comportamentos assumem na aprendizagem dos alunos?	Escolha múltipla com escala de importância
15. Na sua perspectiva, que ênfase um programa de Português deve colocar em:	
16. Assinale com um X a importância que atribui aos seguintes aspectos na selecção de um manual para as disciplinas da área do Português no Ensino Secundário.	

Quadro III-3. – Itens e modalidades das questões constantes da Parte II do questionário aplicado aos professores (continuação)

Itens	Modalidade das questões
B. O processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português B	
17. Quando prepara(va) as suas aulas de Português B, com que frequência recorre(ia) a:	Escolha múltipla com escala de frequência
17.1. Se respondeu positivamente a qualquer das alíneas l), m) ou n) do ponto 17., refira 3 das obras a que costuma(va) preferencialmente recorrer.	Aberta
18. Nas suas aulas de Português B, com que frequência os alunos:	Escolha múltipla, com escala de frequência
18.1. Com base na sua experiência, indique 3 das alíneas de 18. que correspondam às actividades:	Escolha múltipla em leque fechado
que lhe pareçam mais ajustadas aos interesses e necessidades dos alunos.	
perante as quais os alunos revelem mais dificuldade.	
19. Assinale com um X a frequência com que, nas suas aulas de Português B, os alunos trabalham(vam) com os seguintes materiais/recursos.	Escolha múltipla com escala de frequência
19.1. Com base na sua experiência, indique das alíneas de 19. as 3 que correspondam aos materiais/recursos que mais pareçam motivar os alunos para a aprendizagem.	Escolha múltipla em leque fechado
20. Assinale com um X a frequência com que, ao longo da semana, passa(va) trabalho para casa na disciplina de Português B.	Escolha múltipla em leque fechado
20.1. Assinale com um X a frequência com que indica(va) os seguintes tipos de trabalhos de casa na disciplina de Português B.	Escolha múltipla com escala de frequência
21. Com que frequência utiliza(va) os seguintes instrumentos de recolha de informação sobre o desempenho dos alunos nas suas aulas de Português B.	
22. Assinale com um X a frequência com que recolhe(ia) informação para:	
23. Assinale com um X a frequência com que usa(va) o manual escolar adoptado na disciplina de Português B para:	
C. O programa de Português	
24. Na sua opinião, quais são as principais alterações que o programa de Língua Portuguesa em vigor a partir de 2003/2004 introduz relativamente aos programas anteriores?	Aberta
24.1. Na sua opinião, que importância terá tido cada um dos seguintes aspectos nas alterações introduzidas a partir de 2003/2004 no currículo do Português no Ensino Secundário?	Escolha múltipla com escala de importância
<i>D. As dinâmicas de trabalho colaborativo nas escolas</i>	
25. Assinale com um X a periodicidade com que se realizam reuniões do seu departamento/grupo disciplinar	Escolha múltipla em leque aberto
25.1. Assinale com um X a frequência com que no seu departamento/grupo disciplinar são discutidas questões como:	Escolha múltipla com escala de frequência
26. Assinale com um X a periodicidade com que se reúne, de modo informal, com outros professores para abordar questões de natureza pedagógico-didáctica.	Escolha múltipla em leque fechado
26.1 Registe as questões mais frequentemente abordadas nessas reuniões.	Aberta

Quadro III-3. – Itens e modalidades das questões constantes da Parte II do questionário aplicado aos professores (continuação)

Itens	Modalidade das questões
<i>F. A formação contínua</i>	
27. Frequentou alguma formação, no âmbito do Português, nos últimos dois anos?	Fechada
27.1. Se respondeu sim, indique a(s) temática(s) e modalidade(s) da formação frequentada.	Aberta
27.2. Em sua opinião, qual o impacto dessa formação no seu desempenho profissional?	
28. Indique as áreas/temáticas em que considera ter necessidade de formação.	Aberta
29. Se deseja acrescentar algum comentário sobre aspectos do ensino e da aprendizagem do Português na escolaridade secundária pode fazê-lo agora.	

3.2.1.2. População-alvo e procedimentos seguidos na aplicação do questionário

Para a realização do QP definimos como população-alvo os professores com experiência de leccionação da disciplina de Português B em exercício nas escolas da ilha de S. Miguel. A circunscrição a esta disciplina prendeu-se essencialmente com o facto de:

i) se colocarem problemas na definição da população-alvo – embora nem todos os professores tivessem experiência de leccionação de ambas as disciplinas (Português A e B), alguns tê-la-iam, e um questionário que se debruçasse simultaneamente sobre as práticas no contexto de cada uma daquelas tornar-se-ia demasiado longo, repetitivo, passível de confundir os inquiridos e de enviesar os resultados (como alerta Ferreira, 1986: 182);

ii) a realização de dois questionários referentes a cada uma das disciplinas (Português A e B), que teriam, necessariamente, de partilhar as questões inscritas nos grupos A, C e D, afigurava-se impraticável, porquanto os docentes que acumulassem a experiência de leccionação de ambas seriam inquiridos duas vezes e em grande parte a propósito do mesmo.

Para a realização do questionário foram automaticamente seleccionadas as escolas com escolaridade secundária da ilha de S. Miguel e ainda escolas básicas com

3.º Ciclo, onde se encontrariam docentes que cumpririam os requisitos definidos para a população-alvo. Resultou desta selecção um conjunto de 12 escolas (ver Quadro III-4.).

Quadro III-4. – Escolas onde o questionário aos professores foi aplicado

Tipologia	Escolas
Básicas 2,3	Escola Básica 2,3 de Arrifes Escola Básica 2,3 de Capelas Escola Básica 2,3 Canto da Maia Escola Básica 2,3 de Vila Franca do Campo Escola Básica 2,3 Rui Galvão de Carvalho
Básicas Integradas e Secundárias	Escola Básica Integrada e Secundária da Povoação Escola Básica Integrada e Secundária do Nordeste
Básicas 3/Secundárias	Escola Básica 3/Secundária Antero de Quental Escola Básica 3/Secundária Domingos Rebelo Escola Básica 3/Secundária da Lagoa Escola Básica 3/Secundária das Laranjeiras Escola Básica 3/Secundária da Ribeira Grande

Com vista à aplicação dos questionários, procedemos previamente ao contacto com os membros do conselho executivo de cada escola, a quem explicitámos os objectivos do estudo e de quem obtivemos autorização para aplicar os questionários. Foi ainda solicitada a colaboração dos coordenadores de departamento na distribuição e recolha dos questionários, conquanto alguns conselhos executivos tenham preferido assumir a responsabilidade por essas tarefas. Com vista à celeridade e facilitação do processo, bem como à garantia de uma boa taxa de retorno, sugeriu-se a realização dos questionários durante uma reunião de grupo ou departamento disciplinar, contexto que possibilitaria igualmente a nossa presença para prestar esclarecimentos, quer sobre o preenchimento do questionário, em particular, quer sobre o estudo, em geral (uma situação que as agendas dos diversos grupos disciplinares nem sempre possibilitaram).

Com vista à definição da população-alvo em cada uma das escolas, foi solicitado aos responsáveis pela distribuição e recolha dos questionários o preenchimento do Quadro III-5.

Nas escolas seleccionadas foi identificada uma população-alvo que compreendia 82 docentes com experiência de leccionação de Português B, distribuídos por aquelas de acordo com o Quadro III-6. A nossa amostra ficou, no entanto, constituída por 68 docentes. A taxa de resposta correspondeu a 82,9%, atingindo os 100% em quatro escolas e situando-se à volta dos 60% em duas.

Capítulo 3

Percurso metodológico

Quadro III-5. – Dados estatísticos para cálculo da população-alvo e da taxa de retorno referente ao questionário aplicado aos professores

Total de professores do 8.º grupo A	
Total de professores do 8.º grupo B	
Total de professores com experiência de leccionação de Português B	
Total de questionários recebidos para aplicar aos professores	
Total de questionários preenchidos pelos professores	

Quadro III-6. – Distribuição da população-alvo e da amostra pelas escolas

Escolas	N.º de professores com experiência de leccionação de Português B	N.º de professores respondentes
Escola Básica 2,3 de Arrifes	7	4
Escola Básica 2,3 de Capelas	4	4
Escola Básica 2,3 Canto da Maia	3	3
Escola Básica 2,3 de Vila Franca do Campo	4	3
Escola Básica 2,3 Rui Galvão de Carvalho	5	4
Escola Básica Integrada e Secundária da Povoação	7	7
Escola Básica Integrada e Secundária do Nordeste	6	5
Escola Básica 3/Secundária Antero de Quental	8	5
Escola Básica 3/Secundária Domingos Rebelo	10	8
Escola Básica 3/Secundária da Lagoa	8	7
Escola Básica 3/Secundária das Laranjeiras	8	8
Escola Básica 3/Secundária da Ribeira Grande	12	10
TOTAL	82	68

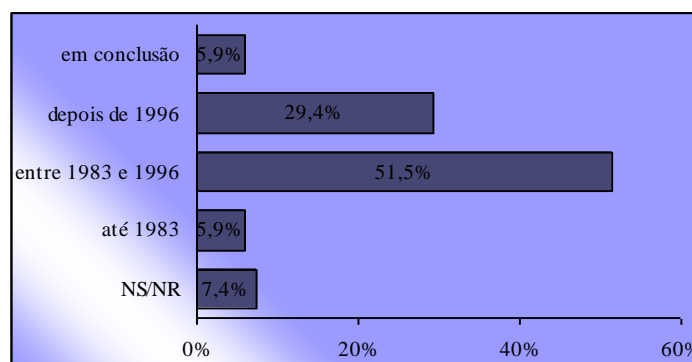
A elevada taxa de resposta obtida ter-se-á devido porventura à funcionalidade dos procedimentos adoptados na realização do QP, mas igualmente ao reconhecimento, por diversas vezes expresso pelos respondentes, da relevância do estudo, num quadro de défice de avaliação das políticas curriculares na área e de apartamento dos docentes da tomada de decisões políticas em matéria curricular.

3.2.1.3. Caracterização da amostra

A nossa amostra ficou, assim, constituída por 68 docentes, 85,3% dos quais do sexo feminino⁴⁹ e 14,7% do sexo masculino. Dos respondentes, a maioria (60,3% de *n*) registava idades compreendidas entre os 31 e os 45 anos, 33,8% tinham menos de 31 anos e apenas 5,9% tinham entre 46 e 60 anos.

Entre os respondentes, 3% tinha formação em Filologia Românica ou Humanidades (ramo de Formação Educacional), 5,9% tinha formação de base em Estudos Portugueses, a mesma percentagem em Português, Latim e Grego, e a larga maioria (85,5% de *n*) tinha licenciatura específica em ensino, nas variantes Português-Inglês ou Português-Francês (ver Gráfico 3.1).

Gráfico 3.1. – Data de conclusão da licenciatura



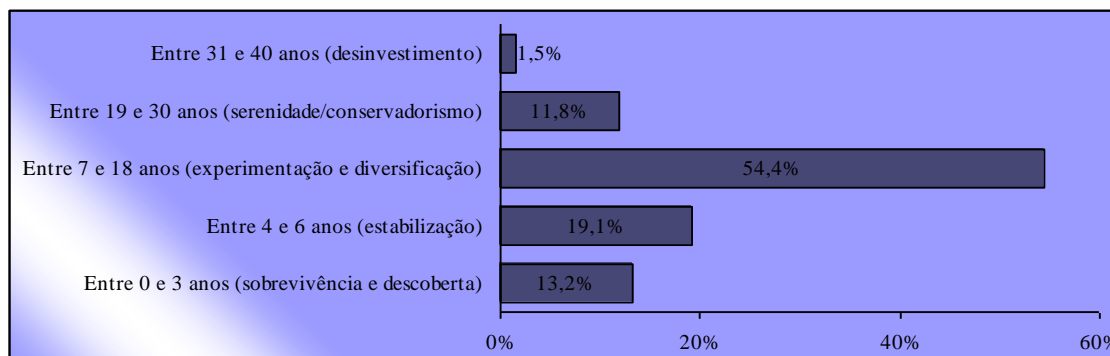
De entre os respondentes, apenas 16,2% tinham ou se encontravam a frequentar formação pós-graduada, que incidia predominantemente em domínios da especialidade (10,3% haviam concluído ou frequentavam um Mestrado em Cultura e Literatura Portuguesas, 1,5% tinham concluído um mestrado em Estudos Clássicos, outros tantos frequentavam um mestrado em Estudos Literários). 4 destes docentes encontravam-se à data a leccionar a disciplina de Português, em funcionamento pela 1.^a vez.

A análise do tempo de serviço dos inquiridos revela-nos um grupo de docentes bastante experiente, 67,7% dos quais com mais de 7 anos de docência (ver Gráfico 3.2.), contando a larga maioria (54,4% de *n*) entre 7 e 18 anos de serviço

⁴⁹ Os resultados nesta matéria confirmaram a tendência nacional de feminização da profissão docente reportada, por exemplo, por Barata (1987).

docente, experiência profissional que Huberman (1989; 1992; 1995) diz caracterizar-se pela experimentação e pela diversificação, o que os apresenta tendencialmente mais receptivos às mudanças: «[...] as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa» (Huberman, 1992: 41).

Gráfico 3.2. – Tempo de serviço dos inquiridos/fases do ciclo da carreira de Huberman



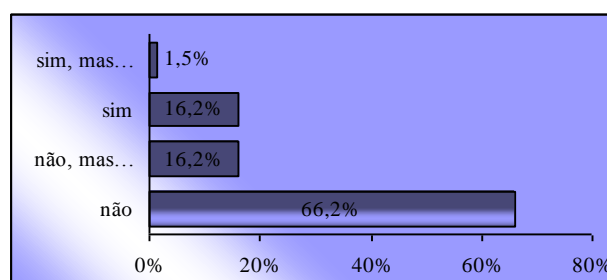
Segundo o autor, alguns estudos têm ainda relevado que os docentes que se encontram neste período de desenvolvimento tendem a registar uma tomada de consciência da importância que os factores de ordem institucional assumem na qualidade do processo educacional, exprimindo frequentemente a vontade de «fazer passar reformas mais consequentes» (*ibidem*), um facto que parece contribuir para que «[...] os professores, nesta fase das suas carreiras, se[jam] [...] os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas» (*idem*: 41-42).

A amostra revela-nos também um conjunto de inquiridos com 4 ou 5 anos de serviço (19,1% de *n*), período de desenvolvimento profissional correspondente no ciclo de carreira de Huberman a uma potencial estabilização, caracterizado por «um sentimento de maturidade crescente», por «alguma consolidação, aperfeiçoamento e extensão de repertórios de ensino» e pelo possível «envolvimento num leque mais vasto de desenvolvimentos educacionais, na escola e fora dela» (Day, 2001: 104-105). Tratar-se-á, sobretudo, de um momento de escolha e afirmação da identidade profissional, caracterizando-se por sentimentos de «confiança», «conforto», «libertação» e «emancipação», contributos para uma tendencial descentração do professor, para uma crescente atenção às necessidades dos alunos e para um maior à-

vontade na resolução dos problemas na sala de aula (Huberman, 1995: 39-41), ou de registo de alguma quebra de entusiasmo e energia, com expressão de algum desencanto e questionamento do sentido da profissão, tornando-se mais presente a tomada de decisão quanto à permanência ou ao abandono daquela com vista, por exemplo, à experimentação de percursos profissionais adiados.

Com efeito, e muito embora seja diminuto o número de respondentes que manifesta o desejo de mudar de profissão (17,6% de *n*) (ver Gráfico 3.3.), 41,6% destes contam precisamente entre 4 e 6 anos de serviço. As principais razões que invocam respeitam sobretudo à insegurança, ao cansaço e à frustração experimentados em face do baixo estatuto social da profissão, da sua crescente burocratização, do excesso de trabalho, da falta de condições para um exercício profissional eficaz, da instabilidade curricular e respectivas implicações na (re)definição dos papéis e das funções do professor, como da desmotivação crescente dos alunos (ver Gráfico 3.4.).

Gráfico 3.3. – Desejo de mudar de profissão

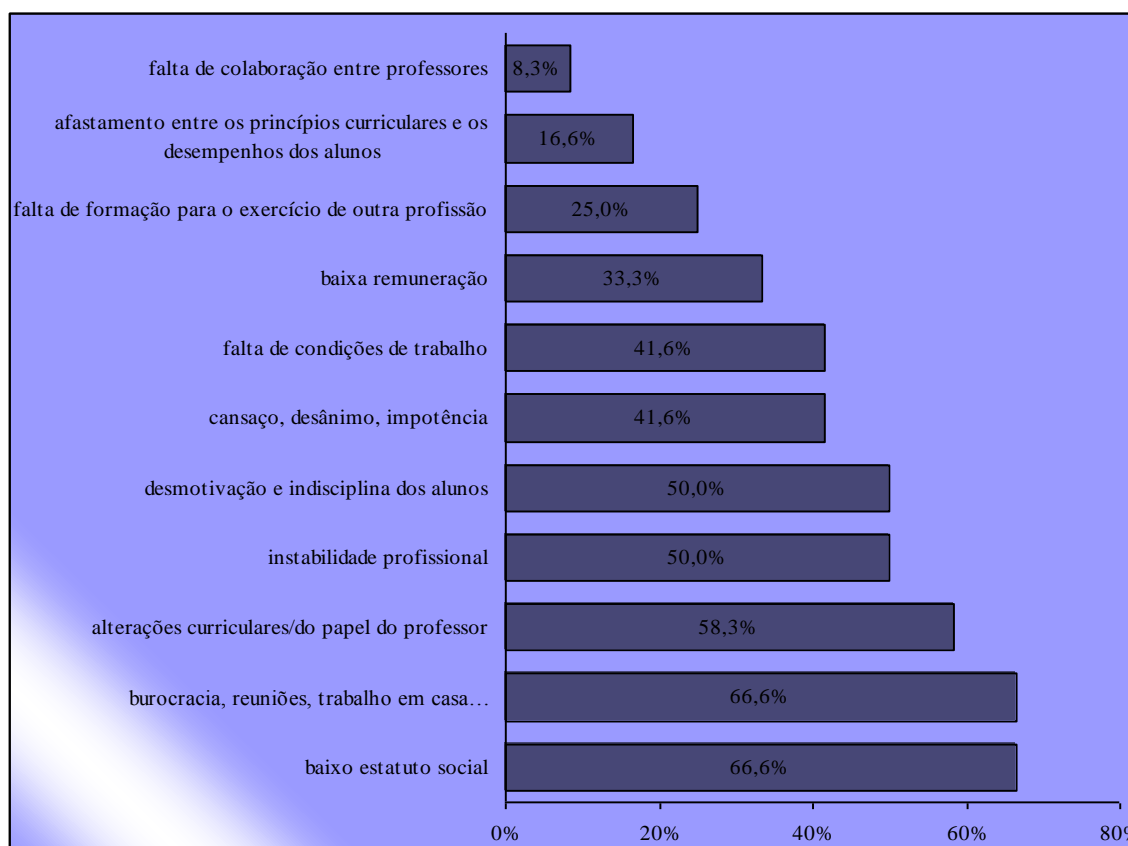


Um número menor de inquiridos regista um tempo de serviço entre os 19 e os 30 anos (11,8% de *n*), período em que, segundo Huberman (1992; 1995), os docentes pautam a sua acção por alguma serenidade e distanciamento, em face da capacidade desenvolvida para lidar com as situações de sala de aula e com a relativização do impacto da acção individual no processo de ensino-aprendizagem. Um período que os estudos desvelam tender evoluir para o desenvolvimento de algum conservadorismo por parte dos docentes com mais de 30 anos de serviço, aparentemente menos disponíveis para correr riscos ou fazer grandes investimentos ou alterações nas suas práticas.

É entre estes três grupos de docentes que encontramos aqueles que, à data do inquérito, se encontravam a leccionar a disciplina de Português, docentes que, como

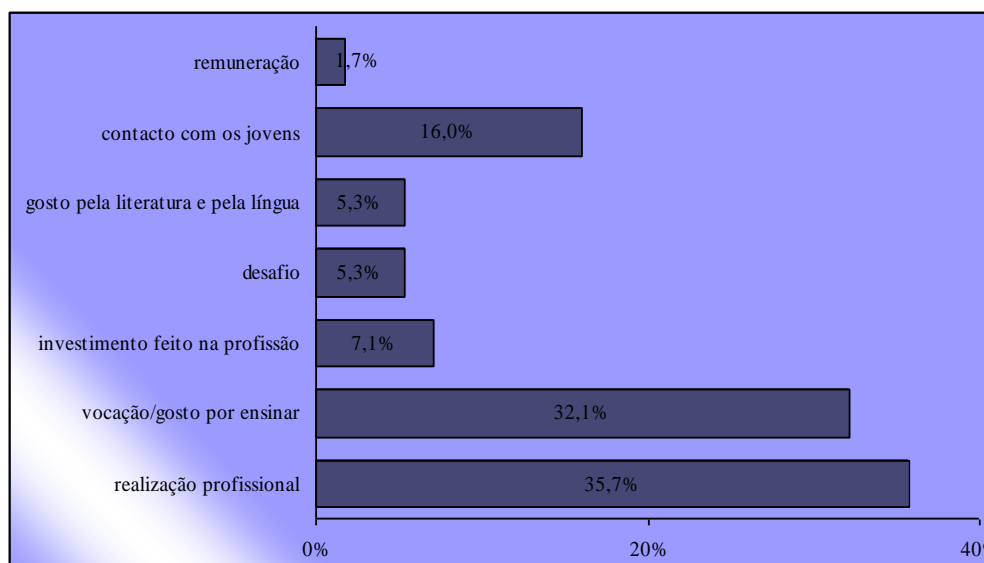
vemos, os estudos de Huberman sugerem potencialmente entusiastas, disponíveis para experimentar e arriscar e abertos à mudança e à inovação, características favoráveis ao momento de transformação que a Revisão Curricular de 1999-2006 originou na área do Português.

Gráfico 3.4. – Motivações para o abandono da profissão



Igualmente favorável se afigura a estabilidade, experiência, satisfação e motivação profissionais da larga maioria dos inquiridos (82,4% de *n*), que invoca como principais razões para o exercício da profissão motivações do tipo clássico (na acepção de Huberman, 1989), como a realização profissional, a vocação, o gosto por ensinar/partilhar conhecimentos, o contacto com os jovens e a possibilidade de contribuir para a sua formação (ver Gráfico 3.5.).

Gráfico 3.5. – Motivações para o exercício da profissão

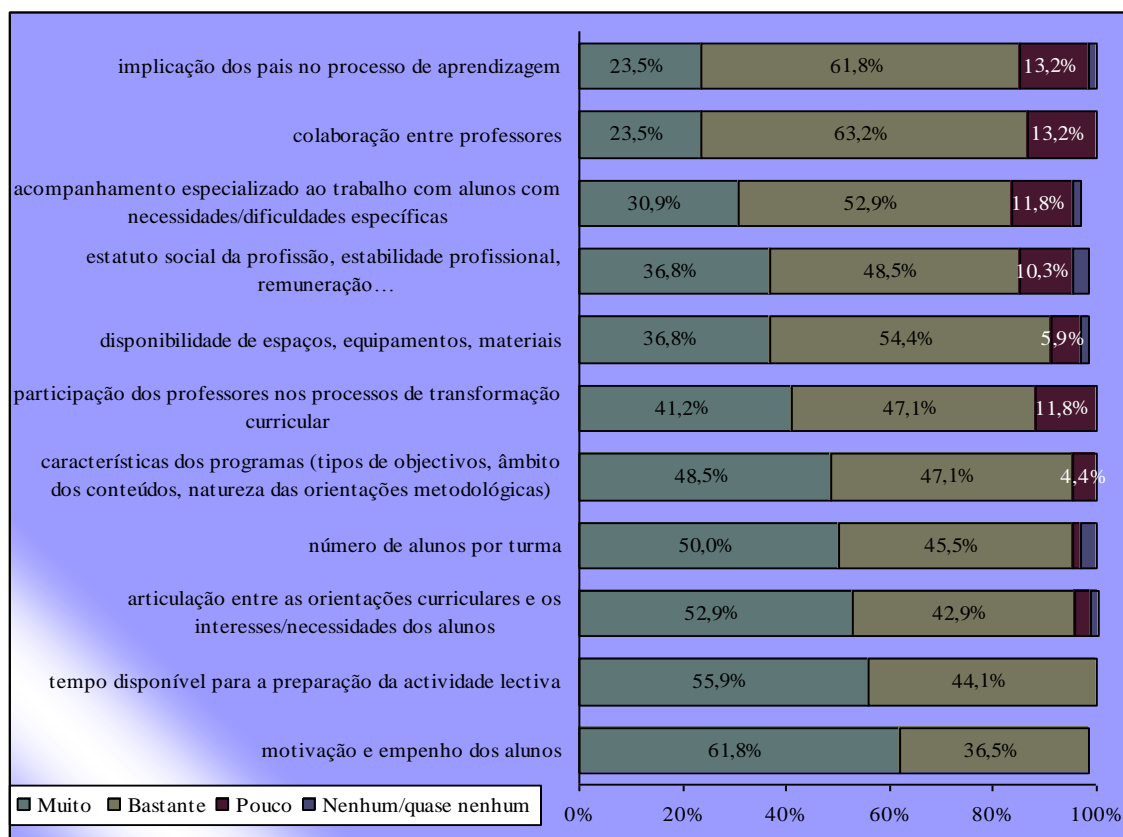


Neste sentido, para a larga maioria dos respondentes, a satisfação profissional parece assentar essencialmente em factores intrínsecos⁵⁰, prendendo-se eminentemente com a relação afectiva que o docente desenvolve com a sua profissão (motivações de natureza pessoal), registe-se embora o facto de um factor extrínseco como a «motivação e empenho dos alunos» figurar entre os factores que os docentes mais consideram determinar a qualidade do seu trabalho (ver Gráfico 3.6.).

Para além deste factor de ordem relacional, é sobretudo a factores de ordem pedagógica, como a «disponibilidade para a preparação da actividade lectiva» e «o número de alunos por turma», e de ordem institucional, como a «articulação entre as orientações curriculares e os interesses e necessidades dos alunos» – cuja falha já aparecia invocada como razão para o abandono da profissão – e as «características dos programas», que estes docentes reconhecem impacto na qualidade do seu desempenho profissional. Este último dado afigura-se, de resto, congruente com o que nos avança Huberman relativamente à importância que os docentes numa fase 3 de desenvolvimento profissional (que compreende, como vimos, a maioria dos inquiridos) votavam a este tipo de factores, nomeadamente no que respeita a questões de natureza curricular.

⁵⁰ Entendemos, com Alves (1997), Moreno (1998) e Seco (2000), como factores motivacionais intrínsecos: i) a autonomia profissional, ii) a realização pessoal, iii) o crescimento pessoal, iv) o desafio, v) a diversidade vs a rotina, vi) a participação no processo de decisão, vii) o reconhecimento profissional e viii) a relevância da profissão; e como factores extrínsecos: i) as relações de cooperação, afecto ou amizade com colegas, ii) os alunos, iii) as condições de trabalho, iv) a remuneração.

Gráfico 3.6. – Impacto dos factores considerados no desempenho dos professores



O facto não será alheio, porventura, à instabilidade e indefinição que têm caracterizado as políticas curriculares para o ensino-aprendizagem do Português, particularmente na escolaridade secundária, bem como ao sentimento de impotência perante os baixos níveis de literacia em leitura diagnosticados pelos estudos nacionais e internacionais, que colocam sobre a escola e sobre os professores de português em particular, olhares críticos de desconfiança, a que estes se mostram sensíveis:

Os professores de português “carregam a angústia” de serem acusados por toda a comunidade escolar de não conseguirem, de facto, ensinar os seus alunos a escrever e a falar melhor. Tais competências não são prestigiadas em termos sociais, não havendo, por isso, a procura de excelência e de rigor. Daí que, progressivamente, a problemática se agrave. (QP1)

A aprendizagem da língua materna é um problema, essencialmente cultural, que passa pelo empenho de toda a sociedade, principalmente no seio familiar, e não pode ser atribuída somente à escola a tarefa de ensinar Português aos alunos. (QP28).

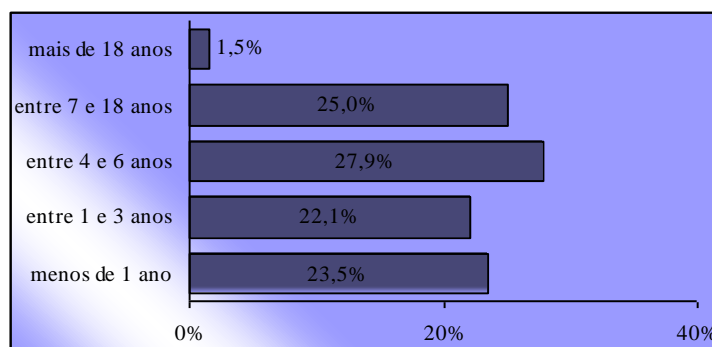
Em último lugar neste processo, depois de factores de ordem sócio-económica e material, parece importar a «colaboração entre os professores» e a «implicação dos pais no processo de aprendizagem», um dado que subscreve a limitada

divulgação destas práticas nas escolas de que diversos estudos nacionais e internacionais têm vindo a dar conta (Davies, 1989; Diogo, 2004; Fialho, 2003; Lima, 1997, 2002a, 2002b; Little, 1990; Rodrigues, 2003) e mais ainda o impacto relativo que os docentes lhes reconhecem na qualidade do processo educativo.

No global, os inquiridos parecem valorizar sobretudo questões de natureza curricular e o seu olhar aparece eminentemente direccionado para a sala de aula (dimensão micro) e para os factores que mais directamente interferem nas condições de ensino e aprendizagem.

À satisfação geral registada pelos inquiridos não será alheia também a sua própria estabilidade profissional, porquanto, na sua larga maioria (79,4% de *n*), já pertenciam ao Quadro de Nomeação Definitiva (QND) de uma escola e já se encontravam (54,4% de *n*) a exercer funções na mesma escola há mais de 4 anos, 30% dos quais há mais de 7 (ver Gráfico 3.7.).

Gráfico 3.7. – Tempo de docência na escola actual



Não sugerindo os resultados uma relação entre o tempo em que os docentes se encontram a exercer funções numa dada escola e a sua distribuição de serviço, o mesmo não parece suceder, no entanto, com a sua situação profissional e, por via disso, com a continuidade no trabalho com as turmas que essa situação possibilitará (ver Gráfico 3.8.).

O Gráfico 3.8. sugere que a leccionação no Ensino Secundário é assegurada, em primeiro lugar, por docentes efectivos, ora por preferirem este nível de ensino e a sua situação lhes possibilitar a escolha, ora por lhes ser reconhecida mais experiência pedagógico-didáctica, um dado que o tempo de serviço daqueles parece confirmar

(cerca de 80% tinham mais de 3 anos de serviço, contando a maioria já entre 7 e 18 anos) (ver Gráfico 3.9.).

Gráfico 3.8. – Relação entre a situação profissional e as disciplinas leccionadas no Ensino Secundário

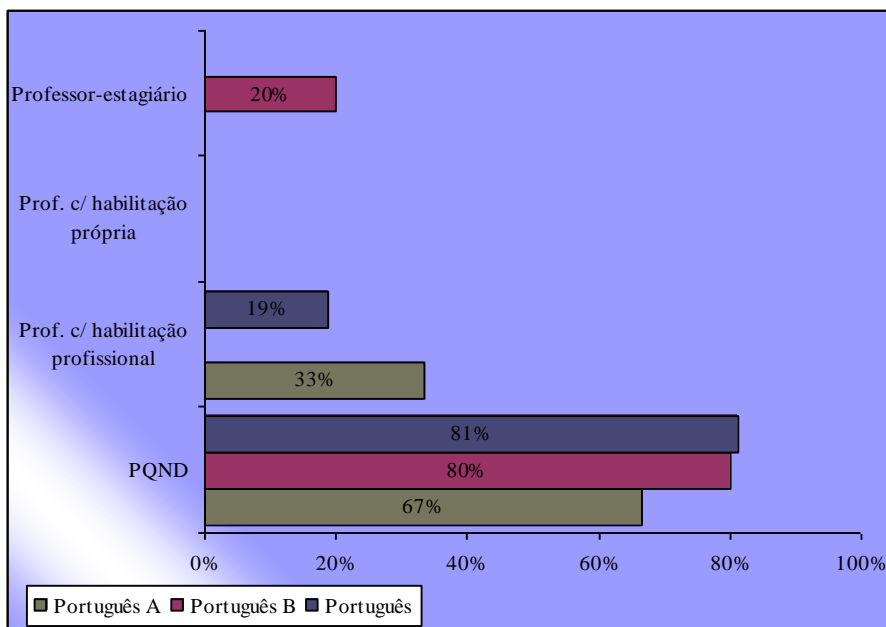
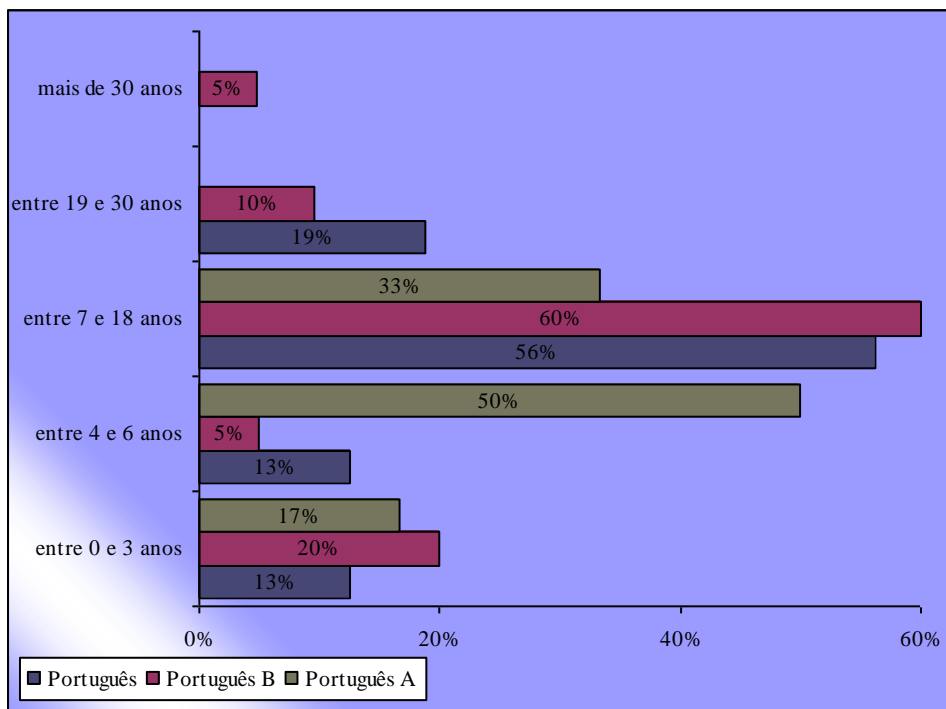
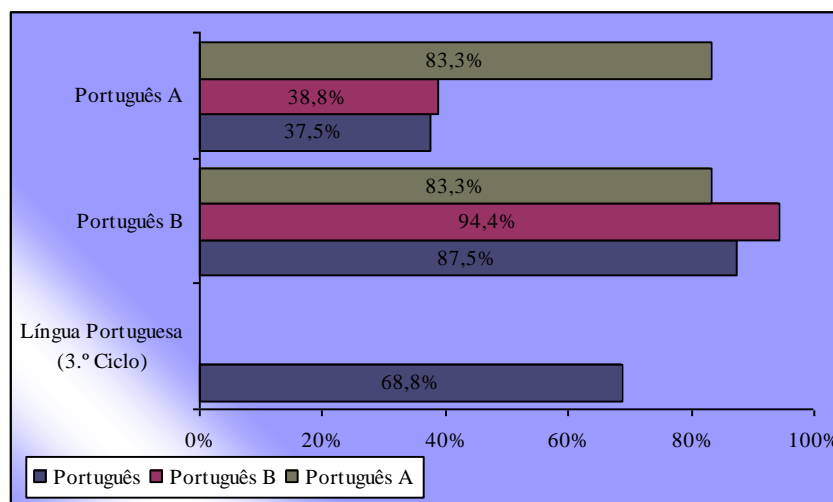


Gráfico 3.9. – Relação entre o tempo de serviço e a leccionação de disciplinas no Ensino Secundário



De igual forma parece registrar-se alguma relação entre a experiência lectiva recente dos docentes (nos últimos cinco anos) e a leccionação de cada uma destas disciplinas. Como mostra o Gráfico 3.10., praticamente todos os inquiridos que se encontravam a leccionar Português B tinham experiência recente de leccionação desta disciplina e 38,8% tinham leccionado Português A recentemente. Os dados permitem igualmente aferir que 87,5% dos docentes que se encontravam a leccionar a nova disciplina de Português tinham experiência recente de leccionação de Português B, 31,3% acumulavam essa experiência com a de leccionação de Português A e apenas 6,3% não registavam experiência recente de leccionação no Ensino Secundário.

Gráfico 3.10. – Relação entre a leccionação de disciplinas no Ensino Secundário e a experiência de leccionação dos últimos cinco anos



Em síntese, os dados apresentam-nos um grupo de docentes que:

- i) se encontra numa situação profissional estável e perfeitamente integrado nas culturas das suas escolas e da sua área;
- ii) tem uma formação inicial específica em ensino do Português, registando interesse no aprofundamento de saberes na área da cultura e da literatura portuguesas, particularmente através da frequência de acções de formação ou cursos de pós-graduação;
- iii) tem uma experiência acumulada de leccionação no Ensino Secundário, com práticas consolidadas;

iv) viveu, na maioria, a Reforma Educativa dos anos 80, que manteve, no global, no que respeita à educação em Português as linhas orientadoras subjacentes ao paradigma da ‘herança cultural’;

v) se apresenta globalmente motivado para o exercício da profissão, potencialmente aberto à mudança e disponível para ensaiar novas práticas.

3.2.1.4. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados provenientes dos QP construímos uma base de dados em que cada uma das questões colocadas foi tratada de acordo com a sua natureza, conforme discriminado no Quadro III-7.

Quadro III-7. – Modalidades de resposta e respectivos valores por item

Itens	Modalidades das perguntas	Modalidades de resposta	Valor de cada modalidade
12., 13., 14., 15., 16., 24.1	Escolha múltipla com escala de importância	nenhuma/quase nenhuma	1
		pouca	2
		bastante	3
		muita	4
17., 18., 19., 20.1, 21., 22., 23., 25.1.	Escolha múltipla com escala de Likert de frequência	nunca/quase nunca	1
		poucas vezes	2
		muitas vezes	3
		sempre/quase sempre	4
17.1, 24., 26.1, 27.1, 27.2, 28., 29.	Aberta	indicou	1
		não indicou	2
18.1, 19.1	Escolha múltipla em leque fechado	indicou	1
		não indicou	2
20.	Escolha múltipla em leque fechado	nunca	1
		uma ou duas vezes	2
		sempre	3
25.	Escolha múltipla em leque aberto	uma vez por mês	1
		mais de uma vez por mês	2
		outra	3
26.	Escolha múltipla em leque fechado	nunca	1
		algumas vezes no ano	2
		mensalmente	3
		semanalmente	4
27.	Fechada	sim	1
		não	2

Com o tratamento dos dados pretendíamos obter informação acerca do um conjunto de categorias e subcategorias definidas para cada uma das dimensões consideradas (ver Quadro III-8.). No caso das questões abertas, a definição das respectivas subcategorias e indicadores resultou das respostas dos inquiridos.

Quadro III-8. – Instrumento de análise do questionário aplicado aos professores

Dimensões	Categorias	Subcategorias
A <i>Concepções sobre a área do Português na escolaridade secundária</i>	sobre o professor	<ul style="list-style-type: none"> • conhecimentos: <ul style="list-style-type: none"> do conteúdo pedagógico do conteúdo pedagógico geral dos aprendentes dos contextos do <i>curriculum</i> de si próprio • funções: <ul style="list-style-type: none"> informação (conteúdo) organização-estruturação (situação de e-a) avaliação (tarefa) estimulação-animação-activação (aprendente)
	sobre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • estratégias de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> de recepção-consumo de expressão-produção
	sobre o programa	<ul style="list-style-type: none"> • objectivos: <ul style="list-style-type: none"> linguístico-comunicacionais literário-culturais académicos de cidadania
	sobre o manual escolar	<ul style="list-style-type: none"> • critérios de selecção: <ul style="list-style-type: none"> formas de comunicação organização e características físicas informação veiculada potencialidades pedagógicas articulação com as orientações curriculares
B <i>Representações do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português B</i>	metodologias / domínios verbais	<ul style="list-style-type: none"> • actividades desenvolvidas, na aula e em casa, nos domínios: <ul style="list-style-type: none"> compreensão e expressão oral leitura de textos não literários leitura funcional escrita criativa escrita para apropriação de técnicas e modelos funcionamento da língua • actividades mais ajustadas aos interesses dos als • actividades em que os als revelam mais dificuldade • recursos/materiais utilizados: <ul style="list-style-type: none"> materiais recolhidos ou construídos pelo próprio livros técnicos manual escolar: <ul style="list-style-type: none"> funções pedagógicas conteúdos estratégias/actividades

Quadro III-8. – Instrumento de análise do questionário aplicado aos professores (continuação)

Dimensões	Categorias	Subcategorias
<p>B</p> <p><i>Representações do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português B (continuação)</i></p>	avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • objectos: <ul style="list-style-type: none"> compreensão e expressão oral leitura de textos literários leitura de textos não literários leitura funcional escrita criativa escrita para apropriação de técnicas e modelos funcionamento da língua comportamentos e atitudes • funções: <ul style="list-style-type: none"> progressão/retenção orientação e aconselhamento diagnóstico recuperação e enriquecimento modificação dos métodos/estratégias de ensino
<p><i>Concepções sobre o programa da disciplina de Português</i></p>	factores indutores da reconfiguração programática	<ul style="list-style-type: none"> • a qualidade do desempenho comunicativo dos alunos • a eficácia dos programas de Português A e B
	alterações relativamente aos anteriores	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível dos objectivos • ao nível dos conteúdos • ao nível das metodologias • ao nível da avaliação
	posicionamento(s) dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • objectivos • conteúdos • metodologias • avaliação
<p>D</p> <p><i>Representações das dinâmicas de trabalho colaborativo nas escolas</i></p>	reuniões de departamento/grupo disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • periodicidade • objectivos: <ul style="list-style-type: none"> ao nível curricular ao nível pedagógico ao nível organizacional e administrativo ao nível da dinamização da comunidade educativa ao nível profissional
	reuniões informais com outros professores	
<p>E</p> <p><i>Formação contínua frequentada e necessidades de formação</i></p>	formação específica frequentada nos dois anos anteriores	<ul style="list-style-type: none"> • áreas • modalidades • impacto no desempenho profissional
	necessidades de formação	<ul style="list-style-type: none"> • áreas

3.2.2. O questionário aplicado aos alunos

3.2.2.1. Procedimentos seguidos na construção e validação do questionário

Neste contexto, como no anterior, o recurso ao questionário foi determinado pela adequação aos objectivos da investigação e à dimensão da população-alvo (os

alunos inscritos nas disciplinas de Português A e B no 11.º ano de escolaridade). A definição do ano de escolaridade em presença deveu-se, essencialmente, a três ordens de razões:

i) a eleição dos diversos anos de escolaridade do nível secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) redundaria, segundo dados obtidos junto da Secretaria Regional da Educação e Cultura, na constituição de uma população-alvo com uma dimensão muito alargada (aproximadamente 3448 alunos, ainda que alguns destes pudessem entretanto ter cancelado as suas matrículas nas disciplinas em apreço);

ii) os alunos inscritos no 10.º ano (1506) teriam um conhecimento restrito do currículo e das práticas de ensino e aprendizagem do Português na escolaridade secundária;

iii) os alunos inscritos no 12.º ano, sendo embora detentores de um conhecimento mais alargado da globalidade dos programas da área e das práticas de ensino e aprendizagem, constituiriam uma população mais reduzida e presumivelmente menos representativa comparativamente às dos anos anteriores, na medida em que não compreenderia os alunos que, entretanto, tivessem abandonado o Ensino Secundário, nem os que já tivessem concluído as disciplinas de Português A e B.

Neste contexto, a escolha recaiu sobre o ano de escolaridade intermédio (o 11.º ano), que presumivelmente garantiria quer uma população-alvo de dimensão aceitável (os dados da tutela indicavam à volta de 900 alunos inscritos no 11.º ano, dos quais haveria, no entanto, que excluir todos os não inscritos na disciplina de Português), quer uma amostra razoavelmente conhecedora dos programas e das práticas na área.

Não se colocando aqui os problemas identificados relativamente à realização simultânea do questionário a professores de Português A e B, foram consideradas, neste caso, as duas disciplinas, tendo em conta, por um lado, a extensão da disciplina de Português a todos os alunos do Ensino Secundário, importando, pois o pensamento de uns e outros relativamente ao ensino e à aprendizagem da língua na escolaridade secundária; e, por outro, a confirmação ou infirmação da proximidade de práticas entre as disciplinas de Português A e B no contexto da falta de clarificação e

distinção programáticas de que os programas respectivos vinham sendo acusados a que nos reportámos no Capítulo 1.

Depois de construído, o questionário (doravante identificado com a sigla QA) foi submetido a validação igualmente junto dos 6 juízes independentes que haviam validado o QP e através de uma aplicação experimental, que ocorreu numa das três escolas em que havíamos testado o QP (Escola Básica 3/Secundária Padre Jerónimo Emiliano de Andrade), escolhida por, de entre as três, ser a que, segundo dados disponibilizados pela Secretaria Regional da Educação e Cultura, registava à data um maior número de alunos inscritos no 11.º ano (281). Estes questionários foram testados em simultâneo com os QP, tendo sido idênticos os procedimentos tidos no contacto com a escola e na definição das questões processuais de realização e recolha dos questionários.

O QA ficou constituído por 22 itens, antecedidos, à semelhança do QP, por uma carta de apresentação (ver Anexo I-B), no seguimento da qual colocámos um quadro para inscrição de alguns dados identificativos considerados relevantes para a caracterização da amostra (ver Quadro III-9.).

Quadro III-9. – Variáveis e modalidades das perguntas respeitantes aos aspectos sociobiográficos

Variáveis	Modalidades das perguntas
1. Escola	Aberta
2. Agrupamento	Aberta
3. Idade	Aberta
4. Sexo	Fechada
5. Freguesia	Aberta

Na sua organização interna, o questionário progrediu da obrigatoriedade e relevância de uma disciplina de português na escolaridade secundária para a sugestão de alterações nos programas em vigor, passando pela caracterização geral da disciplina (Português A ou B); pela avaliação dos aspectos mais e menos positivos naquela, pela descrição das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas; e pela identificação das estratégias de aprendizagem mais eficazes, dos conhecimentos e competências profissionais do professor mais relevantes e das características mais valorizadas no

manual da disciplina. No Quadro III-10., apresentamos as questões que integraram o questionário e respectivas modalidades.

Quadro III-10. – Itens e modalidades de resposta do questionário referente aos alunos

Itens	Modalidade das perguntas
1. Achas que a disciplina de Português deve ser obrigatória no Ensino Secundário?	Fechada
1.1. Justifica a tua resposta.	
2. Se tivesses de explicar a alguém o que se aprende na disciplina de Português, o que dirias?	Abertas
3. Pensa nas tuas aulas de Português deste ano lectivo.	
3.1. O que tens achado mais positivo nessas aulas?	
3.2. O que tens achado menos positivo nessas aulas?	Abertas
4. Em que medida as aulas de Português te têm ajudado a:	De escolha múltipla com
5. Em que medida as aulas de Português te têm motivado a:	escala de impacto
6. Pensa nas tuas aulas de Português deste ano. Com que frequência têm ocorrido as seguintes actividades?	De escolha múltipla com escala de frequência
6.1. Das actividades referidas no ponto 6., indica as alíneas correspondentes às três (3) que mais gostas de realizar.	De escolha múltipla em leque fechado
6.1.1. Justifica a tua escolha.	Aberta
7. Nas tuas aulas de Português, qual o grau de dificuldade que normalmente sentes ao:	De escolha múltipla com escala de dificuldade
8. Nas tuas aulas de Português, com que frequência são usados os seguintes materiais?	De escolha múltipla com escala de frequência
9. Qual a importância que atribuis aos seguintes comportamentos para teres sucesso na disciplina de Português?	De escolha múltipla com escala de importância
10. Estão apresentadas a seguir algumas características do professor de português. Numera-as desde o valor 1 (a característica que considerares mais importante) até ao valor 11 (a característica que considerares menos importante). Nunca atribuas o mesmo valor.	De numeração crescente
11. Quantas vezes por mês tens trabalho para casa na disciplina de Português?	De escolha múltipla em leque fechado
11.1. Com que frequência o teu professor de português indica os seguintes tipos de trabalhos de casa?	De escolha múltipla com escala de frequência
12. Pensa na tua avaliação na disciplina de Português neste ano lectivo. Na tua opinião, que importância o teu professor de português atribui aos seguintes aspectos?	De escolha múltipla com escala de importância
13. Que importância atribuis a cada uma das seguintes características de um manual da disciplina de Português?	
14. Imagina que és convidado a dar sugestões de alteração do programa de Português do Ensino Secundário.	
14.1. O que retirarias?	
14.1.1. Porquê?	
15.1 O que introduzirias?	Abertas
15.1.1. Porquê?	

Tendo em conta a população-alvo, procurámos que o QA resultasse menos extenso do que o QP, contemplando embora todas as questões consideradas de relevância para estabelecer uma comparação entre as opiniões e representações das práticas de professores e alunos.

Reconhecendo-se embora os riscos que o elevado número de questões abertas e a sua concentração no início e no final do questionário comportava, a sua formulação e localização foi decidida em função i) da lógica organizacional dos itens, ii) da extensão pretendida para o questionário (a sua substituição por itens de escolha múltipla alongá-lo-ia), e iii) da riqueza de informação que a produção de respostas não meramente reactivas a hipóteses formuladas poderia proporcionar, ainda que acarretando a complexificação do tratamento dos dados. Com efeito, e muito embora se tenha verificado um crescendo de não respostas entre os itens 1.1, 2., 3.1. e 3.2. (Média = 4,3%) e os itens 14.1, 14.1.1, 14.2 e 14.2.1. (Média = 14%), a verdade é que, mesmo assim, os resultados surpreenderam, não apenas pela elevada taxa de respostas como pela extensão das mesmas, que, em grande parte, ocupavam integralmente o espaço reservado para o efeito.

Uma outra preocupação na construção deste questionário foi a adaptação do seu vocabulário ao público visado, conforme aconselham Albarello *et al.* (1997:73), de forma a facilitar a sua compreensão e a estabelecer uma relação de maior proximidade e empatia com os inquiridos. Neste sentido, i) adoptou-se a 2.^a pessoa do singular, ii) simplificou-se a linguagem técnica, iii) optou-se, quanto possível, pela interrogativa directa, iv) limitou-se cada questão a um único objecto, v) recorreu-se à simulação de situações quando se solicitavam opiniões sobre questões em abstracto, e vi) remeteram-se especificamente para as aulas de Português A ou B do ano lectivo em curso as questões respeitantes às práticas de sala de aula.

3.2.2.2. População-alvo e procedimentos seguidos na aplicação do questionário

O levantamento da potencial população-alvo do QA foi feito, num primeiro momento, com base em dados estatísticos proporcionados pela Secretaria Regional da Educação e Cultura, apenas tidos como indicativos para a reprodução e distribuição dos

questionários pelas escolas, porquanto reportavam o número total de alunos matriculados no 11.º ano em cada escola, no ano lectivo em presença, e não os alunos efectivamente inscritos nas disciplinas em apreço à data da realização do questionário. Sendo estes últimos do conhecimento específico das escolas, em virtude das variações internas no número de matrículas e anulações de matrícula, solicitou-se, aquando da realização dos questionários, o preenchimento e devolução do Quadro III-11., com vista a garantir a actualidade e fiabilidade dos números referentes à população-alvo.

Quadro III-11. – Dados estatísticos para cálculo da população-alvo e da taxa de retorno do questionário aplicado aos alunos

Total de alunos matriculados em Português A e/ou B no 11.º ano	
Total de questionários recebidos para aplicar aos alunos	
Total de questionários preenchidos pelos alunos	

Os procedimentos adoptados com vista à obtenção de autorização para a realização do questionário e à explicitação dos objectivos do estudo coincidiram com os adoptados para os QP, dada a simultaneidade das aplicações.

De forma a facilitar a distribuição dos questionários e a garantir uma taxa de retorno elevada, foi acordado o seu preenchimento durante as aulas de Português A e B. O momento da realização (Março de 2004) foi determinado com vista i) a assegurar que os alunos já tinham um conhecimento alargado do programa, ii) a evitar os costumados momentos de avaliação sumativa, e iii) a evitar o último período lectivo, cujas pressões para o cumprimento programático poderiam dificultar a disponibilidade dos professores para aplicar os questionários durante um tempo lectivo.

Nas escolas da ilha com escolaridade secundária foi identificado um conjunto de 811 alunos matriculados em Português A e B no 11.º ano, distribuídos de acordo com o Quadro III-12. A taxa de resposta (66,5%) foi, neste caso, bastante mais baixa do que a referente ao QP, facto parcialmente imputável à extensão da população-alvo, mas também a alguns problemas de natureza processual: i) o caso de alguns docentes terem optado por solicitar aos alunos o preenchimento do questionário em casa, para evitar o dispêndio de tempo lectivo, uma situação que redundou na perda e esquecimento de enunciados; ii) e o facto de dois dos docentes se terem ausentado entretanto das respectivas escolas por motivos de saúde ou de gravidez, impossibilitando a recuperação de muitos dos questionários entretanto distribuídos.

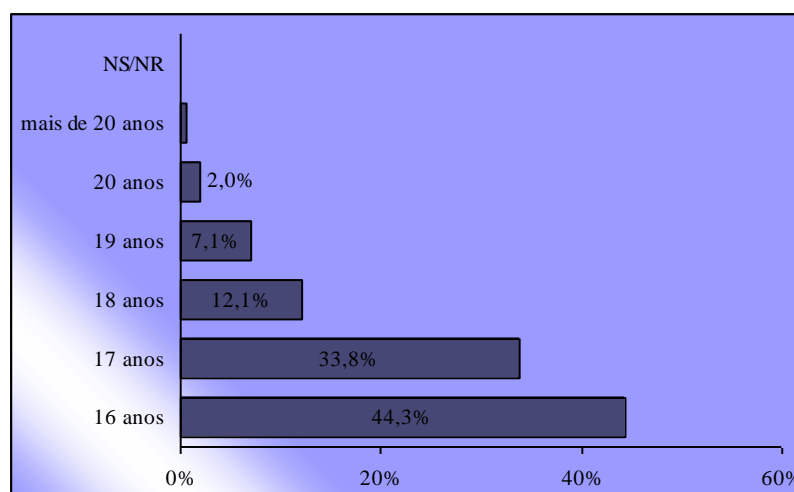
Quadro III-12. – Distribuição da população-alvo e da amostra de alunos pelas escolas

Escolas	Alunos matriculados em Português A e B	Alunos respondentes
Escola Básica Integrada e Secundária da Povoação	46	39
Escola Básica Integrada e Secundária do Nordeste	24	14
Escola Básica 3/Secundária Antero de Quental	222	169
Escola Básica 3/Secundária Domingos Rebelo	210	101
Escola Básica 3/Secundária da Lagoa	113	108
Escola Básica 3/Secundária das Laranjeiras	112	46
Escola Básica 3/Secundária da Ribeira Grande	84	62
TOTAL	811	539

3.2.2.3. Caracterização da amostra

A nossa amostra ficou, assim, constituída por 539 indivíduos, 190 do sexo masculino (35,3%) e 347 do sexo feminino (64,4%), a larga maioria dos quais (78,1%) com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, indicador de um percurso escolar regular (ver Gráfico 3.11). Mais de metade dos respondentes (55,3%) provinha de freguesias rurais e 43,2% viviam nas áreas urbanas de Ribeira Grande e Ponta Delgada e nas freguesias que integravam a definição geográfica correspondente à vila da Lagoa.

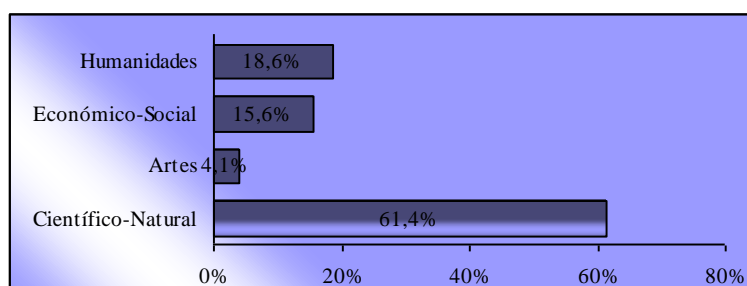
Gráfico 3.11. – Idade dos alunos inquiridos



A larga maioria dos respondentes frequentava a disciplina de Português B (81%) – resultado esperável dado que esta integrava os planos curriculares dos

Agrupamentos Científico-Natural, Artes e Económico-Social –, e era maioritariamente (61,4%) proveniente do Agrupamento Científico-Natural (ver Gráfico 3.12.).

Gráfico 3.12. – Agrupamento dos alunos inquiridos



3.2.2.4. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados recolhidos a partir da realização do QA, construímos uma base de dados em que cada uma das questões colocadas foi tratada conforme discriminado no Quadro III-13.

Quadro III-13. – Modalidades de resposta e respectivos valores por item

Itens	Modalidades das perguntas	Modalidades de resposta	Valor de cada modalidade
1.	Fechada	sim	1
		não	2
1.1, 2., 3.1, 3.2, 6.1.1., 14.1., 4.1.1., 14.2., 14.2.1.	Aberta	indicou	1
		não indicou	2
		nada/quase nada	1
4., 5.	Escolha múltipla com escala de impacto	pouco	2
		bastante	3
		muito	4
		nenhuma/quase nenhuma	1
9., 12., 13.	Escolha múltipla com escala de importância	pouca	2
		bastante	3
		muita	4
		nunca/quase nunca	1
6., 8., 11., 11.1,	Escolha múltipla com escala de frequência	poucas vezes	2
		muitas vezes	3
		sempre/quase sempre	4
		nenhum/quase nenhum	1
7.	Escolha múltipla com escala de dificuldade	pouco	2
		bastante	3
		muito	4
6.1.	Escolha múltipla em leque fechado	indicou	1
		não indicou	2
10.	Ordenação por ordem crescente de importância	1 a 11	1 a 11

O tratamento dos dados visava obter informação acerca das categorias e subcategorias definidas para as duas dimensões consideradas (ver Quadro III-14.). As subcategorias relativas às questões abertas resultaram das respostas dos inquiridos.

Quadro III-14. – Instrumento de análise do questionário aplicado aos alunos

	Dimensões	Categorias	Subcategorias
A	<i>Concepções sobre a área do Português na escolaridade secundária</i>	▪ sobre o professor	<ul style="list-style-type: none"> • conhecimentos: <ul style="list-style-type: none"> do conteúdo dos aprendentes de si próprio • funções: <ul style="list-style-type: none"> informação (conteúdo) organização-estruturação (situação de e-a) avaliação (tarefa)
		▪ sobre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • estratégias de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> de recepção-consumo de expressão-produção
		▪ sobre a(s) disciplina(s) da área	<ul style="list-style-type: none"> • obrigatoriedade • objectivos • conteúdos • metodologias
		▪ sobre o manual escolar	<ul style="list-style-type: none"> • características valorizadas
B	<i>Representações do processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Português A e B</i>	▪ ao nível das metodologias/ domínios verbais	<ul style="list-style-type: none"> • actividades desenvolvidas, na aula e em casa, nos domínios: <ul style="list-style-type: none"> compreensão e expressão oral leitura de textos literários leitura de textos não literários leitura funcional escrita criativa escrita para apropriação de técnicas e modelos funcionamento da língua • actividades mais ajustadas aos interesses dos alunos • actividades em que os alunos revelam mais dificuldade
		▪ ao nível da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • objectos: <ul style="list-style-type: none"> compreensão e expressão oral leitura de textos literários leitura de textos não literários leitura funcional escrita criativa escrita para apropriação de técnicas e modelos funcionamento da língua comportamentos e atitudes

3.2.3. As entrevistas

3.2.3.1. Procedimentos seguidos na construção e validação do guião da entrevista

O recurso à entrevista no contexto desta investigação buscava, como já tivemos oportunidade de enunciar, ampliar e aprofundar a informação provinda dos QP e QA relativamente às representações das práticas de ensino-aprendizagem em Português B e colher dados que facilitassem a compreensão do processo e dos modos de apropriação do currículo da área do Português decorrente da Revisão Curricular iniciada em 1999.

Para o efeito, entendemos ser oportuno realizá-la durante o ano lectivo de 2004/2005, considerando i) o alargamento da população-alvo por via da entrada em vigor dos planos curriculares decorrentes da publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, ii) a existência de uma experiência mínima de leccionação do programa de Português, que entrara em vigor no ano lectivo anterior, iii) o previsível acréscimo de conhecimento sobre as novas orientações programáticas daí resultante, iv) a possibilidade inerente de juízos mais fundamentados sobre essas mesmas orientações e sobre as condições do seu desenvolvimento em contexto, e v) ainda os limites temporais definidos para o projecto de investigação em desenvolvimento.

Com vista à operacionalização dos nossos objectivos investigativos, delimitámos um conjunto de dimensões de análise consideradas fundamentais na reconstituição do quadro de apropriação programática que pretendíamos levar a cabo:

- A. Concepções sobre a área do Português na escolaridade secundária.***
- B. Concepções sobre o programa da disciplina de Português.***
- C. Representações do processo de recontextualização curricular da disciplina de Português.***

Centradas nas concepções dos docentes, as dimensões A e B permitir-nos-iam averiguar o pensamento dos entrevistados relativamente aos objectivos que o ensino e a aprendizagem da língua deveriam prosseguir na educação secundária e à adequação do programa de Português, em particular, e dos planos curriculares decorrentes da publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, em geral, a

esses objectivos. A dimensão C permitir-nos-ia compreender e caracterizar as práticas de ensino e aprendizagem dos docentes no contexto do novo quadro programático e compará-las com as representações de professores e alunos relativamente às práticas de ensino e aprendizagem que os questionários nos devolviam relativamente a Português B. A dimensão D, por sua vez, possibilitar-nos-ia compreender os factores de dificuldade no desenvolvimento do programa de Português (por relação com o quadro programático anterior, com as práticas de ensino-aprendizagem da língua que o enformavam e com as concepções prévias dos professores sobre os aspectos que já reportámos), bem como averiguar as necessidades de formação manifestas pelos entrevistados com vista à superação dessas dificuldades, em face também do apoio/formação que lhes vinha sendo proporcionado no processo.

Neste contexto, para cada uma das dimensões consideradas, definimos o conjunto de objectivos específicos enunciados no Quadro III-15.

Quadro III-15. – Objectivos da entrevista

	Dimensões	Objectivos específicos	Objectivo geral
A	<i>Concepções sobre a área do Português na escolaridade secundária</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar a opinião dos entrevistados relativamente aos objectivos da formação em Português no Ensino Secundário. ▪ Averiguar a opinião dos entrevistados relativamente às disciplinas de literatura introduzidas no Ensino Secundário. ▪ Apurar os objectivos associados pelos docentes ao texto literário. 	<i>Compreender o processo de apropriação do currículo do Português na escolaridade secundária</i>
B	<i>Concepções sobre o programa da disciplina de Português</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descortinar o grau de conhecimento prévio dos entrevistados relativamente ao programa de Português. ▪ Aferir o conhecimento dos entrevistados acerca das alterações introduzidas no programa. ▪ Averiguar o posicionamento dos entrevistados relativamente ao programa de Português. ▪ Apurar as representações dos professores acerca dos posicionamentos de alunos e encarregados de educação face ao programa de Português. 	
C	<i>Representações do processo de recontextualização curricular da disciplina de Português</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar o efeito regulador do manual sobre o processo de ensino-aprendizagem. ▪ Verificar o efeito regulador do programa sobre o processo de ensino-aprendizagem. ▪ Conhecer as dificuldades experienciadas pelos entrevistados no processo de recontextualização pedagógica. ▪ Reconhecer as estratégias utilizadas para fazer face às dificuldades. ▪ Reconhecer as práticas de trabalho colaborativo dos entrevistados. ▪ Averiguar o acompanhamento institucional ou outro ao processo de recontextualização pedagógica. ▪ Identificar as necessidades formativas dos entrevistados. 	

Para cada um dos objectivos definidos foram concebidas uma ou mais questões, que, dada a natureza semi-directiva da entrevista, nos serviriam de guia na condução daquela. No total foram definidas 20 questões-guia, acrescidas de 3 dirigidas a entrevistados no desempenho de funções específicas: director de turma, orientador de estágio e representante de grupo ou coordenador de departamento.

Com vista à validação do guião da entrevista, submetemos a nossa proposta a dois juízes independentes, seleccionados de entre a população-alvo, a quem foram explicitados os objectivos da entrevista e solicitado que se pronunciassem sobre a pertinência, adequação e clareza das questões-guia formuladas. De acordo com o sugerido por autores como Wengraf (2001), antes da realização da entrevista, e buscando elementos que nos auxiliassem, quer na gestão das questões inscritas no guião, quer na aferição da duração média daquela, procedemos ainda a uma entrevista teste junto de um docente seleccionado de entre a população-alvo.

Da análise desta última e dos comentários e sugestões dos primeiros resultou o desdobramento de uma questão-guia e a explicitação de algumas outras. O guião final assumiu a organização e formulação que apresentamos no Quadro III-16.

Quadro III-16. – Guião da entrevista

	Dimensões	Questões-guia
B	<i>Concepções sobre o programa de Português</i>	1. Que conhecimento tinha do programa de Português? Como o adquiriu? 2. Quais são os pontos de concordância ou divergência entre este programa e o de Português B? 3. Como sabe, o lançamento do programa de Português não foi pacífico. Houve vozes contra, que consideravam que aquele menosprezava a literatura, outras a favor, que relevavam a importância de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Qual é a sua posição em relação a este assunto? 4. Na sua opinião, quais são as concepções de avaliação do programa de Português? Qual é a sua opinião em relação a essas concepções? 5. Do seu ponto de vista, em que medida o programa de Português se adequa às necessidades/características dos alunos? 6. Nota mudanças na atitude dos alunos em relação ao programa de Português face ao anterior? Quais? a) Como director de turma, como descreveria a atitude dos encarregados de educação dos seus alunos perante as alterações operadas na disciplina de Português?
A	<i>Concepções sobre a área do português na escolaridade secundária</i>	7. Na sua opinião, que objectivos deve cumprir uma disciplina de Português no Ensino Secundário? 8. O que pensa das disciplinas de literatura introduzidas nos cursos do secundário: Clássicos da Literatura (CL), Literaturas de Língua Portuguesa (LLP) e Literatura Portuguesa (LP)? Qual a sua opinião sobre a natureza opcional da disciplina de Literatura Portuguesa no Curso de Línguas e Literaturas? 9. Nas suas aulas, que importância atribui ao trabalho sobre o texto literário? Que objectivos associa a esse trabalho?

Quadro III-16. – Guião da entrevista (continuação)

Dimensões	Questões-guia
<p><i>C</i></p> <p><i>Representações do processo de recontextualização curricular da disciplina de Português</i></p>	10. Como estrutura habitualmente as suas aulas?
	11. Que domínios verbais tende a privilegiar? De que forma é que isso se manifesta nas suas aulas?
	12. Na sua opinião, que implicações acarretou a alteração da duração das aulas para 90 minutos?
	13. Que materiais/recursos utiliza habitualmente? Que tipos de texto tem trabalhado nas suas aulas?
	14. Que utilização tem feito da TLEBS?
	15. Como descreveria os processos de avaliação que está a utilizar com os seus alunos?
	16. De que forma o manual escolar adoptado na sua escola o (a) tem apoiado nesse processo? Qual a sua adequação aos objectivos do programa de português? Que diferenças identifica entre o presente manual e os que utilizava em Português B?
	17. Fale-me do modo como preparou o início do ano lectivo na disciplina de Português?
	18. Ao longo do 1.º período, como foi organizando o trabalho de preparação das aulas nesta disciplina? E neste período?
	b) Como orientador/a de estágio, como tem acompanhado os professores-estagiários na compreensão e operacionalização do programa de Português?
	19. Que dificuldades tem sentido na operacionalização do programa de Português? A que se deverão, na sua opinião? Como tem procurado ultrapassá-las? Que apoio tem tido neste processo?
	c) Como delegado de grupo/coordenador de departamento, como caracterizaria as dificuldades sentidas pelos seus colegas na operacionalização do programa de Português? Como tem acompanhado esse processo?
	20. O que pensa da estratégia formativa levada a cabo pelo Ministério da Educação? Como avalia os resultados dessa estratégia?
21. Neste contexto, quais são as áreas em que considera ter ainda necessidade de formação?	

Tendo em vista a recolha de alguns dados de natureza profissional relevantes para a caracterização da nossa amostra e para a condução da própria entrevista, definimos um conjunto de 4 questões a realizar no início daquela, que serviriam, para além disso, o propósito de favorecer o à-vontade e de suavizar a incursão nas questões especificamente em foco na entrevista (ver Quadro III-17.).

Quadro III-17. – Questões-guia para a caracterização da amostra

Dimensão	Questões-guia
<p><i>Caracterização profissional</i></p>	1. Quantos anos de serviço docente tem?
	2. Há quanto tempo lecciona nesta escola?
	3. Que cargos exerceu nestes últimos dois anos?
	4. Como se definiu quem iria assegurar a disciplina de Português neste ano? E no ano passado?

A primeira questão devolver-nos-ia informação útil para a caracterização da nossa amostra, mas também para a análise de potenciais relações entre o tempo de serviço e as concepções e representações das práticas dos entrevistados. A segunda permitir-nos-ia averiguar a sua integração na escola e no grupo disciplinar e relacioná-la eventualmente com as representações devolvidas relativamente às dinâmicas de trabalho colaborativo e às rotinas instituídas em cada escola em particular. A terceira dar-nos-ia informação de que necessitávamos tendo em vista a formulação das questões a), b) e c), assinaladas no guião, direccionadas para um público específico. Finalmente, a questão 4. permitir-nos-ia compreender os procedimentos seguidos e eventuais critérios definidos nas escolas com vista à selecção dos docentes que assegurariam a leccionação da disciplina de Português, bem como averiguar a motivação pessoal dos entrevistados para a leccionação da referida disciplina (dados a cruzar com outros obtidos através dos questionários aplicados aos professores).

3.2.3.2. População-alvo e constituição da amostra

Tendo em vista o objectivo geral da entrevista e o momento delimitado para a sua realização, esta teve como população-alvo os professores que se encontravam à data a leccionar a disciplina de Português nas escolas da ilha de S. Miguel.

A população-alvo e a sua distribuição pelas escolas foram aferidas com base em dados proporcionados pelos conselhos executivos, uma vez mais chamados a colaborar na investigação e informados dos seus objectivos e procedimentos. Foram identificados 44 professores a leccionar a disciplina de Português em escolas de S. Miguel (38 do sexo feminino e 6 do sexo masculino).

Buscando uma amostra tão diversificada e representativa quanto possível, seleccionámos de entre aquela população-alvo, reduzida a 39 docentes em virtude da exclusão dos três docentes envolvidos na análise e testagem do guião e de duas docentes em licença de parto, um conjunto de entrevistáveis, tendo em conta os seguintes pressupostos:

i) seleccionar docentes de todas as escolas;

ii) seleccionar automaticamente os docentes da Escola D, cujas práticas de interacção vínhamos observando no contexto do estudo de caso de que daremos conta mais à frente;

iii) seleccionar docentes com experiências de leccionação do programa de Português variadas (docentes que tivessem iniciado a leccionação do programa no ano lectivo de 2003/2004 e que lhe tivessem dado continuidade em 2004/2005 e docentes que apenas tivessem iniciado a leccionação do programa em 2004/2005, pelo 10.º ano e pelo 11º);

iv) seleccionar alguns docentes em situações ou cargos específicos (professores-estagiários, orientadores de estágio, directores de turma ao nível secundário e representantes de grupo ou coordenadores de departamento), que nos permitissem compreender o processo de apropriação e reconfiguração curricular a partir de olhares e experiências diversos);

v) seleccionar em cada escola um número de docentes equivalente a aproximadamente 50% dos entrevistáveis identificados naquela;

vi) finalmente, considerar apenas docentes disponíveis para participar no estudo.

Como aconselha Wengraf (2001), nos contactos havidos com os entrevistáveis procurámos apenas informá-los do necessário para a compreensão dos objectivos do estudo e das entrevistas, sem desvelar demasiado sobre as questões concretas ou sobre o nosso pensamento acerca da problemática em análise, por forma a evitar qualquer contaminação das respostas dos entrevistados. No contexto, assinámos com aqueles protocolos de investigação que salvaguardavam o anonimato dos entrevistados, os procedimentos éticos na recolha, tratamento e uso dos dados, e os seus direitos dos entrevistados a cessarem a sua colaboração se e quando entendessem adequado (ver Anexo II-A). Ficou desde logo acordado o registo áudio das entrevistas, no sentido de garantir a fidelidade ao discurso dos entrevistados e facilitar o tratamento dos dados.

A nossa amostra ficou constituída por um total de 25 docentes (56,8% da população-alvo e 64,1% da população entrevistável), distribuídos pelas escolas conforme apresentado no Quadro III-18.

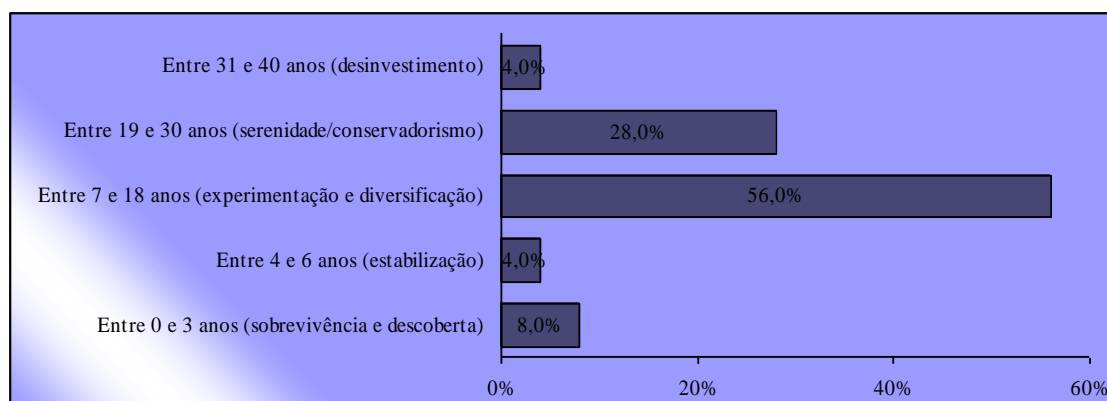
Quadro III-18. – Distribuição da amostra pelas escolas

Escolas	N.º de professores entrevistáveis	N.º de professores entrevistados
Escola Básica 3/Secundária Antero de Quental	8	4
Escola Básica 3/Secundária Domingos Rebelo	6	5
Escola Básica 3/Secundária da Lagoa	5	3
Escola Básica 3/Secundária das Laranjeiras	6	5
Escola Básica 3/Secundária da Ribeira Grande	9	4
Escola Básica Integrada e Secundária do Nordeste	2	2
Escola Básica Integrada e Secundária da Povoação	3	2
TOTAL	39	25

3.2.3.3. Caracterização da amostra

Como os resultados dos questionários aplicados aos professores sugeriam e a amostra constituída a partir das entrevistas confirma, os professores responsáveis pela leccionação da disciplina de Português eram maioritariamente do sexo feminino (88% de *n*), e tinham, na maioria (56% de *n*), uma experiência lectiva superior a 7 anos (ver Gráfico 3.13.).

Gráfico 3.13. – Tempo de serviço dos entrevistados/fases do ciclo da carreira de Huberman (1995)



Da mesma forma, estes dados situam mais de metade dos entrevistados num estágio de desenvolvimento caracterizado pela predisposição para aceitar desafios, assumir novas experiências e diversificar práticas, predisposição potencialmente favorecedora de empenhamento e permeabilidade às reformas educativas, sobretudo se consideradas viáveis, adequadas às necessidades e eficazes na resolução dos problemas que a experiência profissional individual permite diagnosticar (Doyle & Ponder, 1977-78; Ducros & Finkelstein, 1990).

Este dado afigura-se congruente, de resto, com o facto de 16 (64% de *n*) dos entrevistados (9 dos quais com um tempo de serviço situado precisamente entre os 7 e os 18 anos) se ter voluntariado para a leccionação da disciplina de Português (ver Gráfico 3.14.):

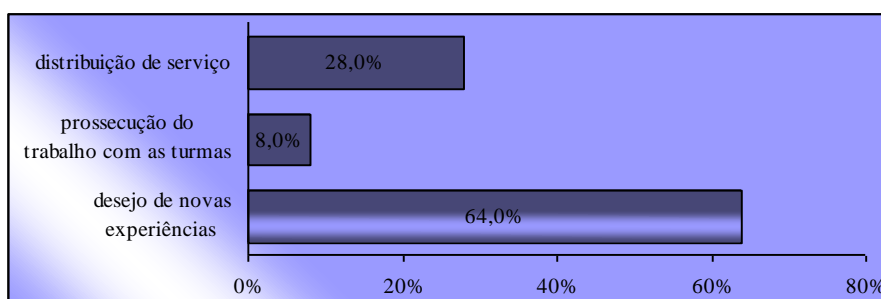
EA1 – Foi por opção. Escolhi 10.º ano precisamente por serem novos programas, porque me apeteceu experimentar. Porque eu vi as colegas no ano passado a falarem do programa de uma forma entusiasta e quis experimentar.,

por oposição aos poucos que procuravam adiar tal experiência:

ED1 – No ano passado não houve nenhuma decisão, houve, por assim dizer, uma espécie de auscultação. E a partir da auscultação feita aos professores chegou-se à conclusão de que havia pessoas motivadas para o trabalho com o novo programa, havendo outras que, tanto quanto possível, se iam esquivar a essa experiência enquanto isso fosse viável, refugiando-se na leccionação de turmas cujo programa era já conhecido delas e já tinha sido por elas trabalhado.

EA4 – Na reunião para escolher as turmas, os anos lectivos, de há dois anos passados, havia gente a fugir do 10.º ano porque havia a nova reorganização e eu era a última da lista. E cheguei ao fim e havia cinco turmas vagas. [...] Não costumo ter medo de coisas dessas.

Gráfico 3.14. – Razões avançadas pelos professores para a leccionação da disciplina de Português



Este voluntariado para a leccionação da disciplina, tendo-se devido, em larga medida, à vontade de assumir o desafio e experimentar novas práticas, terá também tido

origem numa expectativa positiva em relação às alterações que o programa de Português introduzia no ensino-aprendizagem na área, uma expectativa que os entrevistados sentem, por vezes, defraudada na prática, em virtude dos constrangimentos experimentados no terreno:

ED2 – A gente realmente... eu, pelo menos, acreditava que as melhorias que iriam ser introduzidas poderiam fazer com que os alunos tivessem maior gosto pela aprendizagem da língua portuguesa, porque seriam textos que os aproximariam mais duma língua falada, ao nível não tão literário, pelo menos no 10.º ano, e que a partir daí a gente podia realmente explorar textos literários, mais tarde. Hoje, já não penso assim.,

ED1 – Eu achei que correspondia às necessidades na justa medida em que a partir do que estava lá registado era impensável os professores não darem importância a tod[as as] [...] competências que até então eram descuradas, como a de compreensão e expressão oral [...]. Além disso, o facto de aparecer no programa sob a designação de Oficina de Escrita qualquer coisa que [...] pressupunha um trabalho laboratorial com a escrita, isso de algum modo permitiria, na altura entendia assim, ir ao encontro daquelas que eram as dificuldades dos alunos no domínio da escrita. O facto de os conteúdos estarem organizados em declarativos e processuais também de algum modo dava claramente a entender as estratégias que deveriam estar na base da leccionação dos conteúdos que vinham elencados no programa. Neste momento, tenho já uma ideia diferente do assunto, na medida em que aquilo que teoricamente lá aparece, e que eu julgo que de facto era óptimo que nós conseguíssemos concretizar, é qualquer coisa que, de acordo com a minha prática, neste momento temos alguma dificuldade em concretizar, e uma vez mais pelo factor tempo, que é um factor que tem condicionado as nossas práticas.

Dado visível também é que mesmo no caso dos docentes a quem a disciplina terá sido atribuída por outras circunstâncias o facto não parece ter sido encarado com desagrado:

EC1 – No início do ano lectivo o órgão de gestão perguntou-me se eu concordava com aquela distribuição de serviço, que era 10.º ano. E eu disse que sim, era um desafio novo, porque eu sabia que ia ter o 10.º ano pela primeira vez com o novo programa e aceitei e acabei por gostar dele.

Situando-se, embora, 28% dos entrevistados numa fase de desenvolvimento profissional potencialmente caracterizada por um menor entusiasmo, alguma serenidade e distanciamento, por isso potencialmente menos receptivos a grandes investimentos ou mudanças nas práticas, encontramos entre estes quem se tenha disponibilizado para assumir o desafio (ainda que, por vezes, no desconhecimento da extensão das transformações programáticas operadas):

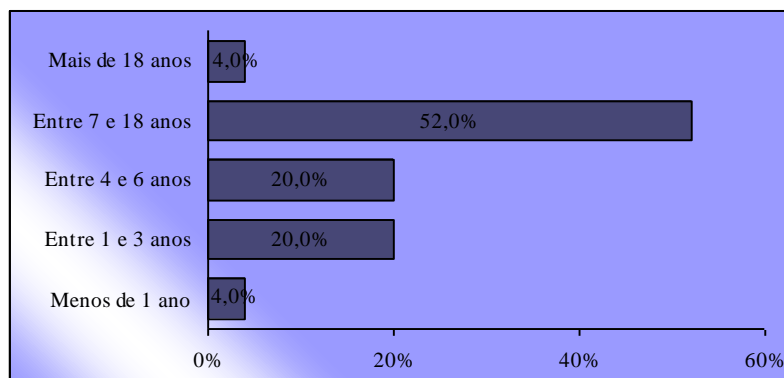
ED3 – Olhe, porque eu não gosto de ficar... Gosto de começar nas coisas logo à partida. Podia ser a atitude de deixar ver como as coisas se fazem e depois começar, mas não, eu gosto de começar logo à partida. Também porque tenho um

pouco de medo, pela minha idade, de perder comboios, de ficar atrás. Tenho medo de chegar um dia em que não possa, não me sinta à altura.

À semelhança da amostra de professores inquiridos nos questionários, a amostra de entrevistados compreende um grupo de docentes em situação profissional bastante estável, a vasta maioria dos quais já leccionava na mesma escola há mais de 4 anos (ver Gráfico 3.15.). Ao contrário do que nos sugeriam aqueles, parece registar-se aqui alguma relação entre essa estabilidade e a selecção dos docentes para a leccionação da disciplina de Português:

EB2 – Isto...houve realmente uma escolha, digamos, de entre os professores possíveis, porque havia que assegurar o 12.º, e depois havia que, com professores da casa, assegurar também o 10.º ano.

Gráfico 3.15. – Tempo de exercício dos professores entrevistados na escola actual



No seguimento dos critérios definidos, a amostra ficou constituída por docentes em situações diversas – 1 orientador de estágio, 1 aluna-estagiária, 11 directores de turma, 1 coordenador de departamento disciplinar, 2 representantes de grupo e 2 formadores no contexto do programa de Português (ver Quadro III-19.) – e com experiências de leccionação da disciplina de Português variadas (ver Quadro III-20.).

O Quadro III-20. permite entrever o facto de os professores iniciarem preferencialmente a leccionação do programa de Português pelo 10.º ano. As excepções ocorrem nas escolas C e E, podendo dever-se ora a uma menor atenção a este particular, ora à falta de condições favoráveis ao seu desenvolvimento (instabilidade do quadro docente, preferências pessoais dos professores, etc.). Os dados reportam ainda a tendência de continuidade na leccionação da disciplina entre o 10.º e o 11.º anos, que apenas não ocorre nas escolas referenciadas:

ED1 – *Aquilo que eu sei é que se procurou tanto quanto possível atribuir as turmas do 11.º ano a professores que no ano lectivo anterior tinham leccionado o 10.º e tinham experiência do novo programa, pelo que este ano não há ninguém a leccionar 11.º que no ano passado não tivesse leccionado o 10.º.*

Quadro III-19. – Situação/cargos exercidos pelos entrevistados

Ano lectivo		2003/2004	2004/2005	
Ano de escolaridade		10.º ano	10.º ano	11.º ano
Entrevistados	EA1			
	EA2	director de turma		
	EA3			
	EA4	director de turma		
	EB1			docente nos regimes diurno e nocturno
	EB2			
	EB3	docente no regime nocturno		docente no regime nocturno
	EB4	director de turma		
	EB5	director de turma		
	EC1	director de turma		director de turma formador
	EC2			
	EC3			
	ED1			
	ED2			
	ED3			
	ED4			
	ED5		director de turma	
	EE1		director de turma	
	EE2			representante de grupo
	EF1			director de turma representante de grupo
EF2	coordenador de departamento	director de turma		
EG1		director de turma orientador de estágio		
EG2	formador			
EG3		director de turma		
EG4		aluna-estagiária		

Em alguns casos (Escolas B e D) dá-se conta da preocupação de facilitar a compreensão das novas orientações curriculares e garantir alguma conformidade no trabalho desenvolvido entre um e outro ano lectivo, assegurando o acompanhamento dos professores que iniciavam a leccionação do programa em 2004/2005 por docentes com experiência da sua leccionação no ano lectivo transacto:

EB1 – *A representante e a coordenadora tentaram garantir que os professores do 11.º ano também dessem aulas ao 10.º ano, uma ou duas turmas, para poderem dar apoio aos professores que comesçassem com o programa.*

Quadro III-20. – Experiência dos entrevistados na leccionação da disciplina de Português

Ano lectivo		2003/2004		2004/2005	
Ano de escolaridade		10.º ano	10.º ano	11.º ano	
Entrevistados	EA1		√		
	EA2	√	√	√	
	EA3		√		
	EA4	√	√	√	
	EB1		√		
	EB2		√		
	EB3	√			√
	EB4	√			√
	EB5	√			√
	EC1	√	√		
	EC2				√
	EC3			√	
	ED1	√	√	√	
	ED2	√			√
	ED3	√			√
	ED4			√	
	ED5			√	
	EE1	√	√		
	EE2				√
	EF1	√			√
	EF2			√	
	EG1			√	
	EG2	√			√
	EG3			√	
EG4			√		
TOTAL		12	16	12	

3.2.3.4. Procedimentos seguidos durante a realização das entrevistas

As entrevistas foram agendadas para o segundo período do ano lectivo, de forma a possibilitar aos professores que se encontravam a leccionar o programa pela primeira vez um mínimo de conhecimento daquele e de experiência da sua leccionação bem como para evitar os momentos tradicionais de avaliação nas escolas e o final do ano lectivo, alturas em que os docentes se poderiam mostrar menos disponíveis para colaborar em face do avolumar do trabalho nas escolas. No contexto, as entrevistas ocorreram entre os meses de Fevereiro e Maio, nos dias e horas acordados com cada docente, em função das disponibilidades individuais.

As entrevistas foram sempre antecedidas de uma breve conversa informal com os entrevistados, momento em que novamente lhes eram explicados os objectivos daquelas e a sua natureza semi-directiva. Aquelas tiveram sempre lugar nas escolas onde os docentes leccionavam, buscando favorecer o à-vontade e minimizar qualquer interferência no dia-a-dia dos entrevistados, e decorreram em salas de aula ou gabinetes, de acordo com as disponibilidades das escolas e na garantia de condições mínimas de privacidade e concentração.

As entrevistas iniciavam-se normalmente com as questões respeitantes à caracterização profissional dos entrevistados e evoluíam de acordo com as respostas daqueles (tópicos convocados, variáveis relacionadas, clareza e concisão das respostas) e com os objectivos da própria entrevista. Para o efeito, as intervenções da investigadora cingiram-se a tentativas de reencaminhar a entrevista para os objectivos traçados sempre que deles o entrevistado se afastasse, colocando questões às quais aquele não respondera espontaneamente num momento oportuno ou que permitissem a clarificação ou ilustração das respostas dadas.

As entrevistas eram dadas por concluídas quando se consideravam cumpridos os seus objectivos e terminavam com a reiteração de um agradecimento ao entrevistado pela disponibilidade e colaboração prestada. A sua duração média foi de 52'.

3.2.3.5. Procedimentos seguidos na transcrição e no tratamento dos dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra e no respeito pelas intervenções dos entrevistados. Tendo em conta a natureza exclusivamente áudio dos registos, procedeu-se apenas à transcrição do discurso verbal produzido por entrevistados e investigadora. As dificuldades experimentadas na transcrição foram assinaladas com as siglas INA (inaudível) e INC (incompreensível).

Para efeitos de tratamento e referenciação dos dados, e com vista à salvaguarda do anonimato dos entrevistados e das respectivas escolas de origem, cada

entrevistado passou a ser identificado com a letra E maiúscula, seguida da letra identificativa da respectiva escola e do número àquele atribuído.

Os dados recolhidos através das entrevistas foram analisados tendo em conta os objectivos traçados para aquelas, de acordo com um conjunto de dimensões, categorias e subcategorias, previamente delimitado (ver Quadro III-21.).

Quadro III-21. – Instrumento de análise das entrevistas

Dimensões	Categorias	Subcategorias
A <i>Concepções sobre o programa de Português</i>	■ alterações introduzidas relativamente a Português B	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível dos domínios verbais • ao nível dos conteúdos • ao nível das metodologias • ao nível da avaliação
	■ posicionamentos face às alterações introduzidas	
	■ representações do posicionamento dos alunos face às alterações introduzidas	
	■ representações do posicionamento dos encarregados de educação face às alterações introduzidas	
B <i>Concepções sobre o ensino-aprendizagem do Português na escolaridade secundária</i>	■ o lugar da disciplina de Português no currículo	<ul style="list-style-type: none"> • objectivos: linguístico-comunicacionais literário-culturais académicos de cidadania
	■ o lugar da leitura de literatura na disciplina de Português	
	■ o lugar das disciplinas de literatura no currículo	<ul style="list-style-type: none"> • relevância de LP, CL e LLP • opcionalidade de LP no curso de Línguas e Literaturas • disponibilidade dos docentes para a leccionação de LP, CL ou LLP
C <i>Representações do processo de recontextualização curricular na disciplina de Português</i>	■ características do processo de planificação	<ul style="list-style-type: none"> • objectivos do trabalho colaborativo inter-pares • objectivos do trabalho individual
	■ efeito regulador do programa	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível dos domínios verbais • ao nível dos conteúdos • ao nível das metodologias • ao nível da avaliação
	■ efeito regulador do manual	
	■ dificuldades experimentadas	<ul style="list-style-type: none"> • características dos alunos • conhecimentos e competências dos professores • acompanhamento institucional • condições de trabalho
	■ factores associados às dificuldades	
	■ estratégias de superação encetadas	
	■ necessidades de formação identificadas	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível dos domínios verbais • ao nível dos conteúdos • ao nível das metodologias • ao nível da avaliação

3.3. A análise documental: os relatórios produzidos pelos professores

3.3.1. Procedimentos seguidos na recolha dos dados

À semelhança do acontecido no território continental e no cumprimento do ponto 6. das orientações enviadas às escolas pela DRE a propósito da entrada em vigor dos novos programas do Ensino Secundário (Ofício n.º 166, de 7 de Maio de 2003), a tutela solicitou às escolas relatórios «sobre o cumprimento dos novos programas», com o «objectivo de assegurar a monitorização da reestruturação do ensino secundário em curso» (Ofício S-DRE/2005/5946).

A presumível relevância da análise desses documentos no contexto do estudo em presença determinou a sua solicitação formal à DRE. A decisão foi a de analisar todos os documentos produzidos nas escolas da Região a propósito do processo de recontextualização pedagógica do programa Português, com vista a uma compreensão mais global do processo de apropriação curricular no Arquipélago.

3.3.2. Caracterização do *corpus*

No total, foram disponibilizados 40 documentos, respeitantes aos primeiros dois anos de vigência do programa de Português (2003/2004 e 2004/2005). Os primeiros relativos ao 10.º ano, ainda no quadro dos planos curriculares definidos pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto; os segundos, ao 11.º ano, no mesmo quadro legislativo, e ao 10.º ano, já no contexto curricular instituído pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Dos documentos em análise, 40% tinham origem em escolas de S. Miguel⁵¹; os remanescentes 60% provinham das outras escolas com escolaridade secundária da Região (ver Quadro III-22.).

⁵¹ Registe-se que a Escola Básica 2,3 de Vila Franca do Campo, incluída neste grupo, apenas passara a ter escolaridade secundária a partir do ano lectivo de 2004/2005, razão pela qual não fora anteriormente abrangida pelo estudo.

Quadro III-22. – Distribuição dos relatórios pelas escolas de origem

Ilhas	Escolas	N.º de relatórios
S. Miguel	Escola Básica 3/Secundária Antero de Quental	2
	Escola Básica 3/Secundária Domingos Rebelo	2
	Escola Básica 3/Secundária da Lagoa	3
	Escola Básica 3/Secundária das Laranjeiras	1
	Escola Básica 3/Secundária da Ribeira Grande	2
	Escola Básica Integrada e Secundária da Povoação	3
	Escola Básica Integrada e Secundária do Nordeste	2
	Escola Básica 2,3 de Vila Franca do Campo	1
Sta. Maria	Escola Básica Integrada e Secundária de Sta. Maria	2
Terceira	Escola Básica 3/Secundária Vitorino Nemésio	3
	Escola Básica 3/Secundária Padre Jerónimo Emiliano de Andrade	1
Graciosa	Escola Básica Integrada e Secundária de Sta. Cruz da Graciosa	3
S. Jorge	Escola Básica Integrada e Secundária de Calheta	3
	Escola Básica Integrada e Secundária de Velas	3
Pico	Escola Básica Integrada e Secundária das Lajes do Pico	3
	Escola Básica Integrada e Secundária de São Roque do Pico	2
	Escola Básica Integrada e Secundária da Madalena	1
Faial	Escola Básica 3/Secundária Dr. Manuel de Arriaga	2
Flores	Escola Básica Integrada e Secundária das Flores	1
TOTAL	19	40

Na forma como no conteúdo encontramos diferenças nos documentos analisados. De extensão variável (entre um parágrafo apenas e uma, duas, três ou mesmo sete páginas) e estruturação diversa, os relatórios eram, na larga maioria, da autoria, individual ou conjunta, do(s) docente(s) responsável(eis) pela leccionação da disciplina de Português, sendo, em alguns casos, assinados por conselhos executivos, coordenadores de departamento ou representantes de grupo disciplinar, após auscultação dos docentes da disciplina.

A diversidade na extensão, profundidade de análise e estruturação dos documentos analisados poder-se-á ter prendido, numa primeira fase, com a escassez de orientações da tutela relativamente aos termos de elaboração dos relatórios pretendidos. Do Ofício Circular n.º 198, datado de 29 de Junho de 2004 (assinado pela Directora de Serviços Pedagógicos da Direcção Regional da Educação), apenas constava a solicitação de informação relativa ao «cumprimento dos novos programas» e às «dificuldades encontradas na sua aplicação».

Terá, porventura, a análise dos relatórios produzidos nesta fase (os respeitantes ao ano lectivo de 2003/2004), tão díspares na forma como no conteúdo,

determinado, no ano seguinte (no Ofício Circular S-DRE/2005/5946, datado de 28 de Abril de 2005, assinado pela Directora Regional da Educação), a clarificação da autoria e do conteúdo pretendidos na redacção dos documentos (agora respeitantes ao ano lectivo de 2004/2005):

i) um relatório da responsabilidade dos conselhos executivos, a propósito das «dificuldades na implementação dos programas», dos «mecanismos desencadeados pelo órgão de gestão da escola para suprir e/ou atenuar as dificuldades identificadas [...] na implementação dos programas», da «articulação entre o órgão de gestão e os departamentos disciplinares para assegurar o cumprimento dos programas» e da «participação do corpo docente da escola na formação promovida pelos Centros de Formação de Associações de Escolas da Região»;

ii) outro, da autoria do(s) professor(es) responsável(eis) pela leccionação das disciplinas em causa, dando conta do «cumprimento integral ou incumprimento dos programas» (caso em que se demanda a enunciação dos conteúdos não leccionados), das «dificuldades na implementação dos novos programas», das «medidas adoptadas [...] para suprir as dificuldades detectadas», do «contributo da formação sobre os novos programas para a leccionação das disciplinas e/ou justificação para a não participação [naquela]»;

iii) e um parecer do coordenador do departamento, cujos termos não são explicitados.

Apesar das orientações dadas relativamente aos termos de elaboração dos relatórios respeitantes a 2004/2005 (o que abrange 75% da nossa amostra), no que respeita ao conteúdo, alguns dos textos produzidos surgem ainda assim bastante incompletos. As transcrições abaixo reproduzem, na íntegra, esses relatórios:

No departamento de Língua Portuguesa, a docente referiu que o programa está mais simplificado. O programa, praticamente, aprofunda os conhecimentos adquiridos no terceiro ciclo. A unidade onde os alunos encontram mais dificuldade é na lírica camoniana. (RE1)

Os conteúdos programados para o décimo primeiro ano de Português, para o primeiro período, do ano lectivo 2004/2005, foram leccionados, não tendo havido dificuldades, quer no cumprimento da planificação, quer na abordagem aos conteúdos e desenvolvimento das várias competências. (RG3).

Outros, por seu lado, excedem o solicitado:

i) identificando alterações introduzidas no programa relativamente ao anterior (Português B) e exprimindo juízos sobre a sua natureza e orientação geral;

ii) registando necessidades de formação;

iii) criticando a falta de informação relativamente aos exames nacionais que teriam lugar no 12.º ano de escolaridade;

iv) e acusando a falta de (in)formação sobre a TLEBS.

Da maioria dos relatórios analisados constava uma breve introdução contextualizadora, enunciando o(s) objectivo(s) do documento em presença e identificando a disciplina e o ano de escolaridade a que respeitava, e algumas considerações finais, ora i) a registar a importância do desenvolvimento de um trabalho de natureza colegial entre professores para um eficaz desenvolvimento do programa (7,5% de *n*), ora ii) a tecer considerações sobre a exequibilidade do programa e a apresentar sugestões de reformulação (12,5% de *n*), ora iii) a avaliar a sua adequação às necessidades e interesses dos alunos (30% de *n*) ou iv) a destacar a necessidade de uniformização do uso da nova terminologia linguística e dos critérios de avaliação entre as escolas, apelando à intervenção da tutela neste sentido (7,5% de *n*).

Nos documentos em presença não se encontra registo da forma como se articularam conteúdos programáticos no âmbito das diversas competências em presença, nem da ordem dada às diferentes sequências (os ofícios de solicitação dos relatórios também não o demandavam), apenas alguns comentários pontuais relativamente aos recursos disponíveis para a implementação do programa.

3.3.3. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados

Para efeitos de tratamento e referenciação dos documentos, seguimos o critério adoptado relativamente às entrevistas: cada relatório passou a ser identificado pela letra R, a que foi posposta uma letra do alfabeto identificativa da escola de origem e um número de 1 a 3, representando o 1 os relatórios respeitantes ao 10.º ano de escolaridade produzidos no ano lectivo de 2003/2004, o 2 os referentes ao mesmo ano

de escolaridade, mas produzidos no ano lectivo de 2004/2005 e o 3 os redigidos neste mesmo ano lectivo, mas respeitantes ao programa no 11.º ano.

Este procedimento permitir-nos-ia não apenas identificar tendências numa escola ou conjunto de escolas em concreto, numa ilha ou ilhas em particular, como compreender especificidades relativas ao programa de um dado ano de escolaridade (10.º ou 11.º) ou evoluções nos modos de apropriação do programa nos anos lectivos em análise. Do mesmo modo nos permitiria estabelecer relações de (des)continuidade entre o discurso conjunto dos professores de uma dada escola expresso nos relatórios e o discurso dos sujeitos colhido em situação de entrevista, acrescentando o potencial informativo dos dados.

Em alguns casos foi posposta ao número do relatório uma segunda letra, minúscula, com o objectivo de identificar e distinguir relatórios referentes ao mesmo ano lectivo e de escolaridade, produzidos na mesma escola, mas por diferentes autores, um procedimento que possibilitaria a identificação de modos de apropriação consonantes ou diferenciados do programa de um determinado ano de escolaridade no mesmo ano lectivo e dentro de uma mesma escola (ver Quadro III-23.).

Quadro III-23. – Distribuição dos relatórios por anos lectivos e de escolaridade

Ano lectivo	Ano de escolaridade	Relatórios	TOTAL
2003/2004	10.º ano	RA1, RB1, RC1, RE1, RF1, RG1, RK1, RL1, RM1, RN1	10
2004/2005	10.º ano	RC2, RD2, RF2, RH2, RK2, RL2, RM2, RN2, RO2, RP2a, RP2b, RQ2	12
	11.º ano	RA3, RB3, RC3, RE3, RF3, RG3, RI3a, RI3b, RJ3, RK3, RL3, RM3, RN3, RO3, RP3, RR3a, RR3b, RS3	18

Com vista à consecução dos nossos objectivos de investigação, foram recuperadas na análise dos relatórios as seguintes dimensões:

- A. Concepções sobre o programa da disciplina de Português.*
- B. Representações do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português.*
- C. Representações do processo de recontextualização curricular na disciplina de Português.*

Os relatórios foram, assim, analisados com base no instrumento aplicado às entrevistas, submetido, como vemos, a alguns ajustamentos em função dos dados que os documentos em análise nos proporcionavam (ver Quadro III-24.).

Quadro III-24. – Categorias e Subcategorias de análise dos relatórios

Dimensões	Categorias	Subcategorias
A <i>Concepções sobre o programa de Português</i>	■ alterações introduzidas relativamente a Português B	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível dos domínios verbais • ao nível dos conteúdos • ao nível das metodologias
	■ posicionamentos face às alterações introduzidas	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível da avaliação • ao nível dos recursos/materiais
C <i>Representações do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português</i>	■ efeito regulador do programa sobre o processo de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível dos domínios verbais • ao nível dos conteúdos • ao nível das metodologias • ao nível da avaliação • ao nível dos recursos/materiais
	■ dificuldades experimentadas	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível dos domínios verbais • ao nível dos conteúdos • ao nível das metodologias • ao nível da avaliação • ao nível dos recursos/materiais
D <i>Constrangimentos ao processo de recontextualização pedagógica na disciplina de Português</i>	■ factores associados às dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • características dos alunos • conhecimentos e competências dos professores • acompanhamento institucional • condições de trabalho
	■ estratégias de superação encetadas	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível formativo • ao nível curricular
	■ necessidades de formação identificadas	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível dos domínios verbais • ao nível dos conteúdos • ao nível das metodologias • ao nível da avaliação • ao nível dos recursos/materiais

3.4. O estudo de caso

3.4.1. A selecção do caso

Como registam Pardal & Correia (1997), a «penetração na vida colectiva, o acesso a espaços privados, o contacto com costumes e rituais, a divulgação do sentido das práticas e da sua experiência ou história de vida exigem abertura por parte da comunidade observada e, ao mesmo tempo, que esta aceite culturalmente o observador, cuja diferença é denunciada pelo seu próprio estilo cultural» (p. 51). O recurso a esta técnica investigativa impôs, pois, cautelas, quer na selecção do caso, quer nos contactos

tidos com os órgãos directivos da escola e com os professores da disciplina de Português especificamente, no sentido de clarificar os objectivos do estudo e respectivos procedimentos metodológicos, de demonstrar o respeito pelo(s) observado(s), de asseverar a utilização ética dos dados e de garantir a colaboração no estudo.

Para a selecção da escola onde se desenvolveria o estudo foram tidos como critérios:

i) a dimensão (pretendia-se uma escola com um vasto número de alunos em frequência do Ensino Secundário e com um quadro docente igualmente alargado);

ii) a experiência acumulada (pretendia-se um quadro docente estável e um grupo de docentes de Português com experiência de leccionação na escolaridade secundária);

iii) a proximidade do local de trabalho da investigadora por forma a compatibilizar a investigação com a respectiva actividade docente;

iv) a disponibilidade da escola e dos docentes para colaborar no estudo (impunha-se como condição natural que tanto os órgãos directivos da escola como os docentes potencialmente envolvidos revelassem abertura e disponibilidade para participar);

v) e, finalmente, a existência de condições favoráveis ao desenvolvimento do próprio estudo (a previsão da existência de reuniões formais ou informais de trabalho entre os docentes que iriam leccionar a disciplina de Português e a possível compatibilização do horário de realização daquelas com o próprio horário lectivo da investigadora).

Reuniam estes critérios três escolas da ilha, pelo que a selecção recaiu sobre aquela de cuja auscultação resultou em primeiro lugar o acolhimento do estudo. No caso tratou-se da escola que identificamos doravante com a letra D.

Nos contactos iniciais tidos com o conselho executivo da escola e com a coordenadora do departamento disciplinar, procurámos explicitar os objectivos do estudo e respectivos procedimentos de recolha dos dados. Foi acordada a auscultação formal aos professores da área (em reunião de departamento) relativamente à sua disponibilidade individual para colaborarem no estudo e solicitada a apresentação do

projecto de investigação, com vista a clarificar dúvidas e prevenir receios. Procurámos igualmente clarificar o nosso estatuto de observadora não participante.

Acordada a colaboração e clarificados os processos, foi assinado um protocolo de investigação com os responsáveis pela escola no sentido de salvaguardar procedimentos éticos na recolha, tratamento e divulgação dos dados (ver Anexo II-B).

3.4.2. Caracterização do caso

De acordo com dados colhidos a partir da consulta do Projecto Educativo da Escola em vigor à data do estudo, a população estudantil rondava os 1200 alunos, 60% dos quais inscritos no 3.º Ciclo do Ensino Básico e 40% no Ensino Secundário, distribuídos, respectivamente, por 30 e 20 turmas.

O corpo docente da escola integrava 120 professores, 80% dos quais do sexo feminino, sendo constituído por docentes qualificados, 99,2% dos quais profissionalizados e em situação profissional estável (80% pertenciam ao QND da própria escola), 16,7% dos quais pertencentes aos 8.ºs grupos A e B.

O facto, destacado no Projecto, de 80% dos docentes da escola disporem dos créditos de formação necessários à transição para o escalão seguinte e de 20% exceder mesmo o estritamente necessário, sugere um corpo docente preocupado em actualizar os seus conhecimentos e em desenvolver as suas competências profissionais.

Nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003, encontravam-se a leccionar as disciplinas de Português A e B 15 docentes e o aproveitamento final dos alunos naquelas disciplinas era tendencialmente mais elevado na segunda do que na primeira, registando-se, em norma, aumentos entre o 10.º, o 11.º e o 12.º anos de escolaridade e um crescendo entre os anos lectivos considerados (ver Quadro III-25.).

Eram responsáveis pela leccionação da nova disciplina de Português em 2003/2004 (no 10.º ano de escolaridade) 4 docentes, 3 do sexo feminino (D1, D2 e D3) e 1 do sexo masculino (D6); os primeiros pertencentes ao QND da Escola D (com mais de 20 anos de serviço, mais de metade dos quais já na escola em apreço), o último, com apenas 11 anos de serviço, em situação de colocação provisória; 3 com formação inicial em ensino na variante Português/Inglês (D1, D2 e D6) e um em

Português/Francês (D3), apenas um dos docentes (D1) tinha Mestrado em Cultura Portuguesa, participando naquela ocasionalmente 3 professores-estagiários de Português/Francês.

Quadro III-25. – Aproveitamento nas disciplinas de Português B e A nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003

Anos lectivo	Ano de escolaridade	Disciplina	Percentagem média de classificações positivas
2001/2002	10.º ano	Português A	41,0%
		Português B	69,6%
	11.º ano	Português A	66,7%
		Português B	79,8%
	12.º ano	Português A	56,9%
		Português B	86,8%
2002/2003	10.º ano	Português A	46,9%
		Português B	79,7%
	11.º ano	Português A	64,0%
		Português B	76,4%
	12.º ano	Português A	85,3%
		Português B	90,7%

Continuaram responsáveis pela leccionação da disciplina no 11.º ano no ano lectivo imediato (2004/2005) D1, D2 e D3. No que respeita ao 10.º ano, assumiram a disciplina, para além de D1, três novos elementos (D4, D5 e D7), todos do sexo feminino, todos com formação em Português/Inglês (ensino de), apenas um com Mestrado em Cultura Portuguesa (D4), os dois primeiros pertencentes ao QND da escola, com mais de 20 anos de serviço, mais de 6 dos quais na escola em presença, e o terceiro com apenas 4 anos de serviço e pela primeira vez na Escola D, em situação de colocação provisória.

3.4.3. A análise documental

3.4.3.1. Procedimentos seguidos na recolha dos dados

A recolha documental realizada no âmbito do estudo de caso teve lugar em Julho de 2003 e reportou-se ao ano lectivo em conclusão (2002/2003) e ao imediatamente anterior (2001/2002), tendo consistido no levantamento dos documentos relativos às disciplinas de Português A e B arquivados pelo departamento disciplinar.

3.4.3.2. Caracterização dos *corpora*

Nos referidos arquivos encontrámos essencialmente dois tipos de documentos: testes e planificações anuais e periodais, subscritos por um total de 15 docentes. No Quadro III-26., mostramos a forma como o nosso *corpus* se distribui pelos dois anos lectivos em estudo (2001/2002 e 2002/2003) e pelas duas disciplinas em análise (Português A e B) nos três anos da escolaridade secundária.

Quadro III-26.– Distribuição dos *corpora* pelas dimensões consideradas

Anos lectivo	Ano de escolaridade	Disciplina	Planificações Anuais	Planificações Periodais	Testes
2001/2002	10.º ano	Português A	0	0	7
		Português B	1	2	18
	11.º ano	Português A	1	3	6
		Português B	1	3	5
	12.º ano	Português A	0	5	3
		Português B	1	3	9
2002/2003	10.º ano	Português A	1	2	7
		Português B	1	0	13
	11.º ano	Português A	0	0	0
		Português B	1	3	12
	12.º ano	Português A	0	2	9
		Português B	1	3	15
TOTAL			8	26	104

3.4.3.3. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados

Para o tratamento dos documentos em presença adoptámos as seguintes siglas de identificação: PA (planificação anual), PP (planificação periodal) e T (teste), seguidas do número atribuído a cada documento. Na análise daqueles tivemos necessariamente em conta a sua divergente natureza e objectivos. A natureza pré-activa das planificações, a sua produção em resposta a solicitações de natureza organizacional e a sua autoria partilhada (eram predominantemente da responsabilidade dos docentes que leccionavam as disciplinas em apreço no período em causa), não possibilitando o acesso às práticas efectivas de ensino e aprendizagem, franqueia i) a compreensão do grau de autonomia dos docentes relativamente às orientações programáticas, ii) o reconhecimento das linhas de (des)continuidade que perpassam os diversos momentos de produção de normativos programáticos no contexto em análise, e iii) o

conhecimento das prioridades curriculares dos docentes e consequentes concepções acerca da formação em língua na escolaridade secundária.

Neste contexto, para a análise das 34 planificações recolhidas definimos as dimensões, categorias e subcategorias inscritas no Quadro III-27.

Quadro III-27. – Instrumento de análise das planificações

Dimensão	Categorias	Subcategorias
A <i>Práticas de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Português A e B</i>	▪ objectivos	▪ linguístico-comunicacionais ▪ literário-culturais ▪ académicos ▪ de cidadania
	▪ conteúdos	▪ suportes ▪ domínios verbais oralidade leitura escrita funcionamento da língua
	▪ metodologias	▪ actividades ▪ recursos/materiais
	▪ efeito regulador do programa	▪ macro-estrutura ▪ domínios verbais: oralidade leitura escrita funcionamento da língua

Os testes, por seu lado, dada a sua natureza pós-activa, autoria individual e aplicação contextualizada, possibilitariam aceder às prioridades e objectivos formativos assumidos pelos docentes nas disciplinas de Português A e B em função das suas concepções e contextos específicos, bem como aferir a extensão das transformações operadas nas práticas no contexto do programa de Português na escola em estudo.

Com vista à consecução destes objectivos, submetemos a análise os 104 testes que integravam a nossa amostra, na dimensão, categorias e subcategorias enunciadas no Quadro III-28.

Quadro III-28. – Instrumento de análise dos testes

Dimensão	Categorias	Subcategorias
A <i>Práticas de avaliação nas disciplinas de Português A e B</i>	▪ macro-estrutura	
	▪ objectos	▪ suportes ▪ domínios verbais: leitura escrita funcionamento da língua
	▪ efeito regulador do exame nacional	▪ macro-estrutura dos testes ▪ objectos ▪ cotações

3.4.4. A observação directa

No contexto do estudo de caso em presença definimos como objecto de observação as práticas de interacção verbal ocorridas entre os docentes do departamento a propósito da disciplina de Português. As dinâmicas de interacção adoptadas no departamento cedo determinaram, no entanto, a focalização da observação nos docentes responsáveis pela leccionação da disciplina.

A observação teve lugar entre o final do ano lectivo de 2002/2003 e o início do ano lectivo de 2004/2005, concentrando-se, em particular, no ano lectivo intermédio (2003/2004). Podem delimitar-se três momentos principais de observação:

i) um primeiro, que elegeu como objecto as práticas de interacção ocorridas durante a reunião de apreciação e selecção do manual escolar relativo à disciplina de Português (10.º ano), convocada pela coordenadora de departamento;

ii) um segundo, cujo objecto foram as práticas de interacção desenvolvidas em 2003/2004 entre os docentes que, pela primeira vez, leccionavam a disciplina de Português (10.º ano);

iii) e um terceiro, que atentou nas práticas de interacção ocorridas, logo no início do ano lectivo de 2004/2005, entre os elementos que integravam os dois grupos que se iniciavam respectivamente na leccionação da disciplina no 11.º ano (que, como já dissemos, compreendia três dos elementos que no ano antecedente haviam leccionado a disciplina na escola) e no 10.º (que integrava três docentes inexperientes na leccionação da disciplina e um dos docentes do grupo anterior).

A opção pelo acompanhamento integral das reuniões e a duração daquelas determinaram o registo das observações em contexto. Aquele compreendeu a descrição dos procedimentos e comportamentos observados e a transcrição integral ou parcial de intervenções dos participantes.

3.4.4.1. Caracterização das situações observadas

Considerada a natureza dos objectos de observação definidos, a periodicidade e a duração das observações foram determinadas pelos próprios docentes, tendo ocorrido sempre no local, data e hora definidos pelos participantes. No global foram realizadas 15 observações, com uma duração média de 2 horas e 50', distribuídas no tempo de acordo com o cronograma apresentado abaixo (ver Quadro III-29.).

Quadro III-29. – Cronograma das observações ocorridas no âmbito do estudo de caso

Anos Lectivos	Meses	Dias			
2002/2003	Junho	27			
	Setembro	10	17	24	
	Outubro	1	8	15	29
	Novembro	5			
	Dezembro				
2003/2004	Janeiro	14			
	Fevereiro	4			
	Março				
	Abril				
	Maiο				
	Junho				
2004/2005	Setembro	8*	9*		

Como o quadro deixa entrever, a observação desenvolvida ao longo do ano lectivo de 2003/2004 cessou em Fevereiro, o que se deveu à desagregação do grupo cujas práticas interaccionais vinham sendo observadas. Nas datas assinaladas com asterisco, por seu lado, foram observadas 2 reuniões em cada dia, uma de cada um dos dois grupos observados então.

Caracterizadas pela informalidade, as reuniões observadas não decorriam mediante a definição prévia de uma ordem de trabalhos, excepção feita à primeira, destinada à apreciação e selecção do manual escolar, e à 4.^a, votada à apresentação do manual adoptado por um dos autores, convidado pelos docentes. Conquanto não explicitado, o objectivo central das restantes reuniões seria o de planificar a actividade lectiva, aferindo conteúdos, critérios e procedimentos, seleccionando e construindo materiais, partilhando dificuldades, sucessos, experiências, sentimentos...

3.4.4.2. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados

Compilados os dados recolhidos durante a observação, e tendo em conta a natureza atípica de duas das reuniões, procedemos à constituição de três *corpora*. O primeiro referente à reunião de apreciação e selecção dos manuais escolares, o segundo respeitante à sessão de apresentação do manual e o terceiro referente às reuniões que designaremos de planificação e aferição.

Para o tratamento dos dados recolhidos nestes contextos, definimos os seguintes instrumentos de análise (ver Quadros III-30., III-31. e III-32.), cujas categorias e subcategorias derivaram essencialmente do observado.

Quadro III-30. – Instrumento de análise da reunião para selecção do manual escolar

Dimensões	Categorias	Subcategorias	
A	<i>Características da reunião</i>	organização	participantes procedimentos
		dinâmicas de análise e decisão	efeito regulador do estatuto dos participantes efeito regulador do "registo de apreciação e adopção" efeito regulador do programa efeito regulador das concepções e experiências prévias
B	<i>Crítérios de selecção do manual</i>	forma	organização aspecto gráfico aspectos materiais
		conteúdo	suportes conteúdos programáticos (declarativos e processuais)
		metodologia	actividades recursos/materiais de apoio
		avaliação	estratégias instrumentos

Quadro III-31. – Instrumento de análise da reunião de apresentação do manual

Dimensões	Categorias	Subcategorias	
A	<i>Características da reunião</i>	organização	participantes procedimentos
B	<i>Características do manual</i>	forma	organização aspecto gráfico
		conteúdo	suportes conteúdos programáticos (declarativos e processuais)
		metodologia	actividades recursos/materiais de apoio
		avaliação	estratégias instrumentos

Quadro III-32. – Instrumento de análise das reuniões de planificação e aferição

Dimensões	Categorias	Subcategorias		
A	<i>Características das reuniões</i>	organização	participantes funcionamento	
		dinâmicas de interacção	estatuto dos participantes objectos actividades	
B	<i>Características do processo de planificação</i>	conteúdo	suportes	efeito regulador do programa
			conteúdos declarativos e processuais domínios verbais	
		metodologia	estratégias/actividades recursos/materiais de apoio	efeito regulador das concepções e práticas prévias
	avaliação	critérios estratégias instrumentos	efeito regulador do manual	

3.4.5. O inquérito por questionário

Reconhecendo com Freitas (2004) que é na sala de aula que o professor exerce em pleno a sua autonomia, pois, tendo embora de seguir as orientações traçadas pelo Ministério ou pela Escola, a interpretação dessas orientações é, em última análise, sua e o modo como as leva a efeito também, tendo embora partilhado decisões sobre conteúdos e métodos, a execução dessas decisões pertence-lhe por completo, entendemos relevante a auscultação das representações dos alunos relativamente às suas práticas, nomeadamente através da sua inquirição por questionário.

Esta estratégia permitir-nos-ia, para além disso, comparar as práticas reportadas pelos alunos da Escola D relativamente às disciplinas de Português com as de Português A e B sobre as quais os seus colegas se haviam pronunciado anteriormente.

3.4.5.1. População-alvo e procedimentos seguidos na aplicação do questionário

Considerados os objectivos da realização deste questionário (em tudo semelhante ao aplicado aos alunos de Português B e A – ver Anexo I-C), definimos como população-alvo a totalidade dos alunos do 11.º e 12.º anos inscritos, à data, na

disciplina de Português. A opção por estes anos de escolaridade prendeu-se com o objectivo de garantir que os inquiridos possuíssem um conhecimento mais globalizante da disciplina em causa (conhecendo-se a evolução dos conteúdos desta ao longo dos três anos), que lhes permitisse descrevê-la e avaliá-la com alguma propriedade, bem como uma experiência de trabalho alongada com os professores experimentadores acompanhados.

Para a quantificação da população-alvo, solicitámos a cada docente o preenchimento do Quadro III-33., com informação relativa ao número de alunos das respectivas turmas inscritos na disciplina de Português.

Quadro III-33. – Dados estatísticos para cálculo da população-alvo de alunos de Português da Escola D e da taxa de resposta ao questionário

Total de alunos matriculados em Português no 11.º ano	
Total de alunos matriculados em Português no 12.º ano	
Total de questionários recebidos para aplicar aos alunos	
Total de questionários preenchidos pelos alunos	

Os dados recolhidos indicaram um total de 179 alunos inscritos na disciplina de Português na Escola D, distribuídos pelos 11.º e 12.º anos de acordo com o Quadro III-34.

Quadro III-34. – Distribuição da população-alvo e da amostra de alunos de Português da Escola D, por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N.º de alunos matriculados em Português	N.º de respondentes
11.º ano	91	86
12.º ano	88	60
TOTAL	179	146

O momento de realização do questionário (Fevereiro de 2005/2006) foi novamente definido em função do calendário escolar e das planificações dos docentes, com vista a minimizar quanto possível o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Os procedimentos seguidos na sua realização foram mais simples do que os seguidos anteriormente, encontrando-se já garantidas as devidas autorizações e tratando-se de um contexto mais circunscrito de aplicação.

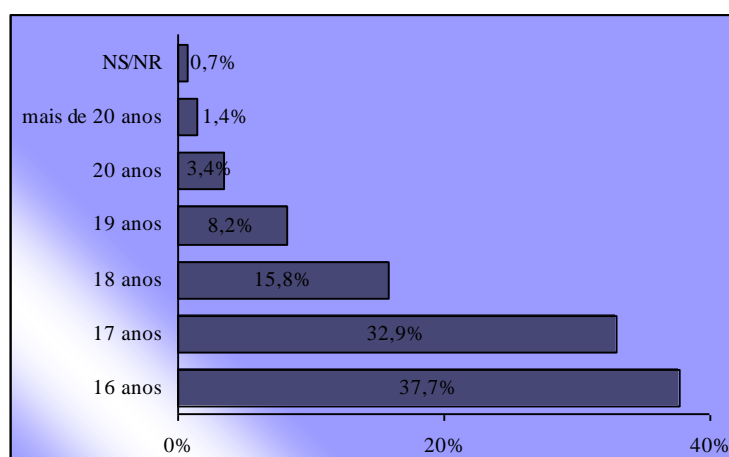
Os questionários foram aplicados pelos próprios docentes individualmente nas suas turmas. A taxa de resposta foi consideravelmente superior à registada anteriormente (81,6%), em virtude, porventura, da circunscrição do contexto de aplicação do questionário, da proximidade entre os docentes e a investigadora e da familiaridade daqueles com os objectivos da investigação. Responderam, assim, ao questionário 146 alunos, distribuídos pelos 11.º e 12.º anos de acordo o Quadro III-34.

3.4.5.2. Caracterização da amostra

A nossa amostra ficou, assim, constituída por 146 indivíduos, 44,5% do sexo masculino e 55,5% do sexo feminino com um percurso escolar aparentemente regular, tendo em conta que a larga maioria (70,5% de n) tinha idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos de idade (ver Gráfico 3.16.).

Ao contrário do que sucedia em relação à amostra de alunos correspondente à primeira aplicação do questionário, e tendo em conta a localização urbana da escola alvo, desta feita, a larga maioria dos respondentes (79,5% de n) provinha de freguesias que integravam a cidade onde se inscrevia a referida escola.

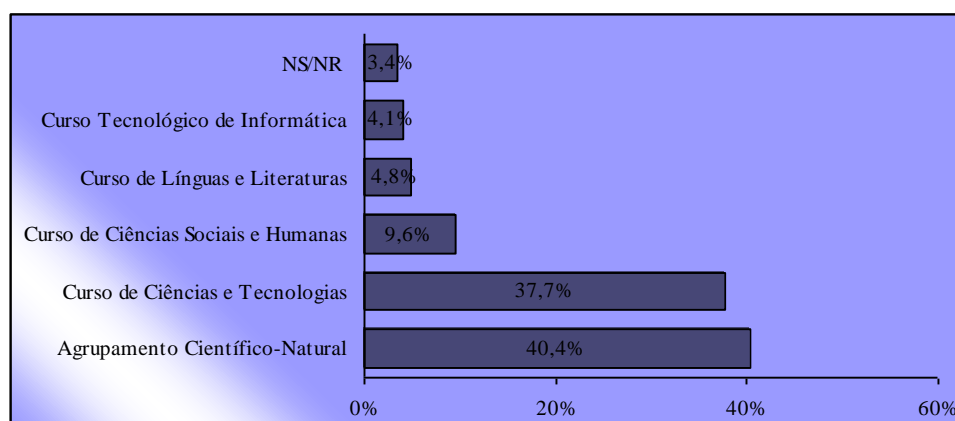
Gráfico 3.16. – Idade dos alunos inquiridos no contexto do estudo de caso



Tendo em conta o momento de realização do questionário (ano lectivo de 2005/2006) e a população-alvo definida (alunos do 11.º e 12.º anos inscritos na disciplina de Português), a nossa amostra ficou constituída tanto por alunos que se encontravam a frequentar a disciplina de Português no contexto do plano curricular

definido pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (os do 12.º ano), como por alunos inscritos nos planos curriculares instituídos pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (os do 11.º ano). Por via disso, a amostra integrou um conjunto de alunos com percursos e orientações formativas diversos (ver Gráfico 3.17.).

Gráfico 3.17. – Áreas de formação dos alunos inquiridos no contexto do estudo de caso



3.4.5.3. Procedimentos seguidos no tratamento dos dados

Os procedimentos seguidos no tratamento e análise dos dados recolhidos neste contexto coincidem com os adoptados aquando da aplicação dos questionários aos alunos de Português A e B, pelo que nos escusamos aqui de os repetir.

Síntese

Neste capítulo, buscámos explicitar as opções metodológicas adoptadas no estudo em presença com vista à obtenção de dados adequados à sua natureza e relevantes para a prossecução dos objectivos traçados.

O estudo congregou, como procurámos explicitar, diversos objectos, métodos e técnicas de investigação, incidindo sobre os contextos de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Português A, Português B e Português. Para o efeito, elegeu como objectos de análise o discurso de professores e alunos num e noutro contexto. No primeiro caso, procurando abarcar a totalidade das populações-alvo, recorreremos ao inquérito por questionário; no segundo, procurando uma compreensão

aprofundada dos processos de apropriação e recontextualização pedagógica, elegemos essencialmente metodologias de natureza qualitativa: o inquérito por entrevista, a análise documental e o estudo de caso.

Os quatro capítulos que se seguem procuram dar conta dos resultados a que chegámos com os procedimentos metodológicos descritos, por relação com os nossos objectivos de investigação:

i) o Capítulo 4 reporta as representações de professores e alunos de Português A e B relativamente aos processos de ensino-aprendizagem naquelas disciplinas, as respectivas concepções em relação aos objectivos a prosseguir com a educação em português na escolaridade secundária;

ii) o Capítulo 5 apresenta a leitura que os professores fazem do programa de Português e a sua opinião relativamente às alterações que aquele introduz na área, com base nos dados obtidos através da análise das entrevistas e dos relatórios;

iii) o Capítulo 6 franqueia a compreensão do processo de recontextualização pedagógica do programa de Português, a partir das representações dos professores relativamente às práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na disciplina, relevando as dinâmicas de trabalho colaborativo encetadas nas escolas e as dificuldades e constrangimentos experimentados no processo, analisando as potencialidades da estratégias formativa institucionalmente desenvolvida no contexto;

iv) o Capítulo 7 descreve o processo de apropriação curricular na Escola D, reportando as dinâmicas interaccionais desenvolvidas entre os professores da disciplina de Português em torno da (re)interpretação e recontextualização pedagógica do programa de Português, indiciando as transformações nas práticas de ensino-aprendizagem na escola em análise por comparação com as práticas anteriores.

PARTE III

PARTE III

A Interpelação dos Dados

Capítulo 4

Capítulo 4

O Português na escolaridade secundária: das representações das práticas anteriores às concepções de professores e alunos sobre a área

Diria que estuda-se obras e poemas que foram escritos por escritores antigos e aprende-se a história de escritores e do próprio Português antigo. (QA54)⁵².

Este é o primeiro dos quatro capítulos onde apresentamos e discutimos os dados recolhidos durante a investigação com vista à compreensão dos processos e modo(s) de apropriação, pelos professores da Região, das transformações na área do Português na escolaridade secundária na sequência da Revisão Curricular de 1999-2006.

Para a consecução desse propósito, considerámos a relevância de conhecer as práticas prévias de ensino-aprendizagem na área, procedendo, para o efeito, à análise das representações de professores e alunos relativamente aos processos de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Português B e A expressas nos inquéritos por questionário aplicados em 2004.

Com o mesmo propósito, procedemos à reconstituição das concepções mútuas relativamente aos objectivos, conteúdos e processos de ensino-aprendizagem a privilegiar na formação em português na escolaridade secundária como dos papéis e funções que uns e outros se reconhecem no processo (um exercício que desenvolvemos com base nos dados provindos quer dos questionários supra mencionados, quer das entrevistas realizadas junto de professores da disciplina de Português).

4.1. Português B e A: crónica de uma prática pedagógica comum de matriz literário-cultural

Os inquéritos por questionário realizados junto dos professores com experiência de leccionação de Português B e dos alunos de Português A e Português B inscritos no 11.º ano contemplavam, como vimos no capítulo anterior, um conjunto de questões relativas às aprendizagens e às práticas de ensino-aprendizagem e avaliação nas referidas disciplinas. A propósito, interpelávamo-los acerca do impacto das disciplinas na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências na

⁵² As transcrições apresentadas neste trabalho reproduzem textualmente as respostas de alunos e professores inscritos nos questionários analisados.

área, das actividades desenvolvidas, na aula e em casa, dos recursos e materiais utilizados, das funções, dimensões e instrumentos reconhecidos nas práticas avaliativas.

Os dados permitiram-nos a reconstituição das representações de alunos e professores relativamente às práticas de ensino-aprendizagem e avaliação desenvolvidas nas disciplinas de Português B e A. Aspectos de que procuramos dar conta nos pontos subseqüentes.

4.1.1. Objectivos e conteúdos em Português B e A

Quando inquiridos relativamente às aprendizagens prosseguidas nas disciplinas de Português B e A, aproximadamente metade dos alunos descrevia estas disciplinas como contextos onde se adquiria sobretudo conhecimento acerca das principais produções literárias nacionais, seus autores e contextos de produção (42% dos alunos de Português B e 63% dos de Português A), um conhecimento entendido por vezes desinteressante, excessivo e inútil tanto por alunos de Português B como de Português A.

Subscrevendo estas representações, atribuíam alguns dos professores entrevistados responsabilidades nesta matéria ao efeito regulador da avaliação externa sobre as práticas de ensino-aprendizagem, à falta de supervisão oficial do trabalho dos professores e à cultura de ensino-aprendizagem já enraizada nas escolas e alimentada pela própria formação inicial destes profissionais:

EB2 – [...] nós começámos, talvez levados pelos exames do 12.º ano, [...] a aceitar essencialmente as práticas literárias. E, depois, a propósito da prática literária dava um bocadinho de funcionamento da língua e um bocadinho de prática textual. Mas qual era a gestão que fazíamos do programa? Era dar os textos literários, era dar o resumo e o texto argumentativo, que era o que saía no exame. Eu acho que o secundário, quer se queira, quer não, está marcado pelo exame do 12.º ano. Porquê? Porque nós temos a tendência a preparar os nossos alunos não para a vida, entre aspas, reconheço que é assim, mas para o exame do 12.º ano, que é a meta da vida deles que está mais próxima e que os influencia mais, porque é aquilo com que eles vão entrar para a universidade. E nós, quer queiramos quer não, eu acho que não há professor que diga o contrário; eu falo por mim e pelo que vejo aos meus colegas... O que aconteceu com a gestão do anterior programa foi isso. Nós fomos caindo nesse erro, e também porque não nos pediam muito mais, nós fomos caindo um bocadinho nessa gestão.

EG2 – [...] nós fizemos um trabalho progressivo ao nível dos articuladores do discurso e, neste momento, estão muito bem empregues. Eles próprios sentem necessidade de pegar no manual, ver os que lá estão, para empregarem o melhor articulador do discurso.

Investigadora – E o programa anterior não permitia isso?

EG2 – Talvez permitisse, só que nós não o percebemos... o programa talvez não foi bem compreendido, não foi bem aplicado... E a falha já terá sido no nosso ano de estágio. A filosofia do outro programa também já apontava para tudo isto.

Conquanto seja recorrentemente invocada pelos alunos de Português A e B a aquisição de conhecimento histórico-literário, menos frequentemente aqueles registam o impacto daquelas disciplinas no aprofundamento de competências linguístico-comunicacionais. Apenas 15,4% dos alunos de Português A que afirmavam adquirir conhecimento acerca da produção literária portuguesa assinalavam o aprofundamento de competências de compreensão/interpretação do texto escrito, particularmente literário, 10,8% registavam aprendizagens ao nível da expressão oral, e 27,8% ao nível da expressão escrita. Uma situação não muito divergente da observada relativamente aos alunos de Português B: menos de 1/4 (23,6% de *n*) dos que reportavam a aquisição de conhecimento acerca do património literário-cultural registava o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão do texto escrito, com idêntico destaque para o texto literário; 17% reportavam o aprofundamento de competências ao nível da expressão oral e 24,7% ao nível da expressão escrita.

O dado não é novo. Interpreta-o Amor (1996) como resultante não tanto «da natureza da actividade ou da complexidade dos objectos textuais dados a ler mas, quase sempre, de percursos de aprendizagem mal delineados, “queimando etapas” e, sobretudo, instalando confusões» (p. 95), considerando como a mais grave dessas confusões «a que pretende que, repetindo leituras já feitas, reproduzindo um conjunto de planos, categorias, factos e interpretações de ordem estilística e estético-literária, de acordo com uma análise “legítima” – autorizada pelas instâncias, mais diversas, dos programas aos manuais, passando pelo professor –, o aluno está a exercer uma leitura transformadora e crítica do texto» (*ibidem*).

O panorama descrito pelos alunos quando interpelados directamente sobre o que aprendiam em Português A e B mostra a primeira ligeiramente mais vocacionada para a promoção de objectivos literário-culturais e a segunda mais orientada para o

desenvolvimento de objectivos linguístico-comunicacionais. Estes resultados não parecem, contudo, inteiramente ratificados pela análise das respostas dos alunos quando chamados a qualificar o contributo das respectivas disciplinas para o seu desenvolvimento linguístico-comunicacional.

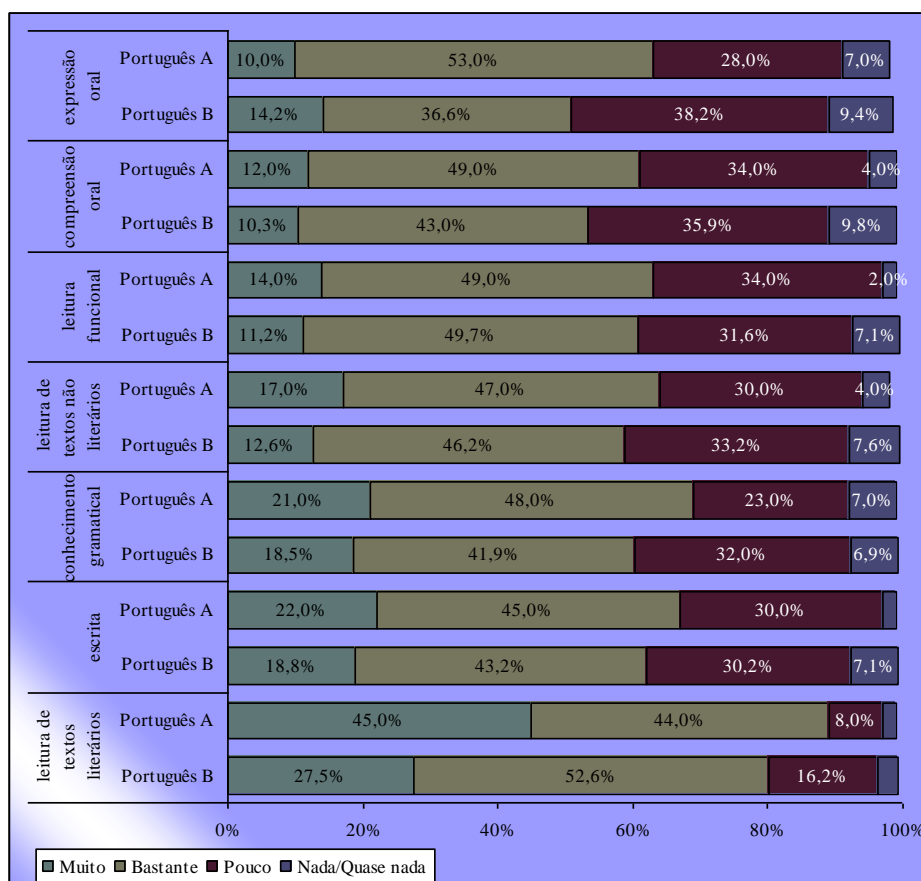
Eram, neste caso, mais os alunos de Português A do que os de Português B a reportar aprendizagens significativas neste campo, particularmente no domínio da leitura. Cerca de 89% dos primeiros e 80% dos últimos registavam *muito* ou *bastante* impacto das disciplinas no aprofundamento de competências de compreensão e interpretação ao nível da leitura de textos literários. Uma percentagem bem mais expressiva quando comparada, por exemplo, com os valores que ocorriam ao nível da leitura de textos não literários (64% em Português A, 60,9% em Português B) ou da leitura funcional (63% em Português A, 60,9% em Português B), que registavam, além disso, percentagens consideravelmente mais baixas na frequência *muitas vezes*, comparativamente com a leitura de textos literários.

Igualmente divergente dos resultados anteriormente apresentados parece a avaliação que os alunos fazem do impacto formativo das disciplinas no aprofundamento do conhecimento gramatical (69% dos de Português A e 60,4% dos alunos de Português B), no desenvolvimento da expressão escrita (67% dos de Português A e 62% dos alunos de Português B registavam *muito* ou *bastante* impacto das disciplinas a este nível; os valores de *muito* eram, contudo, bastante inferiores neste domínio, particularmente em Português A) e da expressão oral (61% dos alunos de Português A e 53,3% de Português B registavam um significativo contributo da disciplina a este nível). Os valores de *muito* eram, contudo, mais baixos em Português A do que em Português B (ver Gráfico 4.1.).

O panorama replicava-se quando considerado o impacto de cada uma das disciplinas no enraizamento de hábitos de leitura, escrita e argumentação oral dos alunos. Na perspectiva dos inquiridos, ambas as disciplinas favoreciam mais o desenvolvimento de hábitos de leitura do que de escrita ou debate e, naquele domínio, era sobretudo no campo da leitura de textos literários portugueses e de periódicos que as disciplinas conseguiam despertar maior interesse (o conhecimento e a leitura da produção literária portuguesa não parecia estimular a curiosidade por textos e autores de outras culturas e nacionalidades). Os valores registados a este nível eram, contudo,

manifestamente mais baixos do que os esperáveis, em face do investimento de ambas as disciplinas no aprofundamento do conhecimento histórico-literário e no desenvolvimento de competências ao nível da leitura de literatura (ver Gráfico 4.2.).

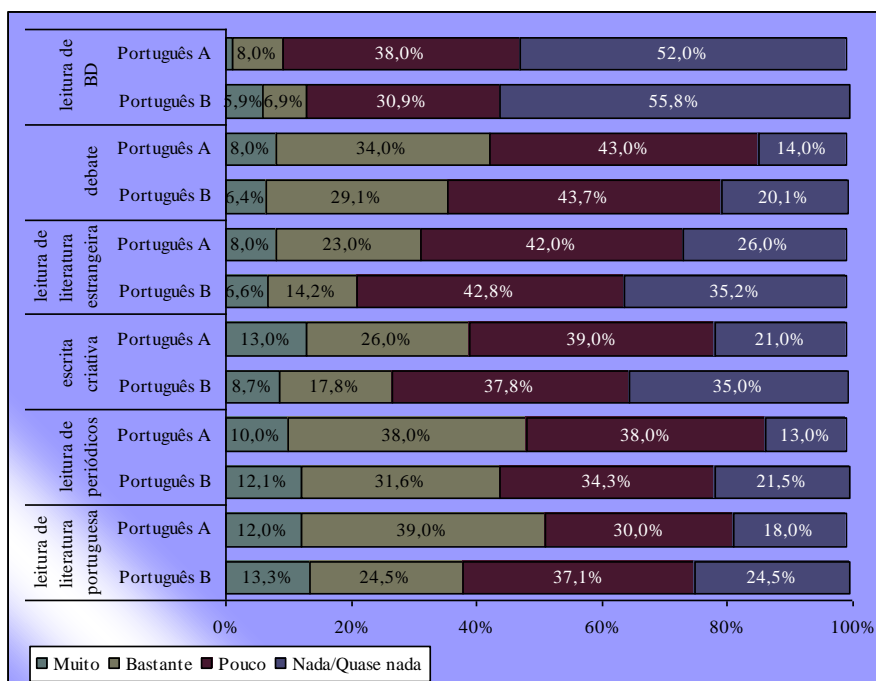
Gráfico 4.1. – Representações dos alunos relativamente ao contributo das disciplinas de Português B e A no prosseguimento de objectivos linguístico-comunicacionais



A situação descrita é semelhante à reconhecida por Amor (1996): «[...] a sobre-atenção dispensada à leitura não se tem traduzido em práticas susceptíveis de transformarem leitores por acidente e constrangimento em leitores competentes e rendidos ao acto de ler» (p. 82), facto que a autora associa ao «abuso da leitura, enquanto meio de ensino, e [a]os constrangimentos a ela associados» (*idem*: 95), práticas que têm, no seu entender, «contribuído para estiolar, nos alunos, o prazer de ler ou para situar as suas preferências como consumos marginais, reforçando neles a convicção de que na escola, em matéria de leitura, só virão obrigações enfadonhas, juízos críticos ou interdições» (*ibidem*).

Conquanto os alunos reconhecessem o contributo de ambas as disciplinas no desenvolvimento de competências comunicacionais ao nível da escrita e da oralidade, destacando as primeiras sobre as segundas, registavam um maior contributo da área no incentivo à discussão e debate de ideias e pontos de vista pessoais do que à produção escrita de textos criativos. O facto não seria alheio, porventura, ao maior interesse registado por aqueles na realização de debates, actividades que figuravam entre as suas preferidas (ver Gráfico 4.3), e às maiores dificuldades que reportavam ao nível da produção escrita, particularmente em se tratando de escrita criativa (ver Gráfico 4.4.).

Gráfico 4.2. – Representações dos alunos relativamente ao impacto das disciplinas de Português B e A no desenvolvimento de hábitos de leitura, escrita e debate

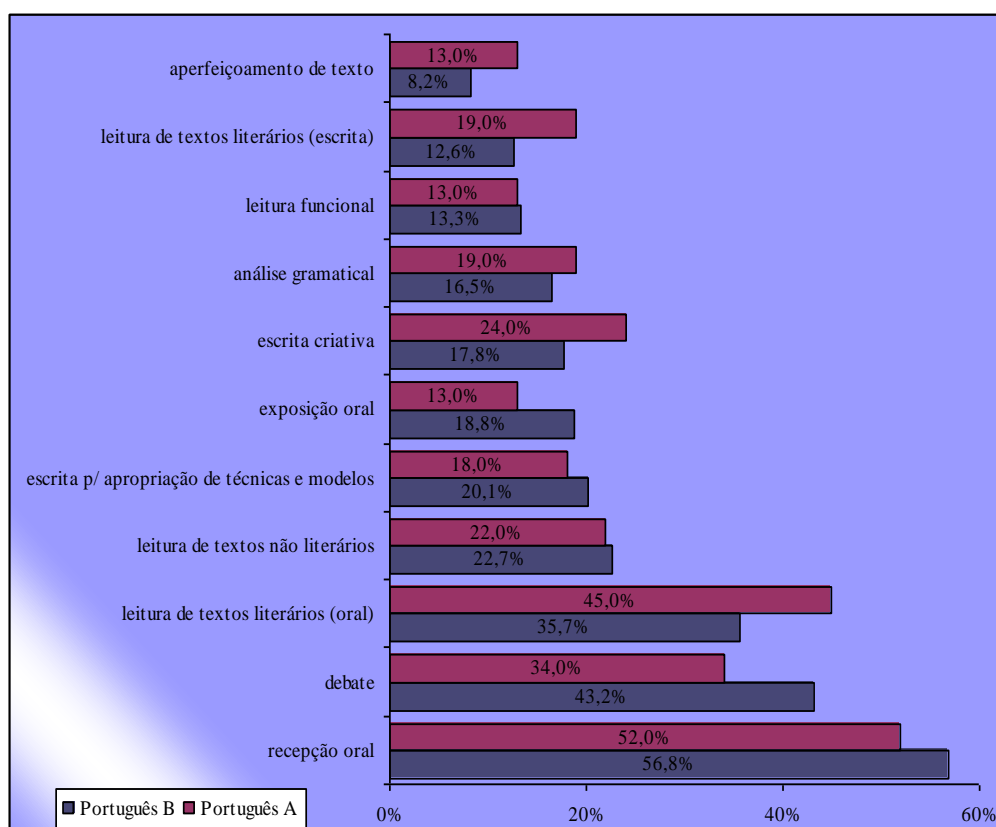


A criatividade não figurava, de resto, entre as prioridades reconhecidas pelos sujeitos em qualquer uma das disciplinas, parecia, ainda assim, mais potenciada em Português A comparativamente com Português B (registavam 52% dos alunos de Português A *bastante* ou *muito* contributo da disciplina no desenvolvimento da sua criatividade; faziam-no apenas 42,1% dos de Português B). O mesmo sucedia com a prossecução de objectivos atitudinais como o conhecimento e o respeito pelas ideias e cultura alheias.

O panorama traçado por estes resultados é o de que as disciplinas de Português B e Português A registavam, do ponto de vista dos sujeitos, um impacto

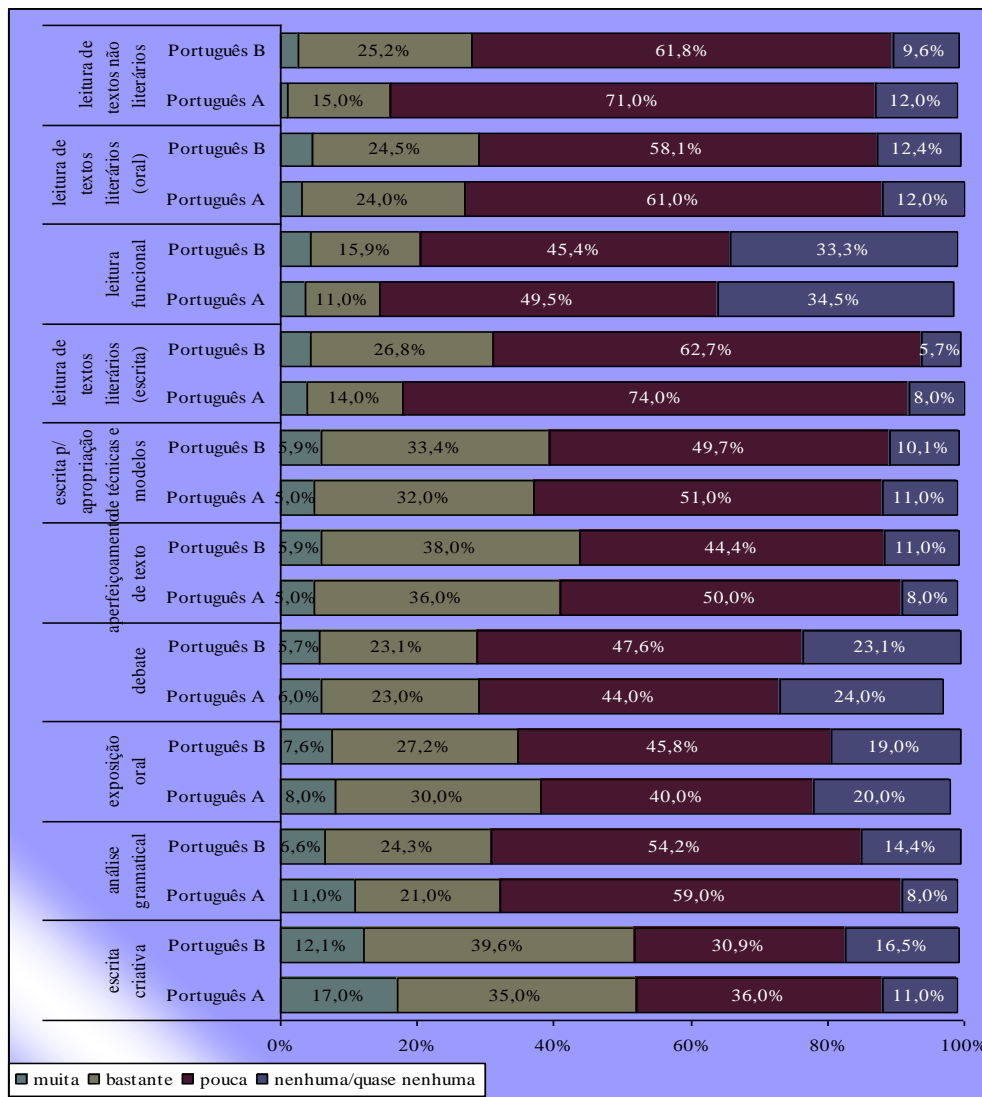
formativo bastante aproximado, que corrobora a proximidade vislumbrada entre os textos programáticos de ambas (que tivemos oportunidade de analisar no Capítulo 1), apresentando-se como contextos de ensino-aprendizagem em que, de forma mais ou menos indistinta, alunos de humanidades e artes, ciências naturais e economia adquiriam principalmente conhecimento acerca da produção literária portuguesa e aprendiam sobretudo a interpretar textos de natureza literária. Um facto que, conquanto relevante, revelava uma consecução circunscrita e limitada dos objectivos linguístico-comunicacionais que os textos programáticos daquelas disciplinas enunciavam (cf. DES, 1997b).

Gráfico 4.3. – Representações dos alunos relativamente às actividades preferidas em Português B e A



Veremos, no ponto seguinte, em que medida as representações aqui expressas pelos alunos relativamente às aprendizagens que se processavam nas disciplinas de Português B e A são ou não consubstanciadas pela imagem que os próprios nos devolvem das práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas naquelas e de que forma se relacionam com a apresentada pelos professores.

Gráfico 4.4. – Representações dos alunos relativamente às actividades em que experimentam mais dificuldades em Português B e A

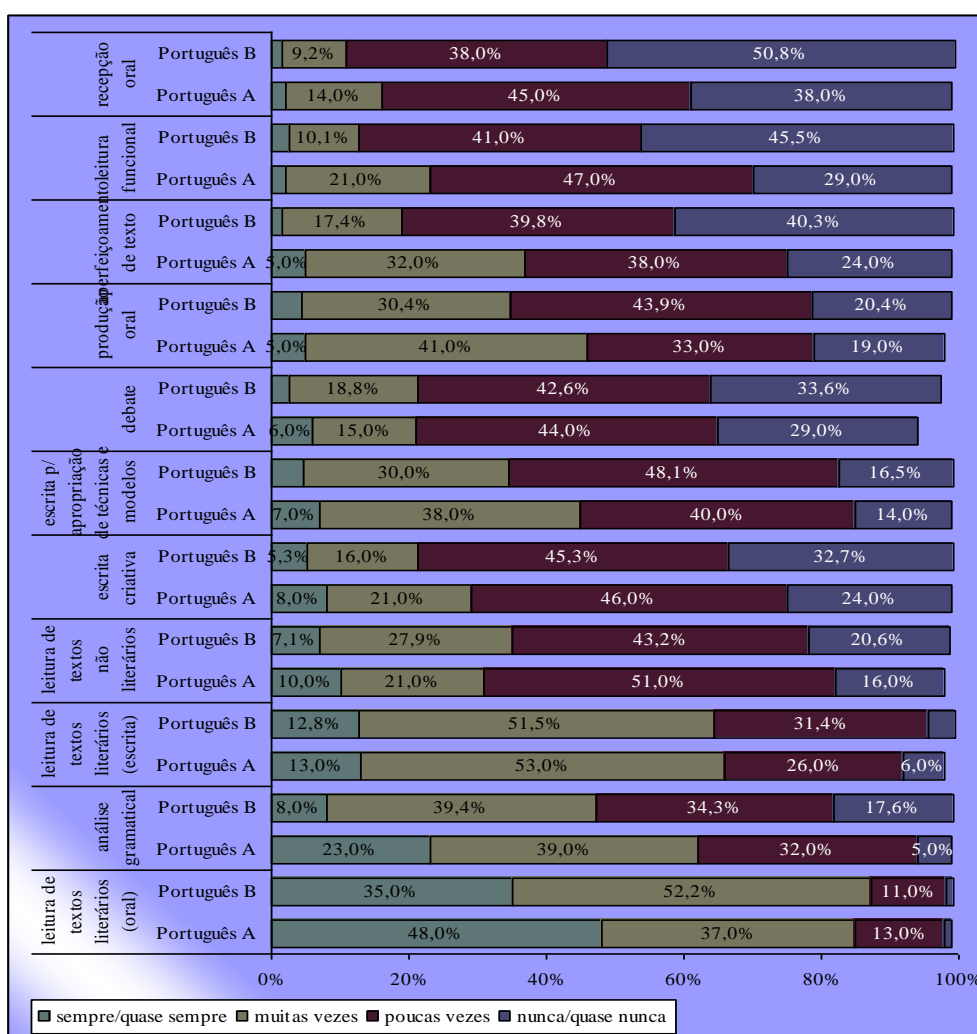


4.1.2. Actividades de ensino-aprendizagem em Português B e A

De entre o conjunto de actividades indicadas nos enunciados dos questionários, que abrangiam naturalmente os diversos domínios de expressão e compreensão verbal, os alunos de uma e de outra disciplina destacavam a frequência com que ocorriam actividades de compreensão/interpretação através do questionamento oral em interacção (a moda era, neste caso, de *sempre/quase sempre* em Português A e de *muitas vezes* em Português B) ou da resolução escrita de

questionários de compreensão/interpretação (a moda reportada aqui era de *muitas vezes* em ambas as disciplinas) de textos literários que integravam o *corpus* programático de leituras obrigatórias (ver Gráfico 4.5.). Já no que respeitava a actividades de leitura analítica de textos não literários e de leitura funcional, os alunos registavam modas na ordem das *poucas vezes*.

Gráfico 4.5. – Representações dos alunos relativamente às actividades desenvolvidas em Português B e A



Sugerem, a este propósito, as entrevistas realizadas junto dos professores que a interpretação escrita se seguiria normalmente à oral, com a qual se daria início ao processo de compreensão/interpretação dos textos em estudo (porventura por possibilitar uma intervenção mais directa do professor na definição das linhas de leitura dos textos). Um processo com possibilidades de desenvolvimento diversas:

Investigadora – *Como organiza habitualmente as suas aulas?*

EA1 – *[...] por exemplo, numa aula em que se analise uma poesia, normalmente nós lemos o poema, antes peço-lhes normalmente que façam uma leitura silenciosa, que façam algumas notas à margem – que é uma das coisas que eles não têm muito hábito de fazer: tirar as notas à parte – e depois, partir para uma interpretação em grupo. E, às vezes, peço-lhes uma síntese do poema com três, quatro frases, bem construídas e trabalho depois com eles e vou às carteiras ter com eles. Outras vezes peço-lhes que se juntem dois ou três e que façam a coisa o melhor possível. Se tenho tempo, corrijo na aula, se não tenho, levo para casa e vejo.*

Cumpririam tais estratégias essencialmente objectivos ao nível da compreensão/interpretação escrita, não da compreensão oral ou da compreensão e expressão escrita ou do funcionamento da língua, porquanto, ainda que o entrevistado faça referência, por exemplo, ao recurso à tomada de notas, à síntese escrita e à construção frásica, estas não parecem instituir-se no contexto como objectos efectivos de um trabalho de análise e reflexão linguístico-discursiva.

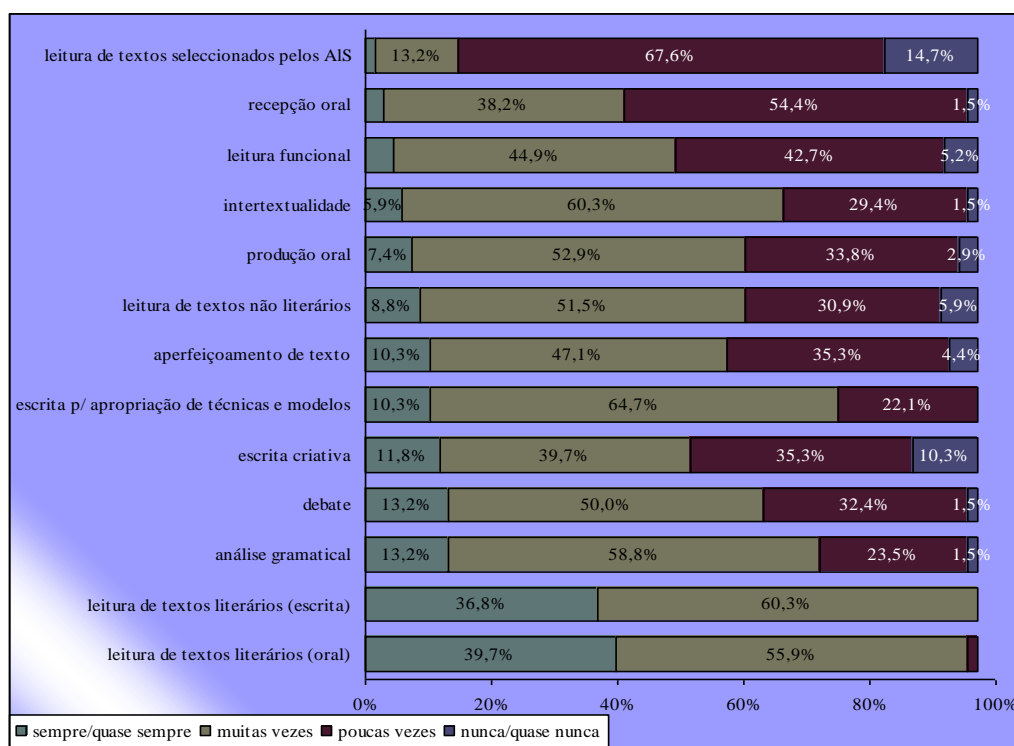
Isso mesmo transparece quando perspectivamos as actividades de análise gramatical que alunos e professores reportavam como as mais frequentes a seguir à leitura de literatura (a moda registada por professores e alunos é de *muitas vezes* em ambas as disciplinas, apresentando embora percentagens mais elevadas em Português A comparativamente com Português B e mais elevadas entre os professores do que entre os alunos). A parca frequência com que os alunos registavam em ambas as disciplinas actividades de produção escrita, aperfeiçoamento de texto e expressão e compreensão oral deixa entrever essa análise sobretudo ao serviço da compreensão e da interpretação do texto escrito alheio (potencialmente literário), não elegendo como objecto privilegiado as produções dos alunos ou como objectivo didáctico preferencial o desenvolvimento de competências de produção verbal dos alunos.

Esta ideia de que a língua não se aprende pela reflexão sobre as incorrecções e dificuldades individuais e pelo aperfeiçoamento das produções pessoais, antes pela observação e análise de modelos aparece explicitada num dos relatórios da autoria dos docentes (que analisamos no capítulo seguinte). Os redactores desmerecem o enfoque colocado pela disciplina de Português na análise e reflexão gramatical a partir de textos produzidos pelos próprios alunos, cujas dificuldades linguístico-discursivas e comunicacionais não os sugerem ‘habilitados’ para a um exercício dessa natureza e cujos textos não apresentam uma qualidade merecedora de análise ou aperfeiçoamento:

[...] o Novo Programa de Língua Portuguesa [...] centra excessivamente a atenção [...] na reflexão sobre o funcionamento da língua a partir de produções dos próprios alunos. Ora, é ao nível da produção, oral e escrita, e ainda ao nível da leitura, compreensão e interpretação de textos que os alunos revelam maiores dificuldades, tornando a reflexão sobre o funcionamento da língua e a rescrita da sua própria produção uma tarefa hercúlea [...]. (RB1).

Esta posição faz luz sobre a desconformidade entre as actividades e objectivos desenvolvidos na área e as necessidades evidenciadas pelos alunos. Como descritas pelos alunos, e corroborado pelos professores (ver Gráfico 4.6), as disciplinas de Português B e A não prosseguiram efectivamente objectivos de natureza comunicacional, assumindo-se antes como transmissoras de uma dada cultura literária, porventura, pretendendo com a observação e análise de modelos literários a melhoria da qualidade das produções verbais dos alunos.

Gráfico 4.6. – Representações dos professores relativamente às actividades desenvolvidas em Português B



Convergindo na assunção da predominância de actividades de leitura de textos literários e análise gramatical, professores e alunos divergiam, no entanto, na representação do espaço de ensino-aprendizagem votado à escrita e à oralidade. *Pouco frequentes*, dizia a maioria dos alunos das actividades de produção oral, debate, escrita criativa, escrita para apropriação de técnicas e modelos e aperfeiçoamento de texto

(excepção feita no primeiro caso entre os alunos de Português A, que reportavam como *muito frequentes* as actividades de produção oral); *muito frequentes* diziam-nas os professores.

Esta divergência nas representações de professores e alunos relativamente às actividades que tinham lugar na aula de Português B dirá, porventura, das próprias expectativas de uns e outros relativamente a esta disciplina. No primeiro caso, a leitura de um programa de inspiração marcadamente literário-cultural e um percurso de aprendizagem e formação profissional com estruturas curriculares e práticas discursivas bastante marcadas neste domínio apresentarão como natural o espaço dedicado à leitura e à literatura e bastante razoável até a incursão registada noutros domínios (não podemos descartar aqui a possibilidade de as respostas dos professores surgirem contaminadas de alguma forma pelas transformações já em curso na área à data do preenchimento dos questionários). No segundo caso, a procura de respostas eficazes para os desafios comunicacionais colocados pelo dia-a-dia, pelas solicitações académicas e por futuros percursos profissionais e sociais, determinará expectativas de uma formação em língua de orientação mais linguístico-comunicacional, deixando entrever escasso o espaço votado na área ao desenvolvimento de competências a este nível.

No que concerne às actividades indicadas como trabalho para casa (TPC), poucas novidades se poderão acrescentar e idênticas divergências poderemos registar. Diziam os professores de Português B serem *muitas vezes* indicadas para casa actividades de leitura analítica não literária, de leitura funcional e de análise gramatical, actividades que os alunos afirmavam, no entanto, pouco frequentes. Também no que respeita à indicação de actividades de recepção oral e escrita criativa se notam ligeiras diferenças (*nunca/quase nunca* diziam, na maioria, os primeiros, *poucas vezes* registavam os segundos). Fica, em todo o caso, patente o parco investimento na escrita pela ocorrência também diminuta de actividades de escrita para apropriação de técnicas e modelos textuais (a moda era, nestes casos, de *poucas vezes*).

Discordâncias à parte, vemos reiteradas em sede de TPC as representações de alunos e professores relativamente às actividades desenvolvidas em Português B, onde o lugar votado à oralidade e à escrita aparecia bastante restrito comparativamente com o dedicado à leitura, nomeadamente a leitura de textos literários

programaticamente assinalados como de leitura obrigatória (a moda era *muitas vezes* nos dois casos). O mesmo não sucedia, no entanto, com a abertura da leitura a textos de escolha pessoal dos alunos e/ou potenciadores do diálogo com textos estudados na aula.

A situação não se afigurava muito divergente no caso de Português A. No geral, as actividades indicadas como TPC reiteravam as desenvolvidas na aula, reforçando as actividades de leitura analítica de textos não literários e de escrita para apropriação de técnicas e modelos (a moda situava-se em *muitas vezes* em ambas), sucedendo o inverso relativamente à leitura de literatura, actividade central nas aulas, mas quase ausente do TPC da disciplina (conquanto possamos presumir que, na larga maioria, essas actividades de leitura de textos não literários e de produção escrita fossem predominantemente subsidiárias da leitura de literatura – leitura de textos sobre os textos ou autores em estudo, correntes e movimentos estético-literários; produção de sínteses ou resumos desses textos, elaboração de comentários ou análises literárias, etc.).

No global, estes resultados reiteram, *grosso modo*, os obtidos por Cymbron (2002) a partir de um inquérito a alunos de Português B da Região⁵³: i) 83,3% dos inquiridos registavam a aprendizagem quase exclusiva de noções sobre a vida e a obra de escritores e respectiva contextualização histórico-literária; ii) 60,8% afirmavam escrever pouco (menos do que no 3.º Ciclo do Ensino Básico) e quase exclusivamente para efeitos de avaliação sumativa (no teste); iii) 53,4% diziam não aprender a planificar a escrita na disciplina; iv) 48,5% denunciavam a falta de oportunidades de superação das dificuldades de expressão escrita; v) 56,2% registavam a falta de actividades de pesquisa e tratamento de informação; vi) e 79,5% afirmavam não realizar actividades direccionadas para o desenvolvimento de capacidades de comunicação oral.

Também o estudo nacional *Português 2002*, desenvolvido pela APP, desvelou que na área, ao nível secundário, os alunos i) liam sobretudo o que o programa e os docentes lhes impunham, compreendendo essa experiência de leitura essencialmente o contacto com o texto literário, quer pela sua interpretação directa, quer pela apreensão de informação àquele relativa, ii) escreviam pouco e menos ainda reflectiam sobre as suas produções escritas (a reflexão sobre a língua debruça-se

⁵³ Como tivemos já a oportunidade de registar, a amostra compreendeu 324 questionários realizados, no ano lectivo de 1996/97, junto de alunos de Português B de 8 escolas distribuídas por 4 ilhas da Região Autónoma dos Açores.

aparentemente sobre o texto escrito por outrem), iii) experimentavam poucas oportunidades de se exprimirem oralmente de forma organizada e estruturada em função de objectivos comunicativos específicos e iv) menos oportunidades ainda se lhes deparavam para o exercício de compreensão e da análise do discurso oral alheio.

O panorama assemelha-se igualmente em diversos aspectos ao caracterizado por Alarcão (2001) relativamente ao Ensino Básico. A partir da análise de sumários da disciplina de Língua Portuguesa inscritos em livros de ponto do 3.º Ciclo⁵⁴, a autora registou uma notória predominância de actividades de leitura e análise textual (que surgiam em aproximadamente 54,1% dos registos de actividades desenvolvidas), seguidas de longe por actividades de análise gramatical (com 26,8% de ocorrências), assinalando uma ocorrência residual de actividades de produção escrita (reportadas em apenas 9,4% dos sumários analisados)⁵⁵.

Estes dados aparecem também subscritos e iluminados pelas conclusões de M. L. Pereira (2002) a partir de uma investigação sobre a relação entre as representações e as práticas de escrita dos professores de português⁵⁶. Concluiu a autora que, no entender de mais de 2/3 dos entrevistados, «[era] difícil encontrar espaço para a escrita na aula de língua, pois *rouba[va] tempo e leva[va] muito tempo a corrigir*» (p. 33), assumindo esse domínio como menos nobre comparado com o estudo das obras literárias programaticamente indicadas (sobretudo a partir do 9.º ano, altura em que essa leitura tende a intensificar-se). Do mesmo modo, a autora registou o facto de os docentes considerarem que a oralidade já ocupava demasiado espaço nas aulas de português (espaço ‘roubado’ à escrita), concebendo esse espaço como de interacção espontânea, não como de efectiva didáctica do oral.

⁵⁴ A amostra, constituída no ano lectivo de 1990/91, compreendeu os sumários da disciplina de Língua Portuguesa de 5 turmas do 7.º ano e 4 do 8.º de uma escola secundária da cidade do Porto.

⁵⁵ A autora não considera separadamente as actividades de produção e recepção oral, optando por integrá-las na categoria que denomina *Outras* e que compreende, segundo esclarece, desde os momentos de realização de testes, passando por correcções e actividades de auto-avaliação, até debates e diálogos, etc., actividades de natureza tão diversificada, cuja aglutinação para efeitos de análise não contribui, em nosso entender, para a plena consecução do objectivo de «caracterização da aula de Português, dando a conhecer o tipo de actividades que nela se desenvolvem [e] a frequência das mesmas» que a autora se propunha (Alarcão, 2001: 41), e que se afigura apenas parcialmente explicável pela centração da investigação no reconhecimento do espaço ocupado pelo texto narrativo literário na aula de Português e nas abordagens privilegiadas no processo.

⁵⁶ O estudo compreendeu a realização de entrevistas a 9 professores de português experientes (com mais de 10 e menos de 20 anos de serviço) de uma escola secundária.

Ainda assim, a proximidade de processos de ensino-aprendizagem da língua registada entre Português A e B não será alheia, estamos em crer, à falta de clarificação dos objectivos dos respectivos textos programáticos. Caso que torna pertinentes e ajustadas as críticas expressas a propósito (a que aludimos no Capítulo 1). Perde-se aqui a percepção do que, na base, distingue as duas disciplinas, cujos justificativos de se dirigirem a públicos diferenciados com necessidades específicas parecem tombar, considerada a feição literário-cultural de que ambas se revestem.

Parece confirmá-lo, de resto, o próprio diagnóstico que os professores fazem das necessidades e dificuldades dos alunos de uma e outra disciplinas, que não sugere qualquer relação directa entre as necessidades e dificuldades diagnosticadas nos alunos e as práticas de ensino-aprendizagem prosseguidas pelos professores (ver Gráfico 4.7). Aos alunos de Português B, os professores diagnosticavam sobretudo dificuldades ao nível da análise gramatical, da interpretação escrita do texto literário, da exposição oral e do aperfeiçoamento de texto, domínios em que, excepção feita à leitura, não pareciam ser proporcionadas aos alunos oportunidades particulares de desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Gráfico 4.7. – Representações dos professores acerca das dificuldades dos alunos em Português B



No geral, a percepção dos professores relativamente às dificuldades dos alunos de Português B parece aproximar-se do diagnóstico dos próprios (ver Gráfico 4.4.). Afigurando-se os domínios da escrita, da oralidade e do funcionamento da língua

os mais deficitários, ainda assim, era sobre a leitura de literatura, que figurava entre as áreas em que os alunos diziam experienciar menores dificuldades, que se investia mais nas aulas de Português B (e uma coisa não andar dissociada da outra, facto que torna tão mais pertinente e relevante um investimento nos domínios em que os alunos registam maiores dificuldades).

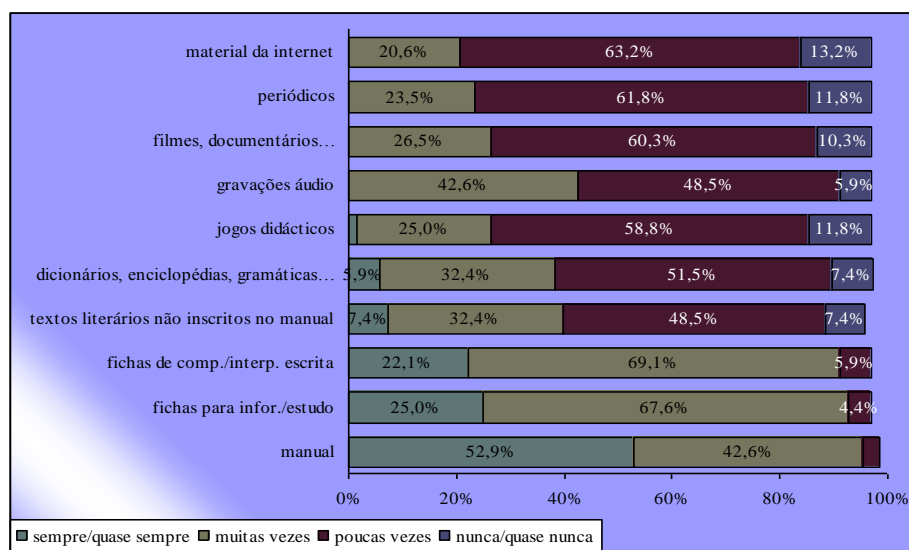
O panorama não se afigurava muito diferente em Português A. As dificuldades registadas pelos alunos desta disciplina incidiam, uma vez mais, sobre a escrita, o funcionamento da língua e a expressão oral (ver Gráfico 4.4.). Uma análise que contraria a disseminada entre os professores que entrevistámos, de que aqueles evidenciariam não apenas dificuldades acrescidas neste domínio relativamente aos alunos de Português B, como uma falta de vocação e interesse generalizado pela área (o testemunho registará, porventura, uma das razões de um investimento mais intenso na leitura de literatura em Português B):

ED2 – Os meus melhores alunos [...] são os alunos das ciências, inevitavelmente, porque eles têm aquela parte do raciocínio, da técnica, da inovação e da tecnologia. [...]. Não gosto de dar Português A. Nada, nada. [...] aquilo é das coisas mais frustrantes que a gente tem, porque a gente percebe que não foram para ali por amor à literatura. Porque eu acho que eu e poucos mais anos depois pertencemos à última geração que foi para Humanidades porque, realmente, a gente adorava ler, lia tudo, via tudo, queria ter opinião sobre tudo e queria compreender um escritor com uma voz e com um olhar diferente do mundo. Não têm nada essa preocupação. É terrível. É terrível, porque... e é muito frustrante, porque eles estão ali numa área que, à partida, deveriam ter ido por amor e por gosto e para querer saber mais e, realmente, é precisamente o contrário. Portanto, ter um 10 é muito bom. Está feita a cadeira. Depois, não há a preocupação de ler, de saber, de investigar, de perguntar.

Se as actividades desenvolvidas nas aulas de Português B e A não pareciam responder efectivamente às necessidades formativas dos alunos, também não pareciam corresponder inteiramente aos seus interesses, que os próprios, como vimos, situavam ao nível da oralidade, particularmente no desenvolvimento de actividades de recepção, debate e interpretação oral de textos literários (nesta última pesaria porventura mais o facto de se desenvolver por via da interacção oral do que os próprios objectivos de compreensão/interpretação de textos literários, já que, quando desenvolvidas por via do registo escrito, as actividades de interpretação desse tipo de texto não colhiam idêntica atenção ou interesse por parte dos alunos).

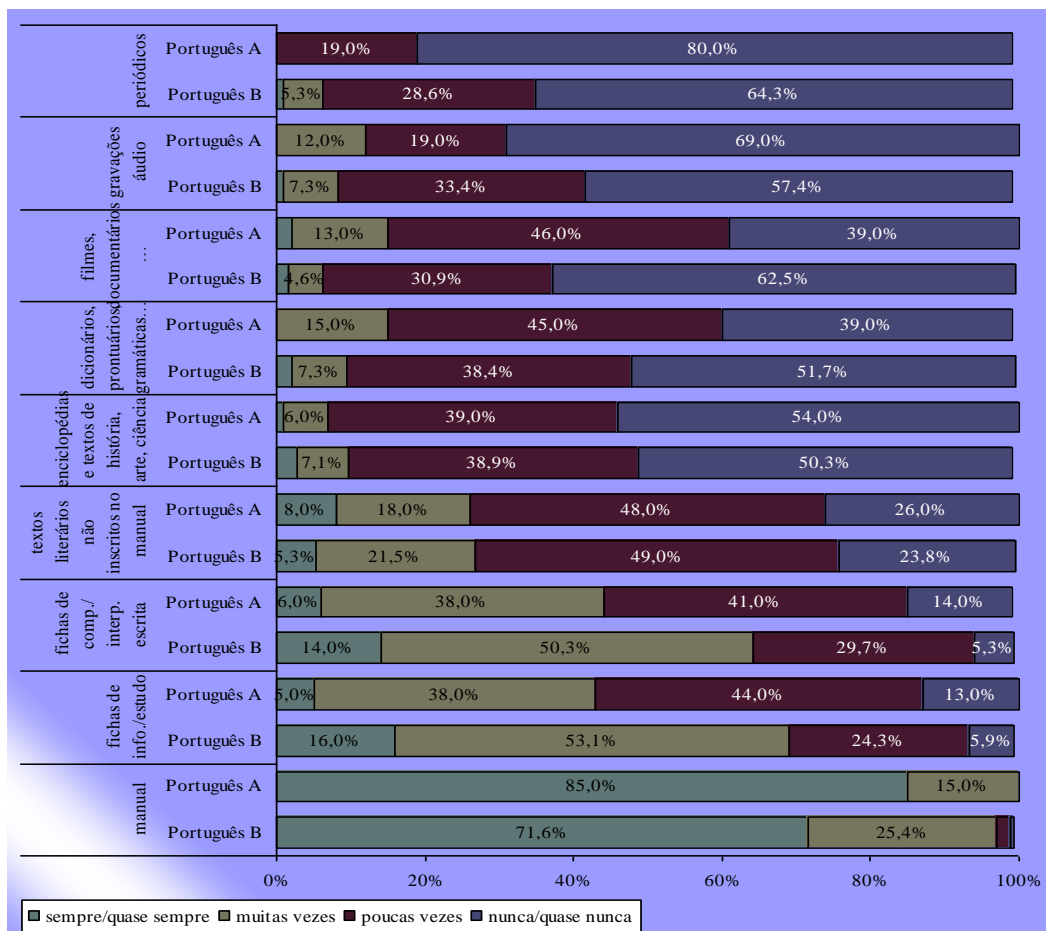
Tal como descritas pelos alunos, as práticas de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Português B e A não pareciam corresponder nem às necessidades de desenvolvimento linguístico-comunicacional daqueles nem aos seus interesses declarados, resultando esse facto das orientações programáticas para a área, da própria leitura que dessas orientações faziam os professores, num quadro de valorização do texto literário como testemunho de um dado património cultural a preservar e a comunicar às sucessivas gerações, e da instituição do manual escolar como recurso didáctico preferencial na área, coadjuvado pelo recurso a fichas informativas e de compreensão/interpretação (ver Gráficos 4.8. e 4.9.).

Gráfico 4.8. – Representações dos professores acerca dos recursos/materiais utilizados em Português B



Como o têm desvelado diversas investigações na área (Bento, 2000; Castro & Sousa, 1998; Castro, 1999; Coelho, 2001; Dionísio, 2000; Marcuschi, 2001; Neto, 2000; M. E. Sousa, 2000), esse predomínio do uso do manual nas disciplinas da área do Português não apenas tem contribuído para a instituição da leitura de textos literários como actividade principal e do texto escrito como objecto preferencial e principal de análise (um dado confirmado igualmente pelo recurso frequente a fichas de compreensão/interpretação do texto escrito e a outros textos literários não inscritos no manual), como também tem determinado práticas de leitura orientadas para a acumulação de conhecimento histórico-literário ao invés de estimuladoras da interrogação, do juízo crítico ou da (re)criação.

Gráfico 4.9. – Representações dos alunos acerca dos recursos/materiais utilizados em Português B e A



E ainda que o manual possa conter propostas de outra natureza, sugerindo o uso de outros recursos e materiais, as respostas dos professores, como as dos alunos (ver Gráficos 4.8. e 4.9.), mostravam claramente que o uso de materiais relevantes, por exemplo, para o desenvolvimento de um trabalho ao nível da compreensão do oral (registos áudio e vídeo) ocupava um espaço mínimo no conjunto dos utilizados. O mesmo sucedendo com o uso de recursos favoráveis ao desenvolvimento de actividades de leitura funcional ou de análise e reflexão linguística, como dicionários, enciclopédias, gramáticas... (o valor da moda era em todos estes casos de *nunca/quase nunca*).

O facto afigura-se algo contraditório com a frequência com que os mesmos diziam promover actividades de uma e outra natureza (a moda registada em todos os casos era, como vimos, de *muitas vezes*), confirmando as representações dos alunos de que este tipo de recursos era pouco utilizado nas aulas de Português, B ou A, e que as

actividades cujo desenvolvimento potenciam registavam uma ocorrência parcimoniosa naquelas disciplinas.

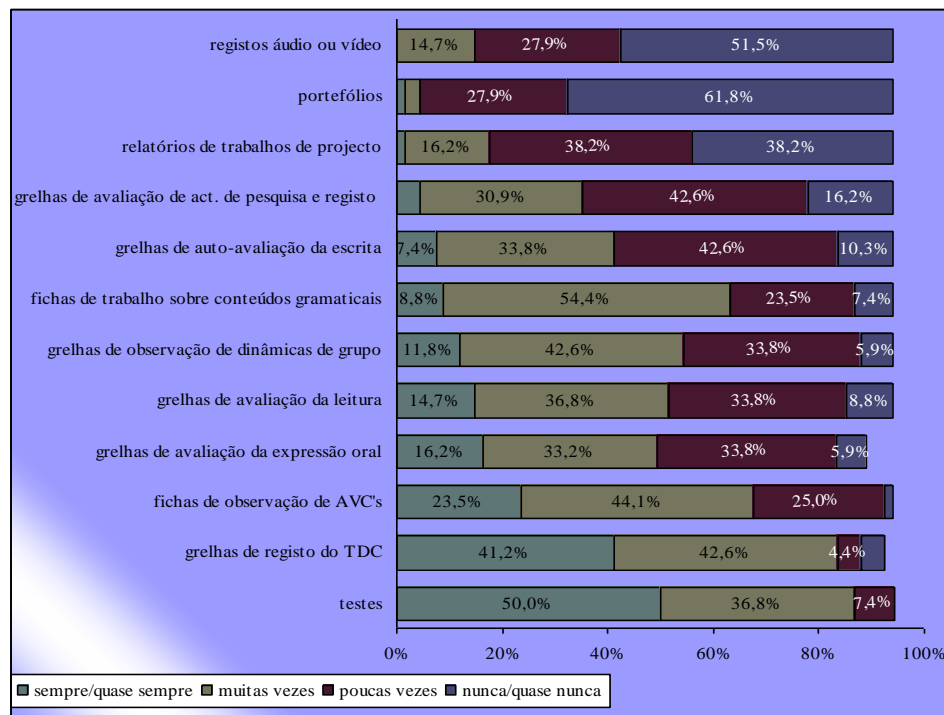
No global, as representações de alunos e professores relativamente aos materiais e recursos mais utilizados nas aulas de Português B e A acusavam i) a centralidade e ‘autoridade’ do manual escolar, porventura o recurso mais acessível, de uso mais facilitado, uniformizador e seguro, porque sempre disponível e comum a todos os alunos, porque supostamente correcto e adequado do ponto de vista da informação e do conteúdo, das propostas didácticas e da conformidade com as orientações programáticas, ii) o uso frequente de alguns outros documentos escritos de natureza ora mais informativa ora mais prática, que anunciam essencialmente a leitura como objecto e a escrita como meio, e iii) a desatenção à oralidade e ao funcionamento da língua, sugerindo, uma vez mais, que os processos de ensino-aprendizagem desencadeados nas aulas de Português B e A traduziam um entendimento de cariz essencialmente literário-cultural da aula de língua.

4.1.3. Actividades de avaliação em Português B e A

As práticas de ensino-aprendizagem que os dados nos permitiram compor até ao momento e a proximidade do quadro descrito relativamente às duas disciplinas em análise permitem antecipar práticas avaliativas centradas nos domínios da compreensão e expressão escrita e do funcionamento da língua e valorizadoras dos conhecimentos históricos e teórico-literários dos alunos. Os dados obtidos junto dos professores, através dos questionários, quando interpelados a propósito da frequência com que utilizavam determinados instrumentos de avaliação na disciplina de Português B, permitem confirmar tal antecipação (ver Gráfico 4.10.).

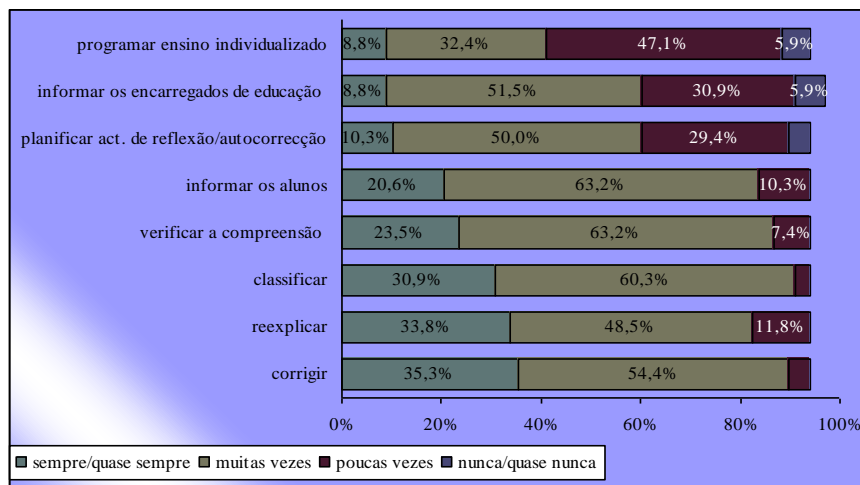
Com efeito, os professores apresentavam o ‘teste’ como o instrumento de avaliação privilegiado, um instrumento que tem ocupado uma posição central na avaliação escolar e que se insere numa tradição centrada no professor, que faz tendencialmente coincidir avaliação com classificação e que entende basicamente que «avaliar é verificar retroactivamente o que o aluno aprendeu» (Pacheco, 1994: 81).

Gráfico 4.10. – Representações dos professores relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados em Português B



Isso mesmo parecem ratificar as respostas dos professores, quando interpelados acerca das funções das suas práticas avaliativas (ver Gráfico 4.11.). Ao dizerem-nos que aquelas serviam sobretudo para ‘corrigir’ as incorrecções, «reexplicar os conteúdos/conceitos» e «classificar» os alunos, reconheciam a natureza eminentemente sumativa da avaliação que praticavam, descurando estratégias de regulação de natureza pró-activa, interactiva e retroactiva (cf. Allal, 1986; Leite, 1995).

Gráfico 4.11. – Funções da avaliação valorizadas pelos professores de Português B



A avaliação praticada na área aparecia assim essencialmente como suporte da tomada de decisões relativas à retenção ou a à progressão dos alunos, descurando-se, em larga medida, objectivos ao nível da definição de estratégias de recuperação e enriquecimento e da modificação dos métodos de ensino (privilegia-se a repetição, em detrimento da planificação de «actividades de reflexão e autocorreção» e de estratégias de «ensino individualizado»), reduzindo-se ao fornecimento de informação relativamente a resultados e desempenhos um processo que se pretendia de orientação e aconselhamento (cf. Lemos, 1990; Lemos *et al.*, 1994; Ribeiro, 1993; Nova, 1997; Rosales, 1992).

Os dados deixam entrever ter ficado essencialmente pelo discurso oficial a intenção de não mais «confinar a avaliação à certificação de saberes e à selecção dos mais aptos, para se ampliar ao campo da obtenção de informações susceptíveis de serem utilizadas em reajustamentos de processos de ensino que melhorassem a aprendizagem.» (Leite, 1995: 19), divergindo, neste particular, dos resultados obtidos pela APP no estudo nacional já referenciado, que apresentam as modalidades diagnóstica e formativa como as privilegiadas pelos professores de português de todos os níveis de ensino, preocupados que parecem em «diagnosticar problemas de aprendizagem e planificar futuras estratégias/actividades» (Lobo *et al.*, 2001: 67).

A eleição do teste como instrumento central na avaliação nas disciplinas da área do Português i) denota, como a investigação na área tem revelado (Cardoso, 2004; Carvalho, 1999; Sousa & Castro, 1989), o privilegiar dos produtos em detrimento dos processos, ii) ratifica a centralidade da leitura também na avaliação, e iii) coloca a escrita e, porventura, também o funcionamento da língua, entre os domínios favorecidos pelos docentes ao nível avaliativo, confirmando as antecipações que as práticas de ensino-aprendizagem caracterizadas permitiam. Ainda assim, e conquanto a moda relativa à utilização de ‘grelhas de avaliação da leitura’ e ‘fichas de trabalho sobre conteúdos gramaticais’ se situasse em *muitas vezes*, a utilização de instrumentos de avaliação que elegessem a escrita como objecto situava-se entre *poucas vezes* e *nunca/quase nunca*.

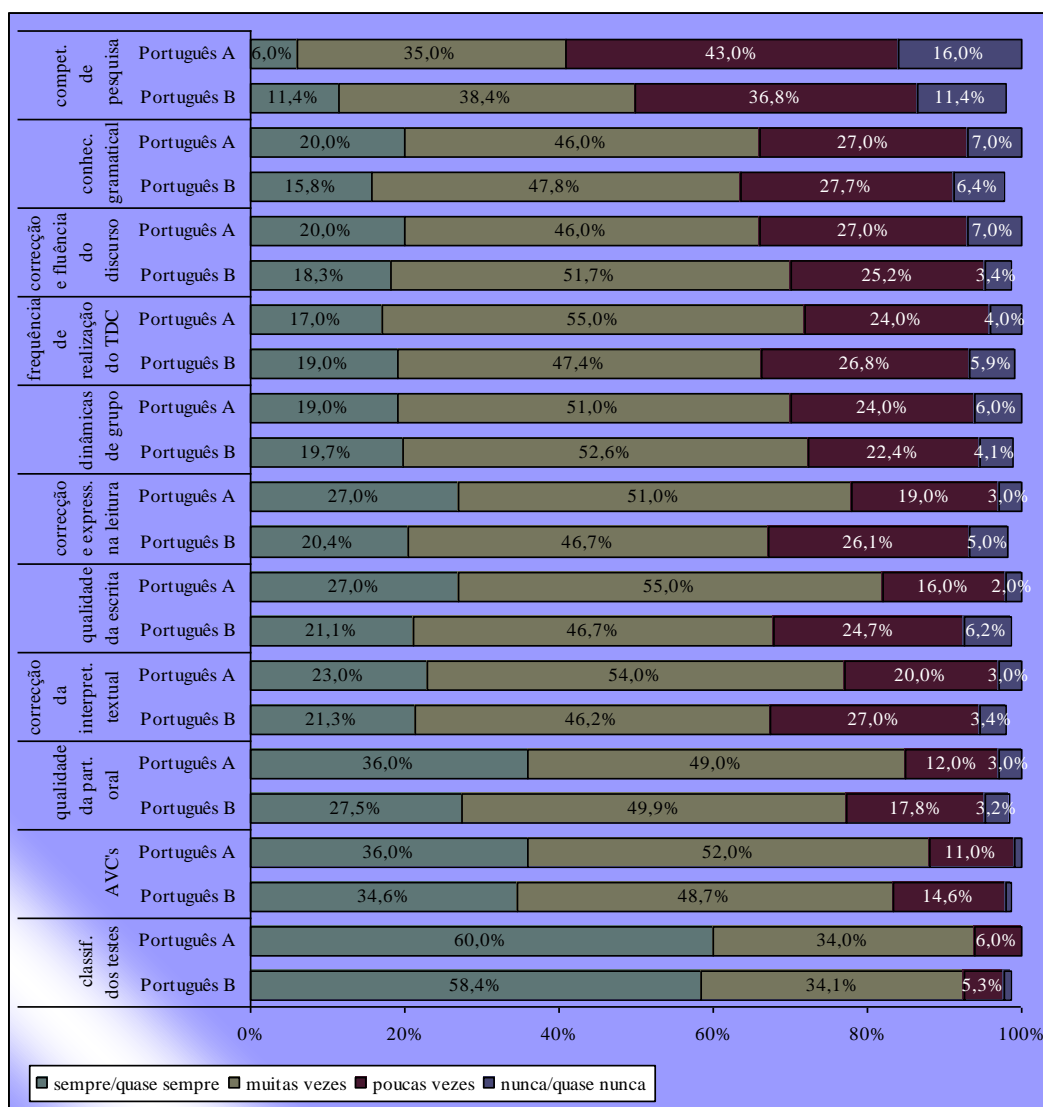
Confirmando embora as respostas dos alunos de Português B, o particular impacto dos resultados dos testes na sua avaliação na disciplina (a moda era neste caso de *sempre/quase sempre*), aqueles relevavam a importância das restantes dimensões

Capítulo 4

O Português na escolaridade secundária: das representações das práticas às concepções sobre a área

consideradas. O mesmo sucedendo relativamente a Português A, registasse embora, esta uma ligeira valorização dos domínios da escrita, da oralidade e do funcionamento da língua relativamente a Português B. Um dado que, novamente, apresenta a disciplina de Português A mais orientada para o desenvolvimento linguístico-comunicacional dos alunos comparativamente com Português B (ver Gráfico 4.12.).

Gráfico 4.12. – Representações dos alunos relativamente às dimensões valorizadas na avaliação em Português B e A



No mais, importará considerar o lugar de destaque reconhecido por professores e alunos a aspectos transversais de natureza eminentemente atitudinal, como os AVC's (atitudes, valores e comportamentos), as dinâmicas de grupo e a frequência de realização do TPC, dado que não deixa de ser relevante considerada a sua valorização sobre aspectos específicos da disciplina, em particular no que respeita à

oralidade. Relativamente a esta, a não especificação dos critérios considerados na avaliação da qualidade da participação oral impossibilita mais considerações. Ainda assim, o lugar votado à «correção e fluência do discurso oral» deixa supor estar mais em causa o conteúdo do que a forma. Caso que coloca, uma vez mais, a produção oral entre as dimensões menos consideradas na avaliação nas disciplinas de Português B e de Português A, ocupando, ainda assim, na percepção dos alunos, um importante lugar, que os professores não parecem ratificar inteiramente (ver Gráfico 4.10.).

O quadro traçado mostra que a avaliação prosseguida na área na escolaridade secundária i) era integralmente definida e controlada pelo professor, ii) elegia eminentemente os produtos como objecto, iii) prosseguia essencialmente fins sancionatórios e correctivos, revestindo-se de um carácter eminentemente sumativo, e iv) discriminava positivamente os domínios da leitura, do funcionamento da língua (presumivelmente integrado no estudo daquela) e da escrita.

Em termos globais, as práticas que aqui vimos descritas por professores e alunos relativamente às disciplinas de Português B e A concorrem para a afirmação de que a formação prosseguida na área vinha preterindo o desenvolvimento de capacidades e aptidões ao nível linguístico-comunicacional à aquisição de conhecimentos de história e teoria literária, confiando à leitura de literatura objectivos de desenvolvimento comunicacional ao nível do funcionamento da língua e da escrita e a promoção de valores e hábitos de leitura e escrita, cuja prossecução os dados, deste como de outros estudos na área, têm desvelado pouco alcançados.

Como se posicionam os alunos em face deste quadro de ensino-aprendizagem da língua? Como conceptualizam os alunos, e os professores, a formação em língua na escolaridade secundária? Que papéis se reservam no processo? Estas são questões a que procuraremos dar resposta na segunda parte deste capítulo e que abrem caminho à compreensão do(s) modo(s) de apropriação do quadro curricular da área resultante da Revisão Curricular de 1999-2006, por parte dos professores do Arquipélago, que nos propomos desenvolver nos capítulos seguintes.

4.2. O português na escolaridade secundária: na encruzilhada do deve e do haver

4.2.1. O quê e porquê ensinar/aprender português?

A importância da formação em português no ensino secundário parece um dado perfeitamente adquirido entre os alunos inquiridos, 87% dos quais a advogam obrigatória. É entre as raparigas que encontramos mais unanimidade em torno do assunto (ver Gráfico 4.13.), como o é entre os alunos de Português A (ver Gráfico 4.14.), um facto que não será alheio à sua orientação vocacional.

Gráfico 4.13. – Posicionamento dos alunos de Português B e A em relação à obrigatoriedade de uma disciplina de português no Ensino Secundário, por sexo

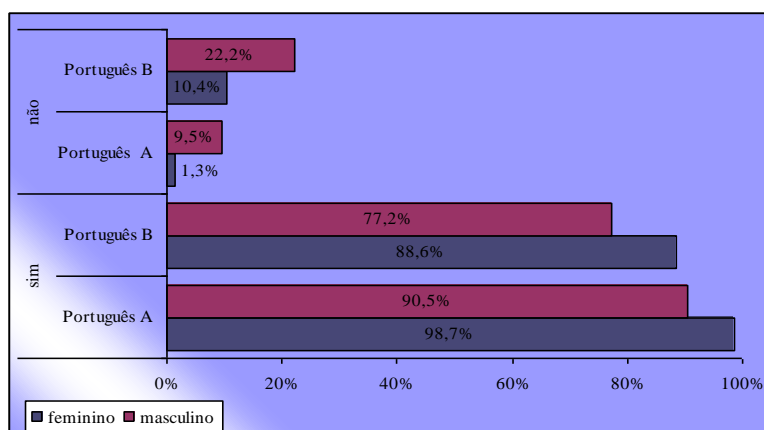
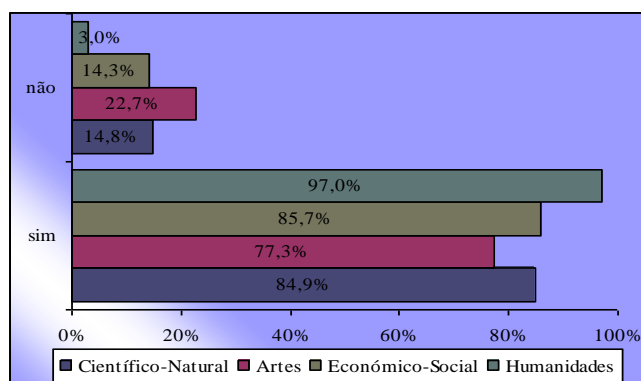


Gráfico 4.14. – Posicionamento dos alunos de Português B e A em relação à obrigatoriedade de uma disciplina de português no Ensino Secundário, por agrupamento



No contraponto, é entre os alunos de Português B, mais especificamente do agrupamento de Artes, que encontramos os mais críticos em relação à existência de uma disciplina de português no nível secundário (ver Gráfico 4.15.), facto que andar

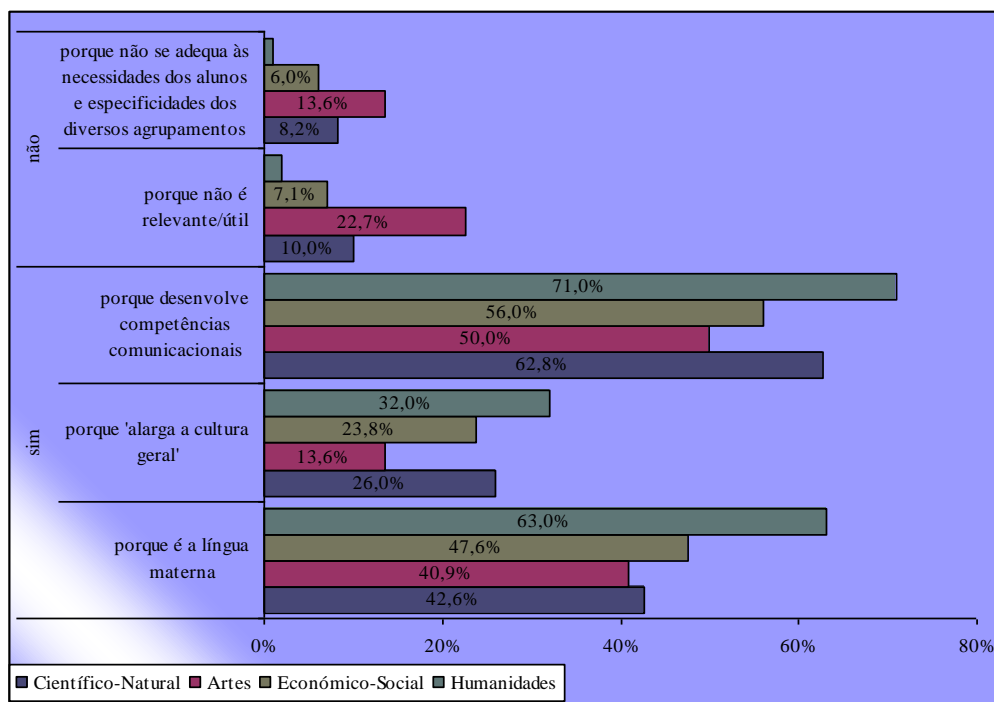
correlacionado com os reparos que tecem relativamente à falta de adequação da formação proporcionada às suas necessidades e interesses específicos, como ao «baixo valor prático [daquela] na vida, tanto profissional como privada [...]» (QA95). Reparos partilhados por alunos de outros agrupamentos, incluindo do de Humanidades, e comuns mesmo entre os alunos que advogam a obrigatoriedade de formação na área (10,7% do agrupamento Económico-Social, 9,1% de Artes e 7,6% do agrupamento Científico-Natural):

Acho que a disciplina deve ser obrigatório mas não devíamos estudar as obras e vidas de poetas que já morreram. Acho que o Português devia ser aprofundado sobretudo que o nível gramatical. Acho que no agrupamento de ciencias devíamos aprender o básico. (QA5)

Não acho que seja obrigatório para o agrupamento Científico-Natural, devíamos era ter mais um programa à base de resumos, e coisas do género. No agrupamento de Humanidades acho que deve ser obrigatório, visto ser uma área que chega muito perto ao Português. (QA88)

Porque para alguém que pertence a um agrupamento diferente de Humanidades essa não é uma disciplina que contribua directamente para o desenvolvimento das capacidades do aluno [...]. (QA273).

Gráfico 4.15. – Razões invocadas pelos alunos de Português B e A para a obrigatoriedade ou não da formação em português no Ensino Secundário, por agrupamento



É neste contexto que, quando inquiridos relativamente ao que alterariam na respectiva disciplina, 3,3% dos alunos advogam a sua extinção ou a revisão geral dos seus conteúdos e métodos.

A julgar pelos registos dos alunos, a falta de adequação e relevância que diagnosticam nas aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas de Português B e A encontra-se eminentemente associada à instituição da leitura de literatura como prática primordial, quer porque:

i) aquela aparece associada à aquisição de conhecimento de história e teoria literária, considerado excessivo e desinteressante

Eu diria que na disciplina fala da historia antiga, ou seja, obras e mais obras, falar de escritores portugueses, etc... Eu também diria que as aulas de português são monótona e aborrecidas porque não precisamos saber tim tim por tim. (QA117)

Tem uma "carga" muito pesada para o agrupamento científico-natural, uma vez que se foca muito no conteúdo histórico da literatura, deixando, um pouco, de parte a prática gramatical e exercícios escritos, e orais. (QA89);

ii) os textos literários de leitura obrigatória inscritos nos programas carecem de actualidade, devendo, na opinião de 5,4% dos inquiridos, ser substituídos por outros mais actuais

Porque é muito mais engraçado estudar autores e contos do nosso dia-a-dia, do que autores que escreveram contos que nada têm a haver com os problemas actuais. (QA126)

Diria que aprendemos coisas que são desnecessárias à nossa vida actual, pois acho que a disciplina deveria insistir mais no vocabulário, compreensão de textos actuais, gramática, análise de antónimos e sinónimos, acho que seria o mais útil para aprender, do que propriamente poemas, obras, entre outros contos. (QA105);

iii) como deixa entrever esta última citação, a prioridade deveria ser dada à ampliação e consolidação do conhecimento gramatical e à análise e reflexão linguísticas (13,9% de *n*) e ao desenvolvimento de competências de expressão escrita (7,1% de *n*) e oral (5,4% de *n*)

Porque praticamente o que fazemos é ler obras, não se faz nada de mais útil como por exemplo praticar a escrita que muitos de nós cometemos muitos erros. (QA351)

Porque apesar de ser importante ter uma concepção geral da Literatura Portuguesa, o principal objectivo deveria ser aprender a expressar e escrever ideias, coisas que a literatura trovadoresca não ensina. (QA195),

Introduziria mais gramática, para que as pessoas soubessem melhor escrever e falar. (QA16).

É neste contexto que 55,5% dos alunos inquiridos excluiria simplesmente das disciplinas de Português B e A o estudo do texto literário, ou pelo menos a leitura de alguns dos textos literários programaticamente indicados como obrigatórios. Casos em que vemos preferencialmente preteridos Os Maias (16,1%), a poesia, genericamente considerada (10,4%), o Sermão de Santo António aos Peixes (6,3%), Viagens na Minha Terra (2,6%), Frei Luís de Sousa (2,4%), Folhas Caídas (2%), Os Lusíadas (1,3%), a poesia trovadoresca (1,1%) e outros textos que assumem menor expressão. Pronunciaram-se desta forma alunos de todos os agrupamentos, em qualquer dos quais, incluindo no de Humanidades, encontramos percentagens elevadas de rejeição do estudo de um ou outro dos textos literários indicados: 69% no agrupamento Económico-Social, 58% no Científico-Natural, 31,8% no de Artes e 41% no de Humanidades. Estes dados reiteram, *grosso modo*, a seguinte afirmação de Canvat (2007), recuperando Baudelot, Cartier & Detrez (1999):

More and more pupils find themselves in a situation of linguistic insecurity and outside the school system and illiteracy is gaining ground. Moreover, pupils cannot access literature because their language ability is insufficient and observers are noting an increasing reluctance to read literary texts – a reluctance that persists beyond the school years. (p. 8).

Curiosamente, no entanto, 34,8% dos alunos que retirariam do programa o estudo dos textos literários indicados introduziriam o estudo de outros textos de idêntica natureza. Este fenómeno, também transversal às duas disciplinas e aos diversos agrupamentos (fazem-no 41,4% dos alunos do agrupamento Económico-Social, 36,6% do de Humanidades, 31,8% do Científico-Natural e 28,6% do de Artes), sugere não se registar entre estes alunos uma rejeição liminar do estudo do texto literário, antes a indicação de uma necessária revisão do *corpus* de leituras, propondo-se a substituição de determinados textos por:

i) textos menos extensos e «mais acessíveis aos alunos, com vocabulário menos "caro"» (QA31);

ii) textos mais ‘recentes’, de autores como Eugénio de Andrade, Florbela Espanca, José Luís Peixoto, José Saramago, Margarida Rebelo Pinto, Manuel Alegre, Miguel Torga, Miguel de Sousa Tavares, Paulo Coelho, Sophia de Mello Breyner...,

cuja linguagem e temáticas potenciem a reflexão sobre a língua e sobre a actualidade e o desenvolvimento da consciência cívica:

Porque a Língua Portuguesa é uma disciplina para aprender gramática e a Língua Portuguesa, a nossa língua, e não necessitamos de textos que a língua já é desactualizada para estudarmos (QA138)

Introduziria, talvez, textos mais actuais e apelativos, que despertassem o interesse do aluno para os problemas/situações do contemporâneo. (QA431)

Porque acho importante que os adolescentes/jovens se interessem pela sociedade contemporânea e considero as aulas de Português um local privilegiado para essa mesma aproximação. (QA431);

iii) e obras de autores açorianos ou estrangeiros (Ernest Hemingway, Jorge Amado, Oscar Wilde, Tolkien, William Shakespeare...), cuja leitura «Iria despertar maior interesse por parte dos alunos [...]» (QA337) e concorreria para o aprofundamento da sua «cultura geral» (QA347) – um aprofundamento que em 9,8% dos casos não passa explicitamente pela aquisição de informação de natureza biobibliográfica ou de história e teoria literárias

Porque acho que a História já tem a sua disciplina e se eu escolhi português, não foi para estudar história. (QA79).

Globalmente, estes resultados reiteram também os obtidos por Cymbron (2002), no estudo já referenciado, que mostraram que:

i) 63,9% dos alunos inquiridos não apreciavam as obras propostas pelos programas;

ii) 69,8% consideravam-nas de difícil compreensão e linguagem pouco clara, pelo que substituíam normalmente a sua leitura pela dos resumos apresentados em manuais escolares ou livros para-escolares;

iii) 92,6% prefeririam ler textos de autores contemporâneos ou outros, cujas temáticas se relacionassem com temas da actualidade;

iv) e 71% afirmavam gostar de ler poesia, mas acabar eventualmente por se desinteressar dessa actividade em face das elaboradas análises a que tinham que sujeitar os textos, percursos de leitura integralmente definidos pelo professor, indiferentes às vivências e contributos dos alunos e incapazes, por isso, de proporcionar experiências de leitura individuais e significativas, ideia que subscreve a afirmação de Branco (s/d) de que, embora

[...] a relação que o professor mant[en]ha com os clássicos, sobretudo quando apaixonada, sustent[er] seguramente uma força carismática potencialmente indutora de entusiasmo (v. S. Doubrovsky, 1971; Reis, 1992), [...] já não chega. Paradoxalmente, quanto mais poderosos os meios de comunicação (em sentido lato) que nos projectam diferidamente em vivências alheias, mais premente se torna o desejo de experimentar individualmente – e parece ser isso que os alunos reclamam da aula de Português: portas para experiências intensas de leitura, capazes de fazer regressar a alegria de aprender à sala de aula. (p. 5).

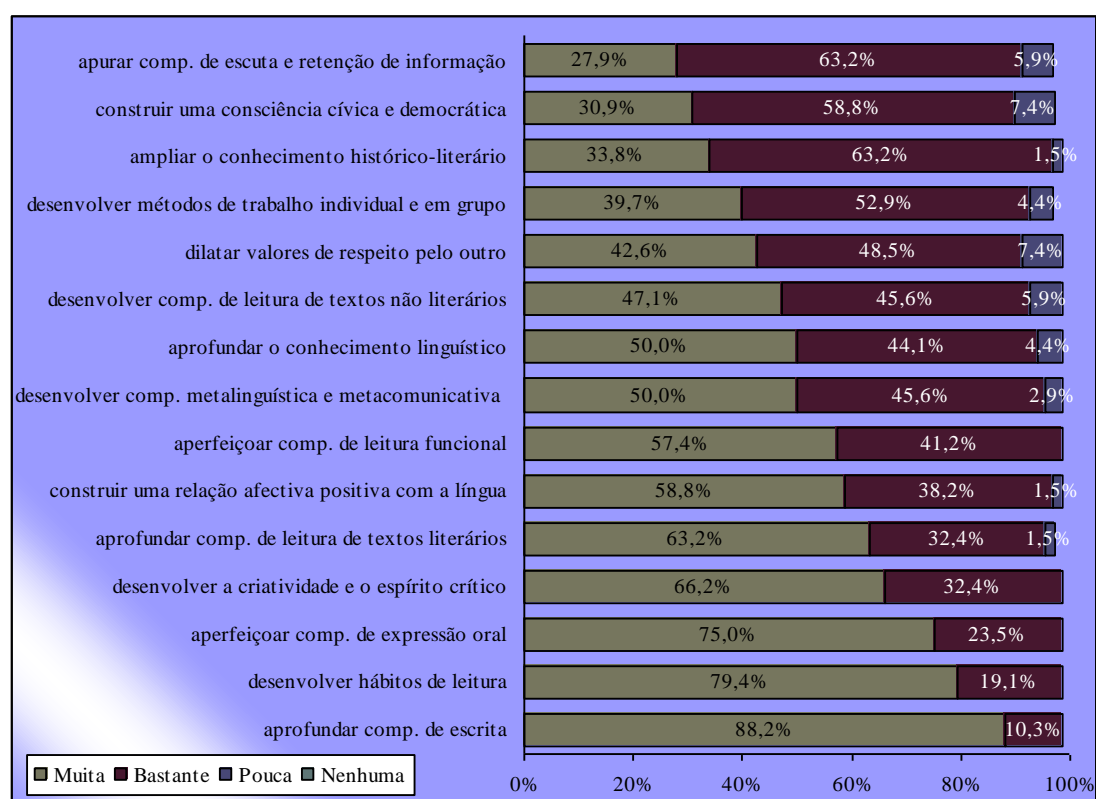
Apesar da insatisfação manifestada por um alargado número de alunos relativamente aos objectivos prosseguidos na área, o lugar desta no currículo da escolaridade secundária aparece consensualmente ratificado, essencialmente por razões linguístico-comunicacionais, culturais e identitárias. Os dados nesta matéria afiguram-se, no entanto, interessantes de analisar. Não surpreende que sejam os alunos de Português A os mais sensíveis às questões identitárias e os que mais valorizam a dimensão humanística e cultural da disciplina (em se tratando de alunos de Humanidades), afigura-se, contudo, curioso o facto de serem estes também os que mais reconhecem o impacto da disciplina no desenvolvimento de competências de leitura e comunicação escrita e oral (dado que confirma as representações de um enfoque comunicacional acrescido da disciplina de Português A relativamente a Português B).

Pesem embora os objectivos de natureza linguístico-comunicacional que os alunos atribuem primordialmente à formação em português na escolaridade secundária, o texto literário assume centralidade no seu discurso (apenas 5,4% dos inquiridos registam a preferência por «notícias, jornais e revistas do dia-a-dia» [QA284]), conquanto considerem, como vimos, a necessidade de repensar o *corpus* de leituras em função de critérios de adequação e relevância aos alunos e contextos e de as práticas de leitura permitirem percorrer trajectos individuais significativos.

Esta ambivalência na concepção da área emerge igualmente quando observamos o que os alunos destacam de mais e menos positivo nas aulas de Português B e A. Neste contexto, se 13,5% dos inquiridos apontam como menos positivo o conteúdo relativo à produção literária nacional, 34,3% relevam precisamente o conhecimento adquirido a esse nível como o aspecto mais positivo dessas disciplinas, e se 10,5% desmerecem a relevância dos conteúdos de história e teoria literárias abordados, outros 10,2% destacam-nos como uma mais valia no alargamento da sua «cultura geral» e no aprofundamento do seu conhecimento da produção literária nacional.

No geral, estes resultados não se afastam particularmente dos encontrados junto dos professores, que, quando inquiridos acerca dos objectivos que a área deveria prosseguir na escolaridade secundária, colocam no topo das prioridades tanto o aprofundamento de competências comunicacionais ao nível da expressão escrita e oral, como o desenvolvimento de hábitos de leitura, a ampliação da criatividade e do espírito crítico ou o aprofundamento de competências de leitura, de textos literários e não literários, conquanto os primeiros se afigurem mais relevantes (ver Gráfico 4.16.).

Gráfico 4.16. – Objectivos que os professores atribuem à área do Português na escolaridade secundária



Já no que respeita à recepção oral, esta permanece preterida mesmo em relação ao aprofundamento de valores e atitudes gerais, como o respeito pelo outro e a consciência cívica e democrática ou ao desenvolvimento de métodos de trabalho, tornando notório o entendimento de que o desenvolvimento deste domínio verbal não cumprirá à escolaridade secundária. Curiosamente, o lugar votado ao conhecimento da literatura portuguesa e dos seus contextos de produção afigura-se manifestamente menos importante para os inquiridos do que as representações das práticas de ensino-aprendizagem reportadas permitiriam antecipar.

Estes dados traduzem, como vemos, uma conceptualização comum da área que se afasta do entendimento de que aquela se deva revestir essencialmente de uma natureza cultural e humanística, assumindo-se enquanto garante da transmissão da ‘herança cultural’ portuguesa, que perpassava as representações das práticas de ensino-aprendizagem na área descritas atrás. Adopta, por seu lado, uma orientação eminentemente comunicacional, colocando o enfoque na preparação dos alunos para as exigências de comunicação da vida adulta, perpassada por preocupações ao nível do desenvolvimento da consciência crítica acerca do mundo e da reflexão sobre os usos verbais.

Estes resultados não apenas registam algum distanciamento dos professores de Português B de S. Miguel inquiridos relativamente à cultura e às práticas dominantes na Região, em particular, e no país, em geral, tal como elas nos são devolvidas por exemplo por estudos como os de Cymbron, 2002; M. L. D. Sousa, 1993; Rodrigues, 1996; Castro & Sousa, 1998; M. A. Costa, 1998; Neto, 2000; M. E. Sousa, 2000; Coelho, 2001; Paulino, 2004, de valorização da leitura de literatura como forma de aceder ao património cultural português, como os distinguem, por exemplo, de seus congéneres ingleses, que estudos como os de Goodwyn (1993) ou de Poulson, Radnor & Turner-Bisset (1996) revelaram predominantemente valorizadores de uma educação em língua orientada no sentido do desenvolvimento pessoal, moral e estético, de orientação prioritariamente literária, com forte ênfase na análise de textos escritos.

A aparente inflexão na forma de conceber a área do Português e a sua relevância formativa no quadro da educação secundária, que os dados nos permitem reconhecer no caso em presença, não se afigurará, porventura, estranha aos olhares acusatórios socialmente dirigidos à área, em face de um diagnosticado desajustamento entre a formação proporcionada, as necessidades pessoais dos alunos em face das demandas socioprofissionais actuais e os seus pré-requisitos:

ED1 – [...] nós tínhamos chegado à conclusão que, não obstante os programas em vigor pressuporem um trabalho que abrangesse vários domínios, o facto é que continuávamos a privilegiar a leitura, descurando os outros, e dávamos ao funcionamento da língua um tratamento de superfície, na justa medida em que atacávamos aqueles que mais flagrantemente eram os erros dos alunos, tentávamos ver se eles superavam as suas dificuldades, mas depois íamos sempre mais ao encontro daquelas que eram as exigências da leitura. A escrita, o funcionamento da língua reflectido, trabalhado a partir da leitura, da escrita, da compreensão e expressão oral era qualquer coisa que não se fazia. Essencialmente por falta de tempo. Então, nós achávamos [...] que o programa do secundário tinha que ter em

conta a competência muito limitada que os alunos tinham da língua quando chegavam ao 10.º ano e deveria, de algum modo, permitir aos professores que leccionassem o 10.º ano [...] tentar resolver questões de fundo que não tinham sido resolvidas aquando da passagem pelo Unificado..

Não podemos, contudo, descurar a possibilidade de essa transformação no entendimento da área poder acusar o próprio processo de transformação curricular já em andamento.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas afiguram-se basicamente concordantes com os recuperados através dos questionários. Naquelas são claramente objectivos de natureza linguístico-comunicacional que aparecem associados à área do Português na escolaridade secundária (invocados por 68% dos entrevistados). E, no que a isto respeita, destaque vai também para o desenvolvimento de competências de expressão escrita (relevada por 44% de *n*) e só depois para o aprofundamento da compreensão na leitura (assinalada apenas por 24% de *n*) e na expressão oral (registada por 20% de *n*), cuja essência compreende o saber interagir verbalmente com o outro:

EG1 – Um aluno quando acaba o secundário tem que saber falar minimamente com as pessoas, saber estar e respeitar os outros, e julgo que na escrita tem que saber escrever minimamente, que não sejam frases muito elaboradas, mas que sejam frases correctas, simples, sem erro, para que as pessoas percebam. Pelo menos isso.

ED4 – Olhe, que sejam melhores falantes, sinceramente. [...] Eu espero que eles saiam da escola conhecendo os rudimentos da língua, as regras da língua e os mecanismos que a língua utiliza no sentido da comunicação. Ou seja, os alunos deviam sair do ensino secundário, escrevendo, escrevendo de forma adequada, falando e sendo capazes de corresponder às várias situações comunicativas com que se deparam no dia-a-dia..

Ainda assim, e ao contrário do que sucede com ED4, os professores não parecem fazer depender esse desenvolvimento comunicacional do conhecimento declarativo sobre a língua ou da reflexão sobre os seus usos (aspectos imputados à escolaridade secundária por apenas 12% dos entrevistados). De resto, já nos questionários era visível uma menor atenção ao domínio do funcionamento da língua comparativamente, por exemplo, com os da escrita e da leitura. Podendo este facto sugerir a ideia de que o conhecimento e a reflexão linguísticos cumprem essencialmente ao Ensino Básico, comportará, porventura, um entendimento fragmentado e justaposto da aprendizagem da língua, que não cabe na própria natureza integrada e dinâmica daquela (como se o desenvolvimento de competências de compreensão e produção verbal fosse independente da capacidade de os sujeitos

reconhecerem, analisarem e intencionalmente utilizarem os mecanismos que a língua coloca ao seu dispor).

Subjacente a este entendimento estará, possivelmente, a tradição de práticas de ensino-aprendizagem em que o professor se reserva a análise e avaliação dos escritos produzidos pelos alunos como, de resto, a instituição das linhas de leitura dos textos em estudo, cumprindo aos alunos sobretudo seguir com atenção as suas orientações e reproduzir os exercícios de análise e os modelos de produção escrita que o professor lhes apresenta.

Nas entrevistas, bem mais até do que nos questionários, fica também patente o pouco relevo consignado à compreensão do oral. No entender de inquiridos e entrevistados, esta basicamente não compete à escolaridade secundária, seja porque os seus objectivos se posicionam ao nível da formação básica, seja porque os alunos são, na larga maioria, falantes naturais da língua. Comparativamente, a área do Português assume maior importância enquanto espaço de «alargamento cultural e histórico» (dado invocado por 36% dos entrevistados).

Este entendimento mostra os professores ainda divididos entre a tradição enraizada nas práticas e a renovação que as transformações sociais e económicas vêm impondo, e relutantes na assunção das especificidades desta área de formação, cujo objecto carece ainda de clarificação:

EB4 – A única disciplina que eles têm da formação geral que lhes pode dar algum alargamento cultural e histórico é a Língua Portuguesa. Portanto [...] eu tenho também que sempre passar alguma informação histórica aos alunos. [...] Quer dizer, eu tenho alunos que podem saber muito português, e sabem muito – pontuar, escrever, etc. –, mas que em termos históricos são uma nulidade. Eu não quero que eles vão fazer má figura para o emprego, daqui a dias, a dizer que a República foi em 1879 ou o que quer que seja.

Nas entrevistas, à semelhança do que sucede nos questionários, também se afigura notória a atribuição à área de um papel no desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade argumentativa dos alunos (aspectos realçados por 32% dos entrevistados, 20% dos quais valorizam o papel da leitura de textos literários na promoção de reflexão sobre a actualidade):

Investigadora – Na sua opinião, que objectivos a área do Português deve prosseguir no Ensino Secundário? Para si, o que é que é fundamental?

EA2 – É uma visão crítica em relação ao mundo, às coisas; uma postura crítica; um aluno ser capaz de escrever um texto crítico, seja ele sobre uma situação

estética. Sei lá, um aluno que vê um quadro e que é capaz de produzir uma avaliação crítica daquele quadro, uma coisa pessoal. Ou que em relação ao mundo em que vive, em relação a políticas, em relação a situações práticas da vida, seja capaz de se expressar sobre aquilo...e a língua é um instrumento para isso. Quem domina bem a língua, domina qualquer outra situação, pensa bem, vive bem, no fundo. Acho que é isso a mais valia de ensinar o português, a língua portuguesa..

No que respeita à leitura de literatura, diversos são os entendimentos encontrados relativamente ao papel que esta deve desempenhar na área: i) 16% dos entrevistados destacam a relevância daquela para a aquisição de conhecimento acerca do devir histórico de obras, autores e movimentos literários, 75% dos quais realçam igualmente a aquisição de conhecimentos relativos às especificidades formais dos diversos géneros literários (um número baixo se atentarmos no lugar tradicionalmente ocupado por conteúdos desta natureza na assessoria à leitura do texto literário na aula de língua, quiçá influenciado pelas transformações em curso na área); ii) 20% valorizam a leitura de textos literários sobretudo como despoletadora da reflexão dos alunos sobre a actualidade a partir da actualização dos temas tratados nos textos programaticamente indicados; iii) e 16% valorizam-na sobretudo pelo potencial que representa para o aprofundamento do espírito crítico dos alunos ou para o aprofundamento do gosto pela leitura (de literatura em particular):

EB4 – Para já, o gostar do texto literário. É sobretudo isso que eu quero que eles desenvolvam. [...] o mais importante é que haja fruição estética, que eles gostem de ler e que eles desenvolvam, cada vez mais, esse gosto pela leitura [...].

Na sua larga maioria (68% de *n*), contudo, os entrevistados consideram sobretudo a importância da leitura de literatura no desenvolvimento de competências de compreensão e interpretação escrita e no aprofundamento do conhecimento linguístico-discursivo pela análise e reflexão sobre os usos verbais e estratégias discursivas empregues pelos autores:

Investigadora – Na sua opinião qual deve ser o trabalho a desenvolver com o texto literário?

EA1 – Olhe, a linguagem, essencialmente a linguagem. Penso que trabalhar com eles as subtilezas da linguagem, a interpretação, que é o grande problema. Se nós não percebemos a subtileza da linguagem, os sentidos implícitos, é muito complicado. Depois, a interpretação fica sempre comprometida.

EB3 – O que eu acho é que não se deve esgotar um texto literário. Essencialmente, um texto literário é para nós apreendermos a componente de literariedade daquele texto, o que ele tem para oferecer de literariedade.

ED1 – [...] *não concebo que se consiga desligar o estudo de um texto literário ou não daquela que é a reflexão linguística sobre esse texto. [...] Eu penso que um aluno, para compreender claramente um texto literário, tem de fazer uma reflexão profunda sobre aquele texto em termos linguísticos..*

Aproximam-se assim professores e alunos no entendimento de que, na escolaridade secundária, a área do Português se deve cumprir essencialmente na prossecução de objectivos de desenvolvimento linguístico-comunicacional, um desenvolvimento que incorpora a leitura do texto literário como espaço tendencialmente mais votado à análise e reflexão linguístico-discursiva do que à aquisição de informação relativa à história e à teoria literárias.

4.2.2. Como ensinar/aprender português?

Denotem embora os dados uma maior centração dos alunos nos conteúdos do que nas práticas, na análise que aqueles fazem das alterações a introduzir nas disciplinas de Português B e A referenciam um conjunto de materiais/recursos e actividades que gostariam de ver incrementados no processo de ensino-aprendizagem. Os fundamentos dessas alterações, sendo embora pessoais e personalizados, comportam um entendimento tendencialmente linguístico-comunicacional da aula de português, ainda que nem sempre consistentemente formulado.

Vemos, por exemplo, que, nos poucos casos em que se faz referência a recursos ou materiais de apoio cujo uso se gostaria de ver incrementado na aula (apenas 2,6% dos inquiridos tecem considerações sobre esta matéria), se destacam sobretudo materiais ao serviço da leitura (fichas de compreensão/interpretação ou imagens ilustrativas dos textos em estudo; o computador, para desenvolver actividades de leitura funcional, especificamente a pesquisa na *net*; e fichas com «exercícios gramaticais», para desenvolver actividades de análise e reflexão linguística).

Ainda que nestes poucos registos não se faça referência a materiais ou recursos facilitadores do desenvolvimento de actividades de compreensão e expressão oral, a preferência dos alunos por estas e a sua valorização no aperfeiçoamento do seu desempenho comunicativo oral redonda, em 6,9% dos casos, na demanda do reforço de actividades de audição e «visionamento de filmes, documentários e entrevistas» (QA260) e, em 5,4%, na apologia de actividades de dramatização e debate sobre

temáticas actuais (daí também uma preferência manifesta pela leitura de textos contemporâneos):

[...] Adoro fazer debates porque só assim conhecemos as diversas opiniões de diferentes colegas. A visão de filmes ou documentários ajuda muito no entendimento de alguma matéria que esteja relacionado com o assunto claro. (QA440).

Neste contexto, aparecem também valorizadas as actividades de produção escrita. Conquanto 3% dos alunos inquiridos excluam a produção escrita de determinados tipos textuais, como resumos, comentários, dissertações ou textos argumentativos, sobretudo pelo seu elevado grau de dificuldade e considerada desarticulação dos interesses e necessidades individuais:

Aperfeiçoar textos escritos é muito extenso, muito complicado e difícil, visto que sinto dificuldades em fazer textos com informações sobre as obras literárias e as personagens. (QA427)

[...] porque acho que não contribuem [os comentários] muito para a vida de ser humano (QA136),

mais do dobro (7,8% de *n*) consideram as actividades de escrita insuficientes para o desenvolvimento de competências neste domínio, demandando o reforço da produção de textos livres, para «fomentar a criatividade literária» (QA239) dos alunos, e de «textos técnicos» e informativos (relatórios, currículos *vitae*, actas, cartas, resumos, sínteses, textos expositivos, notícias...), cujo domínio se lhes afigura necessário à vida académica, social e profissional:

Faria essa escolha porque no agrupamento Científico-Natural, é fulcral saber escrever bem e elaborar textos técnicos. (QA75)

Porque, serão estes textos que nos irá ajudar na universidade e no nosso futuro profissional. (QA472).

Em matéria de escrita, parece, assim estar mais em causa o conteúdo do que a forma das produções solicitadas. Em se tratando de um objecto de natureza literária e do objectivo de mostrar o conhecimento alcançado relativamente a esse objecto, a actividade de produção textual emerge como indesejada e escusada. Em se tratando de uma actividade de natureza criativa ou funcional, surge apetecível, relevante e adequada.

Em matéria de leitura, 4,1% dos inquiridos manifestam o desejo de ver aumentada a frequência com que se procede nas aulas de português à «interpretação de

textos informativos, notícias e ou resumos e cartas» (QA94), cuja utilidade imediata e impacto no desenvolvimento de competências de compreensão e expressão escrita relevam:

Porque é algo que nos rodeia dia-a-dia e é necessário para uma maior aprendizagem de como se escreve bem e ajuda-nos a compreender qualquer notícia e/ou carta que nos seja entregue em qualquer altura. (QA94).

Em 6,3% dos casos, registam também a necessidade de intensificar na disciplina a realização de «exercícios gramaticais sobre a língua» (QA130), que é como quem diz, a realização de actividades de análise e reflexão linguística.

No processo, não apenas se reforçariam as actividades de compreensão oral, expressão oral, expressão escrita e análise e reflexão gramatical, como também se apostaria na realização de jogos didácticos (3,2%), visitas de estudo (1,5%), actividades de pesquisa (1,5%), trabalhos de grupo (1,1%), trabalhos de projecto (0,6%), considerados, pelos alunos, «métodos mais apelativos de dar a matéria» (QA273) e «formas mais divertidas de aprender» (QA389).

4.2.3. O quê e como avaliar/ser avaliado em português?

Como em relação aos recursos e materiais didácticos, as referências à avaliação também são parcas. Apenas 5,2% dos alunos o fazem, sobretudo para manifestar a sua discordância relativamente a determinadas características da avaliação praticada ou sugerir alterações neste campo.

Como deixam transparecer os dados que temos vindo a apresentar, quando o enfoque se desloca do conteúdo para a metodologia, torna-se mais visível que as preocupações dos alunos em matéria de aprendizagem da língua tendem para o aprofundamento das suas competências linguístico-comunicacionais, que ajuízam como relevante e necessário. Nesta matéria, as considerações vão também no sentido de uma maior valorização dessas competências para efeitos avaliativos, em detrimento do conhecimento adquirido relativo à história e à teoria literárias que, em norma, os ‘testes’ requeriam.

Este instrumento de avaliação, que 4,5% dos alunos ajuízam de elevado grau de dificuldade, e o seu ‘peso’ excessivo na avaliação global, contribui, no seu dizer, para as baixas classificações que registam na disciplina. Propõem, no contexto, ora a diminuição da ponderação do teste na sua classificação e, simultaneamente, o recurso a outros instrumentos e elementos de avaliação:

A importância que é dada aos testes, normalmente 80%/90% da avaliação. Porque é injusto! ir às aulas? participar nas aulas? T.P.C? participação oral? trabalhos de grupo? (QA217),

ora a diminuição do respectivo grau de dificuldade, a partir da revisão dos próprios objectos de avaliação: excluiriam, por exemplo, a interpretação de excertos dos textos literários considerados mais complexos e subjectivos ou determinadas actividades de produção, como «questões de desenvolvimento» que impliquem «a contextualização histórica, porque exig[em] uma memória avançada» (QA148), «resumos, textos argumentativos, textos recreativos e afins» (QA404) ou «comentários, porque prejudic[am] a nota dos alunos» (QA148). Outros, ainda, em alternativa, propõem a redução do grau de exigência colocado na avaliação das respostas dos alunos às questões e solicitações desses instrumentos.

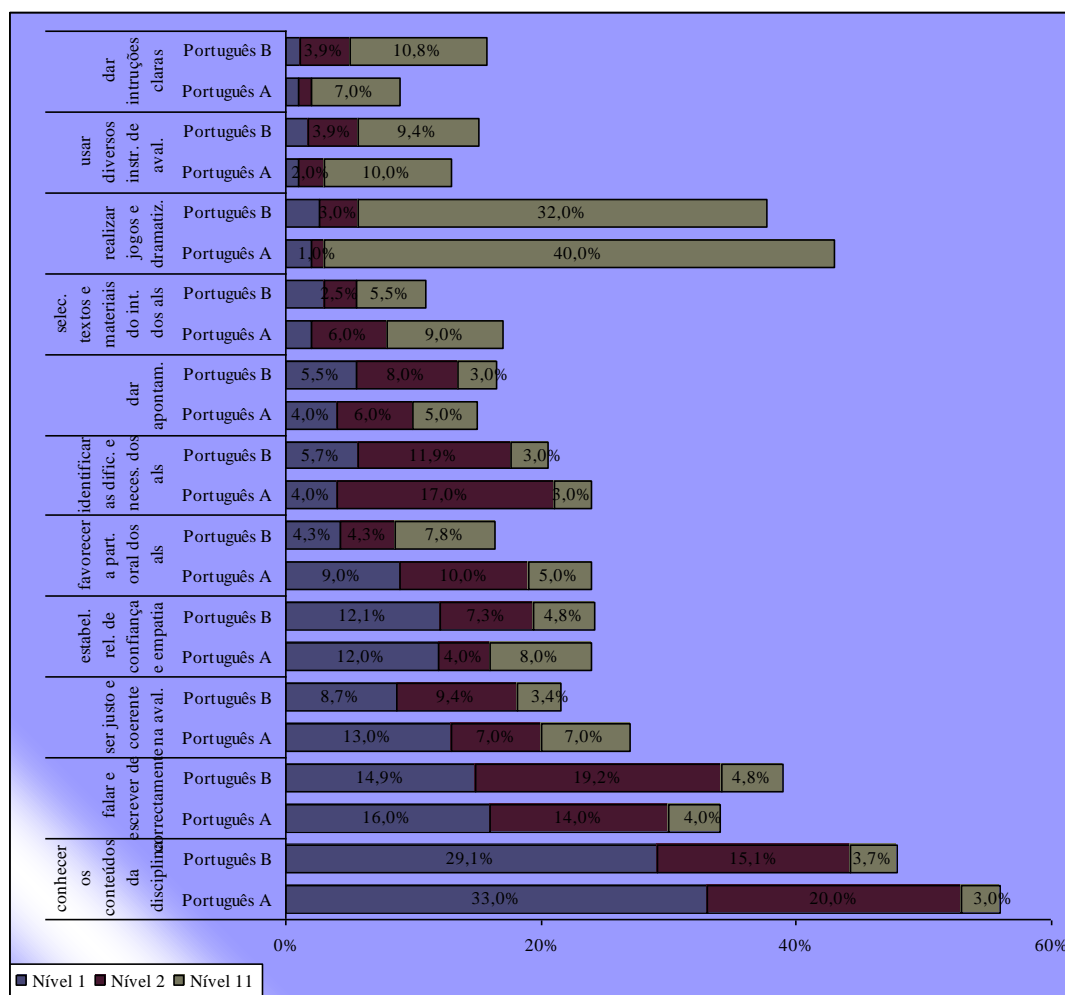
No geral, e ainda que os alunos se alonguem mais na análise do que transformariam ao nível dos objectos e conteúdos da aula de português do que dos recursos e materiais didácticos nela utilizados, das actividades desenvolvidas ou dos modos de avaliação instituídos, é da «abordagem feita pela professora em relação aos temas e obras dadas» (QA16), do «modo da professora explicar» (QA50), da «flexibilidade da professora no que diz respeito ao métodos de ensino» (QA272), do «material que a professora fornece» (QA98), do modo como «tenta cativar os alunos em relação à matéria» (QA321), que é como quem diz, da «maneira como a professora dá as aulas» (QA402), que 30,4% dos alunos fazem depender a eficácia do processo de ensino-aprendizagem na área do Português.

Assumida assim a centralidade do professor neste processo, que conhecimentos e competências os alunos lhe reconhecem como fundamentais?

4.2.4. Que professor de português?

Chamados a valorizar por ordem crescente (de 1 a 11) um conjunto de conhecimentos e competências do professor de português, os alunos de Português B e A apresentam um entendimento bastante consensual relativamente ao que importa a um professor de português saber e saber fazer. Em consonância com a valorização atribuída ao conteúdo por uns e outros, é o conhecimento do conteúdo específico da disciplina que os alunos colocam em primeiro lugar, logo seguido do domínio de competências de comunicação oral e escrita (ver Gráfico 4.17.).

Gráfico 4.17. – Conhecimentos e competências do professor de português valorizados pelos alunos de Português B e A



É notória também, no contexto, a valorização das relações sobre a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, que inclui competências respeitantes à selecção de recursos/materiais e à realização de actividades, que não

merecem particular atenção por parte dos alunos, ainda que os itens formulados reforçassem a dimensão da adequação aos seus interesses.

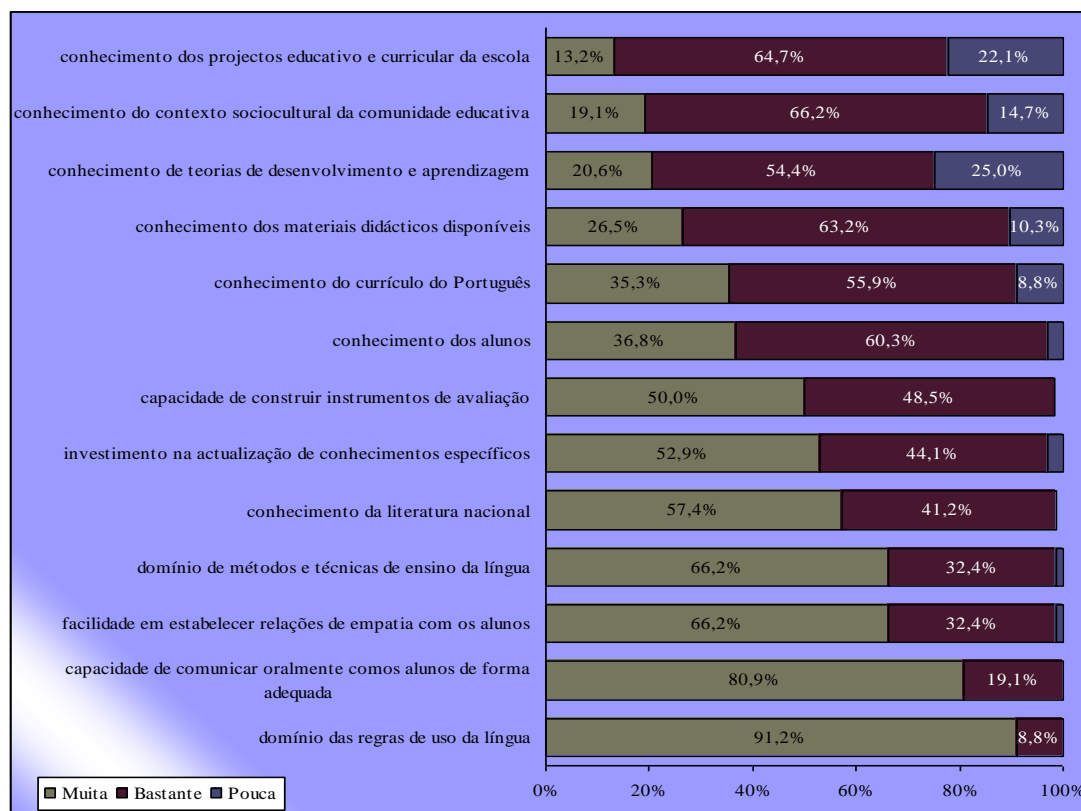
Já o domínio da avaliação colhe uma atenção particular por parte dos alunos de Português A, que, mais do que ser capaz de diversificar os instrumentos de avaliação, relevam a importância de o professor praticar uma avaliação justa e coerente (daí talvez a parca atenção dos alunos a este domínio quando chamados a sugerir alterações na área). Ainda assim, no geral, são os alunos de Português B, comparativamente com os de Português A, que mais tendem a valorizar o conhecimento pedagógico do conteúdo e as competências didáticas do professor de português (um dado que poderá ter na base a respectiva orientação vocacional).

Um olhar sobre as respostas dos professores, interpelados a propósito, mostra-nos a sintonia entre o seu pensamento e o dos alunos relativamente aos conhecimentos e competências essenciais a um professor da área. Para aqueles, o mais importante parece também o saber disciplinar específico, traduzido no conhecimento especializado de natureza linguística e comunicacional (menos expressão assume o conhecimento da literatura portuguesa, ainda que este se afigure, no geral, mais importante do que o conhecimento pedagógico do conteúdo).

De nota é também o lugar atribuído pelos professores às relações interpessoais, privilegiadas relativamente a todos os outros conhecimentos e competências que fazem do falante professor: o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos aprendentes, do currículo da área e de teorias de desenvolvimento e aprendizagem (ver Gráfico 4.18.).

Estamos, pois, em face de um claro privilegiar do conteúdo em detrimento das condições de ensino-aprendizagem, excepto no que respeita ao domínio relacional. Não deixa de ser relevante neste contexto notar o lugar de somenos importância atribuído pelos docentes ao conhecimento dos contextos, conhecimento cuja relevância tem vindo a ser insistentemente realçada pela literatura e pela legislação da área, com vista a uma definição mais contextualizada, articulada, eficiente e adequada do processo de ensino-aprendizagem (Almeida & Tavares, 1998; Perrenoud, 1993; 1996).

Gráfico 4.18. – Conhecimentos e competências que os professores de português valorizam no exercício da sua profissão



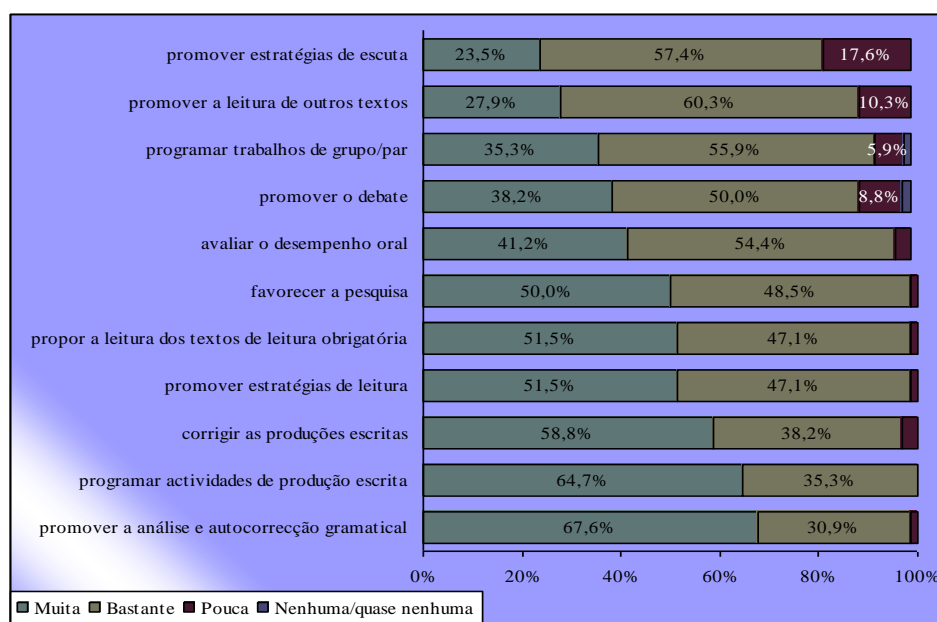
Afigura-se, pois, confluyente o pensamento de professores e alunos acerca da preponderância na área do Português dos conteúdos e das relações sobre os processos. Esta confluência sugere a existência de uma cultura de ensino-aprendizagem da língua partilhada, que este como outros estudos recentes na área (Lobo *et al.*, 2002; Cymbron, 2002; Dionísio, 2000; M. E. Sousa, 2000) têm mostrado caracterizar as práticas de ensino-aprendizagem nas disciplinas de português.

Neste quadro, os professores reconhecem-se a autoridade que lhes advém da sua qualificação profissional – a autoridade de quem domina o conteúdo disciplinar específico e o saber pedagógico necessário ao desenvolvimento de um processo transaccional eficiente –, atribuindo-se em exclusividade poderes organizacionais, informativos e avaliativos.

Reconhecem aparentemente a importância da análise e autocorreção gramaticais, mas chamam a si a correção das produções escritas dos alunos; registam a importância de favorecer o aprofundamento de estratégias de leitura, circunscrevem-nas, todavia, ao *corpus* programaticamente definido, excluindo a intertextualidade ou a

leitura de textos de escolha dos alunos; chamam a si a avaliação das competências orais dos alunos e desvalorizam o trabalho conducente ao aperfeiçoamento dessas competências (ver Gráfico 4.19.).

Gráfico 4.19. – Funções que os professores de português se atribuem na escolaridade secundária

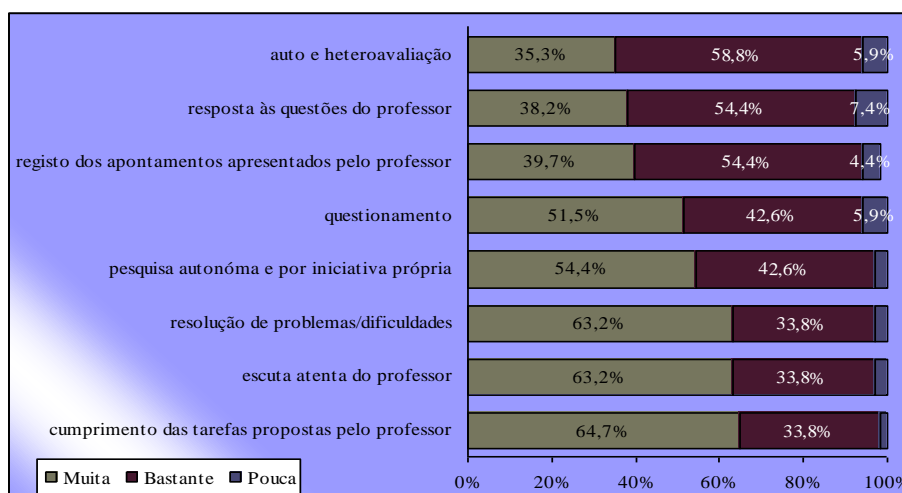


Neste contexto, que papel os professores reservam aos alunos e que papel se reconhecem os próprios alunos no processo de ensino-aprendizagem do português?

4.2.5. Que aluno de português?

O que os dados nos devolvem nesta matéria mostra os professores entre uma concepção passiva do comportamento do aluno, que se traduz na observância das orientações e na apreensão das informações que lhes transmitem, na submissão aos seus juízos avaliativos, e uma concepção activa, que se vislumbra na valorização de estratégias de expressão-produção (Altet, 2000), como a ‘resolução de problemas/dificuldades’, a ‘pesquisa autónoma e por iniciativa própria’ e o ‘questionamento’ (ver Gráfico 4.20.), ainda que, incongruente, não considerem de relevância maior para a aprendizagem a reflexão sobre o desempenho pessoal e alheio subjacente ao desenvolvimento de práticas de auto e heteroavaliação.

Gráfico 4.20. – Estratégias de aprendizagem valorizadas pelo professor de português

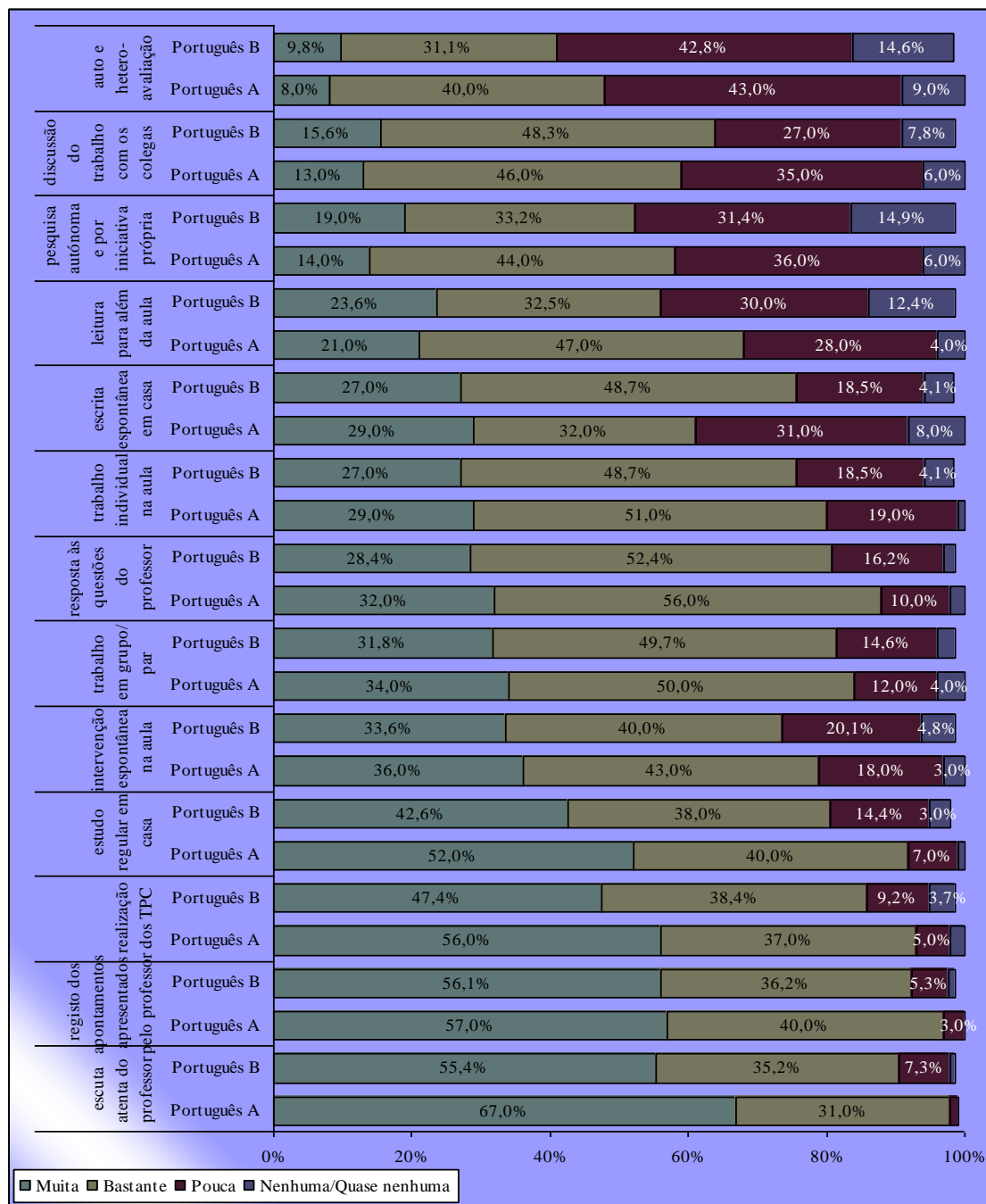


No caso dos alunos, a assunção dos papéis e poderes do professor na organização e regulação do processo de ensino-aprendizagem e o reconhecimento do seu conhecimento aprofundado na área redundam na adopção de um posicionamento eminentemente passivo, que passa por privilegiar estratégias de recepção-consumo, como a escuta, o registo da informação proporcionada pelo professor e o cumprimento das tarefas por aquele definidas, em detrimento de estratégias activas, como a participação oral, a pesquisa, a leitura e a escrita espontâneas e individuais, dentro e fora da sala de aula, e a reflexão e avaliação do trabalho próprio e alheio (ver Gráfico 4.21.), aspectos que concorrem para o aprofundamento da autonomia dos alunos na aprendizagem e na comunicação (considerando tratar-se de um contexto de aprendizagem de uma língua)⁵⁷.

Os dados reportam aparentemente a insegurança dos alunos em assumir um papel mais activo no processo de ensino-aprendizagem e alguma resistência (e insegurança também) dos professores em partilhar o seu poder com aqueles na definição e avaliação desse processo, ainda que, como afirma Widdowson (1991), «[...] the increase in learner-centred activity and collaborative work in the classroom does not mean that the teacher becomes less authoritative. He or she still has to contrive the required enabling conditions for learning, still has to monitor and guide progress» (p. 189).

⁵⁷ Para a compreensão do impacto do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem das línguas leia-se, por exemplo, Bernard (1989), Bizarro (2003) ou Vieira (1998).

Gráfico 4.21. – Estratégias de aprendizagem valorizadas pelos alunos de Português B e A



O facto redonda numa concepção da aula de português em que o aluno, auferindo de poucas e controladas oportunidades para assumir comportamentos verbais diversificados e fortificadores do seu desempenho comunicacional, adopta comportamentos comunicacionais mais reactivos do que activos.

Algumas conclusões

O panorama de ensino-aprendizagem em Português A e B reportado neste capítulo confirma, em termos gerais, o retrato, traçado noutros lugares, de práticas de ensino-aprendizagem comuns às duas disciplinas no quadro de um paradigma de ‘herança cultural’, em que as disciplinas, centradas no professor e no seu conhecimento e autoridade, i) se orientam essencialmente para a aquisição de informação relativa à produção literária portuguesa, no que concerne, quer ao reconhecimento dos textos literários considerados mais relevantes, quer ao conhecimento da vida dos seus autores e respectivos contextos de produção, ii) restringem a análise e a reflexão linguísticas e comunicativas ao texto escrito e literário, iii) descuram o desenvolvimento de actividades ao nível da oralidade (domínio aparentemente desvalorizado em relação à leitura e à escrita e dado potencialmente como adquirido à entrada na escolaridade secundária), iv) privilegiam actividades centradas na compreensão/interpretação do texto literário, apoiadas no manual, aparentemente pouco produtivas, contudo, na promoção das competências dos alunos nesse domínio ou no enraizamento de hábitos de leitura, v) restringem as actividades de produção escrita, tornando-as subsidiárias das actividades de compreensão e interpretação literária, e vi) instituem práticas de avaliação tendencialmente sumativas, assumindo o teste como instrumento fundamental e os produtos como objectos principais de avaliação.

Acresce, ainda assim, que professores e alunos já não parecem rever-se inteiramente nesse quadro, imputando predominantemente à aula de português objectivos de natureza linguístico-comunicacional, considerados mais ajustados aos interesses e necessidades efectivos dos alunos em face das solicitações socioprofissionais que se adivinham.

As respostas de uns e de outros desvelam contudo alguns lugares de tensão na conceptualização da área. É exemplo disso a valorização comum do contributo de uma disciplina de português na comunicação de uma dada «cultura geral» (QA2), que a leitura de literatura parece cumprir, quer por proporcionar um contacto com importantes textos literários portugueses, quer por facilitar a aquisição de conhecimento relativamente aos seus autores e às suas características específicas e representativas de um dado movimento estético ou momento histórico. Constitui

Capítulo 4

O Português na escolaridade secundária: das representações das práticas às concepções sobre a área

também indício disso, a hesitação comum entre o desenvolvimento de metodologias assentes na experimentação e na reflexão sobre a língua e os seus usos, centradas nos alunos, e a assunção da autoridade e centralidade do professor na definição, organização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Em face dos dados apresentados neste capítulo e com base nos colhidos, complementarmente, junto de professores da disciplina de Português, empreendemos, nos capítulos seguintes, um processo de reconstituição e compreensão do processo e do(s) modo(s) de apropriação curricular e recontextualização pedagógica, na Região, das orientações programáticas para aquela disciplina emergentes da Revisão Curricular de 1999-2006.

Capítulo 5

Capítulo 5

As transformações na área do Português:
leitura(s) e opiniões dos professores

A inovação, por mais modesta que seja, rompe um equilíbrio, cria uma situação de crise – gera um conflito.
(Correia, 1989: 36).

Neste capítulo, procuramos compreender o modo como os professores da área do Português da Região participaram/acompanharam o processo de revisão curricular iniciado em 1999 e descortinar as suas representações e opiniões relativamente às transformações operadas ao nível do currículo da área, em geral, e da disciplina de Português, em particular.

Para o efeito, procedemos à análise e discussão dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aplicados, em 2004, aos professores com experiência de leccionação de Português B da ilha de S. Miguel, das entrevistas realizadas, em 2005, junto de professores da disciplina de Português desta ilha, e da análise dos relatórios produzidos em 2004 e 2005 pelos professores da Região acerca do cumprimento do programa de Português e das dificuldades experimentadas na sua transposição didáctica.

5.1. Os professores de Português face às transformações no discurso oficial na área do Português

Como tivemos oportunidade de explicitar no Capítulo 1, o processo de revisão do currículo do Ensino Secundário não foi nem breve nem sereno. O seu desenvolvimento alongou-se por quase uma década e buscou a participação e o contributo activo dos docentes, quer através da auscultação das suas experiências e opiniões no processo designado por *Revisão Participada do Currículo*, quer através da sua auscultação relativamente aos projectos de programa das disciplinas de Português e Literatura Portuguesa, postos a discussão pública em 2000.

Apesar de a maioria dos docentes que leccionavam a disciplina de Português entrevistados assinalarem a sua disponibilidade e motivação intrínseca para a leccionação desta disciplina (60% haviam-se voluntariado para o efeito), não é visível no seu discurso qualquer participação activa no processo de revisão curricular de que aquela resultava, sequer grande curiosidade ou expectativa relativamente às

transformações que introduzia relativamente às anteriores de Português B e A ou da polémica instituída em torno dessas transformações.

Quando questionados relativamente ao conhecimento individual do programa de Português:

i) apenas 28% dos entrevistados que o leccionavam reclamavam o seu razoável conhecimento, ora por terem participado em formação específica sobre a matéria, ora por o terem analisado ou consultado brevemente, como forma de verificar a sua conformidade com as opiniões pessoais sobre a área na escolaridade secundária

EG2 – Já tinha feito uma leitura transversal do programa, somente. [...] Eu já estava cansada do programa antigo. Achava que o Português precisava de uma reviravolta.

ED1 – Tinha um conhecimento razoável do programa na justa medida em que tinha tido acesso via Internet àqueles que eram os projectos de programa e, portanto, tinha ficado com a ideia de que aquilo que os novos programas preconizavam vinha um pouco ao encontro de algumas que eram as minhas ideias sobre o que deveria estar na base de um programa do 10.º;

ii) 56% (64,3% dos quais se haviam voluntariado para a leccionação da disciplina) admitiam ter apenas procurado contacto com o programa ao tomar conhecimento de que o iriam leccionar no ano lectivo imediato e, neste processo, os colegas, os manuais escolares e outros documentos disponibilizados pelas editoras acabam por desempenhar um importante papel de mediação das primeiras leituras do programa

EE1 – Tinha ouvido falar muito por alto. Uma colega minha que tinha feito estágio no ano antes tinha-me falado em alterações no programa. Quando soube que ia ficar com o 10.º ano [...] fui ter com ela e ela emprestou-me o programa, emprestou-me todas as coisas que tinha. Três ou quatro dias depois, encontrei-me com a coordenadora do grupo, que tinha ido à acção de formação. E então era a leitura que ela tinha, a da minha colega, a minha. Vi o manual, que tinha também um livrinho com as sequências, com os objectivos... comecei a ver tudo.;

iii) 48% registavam apenas o acompanhamento casual da polémica instalada na esfera pública, sem que o facto tivesse mobilizado a leitura do programa ou a formação de opinião sobre aquele (tendencialmente, estes professores, pouco conhecedores do novo quadro programático, terão preferido aguardar pela análise ou leccionação do programa para formar opinião)

EA3 – Eu já tinha ouvido e estava, dentro do possível... não estava por dentro. Uma coisa é ouvir, outra coisa é trabalhar com.

EA4 – *Eu ouvi falar disso, mas realmente nunca cheguei a dar muita atenção, porque não tinha também papel nenhum que me servisse de suporte para saber exactamente o que estava a acontecer.*

Como se entrevê nesta última intervenção, apesar de as novas tecnologias franquearem o acesso a toda a documentação necessária ao acompanhamento das transformações curriculares em causa e de facilitarem até a participação directa dos intervenientes no processo, muitos professores persistiram na adopção de uma atitude mais ou menos indiferente, que passou por ‘esperar para ver’. Uma estratégia de poupança de esforços e energia ou, como concluiu E. Correia (1994) de um estudo de caso desenvolvido em duas escolas nacionais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, um sinal da representação que o professor tem da pouca importância que os decisores centrais dão ao seu parecer acerca de projectos de inovação?

Contudo, os departamentos curriculares e grupos disciplinares, células de gestão pedagógica intermédia, não poderão enjeitar responsabilidades neste contexto, já que não parecem ter assumido um papel activo, quer na reflexão sobre as áreas específicas de actuação, quer na gestão e regulação dos processos pedagógicos correlativos, processos que, em qualquer dos casos, teriam necessariamente de passar pela leitura e análise conjunta do programa, «imprescindível para que possam ser tomadas decisões orientadoras relativas a finalidades, conteúdos, competências, critérios de avaliação, actividades a desenvolver com os alunos» (Lobo *et al.*, 2002: 46-47).

Com efeito, embora os professores inquiridos dessem nota do lugar reservado nas reuniões de departamento curricular/grupo disciplinar à partilha de experiências e à aferição e tomada de decisões relativamente a questões de natureza pedagógica, como a selecção de conteúdos essenciais e a definição de critérios de avaliação, as palavras dos professores entrevistados, mesmo daqueles em exercício de funções de coordenação, dão nota do global alheamento dessas instâncias dos processos de reinterpretação e recontextualização curricular no caso em estudo:

EF2 (coordenadora de departamento) – *Na verdade, o ano passado fiquei um bocado alheada desse processo. Para já, porque não tinha nenhuma turma nos novos programas e depois acabou por se dar uma espécie de fosso entre quem estava a trabalhar nos novos programas, e que tiveram acções de formação, e quem não estava. E acabou por ficar assim em separado. [...]. Na verdade houve uma divisão mesmo a nível do 3.º ciclo, que tem a ver com a nova reorganização. Como só tinha 3.º ciclo, acabou por haver essa discrepância, essa separação. [...] Obviamente isso não devia acontecer. Mas, na verdade, foi difícil para mim porque eu não me apercebia de muitas coisas da organização e acabei..., e como*

estávamos fora do processo, eu e muitos colegas, acabámos por cada um fazer o seu trabalho em separado.

Apenas em dois casos se registam procedimentos inversos, ainda que nem sempre ‘produtivos’:

EB1 – No ano lectivo de 2002/2003, nas reuniões de grupo, nós tivemos uma leitura diagonal (como eu estava no básico não estava tão por dentro do secundário, lógico) [...].

EF1 – [...] como delegada, tento ao máximo dar a conhecer o novo programa, também se calhar, para não acontecer o mesmo que aconteceu comigo, que fui apanhada de surpresa.

Registe-se, neste último caso, o facto de a entrevistada se encontrar directamente implicada no processo pela leccionação da disciplina, facto que terá potenciado uma maior sensibilidade ao assunto.

O acompanhamento das dinâmicas de alteração programática terá carecido assim de orientação e liderança eficazes e produtivas, ficando por conta da iniciativa e do interesse individual dos docentes. Neste contexto, é nos professores mais favoráveis, como nos mais resistentes às mudanças no quadro programático, que vislumbramos um acompanhamento mais atento da polémica instituída a propósito. Os primeiros questionam a razoabilidade dos argumentos publicamente invocados contra aquelas:

ED1 – Não percebo por que razão é que algumas pessoas se preocuparam com o programa, apontando falhas como aquelas que tinham a ver com uma certa marginalização do texto literário, porque, de facto, eu não consigo perceber como é que eu posso trabalhar mais o texto literário com os alunos, sendo o texto literário normalmente mais hermético, sem os alunos terem um determinado domínio da sua língua e terem uma determinada capacidade de reflectir sobre a sua língua. Para além disso, não concebo que se consiga desligar o estudo de um texto literário ou não daquela que é a reflexão linguística sobre esse texto.

EB2 – [...] se eu joeirar agora o que é que cada um disse, o que é que ficou? Claro que eu acho que houve exageros dos dois lados. Acho que nenhum tem efectivamente razão. Por exemplo, no outro dia, vi uma senhora na televisão que diz que fica repugnadíssima por aparecer um texto do Big Brother no manual. Isso a mim não me choca nada. Penso que o que a senhora quer dizer é que o livro estava a dar demasiada importância ao Big Brother, que é um programa de menor qualidade. [...] Claro que se isso aparece no livro, se estiver bem escrito e se for um bom exemplo, até pode levar a uma discussão que leve a ensinar o miúdo para a vida, que saiba que é um programa que nos pode fazer descansar, à noite, se queremos ver algumas coisas, mas que também é importante ir ver uma peça de

*teatro de uma pessoa que seja mais conceituada ou uma pintura de um bom pintor.*⁵⁸

Os professores mais desfavoráveis mostram-se sensíveis à polémica instituída, fazendo eco dos argumentos e acusações veiculados pelos *media*, não hesitando em imputar as alterações introduzidas a influências e interesses individuais e/ou corporativos, provindos da área dos estudos linguísticos, ansiosos em usar a aula de português como ‘tubo de ensaio’ da investigação produzida nas universidades:

EB5 – *A minha perspectiva é de ir ao encontro do escritor e poeta Vasco Graça Moura, que era bastante crítico em relação ao novo programa, porque acho, efectivamente, que o género literário foi esquecido, aliás, ele funciona mais como um pretexto para se dar outras coisas e não como literatura e cultura, propriamente, a dar. [...] Em relação à parte da linguística, a polémica também com Inês Duarte – Maria Helena Mira Mateus também interveio –. A minha ideia é que estão efectivamente a defender o seu trabalho.*

ED4 – *A defesa que os linguistas fizeram do programa... e eu estou convencidíssima que, de algum modo, eles orientaram a perspectiva que se deve ter do ensino da língua... Foram eles que propuseram a nova nomenclatura... Nós somos, de algum modo, um campo experimental das investigações e dos estudos que a linguística tem feito nos gabinetes. Eu suponho que a linguística teve peso suficiente para impor as suas perspectivas e pretender que este programa reflectisse os estudos e, efectivamente, as orientações que eles entendem que devem estar subjacentes ao ensino da língua portuguesa, em detrimento da literatura, que tinha sido a base dos programas anteriores.*

Se as alterações específicas ao nível da disciplina de Português não parecem ter captado particular atenção e interesse por parte dos docentes da área, menos ainda o terão suscitado as alterações globais no currículo daquela. A começar pela própria transversalidade da disciplina aos diversos percursos formativos secundários. Pergunta-se, por vezes, com alguma surpresa: EA3 – *Mas não há Português A?*

Nos casos em que tal transversalidade é explicitamente referenciada, a opinião é, no entanto, abertamente favorável:

EG3 – *[...] sabia de algumas alterações e algumas das coisas que ouvia até achei que eram positivas.*

Investigadora – *Nomeadamente?*

EG3 – *Nomeadamente, o facto do Português ser exactamente igual para todos... digamos, para todos os cursos.*

Investigadora – *Porquê?*

⁵⁸ A convocação de críticas tecidas a manuais escolares é aqui relevante em face da convocação dos seus potenciais deméritos como ‘arma de arremesso’ contra o programa, numa visível confusão entre o texto programático e a(s) leitura(s) que dele faziam os autores daqueles instrumentos pedagógicos (recorem-se as intervenções públicas de Maria do Carmo Vieira, a que fizemos menção no Capítulo 1).

EG3 – *Porque eu achava que o Português devia ser leccionado de igual maneira para todos os cursos, quer fossem de ordem científica, quer fossem de ordem, sei lá, humanística ou social. As pessoas têm que ter a mesma preparação na língua portuguesa.*

O mesmo sucede, de resto, com a designação originalmente avançada para a disciplina, anúncio da sua reorientação conceptual relativamente às anteriores:

EA4 – *Para já, achei muito engraçado e acreditava que fosse mais útil [...], porque, para já, chamava-se Língua Portuguesa e achava que realmente ia-se tentar trabalhar a língua como base de qualquer coisa.*

De reconhecimento limitado se afigura também a inscrição no plano curricular de alguns cursos, a título opcional, de disciplinas da área da literatura, como Clássicos da Literatura e Literaturas de Expressão Portuguesa, particularmente por estas não integrarem a oferta formativa das escolas em que os entrevistados se encontram a leccionar. O facto não obvia, no entanto, à consideração do seu interesse e importância para a «cultura geral» dos alunos, ainda que algumas vezes encontrem na necessidade de focalizar no fundamental um argumento que releva ora da «incoerência» ora da extemporaneidade dessa opção curricular:

ED4 – *Mas está a ver a incoerência disto: nós, de algum modo, fechamos, afunilamos, no que diz respeito à literatura portuguesa, mas abrimos às literaturas de expressão portuguesa!*

ED1 – *[...] fazer uma opção por uma disciplina de Literaturas de Expressão Portuguesa é muito interessante, é muito enriquecedor, mas o aluno acaba por optar por uma coisa que, naquele momento, sendo interessante, se calhar, funcionavam como pressupostos fundamentais para que o seu percurso ao nível universitário acabasse por ser tão profícuo quanto possível.*

Já no que respeita à disciplina de Literatura Portuguesa, os docentes reconhecem a sua existência, ainda que desconheçam a sua natureza opcional, por esta adquirir, na prática, um carácter eminentemente obrigatório ao figurar em diversas escolas como a única oferta formativa opcional na área para os alunos inscritos no Curso de Línguas e Literaturas.

Do desconhecimento dos docentes são também as orientações programáticas para esta disciplina, sinal da inexistência de práticas de aferição e concertação entre aqueles que leccionam disciplinas afins, integram um mesmo departamento curricular e partilham turmas. Registo de alguma aferição e concertação neste campo apenas

colhemos nota no caso da professora-estagiária entrevistada (um facto a que a sua situação particular não será alheia):

EG4 – *Eu, por exemplo, estou a dar a lírica camoniana. Em Literatura Portuguesa, eles estão a dar a mesma coisa, ou seja, para já, fiz uma reunião com o professor de Literatura Portuguesa para tentarmos não dar os mesmos poemas, senão acaba por se um bocadinho monótono para eles. Mas eu, se calhar, não faço uma exploração tão profunda como, se calhar, faziam. Se calhar, há outros aspectos que são referidos nas aulas dele que não são referidos nas minhas aulas.*

Apesar disso, afigura-se alargado (64% de *n*) o entendimento de que a disciplina de Literatura Portuguesa deveria ser de frequência obrigatória para os alunos inscritos em cursos específicos para os quais o conhecimento da literatura portuguesa se apresente relevante para efeitos de progressão académica e especialização na área. As razões aduzidas assumem contornos ora de natureza mais cultural e humanista ora mais prática, oscilando entre:

i) a consideração da sua relevância para a constituição de uma ‘identidade cultural’, redutoramente perspectivada enquanto aquisição de um conhecimento aprofundado e especializado relativamente à produção literária nacional, aos seus autores e contextos históricos, políticos e socioculturais de produção, um conhecimento que, na opinião destes docentes, o programa de Português não permite suprir inteiramente

EA2 – *O programa de Literatura Portuguesa, essa parte é mesmo opcional? Eu acho mesmo mal. Eu acho que é aquela história da identidade, da cultura. Nós temos uma cultura própria, temos uma identidade própria e isso é também com a literatura.*

ED1 – *[...] Não deixa de ser verdade que nós [...] passamos pela época clássica, pelo barroco, pelo realismo/naturalismo e depois vamos à contemporânea. [...] Não sei é se os alunos, pelo facto de contactarem com esses diferentes períodos num contexto que é um contexto de língua portuguesa, terão, de facto, espaço, para fazerem a assimilação de tudo o [...] que tem a ver com a integração dos autores na respectiva época, nas escolas, os traços fundamentais dessas escolas, etc. etc. E esses alargamentos, que não estão, por assim dizer, no programa de língua, são alargamentos que são fundamentais para o conhecimento do autor e da época em que ele se insere. Portanto, não há um desconhecimento da literatura, não há um desconhecimento das grandes épocas da literatura portuguesa, não há um trabalho que permita fazer o alargamento que um aluno de literatura terá que fazer. Penso que esse alargamento teria oportunidade de ser feito na tal disciplina de Literatura. É pena que ela não tenha, de facto, um carácter obrigatório.;*

ii) e a eventualidade de a opcionalidade da disciplina poder servir de pretexto para a sua não selecção por parte de alunos cuja inscrição no Curso de Línguas e

Literaturas se prenda mais com uma tentativa de ‘fugir’ a determinadas disciplinas do que com um interesse particular ou gosto pessoal pela área

EA1 – O facto de ser opcional faz com que muitos alunos não a escolham. Os alunos, de um modo geral, fogem à literatura. Literatura implica ler, implica tempo para estudar, e a esse aspecto os nossos alunos fogem, fogem, porque não têm grandes hábitos de leitura.

Este facto determina mesmo que, apesar da alargada disponibilidade dos entrevistados para a leccionação desta disciplina (52% de *n*), ora por gosto pessoal, ora por formação específica na área, ora ainda pelas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional que adivinham nessa oportunidade, registem pontualmente uma manifesta indisponibilidade para a leccionação de disciplinas especificamente vocacionadas para o ensino da literatura, pela escassez de realização profissional que a sua leccionação lhes proporciona, em face do desinteresse e impreparação dos alunos

Investigadora – Eu depreendo que gostaria muito de dar a disciplina de Literatura Portuguesa, Clássicos da Literatura?

ED2 – Nada. [...] Porque os alunos que vão para aí são alunos que não gostam de Português e só vão para aí para fugir à Matemática. [...] ensinar Português A, agora Literatura Portuguesa, a um grupo de alunos que, realmente, se inscreveu ali, porque, pronto, pensava que aquilo havia de dar alguma coisa para se fazer, é muito frustrante.

Neste quadro, alguns entrevistados subscrevem a opcionalidade da disciplina de Literatura Portuguesa, percebendo-a como espaço de extensão e aprofundamento do trabalho pedagógico desenvolvido ao nível da leitura de literatura na disciplina de Português, particularmente a partir do 11.º ano. Acrescem, em alguns casos, que o facto de não ser uma disciplina obrigatória pode favorecer a sua frequência por alunos interessados e motivados para o estudo do texto literário.

Em síntese, os resultados aqui apresentados i) desvelam um generalizado desconhecimento do novo plano curricular da área do Português, ii) sugerem um acompanhamento casual das polémicas instituídas em torno do novo quadro curricular, e iii) denunciam apenas leituras pontuais e ‘na diagonal’ do programa da disciplina de Português. Conquanto limitado, o conhecimento dos entrevistados afigura-se, ainda assim, um pouco mais aprofundado ao nível deste último. O discurso dos docentes cedo desvela, no entanto, a sua circunscrição ao programa relativo ao(s) ano(s) de

escolaridade que leccionam ou terão tido oportunidade de leccionar. Uma situação que assumem com naturalidade:

EF2 – [...] *mas eu acho que entre o 10.º e o 11.º – obviamente não conheço o programa do 12.º – acho que há uma ênfase diferente.*

ED3 – *Eu não sei muito bem... só para o ano é que vamos mesmo saber quais são os conteúdos do 12.º, mas sabemos que eles são eminentemente literários [...].*

EA1 – *Eu fui à acção de formação que houve em Dezembro e foi aí que contactei com o novo programa do 11.º, mas não me debrucei ainda sobre ele.*

No ponto seguinte procuramos compreender a efectiva extensão do conhecimento dos docentes relativamente ao programa de Português, bem como o seu posicionamento em relação àquelas. Dimensões que consideramos relevantes para a compreensão do processo de recontextualização pedagógica sobre o qual nos debruçaremos no próximo capítulo. Para o efeito, não apenas interpelamos os dados obtidos através das entrevistas, como também os emergentes da análise dos questionários aos professores da ilha de S. Miguel e dos relatórios sobre o desenvolvimento programático produzidos nas várias escolas do Arquipélago.

5.2. Português e Português B: lugares de (des)continuidade, na voz dos professores

Como tivemos já oportunidade de explicitar, o inquérito por questionário aos docentes compreendia uma questão de natureza aberta que os interpelava acerca das alterações introduzidas pelo programa de Português relativamente ao programa anterior de Português B.

A taxa de resposta à questão em apreço situou-se abaixo dos 50% (44,1%), em face de:

i) um generalizado desconhecimento do novo quadro curricular da área e do programa de Português, em particular

Não me posso pronunciar uma vez que ainda não lecciono o programa novo; continuo, este ano, a trabalhar com o antigo programa e, por conseguinte, desconheço em termos “teóricos” e em termos de prática docente os seus contornos. (QP17);

ii) um entendimento por parte de alguns dos inquiridos de que a não leccionação de um programa impede qualquer pronunciamento sobre aquele (o que diz, de alguma forma, do lugar reflexivo e crítico que os docentes da área se reservam nos processos de transformação curricular)

Não estou a leccionar o 10.º ano; ainda não estudei o novo programa; conheço-o apenas na generalidade. Só se pode dar opinião quando se trabalha, experimentalmente. (QP4);

iii) e um baixo número de respondentes em situação de leccionação da disciplina de Português (23,5% de *n*), 25% dos quais se escusaram, ainda assim, a pronunciar-se sobre aquele.

Apesar das condicionantes, os dados colhidos mostram ser bastante consensual o entendimento dos respondentes relativamente às alterações introduzidas na área, independentemente de se encontrarem ou não a trabalhar directamente com o programa. A análise das suas respostas, como das entrevistas realizadas junto dos professores que, em 2005, leccionavam o programa de Português em escolas de S. Miguel e dos relatórios produzidos, em 2004 e 2005, por estes e pelos seus pares das restantes ilhas do Arquipélago⁵⁹, permite o reconhecimento do que aqueles consideram ser as principais alterações programáticas introduzidas na área.

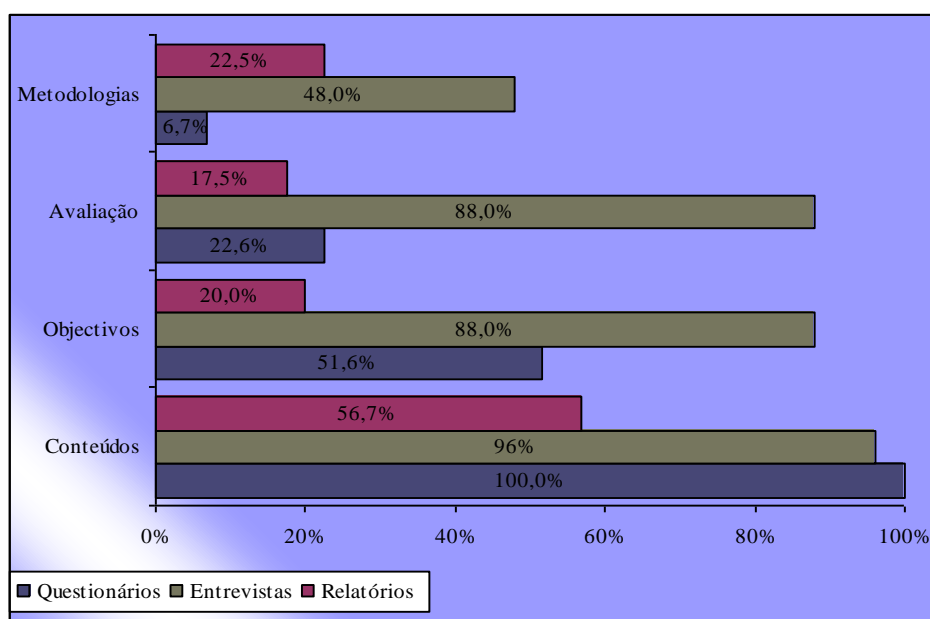
Nesta matéria, um olhar sobre o conjunto dos dados obtidos desvela uma particular atenção dos docentes às transformações operadas ao nível dos conteúdos da disciplina (ver Gráfico 5.1.). O facto não surpreende, considerando, quer a tradição de ensino da língua centrada nos conteúdos e orientada para a aquisição de conhecimentos, que os dados reportados no capítulo anterior tornaram visível, quer a própria mediatização social das alterações introduzidas neste campo.

Entroncando necessariamente esta questão na problemática dos objectivos da formação nas línguas de escolarização no quadro da educação secundária, este afigura-se, genericamente, o segundo pólo de atenção dos professores. Apenas no caso

⁵⁹ Embora as orientações da tutela para a produção destes documentos não compreendessem objectivos neste domínio, o facto é que, em 60% dos casos, os professores terão encontrado na sua redacção espaço para o destaque de alterações introduzidas no novo texto programático como para a expressão da sua opinião relativamente a essas alterações. Para efeitos da análise desenvolvida neste ponto, teremos apenas em linha de conta os 24 documentos que a estes tópicos fazem menção para calcular percentagens totais de referência. Quando se justifique, no entanto, introduziremos valores de referência parciais (oportunamente explicitados), relativos ora aos relatórios produzidos em S. Miguel, ora aos relatórios produzidos nas restantes ilhas.

dos relatórios vemos uma ligeira sobreposição dos aspectos de âmbito metodológico, que se afigura, no contexto, o campo de transformação menos referenciado pelos docentes, sobrepondo-se-lhe mesmo o da avaliação, reforçada na sua dimensão formativa num quadro de práticas tendencialmente sumativas e mais atentas aos produtos do que aos processos, que os dados apresentados no capítulo anterior nos permitiram reconstituir.

Gráfico 5.1. – Campos de transformação curricular identificados na área pelos professores



Ainda assim, nesta matéria, é visível uma maior proximidade entre os dados recuperados através dos questionários e das entrevistas, comparativamente com os provenientes dos relatórios. O facto poderia estar relacionado com as amostras em causa (no primeiro caso, estamos em presença apenas de docentes de escolas da ilha de S. Miguel, no segundo abrangem-se também docentes de escolas situadas nas diversas ilhas do arquipélago, com excepção do Corvo).

Os dados contrariam, contudo, essa pressuposição. Se, por razões que se prendem naturalmente com a eleição da ilha de S. Miguel como objecto de estudo central no contexto desta investigação e com o objectivo de desenvolver análises comparativas com os resultados obtidos nesta matéria, dividirmos a nossa amostra em duas sub-amostras (relatórios produzidos em S. Miguel e relatórios produzidos nas outras ilhas), vislumbramos, desde logo que nos questionários, como nas entrevistas, os professores de S. Miguel destacam sobretudo as alterações ao nível do conteúdo e dos

objectivos; nos relatórios, por seu lado, as suas atenções orientam-se no sentido das transformações que identificam ao nível avaliativo. São mesmo os únicos que as mencionam.

Poderá o domínio da avaliação ter-se constituído mais problemático para os docentes da ilha de S. Miguel do que para os restantes? No próximo capítulo veremos a razoabilidade desta hipótese, quando nos debruçarmos sobre as práticas de ensino-aprendizagem reportadas pelos docentes. Para já, procuraremos compreender especificamente as alterações que aqueles identificam em cada um dos campos referenciados.

5.2.1. Objectivos e conteúdos de ensino-aprendizagem

No que respeita aos conteúdos, qualquer uma das fontes consideradas (questionários, entrevistas ou relatórios) devolve-nos essencialmente a indicação de quatro alterações:

i) a redução do *corpus* de leituras obrigatórias, com a exclusão de alguns textos que integravam o programa anterior (Português B), de que se destaca a Poesia Trovadoresca (ocasionalmente, e apenas no caso de respondentes aos questionários que não se encontravam a leccionar a disciplina, encontramos referência à exclusão d' Os Lusíadas, indicador do desconhecimento programático como da ressonância social da polémica instituída):

[...] tenho conhecimento de que determinados textos e/ou autores deixaram de constar do programa. (QP66)

ED2 – [...] os textos eram realmente muito mais fáceis do que aqueles que nós dávamos antigamente, no sentido de que não eram Cantigas de Amigo, nem de Amor, portanto, nem de Escárnio e Maldizer, não tinha Fernão Lopes, não tinha Gil Vicente, não tinha essa carga literária tão forte.;

ii) a simplificação da informação de história e teoria literárias que apoiava a contextualização e a interpretação dos textos literários indicados para estudo e a recontextualização dos objectivos subjacentes à própria leitura

EG2 – O programa anterior era muito dedicado à literatura. Eu sei que nós fazíamos [...] grandes contextualizações históricas, literárias, sociais. E este não é o objectivo deste programa [...]. Claro que eles [os alunos] têm que perceber um

pouco de conhecimentos históricos e literários da altura, mas não fazer contextualizações tão massacrantes. Existe também interpretação de texto, mas não está tão centrada na personagem, na caracterização da personagem. É mais no sentido subjacente ao texto.

ED1 – *Eu penso que a partir deste momento [...] todo e qualquer texto com que o aluno se confronta é texto que, obrigatoriamente, é um pretexto para reflectir sobre a língua. E, portanto, a análise que desse texto é feita tem que ser sempre suportada pelo funcionamento da língua, cujo conhecimento tem que ser constantemente actualizado e constantemente objecto de atenção, porque não há texto, literário ou não literário, sem um discurso que o enforme e esse discurso, necessariamente, é produzido de uma determinada maneira e quem o produziu recorreu a determinadas coisas, fez opções ao nível do léxico, da construção da frase... E os alunos têm que estar conscientes disso e têm que perceber que isto tudo, no fundo, é que contribui para que uma determinada mensagem seja veiculada e que não há mensagem desfasada do discurso que a enforma.;*

ii) a abertura do programa a novas tipologias textuais, num exercício de reforço da dimensão pragmática da língua:

Julgo, que a principal alteração foi a abertura do programa a novas abordagens da língua e das várias linguagens. O novo programa pôs de parte o cânone literário para contemplar também textos funcionais e comunicativos. (QP6);

iv) e a alteração da terminologia linguística:

EC3 – *A única novidade para mim foi a nível de terminologia, nomeadamente quando se fala em actos ilocutórios, porque eu nunca me tinha deparado com esta nova terminologia. Nunca. Não fazia ideia.*

Sendo embora estas alterações referenciadas pelos professores auscultados através das três vias consideradas, a verdade é que o enfoque colocado em cada uma delas diverge de fonte para fonte. Vemos, por exemplo que as alterações ao nível do conteúdo literário são sobretudo destacadas nas entrevistas (por 92% de *n*) e nos questionários (em 66,7% de *n*), ocorrendo apenas em 33,3% dos relatórios analisados.

O facto não surpreende na medida em que estas terão sido as alterações publicamente mais divulgadas e mais polemizadas também. Ainda assim, destacam-se de entre estas sobretudo as transformações operadas ao nível do *corpus* literário de leitura obrigatória (em 84% das entrevistas e 22,5% dos relatórios⁶⁰), registando-se referências menos frequentes à sua pedagogização (o caso da lírica camoniana parece

⁶⁰ No caso dos questionários, a natureza por vezes ambígua e vaga das respostas dos inquiridos nem sempre permite a identificação dos aspectos específicos considerados quando se faz referência a alterações de ordem literária. Veja-se, a título exemplificativo, «[...] diminuição das interpretações de textos literários.» (QP41). Por esta razão não apresentamos aqui números relativos a esta fonte no que respeita a esta matéria.

ser o que mais desperta a atenção dos professores), e apenas por docentes da ilha de S. Miguel (fazem-no apenas 8% dos entrevistados e 25% dos relatores).

Curiosa é aqui a maior incidência deste aspecto nos relatórios. O caso dever-se-á, uma vez mais, aos objectivos daqueles documentos, que proporcionariam referências mais assíduas a aspectos que comportassem dificuldade de desenvolvimento para os docentes, entre os quais se incluirá, estamos em crer, a reperspectivação do estudo da lírica camoniana (uma hipótese cuja confirmação remetemos para o capítulo seguinte).

Estas alterações serão, contudo, mais visíveis ao nível do 10.º ano, pois que, como amiúde reconhecem, por exemplo, os entrevistados, no 11.º menos são as transformações que se adivinham relativamente «àquilo que [vinha sendo] feito anteriormente» (EC2).

No caso dos relatórios, é aparentemente a alteração da terminologia linguística que colhe mais atenção (referenciada em 36,6% de *n*). O facto ocorre, no entanto, apenas porque os docentes das outras ilhas dedicam mais atenção a esta alteração do que às alterações operadas ao nível literário (25% registam a primeira e apenas 12,5% as segundas).

Importante será registar neste contexto que a referenciação da TLEBS surge quase exclusivamente em relatórios relativos ao ano lectivo de 2004/2005 (apenas um se inscreve em 2003/2004). Um facto igualmente compreensível, porquanto coincidente temporalmente com a publicação da portaria respectiva (Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro). Da mesma forma se explicará, porventura, a circunstância de esta alteração ser apenas mencionada por 3,3% dos respondentes ao questionário e por nenhum dos que já leccionavam a disciplina no 10.º ano.

De compreensão já não tão palpável se afigura a incidência deste tópico nos relatórios relativos ao 11.º ano de escolaridade, que compreendem 66,7% do total de referências. O facto poderá prender-se com a circunstância de a formação local proporcionada durante 2004/2005 se ter debruçado em particular sobre os conteúdos e a abordagem do funcionamento da língua, bem como com a urgência que o estudo da TLEBS assumiria à medida que se aproximava a avaliação externa:

No que respeita aos conteúdos referidos, no âmbito da pragmática e linguística textual, a docente [...] demonstra a sua preocupação no que concerne às diferentes nomenclaturas, uma vez que as mesmas podem induzir os alunos em erro no momento do exame nacional do 12.º ano que estes realizarão, dado que se prevê que o referido exame venha a contemplar conteúdos do 10.º, 11.º e 12.º anos. (RN3)

[...] não fica objectivamente esclarecido se as Orientações para a realização da Prova de Exame Final de Português (12.º ano de escolaridade), no que respeita ao parâmetro Funcionamento da Língua, têm ou não em conta a nova Terminologia Linguística. (RA3).

Em conformidade com o que já divisáramos nos relatórios produzidos pelos docentes de S. Miguel, a substituição da terminologia linguística não terá passado despercebida junto dos entrevistados (destacam-na 44% de *n*). Com efeito, aqueles deixam claramente entrever que esta é uma alteração que os incomoda e preocupa sobremaneira (uma ansiedade visível nos relatórios, que dão conta da falta de (in)formação neste campo e de necessidades prementes a este nível). Sentindo o seu conhecimento nesta matéria fragilizado, quer ao nível do conteúdo, quer ao nível pedagógico do conteúdo, os docentes receiam ver posta em causa a sua autoridade junto dos alunos:

EB4 – [...] quando nós [...] começámos a entrar naquilo e a ver a complexidade, nós sentimo-nos, de facto, muito atrapalhados. Fomos para a Internet, para o Ciber Dúvidas, fomos à Maria Helena Mira Mateus, à velha, à nova, eu sei lá. A gente viu as gramáticas todas e mais alguma e, de facto, foi um tal partir pedra, porque não é fácil. São conceitos difíceis de interiorizar. Tudo, porque a gente já tem a nossa gramaticazinha tradicional toda aqui dentro [...]. De facto, tirar uns quantos e mudar uns outros leva o seu tempo. A gente está nesse processo ainda, porque isto não é fácil.

EA1 – Agora tenho que utilizar aquela nova nomenclatura. Tenho que me consciencializar que é assim, e pronto! Tento ser o mais prática possível. Não alarmo os alunos [...]. É novidade para mim, para eles também é. Mas eles não têm que saber que é novidade para mim. Portanto, eu tento que as coisas... Porque eu acho que também é importante que os alunos sintam segurança no professor, sintam que o professor está a dar aquilo e que gosta de dar aquilo, que gosta, que vibra com aquilo, que domina aquele assunto. Acho que isso é importante. Eu faço os possíveis por dominar o assunto.

De resto, em relação à terminologia linguística, é de notar que as referências dos entrevistados se centram em dois conceitos em específico, os actos ilocutórios e os deícticos. O facto pode indiciar i) que estes conceitos se prefiguram como os mais inovadores e problemáticos, ii) que o seu conhecimento da TLEBS se anuncia bastante restrito, ou iii) que a abordagem desta é bastante circunscrita.

A inclusão no programa do estudo de um conjunto alargado de tipologias textuais até então pouco presentes nas disciplinas da área ao nível secundário é bastante reportada pelos docentes (84% dos entrevistados, 58,1% dos respondentes ao questionário e 20% dos relatores), sendo mesmo insistentemente reportada nas entrevistas por docentes provindos das Escolas A, E, F e G, cujos relatórios não faziam sequer menção a este aspecto (um caso potencialmente relacionável com o facto de os relatórios prosseguirem o registo de dificuldades, que a abordagem das novas tipologias textuais poderia não constituir para os docentes).

Tal alteração terá vindo, na opinião dos docentes, no sentido do reforço do trabalho ao nível da oralidade, da escrita e do funcionamento da língua, reforço que terá, por sua vez, acarretado algumas das transformações operadas ao nível literário, dada a necessidade de controlar a extensão programática:

Não se trata aqui de relegar para segundo plano a utilidade e/ou o interesse linguístico e literário dos textos seleccionados nos programas de Português B, mas de constatar que devido à sua natureza predominantemente literária e à extensão do programa, tornava-se praticamente inexecutável trabalhar convenientemente determinados aspectos de Funcionamento da Língua e dar o merecido relevo a técnicas e estratégias de escrita funcional e da Expressão Oral. (RL3).

Afigura-se, de resto, comum aos docentes o reconhecimento de que este terá sido o objectivo fundamental da revisão operada na área, o de instituir a língua como objecto de estudo privilegiado da aula de Português com vista ao aprofundamento da consciência linguístico-discursiva e das competências comunicacionais dos alunos, que o percurso escolar anterior não permitira alcançar:

EB5 – [...] o género literário [...] funciona mais como um pretexto para se dar outras coisas e não como literatura e cultura, propriamente, a dar. [...] A literatura é um pretexto para dar o género descritivo, o género narrativo e pouco mais.

ED4 – O programa anterior era essencialmente literário. Portanto, partia-se do pressuposto de que os alunos tinham atingido efectivamente aquelas aprendizagens iniciais em relação à língua e ao valor da língua, para poderem de facto trabalhar a língua numa perspectiva cultural e literária. [...] a proposta que este programa faz é justamente termos falantes cada vez mais conscientes da organização da língua quer em situações de comunicação oral quer em situações de comunicação escrita. Parece-se que a ideia é formar cidadãos conscientes da funcionalidade e da riqueza da língua portuguesa.

Neste âmbito, ora se identifica o propósito de proporcionar contextos de ensino-aprendizagem favoráveis a um desenvolvimento harmonioso de competências

nos diversos domínios verbais (fazem-no 26,7% dos docentes nos questionários, 12,5% nos relatórios e 28% nas entrevistas), como se destaca especificamente o reforço de domínios cujo desenvolvimento se afigurava em défice no contexto do quadro programático antecedente e nas práticas anteriores. Colhem referências particulares neste contexto a compreensão e a expressão oral, que os docentes percebiam assumir no programa de Português um valor impositivo acrescido:

ED1 – [...] a partir do que estava lá registado era impensável os professores não darem importância a todos os domínios do programa e, portanto, competências que até então eram descuidadas, como a de compreensão e expressão oral, eram competências que, obrigatoriamente, tinham que ser exploradas.

EA4 – [...] Vinha lá mesmo determinado que tipos de actividades ou de estratégias deveriam ser trabalhadas com os alunos e até mesmo avaliadas, coisa que nunca se fez. [...] As competências estão tão discriminadas, digamos assim, no novo programa que é impossível não trabalhar a oralidade, ao contrário do que se vinha fazendo..

5.2.2. Actividades de ensino-aprendizagem

Ainda assim, do ponto de vista metodológico é sobretudo para a oralidade e o funcionamento da língua que se direcciona a atenção de 48% dos entrevistados e 12,5% dos relatores (não se encontram registos a este nível nos questionários), ao destacarem como a principal “novidade” metodológica a introdução de um espaço que, por pressupor «um trabalho laboratorial com a escrita» (ED1), recebeu a designação de Oficina de Escrita.

Dado curioso, no entanto, é o de, no caso dos relatórios produzidos em escolas de S. Miguel, aquela ser exclusivamente mencionada pelos relatores que se manifestavam mais desagradados com as alterações programáticas. O facto não se prenderá, no entanto, com a sua oposição manifesta à instituição deste espaço de trabalho processual em torno da escrita, mas esta dimensão processual não deixará, porventura, de ser mais inquietante para quem manifesta um entendimento tradicional da área, eminentemente valorizador dos produtos.

Ainda assim, esta ênfase na dimensão processual no ensino-aprendizagem da língua, porventura uma das mais significativa transformações operadas ao nível metodológico, colhe apenas a atenção de 7,5% dos relatores e 8% dos entrevistados,

confirmando uma vez mais a focalização dos docentes nos conteúdos em detrimento dos processos:

ED4 – [...] já cumprimos grande parte dos conteúdos. Eu até tenho alguma relutância em dizer isto... Cá está, não creio que seja uma questão de conteúdos a cumprir, mas de processos. É de algum modo ir desenvolvendo, ir aprofundando. Parece-me que é mais isso. Ahm... [...] de facto, é um espírito diferente, é para se incutir um outro espírito na leccionação das coisas... Faz-me lembrar também um pouco aquilo que nós fazíamos [...] no estágio... [...] uma primeira aula de motivação, que corresponde, cá está, à pré-leitura, ao momento anterior ao trabalho sobre aquele aspecto que pretendemos trabalhar, e dávamos efectivamente com vários modelos as tipologias textuais, protótipos textuais, fazíamos o que estava proposto no programa, e depois, fazíamos a consolidação, fazíamos o alargamento, a experimentação, fazíamos exercícios... E nós fazíamos sem dar este nome.

O testemunho de ED4 e outros de idêntica natureza que pudemos colher junto dos entrevistados ilustram bem a forma como a formação inicial só por si pouco influi nas práticas dos docentes. As experiências pessoais e profissionais daqueles, o seu pensamento relativamente à profissão, a influência dos pares e as culturas de escola acabam eventualmente por marcar de forma mais definitiva o modo como pensam e actuam pedagogicamente, daí a relevância das focalizações meso e micro adoptadas no contexto deste estudo, onde efectivamente o currículo ‘prescrito’ devém ‘traduzido’, ‘trabalhado’ e ‘concretizado’; onde localmente se jogam o quê, o como e o porquê do processo pedagógico, pois que, como afirmam Goodlad *et al.* (1979), «No seu trajecto, desde o ponto em que teve o seu começo até onde os alunos se encontram com ele, o currículo [se modificou] profundamente em relação ao que era o ponto de partida [...], alterando-se mais profundamente do que uma larva transformando-se numa borboleta» (*apud* Ribeiro & Ribeiro, 1990: 58).

O cenário de representações de professores e alunos relativamente às práticas de ensino-aprendizagem nesta matéria (que pudemos desenhar no capítulo anterior) afasta inferências de que a ênfase programática nos processos não tenha sido relevada por não se constituir grande novidade para os professores. Emerge, neste contexto, a possibilidade de não ter sido devidamente percebida ou suficientemente valorizada pelos docentes, caso que a análise das práticas de ensino-aprendizagem em que focalizamos no próximo capítulo eventualmente permitirá confirmar ou infirmar.

Em termos metodológicos, mais atenções se voltam para o Contrato de Leitura e também aqui mais nas entrevistas (32% de *n*) do que nos relatórios (10% de

n). Não se registam ocorrências nos questionários. Neste espaço, ora reconhecem os docentes proximidade com a Leitura Recreativa instituída no Ensino Básico, ora buscam dissemelhanças que justifiquem a diferente designação e o desenvolvimento num nível de escolaridade mais avançado. Ainda assim, adivinha-se a confusão e a falta de clarificação dos conceitos, que as práticas potencialmente reflectirão:

EB4 – O contrato de leitura também não é novo. Aliás, ele percorre todo o 3.º Ciclo [...] os meus alunos [...] às vezes ainda me dizem... [...] “Ó Senhora, é leitura recreativa?”. Eu disse: “Não é leitura recreativa. É contrato de leitura.” [...] realmente, a mudança foi mais de nome, quase, do que outra coisa qualquer. Eles [...] entendem que é mais ou menos a mesma coisa. Não é a mesma coisa, de facto. Não é só o nome que muda, embora haja muitas aproximações. O sentido da leitura recreativa, da leitura lúdica, da leitura por prazer, mantém-se, como é óbvio, embora, a partir de agora, se pretenda [...] Portanto, é uma leitura, é um contrato de leitura, é uma leitura que deve já insistir em outro tipo de textos [...].

No contexto, surgem depoimentos que reconhecem ao Contrato de Leitura a função de fomentar hábitos neste domínio, ao proporcionar encontros e leituras pessoais com textos de eleição individual dos alunos, ainda que, porventura, submetidos ao escrutínio do professor. Textos que os professores presumem poder ser de natureza literária ou não literária, conforme interpretam ser objectivo desta metodologia prolongar o contacto com o texto literário, de forma a compensar a redução operada ao nível do *corpus* de textos literários de leitura obrigatória, ou ampliar o contacto com textos não literários que o programa de Português parece eleger objecto de estudo preferencial:

EB4 – Aliás, o programa é um bocadinho, não direi vago, mas ambíguo, em relação ao tipo de textos a ler. Nós, o ano passado, [...] eu e B5 imediatamente nos dividimos, porque eu dizia [...] que o contrato de leitura tinha por base os textos literários e, ele [...] dizia que não: “Não está lá nada dito, preto no branco, que é só, exclusivamente, o texto literário. Pode ser todo e qualquer texto. [...] Então, se todo o programa, em termos do domínio da leitura, nos aponta para uma quantidade diversificada de textos, que não apenas os literários, então, chega o contrato de leitura e são só os textos literários? Não faz sentido.

A este nível, sucede um fenómeno inverso ao que descrevemos relativamente à terminologia linguística, pois que tais metodologias são sobretudo reportadas em relatórios relativos ao 10.º ano, facto que se poderá prender com a novidade que o seu desenvolvimento comportaria então para a maioria dos docentes. Já a referenciação daquelas nos relatórios relativos ao 11.º ano serve sobretudo o propósito da explicitação do seu (in)cumprimento ou das dificuldades que se lhe encontrem associadas.

O facto não será alheio à leitura que os docentes fazem da existência de uma descontinuidade entre o programa do 10.º ano e os subsequentes, identificando no primeiro as alterações de maior monta e reconhecendo nos outros uma maior proximidade com os programas anteriores e um quase recuperar dos objectivos e procedimentos antecedentes, que, no seu entender, não deixam grande espaço para investimentos daquela natureza:

[...] Observando os programas dos anos seguintes (11.º e 12.º anos), de facto, verifica-se que se abandona o cariz pragmático que marcava fortemente o programa do 10.º ano, regressando-se, quase integralmente, à matriz literária que caracterizava os anteriores programas [...]. (RA1).

No que respeita aos recursos, as referências não apenas se afiguram escassas como respeitam exclusivamente ao reforço do uso das tecnologias de informação e comunicação, vulgarmente designadas TIC, reportado apenas por um dos inquiridos, um dos entrevistados (EG2) e pelos autores de um dos relatórios (RN1). O facto sugere ora uma parca valorização deste domínio por parte dos professores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (a descrição das práticas prévias de ensino-aprendizagem a que procedemos no capítulo anterior indicia isso também), ora a não identificação de alterações de maior neste campo em relação ao panorama anterior. A segunda hipótese levanta alguma curiosidade relativamente ao desenvolvimento programático, considerado o reconhecido reforço do trabalho em determinados domínios da língua, como a escrita, a oralidade e o funcionamento da língua, trabalho que pressupõe o uso de materiais e recursos escritos como áudio e vídeo que, como vimos no capítulo anterior, se afiguravam de uso parcimonioso no quadro curricular anterior.

5.2.3. Actividades de avaliação

Como o Gráfico 5.1. antes apresentado deixa entrever, a avaliação colhe junto dos docentes mais atenções do que os aspectos de natureza metodológica, gerando dúvidas e motivando ansiedades e inseguranças perante um quadro de orientações que diverge das concepções prévias na matéria, contraria as práticas familiares e desafia o conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores:

EC1 – Se o Contrato de Leitura e a Oficina de Escrita deviam ser avaliados, se sim, com que peso. E a avaliação em si, tinha muitas dúvidas: que peso atribuir aos testes; será que se faz testes, será que não, porque fala-se que já há escolas que não fazem os tais testes chamados clássicos...

EA2 – Fiquei um bocadinho assustada. Sei que, pelo menos, as novas modalidades de avaliação, que nos eram propostas, eram tão diferentes, que eu, logo, na altura, pensei que não sabia como é que ia pôr aquilo em prática.

Investigadora: Nomeadamente, o quê?

EA2 – Por exemplo, todas as modalidades de avaliação a nível da leitura: leitura dramatizada, leitura expressiva, Contrato de Leitura. Baralhou-me um bocado, porque era outra vez uma mudança. Tinha que adaptar o meu pensamento a novas coisas, reflectir sobre aquilo que me era proposto. Na altura, fiquei um tanto quanto assustada a pensar se iria conseguir passar a pensar de outra forma, porque nós habituámo-nos a um tipo de avaliação.

Neste campo, são identificadas alterações ao nível dos objectos, das estratégias e instrumentos e mesmo das dimensões da avaliação. A primeira respeita a um deslocamento da avaliação de conhecimentos para a avaliação de competências e é, de entre todas, a mais destacada pelos docentes em qualquer um dos contextos de recolha de dados, sendo mesmo considerada por alguns como «a mais significativa diferença» (RA1) relativamente ao quadro programático anterior. São sobretudo os entrevistados os mais atentos às transformações nesta matéria (84% de *n*), como são exclusivamente relatores de S. Miguel (43,8% de *n*) que as evidenciam (um facto curioso, que os dados não nos permitem explicar, todavia). Nos questionários, poucos são os respondentes que atentam neste campo de transformação (10,3% de *n*).

Nesta matéria, os docentes identificam sobretudo como ‘novos’ objectos de avaliação a compreensão e a expressão oral, na senda do enfoque programático colocado sobre o desenvolvimento destes domínios verbais, que ajuízam como inconsistente e incompatível com uma prática de avaliação externa eminentemente escrita e destinada a avaliar competências ao nível da compreensão e da produção escritas:

ED2 – Eu acho que, no nosso caso, o que nós temos é um peso excessivo dado à expressão oral. Eu acho que dar 20% à expressão oral é muito da nota, quando o exame vai ser eminentemente e apenas escrito.

ED3 – [...] o peso que demos à oralidade, que não vai ser depois avaliada no final, no exame, foi excessivo e adultera completamente os resultados.

Associada à avaliação destes ‘novos’ objectos, surge no discurso de 48% dos entrevistados e de 31,3% dos relatores da ilha de S. Miguel, o imperativo de

diversificar os momentos, as estratégias e os instrumentos de avaliação, com vista a uma avaliação adequada e continuada destes domínios⁶¹:

A implementação do novo programa favoreceu uma atitude de recolha constante de informações conducentes a uma avaliação o mais rigorosa possível dos desempenhos dos alunos. Tal imperativo obrigou à criação e elaboração de muitos materiais de raiz bem como variados instrumentos de avaliação (grelhas de observação, listas de verificação, fichas, testes...) que dessem conta dos progressos dos alunos e permitissem a avaliação das várias competências, quer nos seus momentos informais, quer nos formais. (RD2).

Na particular incidência da avaliação sobre os processos de aprendizagem, alguns docentes reconhecem a intenção de aprofundamento da dimensão formativa daquela:

ED1 – Como os conteúdos programáticos aparecem divididos em processuais e declarativos, eu penso que o programa põe uma ênfase muito clara no processo. E ao pôr uma ênfase muito clara no processo, põe a ênfase naquela que deveria ser uma avaliação formativa.

São contudo menos ainda os que atentam neste particular (apenas 8% dos entrevistados) do que os que consideram o reforço da dimensão processual do ensino-aprendizagem da língua na disciplina, confirmando a impressão inicial de que uma das transformações estruturantes do novo texto programático terá passado ao largo da percepção dos docentes, fazendo antever uma continuidade nas práticas nesta matéria, que os capítulos seguintes poderão vir a confirmar ou infirmar.

Em síntese, são sobretudo as alterações ao nível dos objectivos e conteúdos da disciplina que captam a atenção dos professores, destacando-se a orientação comunicacional, que os docentes adjectivam de «funcional» ou «pragmática», do novo texto programático, por contraposição à vocação ‘literária’ e ‘cultural’ dos anteriores, orientação esta traduzida:

- i) na redução do *corpus* literário e na reorientação da sua leitura;
- ii) na simplificação da informação de história e teoria literárias;
- iii) na indicação do estudo de algumas tipologias textuais;
- iv) no reforço que a TLEBS coloca na dimensão pragmática da língua;

⁶¹ Nesta matéria, nos questionários encontramos apenas uma referência pontual à introdução do portefólio.

v) e no ensejo de um desenvolvimento equilibrado de competências comunicacionais nos diversos domínios verbais, com particular ênfase na oralidade e na escrita.

Estas transformações terão acarretado porventura alterações mais marcantes ao nível da avaliação do que do processo de ensino-aprendizagem, como se possível fosse dissociar uma do outro, para mais num quadro pedagógico que busca a sua aproximação. Os usos na área terão aqui desempenhado um papel importante. Uma cultura de desvalorização da compreensão e da expressão orais em favor da compreensão e da expressão escritas e a atenção aos produtos em prejuízo dos processos terão aqui determinado uma maior inquietação dos docentes perante as alterações introduzidas na área, particularmente ao nível dos conteúdos e da avaliação, explicando os enfoques colocados nestes campos.

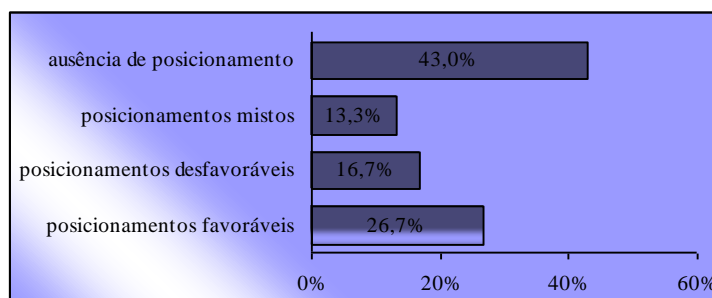
Ainda assim, como vimos, os dados provenientes das diversas fontes não coincidem inteiramente. O facto releva da importância que a triangulação de informação assume na compreensão de uma realidade que se afigura complexa e multifacetada, bem como da relevância da auscultação tão individual quanto possível dos sujeitos nos processos de transformação curricular. O caso afigurar-se-á tão mais relevante quanto passarmos da percepção das transformações para a sua avaliação e para a descrição do seu desenvolvimento no terreno.

Considerando-se embora que apenas nas entrevistas se solicitava expressamente a opinião dos docentes relativamente a essas alterações, o caso é que, amiúde, também nos relatórios e nos questionários os docentes tecem juízos de valor acerca daquelas. O facto ocorre em crescendo (22,1% nos questionários, 50% nos relatórios e 100% nas entrevistas), desvelando a fecundidade de cada uma das fontes consideradas na expressão de posicionamentos pessoais, que variam (como seria, de resto, de esperar, dada a maior maleabilidade que o roteiro da entrevista apresentava e a relação intersubjectiva em presença), dependendo das práticas prévias na área e das concepções mais ou menos individuais acerca dos objectivos que o ensino-aprendizagem do português deveria prosseguir na escolaridade secundária. Destes posicionamentos procuramos dar conta no ponto seguinte.

5.3. O programa de Português: lugares de consenso e de tensão

Como vimos, apenas 44,1% dos docentes inquiridos por questionário responderam à questão respeitante às alterações que o programa de Português introduzia relativamente aos anteriores. Embora não fosse solicitado qualquer juízo de valor relativamente a essas alterações, o caso é que 56,7%⁶² dos respondentes entenderam pronunciar-se criticamente em relação àquelas (um facto que sugere alguma necessidade de verbalização de pensamentos e preocupações pessoais dos docentes em face das alterações introduzidas na área). Entre estes encontramos posicionamentos favoráveis, desfavoráveis ou mistos (congregam estes últimos tanto a ratificação de algumas transformações, como o repúdio de outras, sem, contudo, se assumir uma posição global relativamente ao quadro programático da disciplina de Português). Os primeiros afiguram-se, contudo, mais expressivos do que os restantes (ver Gráfico 5.2.).

Gráfico 5.2. – Posicionamentos dos inquiridos relativamente ao programa de Português



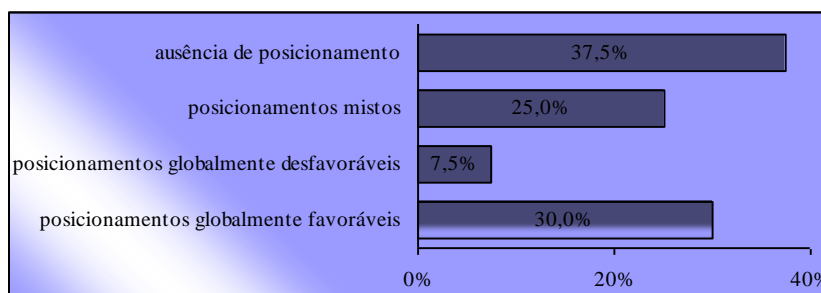
Na construção das opiniões expressas não parece pesar a formação de base dos respondentes, sequer a sua formação pós-graduada. Dividem-se os 26 respondentes com licenciatura em ensino que emitem opinião entre o apoio ao novo texto programático (46,6%), a sua rejeição (26,7%) e a sua aceitação parcial (26,7%). Do mesmo modo, se dividem os 3 docentes com formação em Clássicas que emitem opinião. Nenhum dos outros assume qualquer posicionamento sobre a matéria. Por sua vez, dos 5 docentes com formação pós-graduada, 3 não emitem qualquer opinião sobre

⁶² Recordamos que os números se reportam apenas aos respondentes efectivos à questão respeitante às alterações que o programa de Português comporta relativamente aos anteriores.

a matéria e, embora um dos que têm mestrado em Cultura e Literatura Portuguesas se oponha, o outro subscreve inteiramente as transformações operadas e, como ele, o docente com mestrado em Estudos Clássicos.

Ainda que as indicações para a elaboração dos relatórios não comportassem quaisquer solicitações de opinião relativamente ao novo quadro programático, 62,5% dos relatores entenderam manifestá-la, confirmando esta tripolaridade de posicionamentos. Aqui, no entanto, e dada, porventura, a natureza e extensão dos documentos em análise, as opiniões expressas, ora de natureza positiva, ora de natureza negativa, não o são em exclusivo, como sucede nos questionários. Entre as primeiras, vemos aqui ou ali a expressão de dúvidas ou o levantamento de questões relativamente a algumas das orientações programáticas; entre as segundas, verificamos, inversamente, o aplauso de algumas daquelas. Entendemos, por esta razão, designar umas e outras, respectivamente, por *posicionamentos globalmente favoráveis* e *posicionamentos globalmente desfavoráveis*, que se distinguem dos *posicionamentos mistos*, por estes não traduzirem tomadas globais de posição relativamente à transformação programática (ver Gráfico 5.3.).

Gráfico 5.3. – Posicionamentos dos relatores relativamente ao programa de Português



Como o Gráfico 5.3. deixa entrever, também ao nível dos relatórios verificamos serem em maior número os que aplaudem a revisão programática em apreço do que os que a repudiam. Com efeito, aqui, mais do que nos questionários, as vozes eminentemente discordantes constituem um grupo bastante restrito, integrando apenas 7,5% dos documentos analisados (compreendem estes documentos 3 dos relatórios mais extensos e analíticos que integram a nossa amostra).

Grupo também aqui com maior expressão é o que compreende os 12 relatórios (30% de *n*) cujos pareceres denotam franca subscrição das alterações

introduzidas no ensino-aprendizagem da língua na escolaridade secundária. Num terceiro grupo, constituído por 25% dos relatórios, mais expressivo, porventura, do que o que encontramos nos questionários (um facto que poderá dever-se parcialmente às características da amostra, que inclui docentes de outras ilhas, não integradores, por isso, da amostra dos questionários), não encontramos uma posição de fundo relativamente ao programa de Português, antes a expressão de opiniões ora favoráveis ora desfavoráveis em relação a alguns dos seus aspectos em concreto.

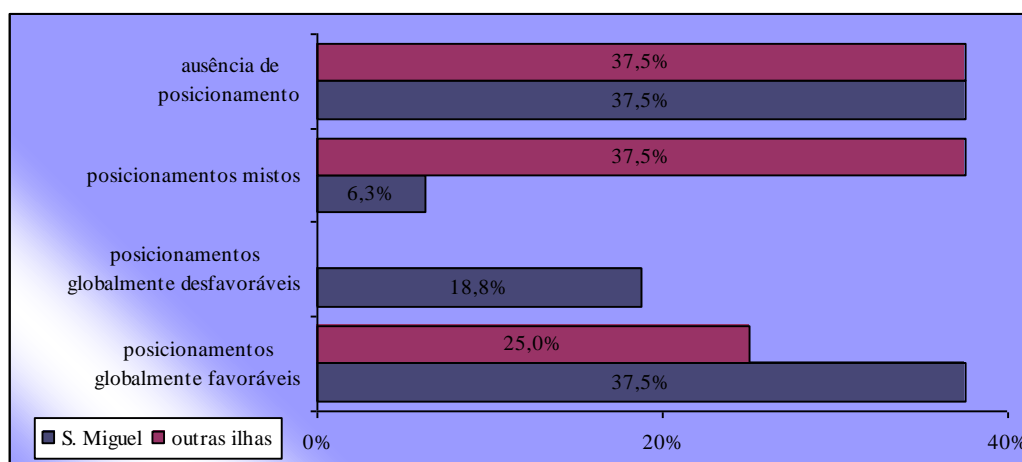
Finalmente, também no *corpus* em presença encontramos um conjunto bastante significativo de documentos (37,5% de *n*) cujos autores não se pronunciam de todo em relação a qualquer das alterações programáticas introduzidas. Estes textos caracterizam-se por serem essencialmente breves, sucintos e, em certos aspectos, omissos, sendo pontuais as referências às alterações introduzidas. Nestes documentos, encontramos sobretudo o registo do ‘cumprimento’ programático, a enunciação de dificuldades experimentadas e a avaliação da formação oficialmente proporcionada. Tratar-se-á, porventura, em alguns casos, da estreita observância das orientações dadas pela tutela para a elaboração dos relatórios; poder-se-á noutros vislumbrar a atitude ‘cautelosa’ de quem não pretende questionar os fundamentos científico-pedagógicos do discurso oficial ou de quem assume simplesmente como dever dar cumprimento às orientações curriculares superiormente emanadas, independentemente da opinião pessoal relativamente àquelas:

Como é da responsabilidade de cada professor, faz o cumprimento o mais fiel possível das directrizes do Ministério da educação no que concerne a cada disciplina [...]. (RI3a)

Perante um programa a leccionar, constitui condição essencial para o seu efectivo cumprimento uma rigorosa planificação e gestão de conteúdos. (RH2).

Interessante neste contexto, e antes de procedermos ao escrutínio dos posicionamentos manifestos, será analisar a proveniência desses posicionamentos. Para tal, considerámos os dois grupos de relatórios constituídos: os da autoria de docentes colocados em escolas da ilha de S. Miguel e os da responsabilidade de docentes de escolas situadas noutras ilhas do arquipélago (ver Gráfico 5.4.). Em relação a cada uma das ilhas em particular, convocaremos apenas dados que consideremos de relevar.

Gráfico 5.4. – Dados comparativos referentes aos posicionamentos dos relatores de S. Miguel e das outras ilhas relativamente ao programa de Português



O que o gráfico torna visível nesta matéria é que os posicionamentos manifestamente discordantes em relação ao programa de Português provêm exclusivamente da ilha de S. Miguel, onde, de resto, as posições expressas parecem polarizar-se nos extremos: posicionamentos globalmente desfavoráveis e posicionamentos globalmente favoráveis, fazendo eco, estes últimos, de um grupo mais alargado de vozes (o dobro das que se manifestam, na generalidade, contra o programa). É possível, nesta matéria, verificar que as vozes opositoras compreendem os documentos que provêm de duas das maiores e mais antigas escolas secundárias da ilha de S. Miguel (as Escolas B e D).

É possível também verificar a partir dos gráficos que os posicionamentos globalmente favoráveis ao novo texto programático procedem mais da ilha de S. Miguel do que das outras ilhas e compreendem naquela 6 relatórios provindos de escolas com dimensões e características diferenciadas, localizadas em pontos ora mais urbanos (Escolas A e C) ora mais rurais (Escola F) da ilha, integrando todos os relatórios provindos das Escolas A e C.

Ainda que os textos tenham tido autorias diversas e se reportem a anos de escolaridade e lectivos diferentes, estes dados desvelam uma certa conformidade de opinião entre os docentes de uma mesma escola. Excepção configura aqui a Escola F, cujo posicionamento em relação ao novo programa parece evoluir, entre os anos lectivos de 2003/2004 e 2004/2005, de um tom globalmente favorável para a ausência de tomada de posição. Poder-se-á tratar aqui ora da adopção de uma atitude mais

cautelosa em face da uma retracção no optimismo inicial, ora de alguma economia na evocação de argumentos e opiniões já expostos, ora ainda de uma observância estreita das orientações dadas pela tutela para a redacção dos documentos em análise, orientações estas bastante mais explícitas em 2004/2005 do que no ano lectivo anterior e não extensivas à emissão de opinião sobre o texto programático.

No que respeita às outras ilhas, os 6 documentos que traduzem posicionamentos globalmente favoráveis têm origem exclusivamente em duas das ilhas do Grupo Central (Graciosa e S. Jorge). Daquelas provêm os 3 relatórios da responsabilidade de docentes da Escola L, dois dos três redigidos na Escola N e um dos três produzidos na Escola M. Também nestes casos se verifica um posicionamento concordante reiterado ao longo do tempo por parte dos relatores da Escola L, configurando o caso das escolas M e N uma evolução entre os anos lectivos de 2003/2004 e 2004/2005, porventura por uma ou mais das três razões já avançadas.

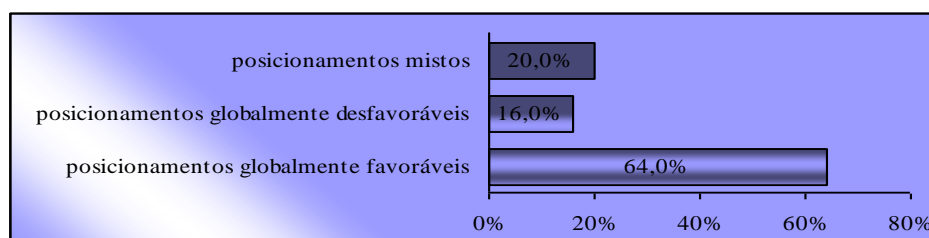
Os 10 documentos que traduzem posicionamentos mistos em relação às alterações introduzidas no texto programático provêm essencialmente de escolas situadas nas outras ilhas (apenas um tem origem numa escola da ilha de S. Miguel), compreendendo a totalidade das escolas das ilhas Flores, Terceira e S. Jorge e duas das três escolas da ilha do Pico (Escolas K, J, M, N, P, R e S). Os dados não parecem, apesar de tudo, apontar para a existência de qualquer padrão ou orientação comum de pensamento entre as diversas escolas destas ilhas, dada a diversidade de opiniões manifestas e de argumentos convocados.

Os 15 documentos (37,5% de *n*) nos quais não foi possível colher qualquer nota de posicionamento relativamente às alterações introduzidas no novo quadro programático provêm, no caso de S. Miguel, essencialmente de escolas mais afastadas de Ponta Delgada (Escolas E, F, G e H) e abrangem as restantes ilhas do arquipélago, com excepção da Graciosa. Compreendem, na sua maioria, escolas onde a leccionação do programa num determinado ano de escolaridade foi assegurada por apenas um professor (Escolas E, F, G, H, M, S) ou onde, tendo sido assegurada por dois, os relatórios foram de autoria individual (Escolas P e R).

Constituindo um dos objectivos da entrevista averiguar a opinião dos entrevistados em relação às alterações programáticas introduzidas na área, através delas colhemos a opinião expressa de todos os entrevistados. À semelhança do que sucedeu

nos relatórios, podemos divisar entre os posicionamentos assumidos posicionamentos globalmente favoráveis, globalmente desfavoráveis ou mistos (ver Gráfico 5.5.).

Gráfico 5.5. – Posicionamentos dos entrevistados relativamente ao programa de Português



Vislumbra-se entre os entrevistados, como entre os relatores da ilha de S. Miguel, uma atmosfera geral de aceitação das orientações programáticas, que se traduz, quer na maioria que as subscreve globalmente, que integra 64% dos entrevistados, quer nos 20% de entrevistados que, apesar de as não subscreverem na globalidade, lhes reconhecem méritos.

Os 4 entrevistados que basicamente se opõem às alterações programáticas introduzidas na área representam uma percentagem reduzida da amostra (16%) e provêm das escolas cujos relatórios exprimem essa oposição (Escolas B e D). As entrevistas projectam, ainda assim, nova luz sobre os dados dos relatórios, mostrando que o que se afigurava uma posição de conjunto dos docentes destas escolas não o será efectivamente, porquanto, dos 5 entrevistados em cada uma delas, 3 da Escola B e 2 da Escola D se assumem como globalmente favoráveis ao novo texto programático e 1 desta última exprime um posicionamento misto. Da mesma forma, a posição abertamente favorável que a análise dos relatórios nos devolve em relação à Escola A não aparece aqui confirmada pela análise das entrevistas: dos 4 docentes desta escola entrevistados, apenas 2 se manifestam globalmente favoráveis ao novo texto programático, assumindo os outros posições mistas.

Os dados sugerem que, apesar da relevância da análise desenvolvida a partir dos relatórios produzidos pelos docentes, que nos permitiu, entre outras coisas, aceder ao pensamento dos docentes de outras ilhas, i) a sua autoria conjunta, ii) as prováveis redes de influência e poder dentro dos grupos de relatores, iii) a não participação (por razões diversas) de alguns dos entrevistados na redacção dos relatórios providos das suas escolas, como sucede no caso de ED1, e iv) a própria natureza e objectivos dos

relatórios terão, porventura, condicionado uma expressão mais fiel no que respeita a alguns pontos.

Neste contexto, as entrevistas permitem-nos i) clarificar tendências de subscrição global do novo programa entre os docentes da Escola G, que apenas num dos dois relatórios analisados se pronunciam sobre o programa, destacando-lhe equilibradamente qualidades e deméritos (3 manifestam-se globalmente favoráveis àquele e apenas 1 assume uma posição mista), ii) verificar que, na Escola E (cujos relatórios não exprimem juízos acerca do programa), os entrevistados (únicos docentes da escola a leccionar a disciplina) se dividem entre a subscrição global do programa de Português e a sua subscrição parcial, e iii) confirmar a subscrição global do programa por parte dos 2 docentes entrevistados na Escola F, facto que os relatórios referentes ao ano lectivo de 2004/2005 não permitiam divisar.

Afigura-se interessante registar neste contexto que é nas escolas mais antigas e de maior dimensão da ilha de S. Miguel (situadas no maior perímetro urbano da ilha) que encontramos uma dispersão maior nos posicionamentos assumidos perante o programa (dos 14 entrevistados, 7 subscrevem-no na generalidade, 3 assumem posições mistas e 4 rejeitam-no globalmente). Fora deste perímetro, colhemos sobretudo nota de receptividade àquele (dos 11 entrevistados pertencentes a escolas situadas em quatro outros concelhos da ilha, 9 manifestam-se globalmente favoráveis e apenas 2 assumem uma posição mista).

Nos pontos seguintes, procuramos compreender o posicionamento dos docentes relativamente às diversas alterações programáticas identificadas na área e enunciar os seus argumentos fundamentais.

5.3.1. Posicionamentos globalmente favoráveis

Nos diversos contextos de recolha de dados considerados aqui (questionários, relatórios e entrevistas), a subscrição do programa de Português prende-se com a sua orientação comunicativa, que se afigura aos docentes mais adequada aos interesses e necessidades dos alunos em face das actuais solicitações académicas, sociais e laborais, como mais adaptada ao nível etário e de conhecimentos daqueles do

que a perspectiva de ordem literário-cultural fundamentalmente das orientações anteriores:

[...] o novo programa pôs de parte o cânone literário para contemplar também textos funcionais e comunicativos. Entendo que essa mudança vai permitir uma gestão mais adequada do currículo às necessidades comunicativas e práticas da vida real. (QP6)

De facto, o novo programa parece colmatar falhas detectadas, nomeadamente um domínio, por vezes, menos bom da língua materna a nível escrito e oral e, em consequência, alguma ineficácia na compreensão e interpretação de enunciados orais e escritos; problemática ou carência que se reflectia, aquando do percurso escolar, em todas as disciplinas e, posteriormente, na vida activa e profissional dos nossos falantes (leia-se ex-alunos). (RA1)

[...] são notórias as vantagens das alterações programáticas que se efectuaram na disciplina [...] atendendo ao facto de se tratarem de alunos da área das Ciências e, como tal, com menor predisposição linguístico-literária para o estudo exaustivo da Literatura [...]. (RL3).

Neste âmbito, o novo programa emerge como «simplificado em termos de conteúdos» (RL2). Uma simplificação cuja avaliação difere, no entanto, mesmo entre relatores e entrevistados globalmente favoráveis ao programa:

i) uns consideram-na responsável por uma certa ‘desvalorização’ da disciplina

EG1 – [...] Mas acho também que há o reverso da medalha, que é o seguinte: os alunos não se empenham tanto no Português. Por um lado, é motivador, porque é mais prático para eles, é mais útil, por outro lado, eu acho que eles vêem certos aspectos, certos conteúdos como demasiado fácil e não é preciso estudar. Eles não o dizem, mas fica no ar a impressão de que eles precisam de estudar Filosofia - aquelas de marranço -, a Biologia, a Físico-Química... Português faz-se.;

ii) outros afirmam-na apenas como uma forma de suavizar a entrada na escolaridade secundária e de prolongar o trabalho em torno da língua desenvolvido no Ensino Básico

EF1 – [...] no programa antigo o funcionamento da língua não era trabalhado de uma forma tão sistemática como agora o programa o exige e então se calhar este programa está mais próximo daquilo que eles estão habituados a fazer no básico. Porque no programa antigo, do básico para o secundário havia ali um corte muito grande, e este, se calhar é mais uma continuação, é mais gradual, porque, por exemplo, no 10.º ano, eles continuam com aquela análise de texto, com as perguntas de interpretação, depois só aparece ali o Camões lírico, enquanto no programa antigo era logo Poesia trovadoresca, depois uma série de obras, etc. No 11.º, de facto, já temos mais literatura, mas parece-me que é uma evolução mais gradual, não é aquele corte abrupto entre o 3.º ciclo e o Secundário.;

iii) e outros ainda associam-na a um acréscimo de exigência e aprofundamento relativamente ao anterior programa, ao nível da leitura, como da escrita, da oralidade e do funcionamento da língua

EG2 – E o programa é muito extenso. Exige muito dos alunos e dos professores. O programa é muito extenso, porque nós estamos a desenvolver as 5 competências ao mesmo nível, temos que fazer a Oficina de Escrita, contrato de leitura, e, portanto, são momentos de trabalho em sala de aula, mas que também têm que ser alvo de avaliação.

Em todo o caso, relatores e entrevistados parecem concordar que o novo texto programático «abrange mais o aluno na sua totalidade. Um aluno completo, desde a expressão oral até à expressão escrita» (ED5), exprimindo entusiasmo e confiança nas potencialidades da orientação comunicativa assumida. Destaca-se, no contexto:

i) o «aprofundamento da consciência metalinguística» (RN2), em particular pelo enfoque colocado na análise das produções discursivas e na reflexão sobre os mecanismos linguístico-discursivos usados em diferentes formas e contextos comunicacionais

ED1 – Portanto, neste momento, eu penso que, se tudo é um pretexto para se reflectir sobre a língua. Se quando o aluno lê uma entrevista, ele tem que perceber o que está ali em jogo, por que é que determinadas opções foram feitas em termos da pergunta, se a pergunta ofende ou não ofende a pessoa com quem se está a falar, se a pessoa, ao responder, foge ou não foge à pergunta, se a pessoa recorreu a determinadas estratégias comunicativas ou não, o que é que está ali por detrás; se ele ouve um debate, se ele consegue identificar o que é que é opinião, os argumentos usados para a fundamentar... Se ele tiver o contacto com esse tipo de textos, eu penso que acaba por se tornar um ouvinte mais consciente, acaba por perceber as estratégias que pode usar com determinados objectivos, que podemos ter um discurso muito enrolado e nada dizer, que podemos ter um discurso mais simples e mais profundo, todas essas coisas.;

ii) o desenvolvimento de competências de expressão oral, já visível em alguns casos

EA2 – Eu sei, por exemplo, que os meus alunos, neste momento, estão muito mais capazes de se expressar oralmente, de apresentarem um trabalho oralmente, do que estavam há um ano e tal atrás. Eles têm, neste momento, um à-vontade fantástico que não tinham. São capazes, por exemplo, de apresentarem um trabalho sem um suporte escrito, o que era impensável, porque eles colavam-se ao quadro com uma folhinha, tinham medo, ficavam aflitos. Neste momento, não. Neste momento, eles vão buscar, por exemplo, o data show, apresentam o trabalho. Eu permito-lhes sempre terem um esquema daquilo que vão falar à frente e eles, às vezes, quase que dispensam o suporte escrito. Expressam-se de uma forma muito diferente e já não estão colados ao quadro.;

iii) o aprofundamento de competências de expressão escrita, associado ao desenvolvimento da Oficina de Escrita, cuja eficácia alguns entrevêem também

EG2 – *Ultimamente nós temos trabalhado os textos expositivo-argumentativos, que é um conteúdo do 12.º ano de Português B, e é com bom grado que eu corrijo um texto em que eles procuram modificar os parágrafos, as ideias que colocam no seu discurso, enquanto que tenho alunos no 12.º ano que escrevem um texto expositivo-argumentativo como se fosse um esquema, sem ligação nenhuma entre as ideias. Portanto, nós fizemos um trabalho progressivo ao nível dos articuladores do discurso e, neste momento, estão muito bem empregues. Eles próprios sentem necessidade de pegar no manual, ver os que lá estão, para empregarem o melhor articulador do discurso.;*

iv) o favorecimento dos hábitos de leitura, que os docentes adivinham na introdução do Contrato de Leitura

EG2 – *[...] por exemplo, uma situação bastante concreta, eles têm que ler o contrato de leitura [...] há que fomentar o gosto pela leitura, porque os alunos lêem pouco e gostam de dizer que não lêem nada.;*

v) e o incremento do interesse dos alunos pela disciplina, pela abertura programática a conteúdos considerados mais adequados aos seus interesses e necessidades futuras

EG1 – *Eu acho que este programa, para os alunos, é muito melhor, porque tem os tais textos utilitários, ou seja, que são úteis para eles no dia-a-dia. Porque nós sabemos que, quando chegamos a uma repartição pública, à partida temos uma minuta para aquilo que nós precisamos de fazer ou de pedir, mas se levarmos mais ou menos uma ideia de como é que vamos redigir o texto, já nos facilita o trabalho, não é? E é para isso que o novo programa aponta: para os miúdos aprenderem a fazer um requerimento, uma declaração; saberem um regulamento o que é que é, para que é que serve... acho que os prepara mais para situações concretas do dia-a-dia.*

Pensamos que, em termos de conteúdos declarativos, este programa é muito mais apelativo para os alunos, o que acaba por os motivar mais, quer em relação à interacção na sala-de-aula, quer na consecução de trabalhos orais ou escritos. (RC1).

No último documento citado, afirma-se mesmo a correspondência do «novo quadro programático aos anseios de professores e comunidade educativa em geral» (RC1). Uma afirmação de que alguns entrevistados dão testemunho pessoal:

ED1 – *[...] há uns anos atrás [...] foi feita uma reflexão sobre os programas em vigor [...] e [...] chegou-se à conclusão de que havia algumas alterações que teriam obrigatoriamente que ser feitas nos programas, de modo a que eles pudessem ir ao encontro das reais necessidades dos alunos que frequentavam o secundário. [...] nós achávamos – eu fui uma das pessoas que, na altura, achou isso – que o programa do secundário tinha que ter em conta a competência muito*

limitada que os alunos tinham da língua quando chegavam ao 10.º ano e deveria, de algum modo, permitir aos professores que leccionassem o 10.º ano trabalhar e, de algum modo, tentar resolver questões de fundo que não tinham sido resolvidas aquando da passagem pelo Unificado.

ED5 – *Sabia que havia diferença, porque nós sempre nos debatemos em relação à área de Ciências, achávamos que havia muita profundidade a nível da literatura e menos na língua.*

Das alterações reconhecidas ao nível dos conteúdos, é a abertura programática ao estudo de textos não literários de diversos géneros que colhe grande assentimento por parte dos professores (um dado ainda assim bem mais visível nas entrevistas do que nos relatórios). No facto, os docentes reconhecem sobretudo:

i) adequação às solicitações presentes e futuras da vida pessoal, académica e profissional dos alunos (conquanto surjam pontualmente dúvidas em relação à adequação e relevância do estudo de tipos de texto já estudados ao longo do Ensino Básico)

[...] o novo programa [...] vem de encontro às necessidades mais prementes dos alunos, fornecendo-lhes uma maior acessibilidade na compreensão dos textos estudados, pois estabelece-se sempre um paralelo com outras tipologias textuais de utilidade para o quotidiano dos discentes [...]. O estudo de textos jornalísticos e dos domínios transaccional e educativo vem, indiscutivelmente, aproximar os conteúdos estudados da realidade diária dos alunos [...], evitando o “isolamento” dos conteúdos estudados e o desfasamento entre o que se estuda na escola e o que se necessita verdadeiramente fora dela. (RL3);

ii) e vantagens para o «desenvolvimento intelectual, social e afectivo» daqueles

[...] o estudo de textos jornalísticos e dos domínios transaccional e educativo vem desenvolver a formação cívica dos alunos, preparando-os para a vida activa. O estudo destes textos permitiu a realização de trabalhos de grupo e o desenvolvimento do espírito crítico e de cooperação entre os alunos. Também [...] o contacto com uma variedade de textos e de situações [...] favorec[e] o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno, apetrechando-o com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence. (RL1).

Já as transformações identificadas ao nível literário dividem estes professores, dizendo da sensibilidade desta matéria. Ainda assim, são mais os que as ratificam do que os que as questionam. Os que se pronunciam favoravelmente em relação àquelas exaltam:

i) a exclusão de textos de difícil compreensão (como a lírica trovadoresca e as crónicas de Fernão Lopes);

ii) a sua substituição por textos mais actuais, considerados por isso mais apelativos e adequados aos alunos e objectivos (nomeadamente, a poesia do século XX);

iii) e o deslocamento de alguns textos para outros anos de escolaridade (é o caso d' Os Lusíadas, cuja integração no 12.º não só se afigura mais ajustada ao nível de desenvolvimento e compreensão dos alunos, como permite «fazer uma aproximação entre [aquela obra] e A Mensagem, do Fernando Pessoa» – EB2).

Ainda assim, o *corpus* de leituras do programa de Português não colhe aprovação integral:

EG3 – [...] *Vamos dar logo As Viagens que eu acho que é dos textos mais complexos. Não sei bem se aquilo é um romance, se aquilo é uma novela, se aquilo não é um ensaio. Eu sei lá aquilo o que é. Acho que os próprios professores universitários também não sabem bem definir e, portanto, dar coisas dessas aos alunos, acho que não é muito motivador. [...] depois vai ser Memorial do Convento. Quer dizer, eu conheço a obra de Saramago e até gosto muito. Eu não acho que seja adequado [...] ao nível etário.*

Os docentes que se pronunciam desfavoravelmente em relação às alterações introduzidas na área exprimem essencialmente desconforto e dúvida ante:

i) a reperspectivação do trabalho pedagógico a desenvolver em torno do texto literário

EB2 – [...] *faz-me uma certa impressão dar o texto argumentativo do Padre António Vieira para dar o texto argumentativo. Eu acho que o texto do Padre António Vieira tem que ser lido por ser lido. Não quer dizer que eu não mostre que aquele era o modelo de texto argumentativo que se usava na altura, mas o texto expositivo-argumentativo que nós vamos mostrar aos alunos hoje em dia tem que ser uma coisa muito mais simplificada... [...] eu acho que partir daquilo para dar o texto argumentativo é confundir os alunos e é minimizar o padre António Vieira.;*

ii) a supressão de alguns textos literários anteriormente indicados como de leitura obrigatória;

iii) e a desvalorização da informação de teoria e história literárias, em face da avaliação que se faz do desenvolvimento programático e de dificuldades experienciadas no processo

Creemos que este ano lectivo foi proveitoso; contudo, continuamos a questionar a importância dos conteúdos que foram suprimidos neste actual programa. Naturalmente que se alguns desses conteúdos se mantivessem, deparar-nos-íamos com a difícil gestão de tempo. Todavia, será que esses conteúdos não seriam enriquecedores para a formação cultural e literária dos nossos alunos? (RC3)

EE1 – O que eu senti [...] é que os alunos têm muita dificuldade em perceber toda a contextualização, que agora não há. Eles têm muita dificuldade em perceber a literatura como uma coisa contínua. Eles acham que são textos que alguém escreve. Hoje quando lhes perguntei em que período histórico é que se podia situar Camões, eles não sabiam. Eles não têm muito essa noção.

Em alguns relatórios e entrevistas, encontramos o diagnóstico de uma descontinuidade entre as orientações para o 10.º ano e as apresentadas para os anos de escolaridade subsequentes, reconhecidas como sendo mais próximas das subjacentes ao programa anterior e mais distantes do «carácter pragmático» que caracteriza o programa do 10.º ano e pretenderia caracterizar o texto programático da disciplina de Português na sua globalidade:

[...] o programa de Português do 11.º ano é demasiado extenso, incidindo fortemente em conteúdos de cariz literário, o que o distancia do carácter pragmático e experimentalista do programa do 10.º ano. [...] esse pragmatismo é quase inexistente no programa do 12.º ano [...]. (RA3).

A este suposto recuo, como a um presumido aumento do nível de exigência e dificuldade das leituras propostas e um progressivo abandono do espírito de desenvolvimento e avaliação equilibrados e integrados das diversas competências, associam, relatores como entrevistados, dificuldades de adaptação dos alunos na transição do 10.º para o 11.º ano, exprimindo o receio de subversão do espírito programático e de restituição da centralidade do texto literário na aula de Português:

EB2 – A minha ideia é “Será que o programa do 11.º e do 12.º não sobrecarregou a nível do texto literário?” [...] tenho medo que, se nós não gerirmos isto muito bem, descambemos outra vez apenas no texto literário. Tenho medo disso. Tenho medo e parece-me que vai ser o que vai acontecer.

De resto, descontinuidades encontram alguns já no próprio programa do 10.º ano:

EA2 – Depois há picos no programa que não se entende. Tu passas das cartas das memórias para a lírica. Aparece-lhes Camões. Está bem que Camões não é dado como era dado no antigo programa, mas há uma diferença enorme entre o vocabulário, a mundividência das cantigas ou das redondilhas de Camões e as cartas e as memórias e a carta pessoal e o relatório. Não tem nada a ver. Passas de um texto pragmático para um texto literário. E a diferença é enorme!.

Esta leitura da evolução programática sugere ora uma certa incompreensão dos princípios estruturadores do programa, ora um entendimento restritivo da sua orientação linguístico-comunicacional, assumida, aparentemente, por estes professores apenas quando as actividades de compreensão e expressão escrita se reportam a textos de natureza não literária.

Onde aqueles vêm descontinuidade, outros reconhecem aparentemente sequência e progressão gradual, a que associam efeitos contrários aos anteriormente descritos:

EF2 – [...] eu penso que acaba por haver uma visão gradual no programa. No 10.º ano dá-se a possibilidade de trabalhar determinadas componentes que depois vão facilitar, por exemplo, aquela tal questão da componente literária. Acho eu que depois vai facilitar esse salto no 11.º.

Ainda assim, não fica claro nas palavras destes docentes o lugar que reconhecem à leitura de literatura no contexto programático (poderão, porventura, as suas representações relativamente às práticas de ensino-aprendizagem pessoais que procuraremos reconstituir no capítulo seguinte trazer esclarecimentos nesta matéria).

A TLEBS é das alterações programáticas aquela que menos apoio colhe junto dos docentes globalmente favoráveis ao novo programa. Se nos questionários e nos relatórios não colhemos expressão de opinião por parte destes docentes relativamente a esta alteração em concreto, nas entrevistas regista-se a complexidade da nomenclatura adoptada e a sua desarticulação, quer com as aprendizagens realizadas ao nível do Ensino Básico, quer com as nomenclaturas empregues noutras disciplinas de língua:

EG3 – Quanto à gramática, [...] eu sou completamente contra a nova nomenclatura, terminologia, seja lá o que for que inventaram ou que criaram na gramática. Acho que só veio complicar o Português. Eu gosto e acho que se deve dar gramática sempre. E isso é positivo. Agora, nomenclaturas novas, quando eles aprenderam as coisas de outra maneira [...]. Ainda ninguém me explicou como é que é decidido isto. Depois, não é só isso. Complica. Os manuais não são claros, [...] e ainda por cima atrapalha, porque como eu dou Latim [...], vai haver complicações, porque eu dou uma gramática tradicional a nível do Latim, é bastante tradicional, muito prática, mas muito tradicional. [...] Depois, [...] o aluno está a dar uma coisa em Português e vai dar com outro nome em Inglês, Francês, Alemão ou Latim. Quer dizer, eu acho que isso só complica [...].

Ainda assim, releva-se pontualmente que «A nova nomenclatura ajuda a trabalhar mais a língua» (ED5), representando uma mais valia para o desenvolvimento

da consciência metalinguística dos alunos e para o aperfeiçoamento da sua competência de escrita em particular.

Os resultados que aqui vimos apresentando ratificam, *grosso modo*, tendências que Cymbron (2002) identificou no testemunho de 40 professores de Português B do Arquipélago inquiridos em 1996/1997 no âmbito do estudo já referenciado no capítulo anterior. Entre aqueles, i) 52,5% valorizavam o estudo do texto não literário, atribuindo-lhe importância equivalente ao estudo do texto literário, e registando por vezes hesitações e incoerências, ii) 52,5% consideravam também dever «existir um equilíbrio entre a escrita para apropriação de técnicas e modelos discursivos (actas, relatórios, sínteses, entrevistas...) e a escrita a partir do texto literário (comentário e dissertação)» (p. 254), e iii) 90% privilegiavam claramente o texto não literário no que toca à abordagem de questões de natureza gramatical (um quadro que ilumina alguma da resistência verificada relativamente à instituição do texto literário como objecto de análise e reflexão linguístico-discursiva).

Na «utilização das novas tecnologias» (RN1), único aspecto merecedor de atenção do ponto de vista dos recursos, vêem os poucos docentes que a esta se reportam um sinal de modernização da área e um passo mais no sentido da adequação daquela aos actuais interesses dos alunos:

EG2 – [...] O português tem que evoluir conforme os tempos, os alunos gostam muito do computador, da Internet, dos telemóveis, portanto, estão muito virados para a tecnologia e nas competências visadas está a utilização das TIC.

As alterações operadas ao nível avaliativo não merecem nos relatórios o aplauso ou a censura dos docentes. A menção do tópico da avaliação cumpre nestes documentos essencialmente a expressão de ansiedades e preocupações:

[...] devia haver uma maior similitude entre as escolas [...] caso contrário, cada escola encontrará [...] uma distribuição dos critérios de avaliação conforme a sua interpretação. Tal acaba por ser negativo [...] visto que leva a um fechamento avaliativo, unidireccional, sem debate, bem como pode prejudicar o percurso classificativo dos discentes, tendo em conta que estes se estão a preparar para uma prova final no 12.º ano de escolaridade [...]. (RC1).

Já nas entrevistas, encontramos entre os docentes globalmente favoráveis ao programa de Português a subscrição dos seus princípios avaliativos. Merece essencialmente, no contexto, particular elogio a justeza de uma avaliação que, ao instituir como objecto os

desempenhos comunicativos dos alunos, na recepção como na produção do texto oral e escrito, os coloca numa situação de equidade:

EF1 – E acho que a avaliação é mais justa, porque, de facto, nós temos em conta todos aqueles aspectos e temos momentos próprios de avaliação para a leitura, para a compreensão do oral, para a expressão do oral...

ED5 – Há alunos que conseguem na escrita, mas, por exemplo, se lhes aparece alguma coisa, eles não captam a mensagem, e outros, não. Eu tenho alunos que na compreensão oral são belíssimos, porque percebem um texto que se lhes diz. Não é aquele aluno que fica... “Eh senhora, pode repetir?” Aliás, eu já fiz duas avaliações orais e há dois ou três alunos que na compreensão oral têm das melhores notas, porque percebem perfeitamente a oralidade. É a tal coisa, se fosse como antigamente, era os dois testes escritos... é bonzinho... não é bonzinho tem 9. Eu aqui posso dar uma nota mais ajustada àquilo que ele é..

Em síntese, os docentes globalmente favoráveis ao novo quadro programático ratificam sobretudo a adequação dos princípios de desenvolvimento linguístico-comunicacional que o enformam aos conhecimentos prévios dos alunos na área e às suas necessidades e interesses académicos e socioprofissionais. Valorizam, por isso, a abertura da aula de Português a um conjunto de produções discursivas de natureza mais funcional e o enfoque colocado no aprofundamento de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e competências em domínios que, na sua opinião, os anteriores programas falhavam em promover (a análise e reflexão linguística, a produção escrita e oral e a criação de hábitos de leitura), cuja valorização para efeitos avaliativos merece alargado assentimento.

Registam, no entanto, pontualmente, hesitações e reticências relativamente às transformações identificadas ao nível literário, que associam, em alguns casos, a um agravamento das competências de leitura (literária, subentenda-se, já que este domínio é tendencialmente perspectivado nesta dimensão) e a um défice de conhecimento relativamente à história da literatura portuguesa, e discordam da TLEBS, considerando-a desajustada aos alunos e ao contexto nacional de ensino das línguas.

5.3.2. Posicionamentos globalmente desfavoráveis

Por sua vez, os docentes que, nos questionários, nos relatórios e nas entrevistas, se manifestam globalmente desfavoráveis às alterações programáticas

introduzidas na área repudiam a orientação linguístico-comunicacional do novo texto programático, que, no seu entender, converte o texto literário num mero objecto de análise linguístico-discursiva, equiparando-o a qualquer outro tipo de texto:

Os programas “novos” vieram empobrecer grandemente quer o conhecimento da literatura, quer o conhecimento da riqueza e pluralidade da língua portuguesa. Tornar funcional o programa de uma língua, remetendo o seu estudo apenas para um funcionamento de carácter linguístico (que pouco contribui para uma consciência crítica, afectiva com, até, a própria identidade muito menos a nacional). Foram retirados a beleza do estudo da literatura portuguesa, tornando-a fria, seca, desmotivante, já que apenas se pratica o texto utilitário. O pouco estudo da literatura previsto é descontextualizado, vazio, oco, sem sentido. (QP10).

Parece particularmente inquietante para alguns docentes a circunscrição do estudo da lírica camoniana a textos de natureza autobiográfica (um destaque que não deixará de ressoar as críticas veiculadas nos *media* relativamente a uma pretensa desconsideração do programa de Português em relação à produção literária de Camões):

[...] não percebemos, muito menos dentro de contextos equívocos ou forçados, a integração, sem fio condutor nem efectiva pertinência, dos conteúdos literários sob pretextos (Camões Lírico é tratado e integrado nos “textos de carácter autobiográfico” e a breve antologia de poetas do séc. XX aparece subordinada a “textos criativos e expressivos”, tal como os contos/novelas de autores do séc. XX serão exemplos de “textos narrativos e descritivos”) [...]. (RD2).

No contraponto, os professores fazem a apologia da aquisição de conhecimento de história e teoria literária e de competências de leitura de texto literário, com vista a uma formação «cultural e identitária» dos jovens (como se o estudo intensivo da literatura portuguesa pudesse, só por si, cumprir um tão vasto, complexo e ambicioso desígnio):

ED4 – [...] A gente pode perguntar por que é que antes se considerava [...] importante e necessário à construção da identidade e de falantes conscientes e de pessoas conhecedoras da sua cultura, e agora são considerados conteúdos sem qualquer importância, foram retirados do programa e que eles nunca conhecerão, nunca terão contacto com essas realizações linguísticas. [...] Em relação à Literatura Portuguesa eu dava tudo, tudo e mais alguma coisa, mesmo o que eu própria considerava que era um pouco escusado. [...] Os alunos tinham que tomar contacto com as realizações entendidas como fundamentais da nossa literatura, que era necessário que eles conhecessem como necessário à identidade deles. [...] Verdade seja dita que os alunos, se não tomarem contacto formalmente com a literatura portuguesa na escola, não tomarão contacto mais [...].

Regista-se, curiosamente, alguma proximidade discursiva entre os três relatórios que exprimem discordância relativamente aos novos princípios

programáticos (RB1, RD2, RB3). O facto é visível, por exemplo, na utilização comum da expressões «tarefa hercúlea» e na invocação partilhada da influência dos estudos linguísticos e da falência da educação básica como factores na base da revisão programática operada (o nosso conhecimento dos sujeitos e respectivos contextos de actuação permite-nos considerar que a contiguidade de críticas e argumentos visível nestes documentos não será alheia, em larga medida, às relações familiares existentes entre dois dos autores dos documentos em causa, como uma certa posição de liderança ocupada por aqueles entre os docentes com quem partilharam a redacção dos relatórios).

Nestes documentos emerge, desde logo, a crítica à redução operada no programa ao nível do *corpus* literário e da informação de história e teoria literárias, fazendo eco, porventura, da polémica publicamente instituída em torno do assunto. O tom é aqui manifestamente reprovador e, por vezes, até irónico:

[...] ignora o programa a vertente cultural que qualquer programa de Língua Portuguesa deve conter: não se pode esquecer que o Ensino Secundário, para muitos alunos, é a última oportunidade de aprender a reconhecer os valores e a importância da sua língua, mas também da sua literatura e dos seus escritores. (RB1)

Parece-nos que a Literatura Portuguesa merece outro respeito, outra relevância e que há necessidade de uma redefinição da própria natureza do que nos é solicitado executar: o 10.º ano constituirá um momento de consolidação e de amplificação de conhecimentos, apontando para o uso funcional da língua e para manifestações e artefactos do domínio transaccional? Terá um carácter manifestamente propedêutico ou será, em última análise, uma amálgama desorientada e ansiosa de intenções e de pretensões? (RD2).

Firme oposição colhe também junto destes docentes o estudo de textos não literários e a TLEBS, que reputam de «complexa» e «inútil» (RB1), porque desprovida de contributos visíveis «para um domínio mais sólido e um conhecimento mais consciente dos mecanismos do funcionamento da língua materna» (RD2). Neste campo, o discurso destes docentes acusa, como vemos, contradições várias que denotam um ‘conflito’ latente entre o que desejariam idealmente para a disciplina e o que se lhes afigura necessário. Ora desmerecem o enfoque programático no aprofundamento da consciência metalinguística dos alunos, ora rejeitam a TLEBS, por não lhe reconhecerem mérito e adequação na promoção dessa consciência, ora ainda destacam as graves lacunas dos alunos ao nível linguístico-comunicacional, que

adivinham como efectivos entraves à aprendizagem que a disciplina pretendia promover.

No quadro deste ‘conflito’, inscreve-se o relevar das potencialidades do Contrato de Leitura no aprofundamento do interesse pelo texto escrito e no enraizamento de hábitos neste domínio, assim como o reconhecimento dos méritos da Oficina de Escrita (a «novidade» programática aparentemente melhor acolhida por estes docentes) no «desenvolvimento da escrita, do raciocínio lógico e organizado da expressão» (RB1). Ainda assim, os constrangimentos (de ordem temporal e material) que identificam no desenvolvimento de um e da outra são invocados como prova do seu desajustamento às reais condições das escolas, legitimando práticas desvirtuadoras dos princípios que lhes subjazem e transformando, por vezes, as orientações nesta matéria em boas intenções sem consequências práticas:

EB5 – [...] Nós pedimos que nos arranjassem uma salinha que tivesse lá um armário, onde pudéssemos ter dicionários, prontuários... para não andarmos... coisas mínimas... por onde todas as turmas, ao longo da semana, passassem, a fim de se fazer o trabalho de estudo da língua em termos laboratoriais, como o programa propõe, e efectivamente não conseguimos. Portanto, é um programa novo, com novas ideias, que avança com novas metodologias, mas mais uma vez não tem em conta a realidade das escolas. Propõe uma nova visão da aula de português, em termos metodológicos, mas a metodologia não é acompanhada das condições adequadas, fica na teoria, na secretária.

Relativamente à Oficina de Escrita, [...] restringiu-se esta metodologia a uma aplicação prática de algumas das tipologias textuais previstas, devendo-se este facto [...] à necessidade de se estabelecerem prioridades tendo em conta, por um lado, as dificuldades dos alunos, e, por outro, a gestão de um tempo que se adivinhava curto dada a extensão do programa. (RB1).

Em matéria de avaliação, as alterações introduzidas aparecem igualmente desvalorizadas em virtude de uma alegada impraticabilidade em face das condições de trabalho nas escolas. Contesta-se, neste âmbito, o recurso ao portefólio como estratégia avaliativa e a valorização da oralidade enquanto objecto de avaliação com estatuto equivalente aos outros domínios verbais:

Houve [...] o reconhecimento da inexequibilidade da aplicação de determinados métodos de avaliação, a construção do portefólio, por exemplo, e ainda fazer uma avaliação equitativa das várias competências, conforme prevê o programa. [...] É evidente que criar um portefólio e proporcionar situações de avaliação da oralidade que tenha um peso de 30%, com quatro a cinco turmas de 20 e poucos alunos por professor, é irrealizável. (RB1).

Sendo embora a posição de fundo dos entrevistados coincidente com a expressa nos relatórios em cuja elaboração participaram (afirmação que a assinatura daqueles documentos nos permite fazer), nem o tom assumido aqui é tão incisivo quanto naqueles, nem as opiniões expressas tão concertadas quanto aparentavam ser. Buscando embora ao longo do seu discurso relevar as desvantagens do programa de Português comparativamente com o de Português B e desacreditar os seus potenciais méritos com dificuldades e constrangimentos ao seu desenvolvimento, estes quatro docentes nem sempre partilham opiniões e vão deixando transparecer aqui ou ali alguma transigência perante as circunstâncias e argumentos que identificam como estando na base das transformações operadas na área.

A este facto não será alheia a produção colectiva dos relatórios, que determina o compromisso dos pontos de vista dos seus autores ou a prevalência de um sobre os outros (uma questão que não se coloca no caso de entrevistas individuais), como a natureza diferenciada do discurso escrito e do discurso oral: o primeiro, mais concentrado e programado em função de determinados objectivos; o segundo mais dependente de estímulos exteriores, como o questionamento, e, por isso também, eventualmente mais espontâneo (residirá aqui, porventura, uma das vantagens da utilização da entrevista nesta investigação).

Um ponto em que os docentes parecem concordar, nas entrevistas e nos relatórios, concerne à responsabilização dos «linguistas» (genericamente referenciados) pela transformação da área (EB4, EB5, ED4), pessoas cuja suposta influência junto do poder político terá determinado a orientação comunicacional do programa de Português, a abertura deste ao estudo de um conjunto alargado e diversificado de tipologias textuais de natureza não literária, a instituição do texto literário como objecto de análise linguístico-discursiva e a redução do *corpus* de textos literários de leitura obrigatória, que presumidas pressões externas não terão permitido ir mais longe (pressente-se aqui algum efeito regulador das vozes que se levantaram publicamente contra as transformações introduzidas na área):

ED4 – Eu estou convencida que a intenção inicial deste programa não era dar à literatura o peso que acaba por ter nos anos seguintes, por isso é que eu estava a dizer que uma vez que entenderam que tinham que fazer cedência à literatura, o programa acaba por encaminhar-se nesse sentido, e acaba por tentar conciliar a parte linguística com a literatura, ou seja, a língua no contexto literário. Mas penso eu que um pouco forçados.

Também aqui, como entre os docentes globalmente favoráveis ao programa, há quem reconheça nessa opção uma intensificação do nível de exigência e dificuldade da disciplina, que introduz um corte abrupto com o Ensino Básico:

EB4 – O novo programa de Português, no meu entender, é um programa novo-rico a nível do 10.º ano, ou seja, quer-se fazer do 10.º ano tudo e mais alguma coisa, desde os textos jornalísticos aos textos autobiográficos, aos textos literários; desde a poesia aos contos, ao conto da literatura portuguesa, ao conto da literatura universal... Quer dizer, aquele programa quer que se dê num ano tudo e mais alguma coisa, partindo de um princípio que é cada vez mais errado: é que os alunos chegam ao 10.º ano com as competências do 3.º Ciclo a um nível, eu não digo suficiente, suficiente-bom. [...] e a verdade é que a maioria dos alunos com quem nós nos deparamos no início de cada ano lectivo, [...] fez o 3.º Ciclo à rasquinha e chegou ao 10.º ano por obra e graça do Espírito Santo, muitas vezes. [...] no programa antigo nós andávamos [...] uma boa parte do primeiro período lectivo com o conto tradicional popular. Andávamos a falar do príncipe e da princesa e do monstro e da rosa e de mais não sei o quê. A entrada era gradual, era mais lenta, eles iam entrando no programa do 10.º ano. O programa do 10.º ano a sério começava com a lírica, com a lírica trovadoresca. Aí é que eles apanhavam um choque do 10.º ano [...]. Aqui é uma entrada mais abrupta, mais de chofre.⁶³

A maioria, no entanto, vê agora no 10.º ano uma etapa preparatória da formação secundária (apenas considerada como tal quando se intensifica a leitura de literatura, como se vislumbra nas palavras finais do entrevistado anterior):

ED4 – O programa anterior era essencialmente literário. Portanto, partia-se do pressuposto de que os alunos tinham atingido efectivamente aquelas aprendizagens iniciais em relação à língua e ao valor da língua, para poderem de facto trabalhar a língua numa perspectiva cultural e literária. [...] e agora era preciso avançar mais... e avançar mais era entrar na cultura e na literatura [...].

Investigadora – Porquê o imperfeito?

ED4 – A verdade é que o 10.º ano, em meu entender, quanto a este programa, é mais ou menos propedêutico... O programa de 10.º ano é muito inspirado na linguística, na linguística entendida na utilização funcional e consciente dos mecanismos linguísticos e, portanto, a literatura aparece apenas como um pretexto, nitidamente.

Também no que respeita à exclusão de determinadas produções literárias em concreto, não parece existir grande acordo entre estes docentes. Se, para ED2, as opções se afiguram adequadas aos alunos, para EB5 configuram uma lacuna na construção do conhecimento daqueles relativamente à história da literatura portuguesa:

EB5 – [...] coisas que existiam no programa antigo que, infelizmente, no meu entender, desapareceram neste programa novo.

Investigadora: Nomeadamente?

⁶³ Conquanto extenso, a informatividade do excerto justifica a sua transcrição.

EB5 – *Nomeadamente, a parte do início da poesia portuguesa, com as Cantigas de Amigo, que eu adoro, as Cantigas de Amor, as de Escárnio e Maldizer. [...] Eles, para perceberem alguma coisa da Literatura Portuguesa, têm de começar do princípio, como a gente para perceber um livro se calhar tem de ler da primeira página e não pode saltar para a página cinquenta. Falha-lhes um pouco esta visão diacrónica. Esta visão cronológica que o programa antigo nos oferecia falha neste programa novo.*

Esta opção teria supostamente como contrapartida o desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos. A experiência parece, no entanto, defraudar as expectativas a este nível:

ED2 – *[...] eu achava que, apesar de terem sido realmente retirados aqueles textos ditos clássicos, a competência comunicativa iria em muito ajudar os alunos a motivarem-se para as aulas de Português e a terem um contacto muito mais directo com a língua e ter o gosto de aprender a língua, porque tinha muitas situações novas, era uma língua na prática quotidiana. Mas isso não aconteceu. Não aconteceu o salto que eu gostaria que tivesse acontecido, do ponto de partida, que foi explorar textos do quotidiano: crónicas, páginas de diário, por aí fora... para uma motivação muito maior para depois os textos de literatura. [...] não vi que tivéssemos ganho nada em gastar o 10.º ano com textos que realmente têm muito de tipo transaccional e eu, nesse momento, penso que não ajudam em nada à aproximação e à abordagem ao texto literário...*

O caso dever-se-á, na opinião destes docentes, ao facto de as reais dificuldades dos alunos não se situarem ao nível da oralidade ou da escrita, como pressuposto nas orientações programáticas, mas no domínio da leitura de literatura (este era, com efeito, o diagnóstico de 36,8% dos professores respondentes aos questionários), um domínio cujo desenvolvimento, ao ser adiado para o 11.º e 12.º anos, faz prever a acentuação das reais dificuldades dos alunos, ainda que, em termos de avaliação, tal facto apareça camuflado por uma suposta «inflação» das classificações obtidas pelos alunos em virtude da sobrevalorização da oralidade (um argumento que, como vimos, partilham com docentes favoráveis às alterações programáticas em análise):

ED2 – *[...] a prova maior que nós temos de que o problema do português nas escolas não é o nível da oralidade é quando nós fazemos realmente testes que tenham a ver ou que incidam sobre a compreensão e expressão oral as notas são altíssimas, como era quase óbvio que fossem, porque eles são todos falantes da língua portuguesa.*

O facto não significa, no entanto, a desconsideração integral do trabalho proposto ao nível do desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral (e particularmente desta última), na medida em que alguns reconhecem os

problemas de expressão e correcção dos alunos a este nível (EB4, EB5). Ainda assim, traduz o repúdio de uma avaliação que leve em idêntica linha de conta competências cuja relevância se apresenta diversa aos olhos destes professores, sendo justificada, no entanto, com a avaliação externa (fica latente a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem da língua deve levar em linha de conta as características da avaliação externa):

ED2 – Eu acho que, no nosso caso, o que nós temos é um peso excessivo dado à expressão oral. Eu acho que dar 20% à expressão oral é muito da nota, quando o exame vai ser eminentemente e apenas escrito.

Entre estes entrevistados, como entre os relatores, a novidade e complexidão da TLEBS, afora se configurarem como problemáticas para docentes e alunos, afiguram-se também de utilidade duvidosa, ainda que neste ponto, como noutros, haja quem valorize o aprofundamento que essa terminologia permite ao nível semântico e pragmático. No mesmo sentido, desmerecem uns e valorizam outros o enfoque que o programa coloca no domínio do funcionamento da língua, ora considerando o trabalho proposto «excessivamente primário» (EB5), ora destacando o seu contributo para o aprofundamento da consciência metalinguística e para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Em síntese, os docentes que se manifestam globalmente desfavoráveis em relação ao novo quadro programático imputam as transformações registadas na área quer à ineficácia da escolaridade básica, quer à permeabilidade do Ministério da Educação à influência de determinados «lobbies» da área dos estudos linguísticos. A sua argumentação convoca sobretudo os deméritos da instituição da língua como objecto de estudo da aula de Português em detrimento da literatura portuguesa, uma reorientação consubstanciada i) no estudo de um diversificado conjunto de tipologias textuais, ii) na redução do *corpus* de textos literários de leitura obrigatória, iii) na minimização da informação de história e teoria literárias, iv) na valorização excessiva do desenvolvimento e avaliação do desempenho oral dos alunos, v) e na alteração da terminologia linguística.

Os testemunhos deixam, no entanto, transparecer um certo conflito entre a defesa de uma causa (resultante, em larga medida, da formação académica e

profissional e dos gostos pessoais que essa formação e a experiência profissional terão ajudado a cimentar):

EB5 – *Aqui na escola, nós temos, acho eu, um grupo mais virado para os estudos literários [...].*

EB4 – *[...] isso também parte, um pouco, do meu gosto pessoal, como é óbvio [...].*

ED2 – *Ensinar alguém a ver um texto literário por dentro, ou seja, vestir o escafandro e descer às profundezas do texto, dá muito mais gozo do que dar um contrato ou um regulamento. [...] Foi terrível a experiência do ano passado. Detestei.,*

e o confronto com uma realidade que não se afigura fácil de ignorar:

EB4 – *[...] se bem que eu também percebo - uma pessoa tem que analisar as coisas com objectividade - que o mundo em que estes jovens, que nós estamos a tentar formar, vivem [...] não é um mundo igual ao nosso. Portanto, eles têm muito mais solicitações, muito mais tipologias textuais que eles têm que entender do que nós na nossa altura. Portanto, tem que haver abertura do programa de Língua Portuguesa, para esses novos protótipos textuais, essas novas tipologias, que lhes são requeridas a eles também, que eles saibam fazer. Portanto, alguma coisa tinha de sair para entrar essas coisas novas, como é óbvio. Não se podia aumentar um ano no secundário. Por um lado, eu percebo essa alteração de conteúdos, se bem que me custa um bocadinho essa mesma alteração.*

É esse reconhecimento que leva estes professores a considerar os méritos do trabalho proposto no quadro programático ao nível da Oficina de Escrita e do Contrato de Leitura, com vista ao aprofundamento das competências de escrita dos alunos e ao reforço de hábitos de leitura.

5.3.3. Posicionamentos mistos

A mesma dicotomia perpassa o discurso dos docentes que assumem posicionamentos mistos relativamente ao programa. Se, por um lado, relevam a importância de aquele cumprir objectivos ao nível do aprofundamento do desempenho comunicativo dos alunos, por outro lamentam que tal ocorra em prejuízo do estudo de textos e conteúdos que consideram de igual importância na formação daqueles e cuja omissão concorre, no seu entender, para o agravamento das dificuldades de compreensão e interpretação do texto literário que os alunos apresentam e para um certo défice de «cultura geral»:

[...] parece-me que os alunos precisam de trabalhar mais a língua e a escrita e o programa anterior dava muito mais importância aos conteúdos literários, partindo do pressuposto que os alunos já dominavam todos os conteúdos gramaticais. De qualquer modo, parece-me que há aqui um dilema difícil de resolver: por um lado, os alunos precisam de desenvolver competências ao nível da escrita e da oralidade, por outro, também é importante que tenham uma perspectiva diacrónica da literatura portuguesa. (QP63)

EE2 – Outra coisa que me faz muita confusão é eu tenho ideia que eles agora – tenho ideia e penso que é mesmo assim – não têm aquela visão diacrónica da literatura e custou-me muito começar com o Romantismo sem eles terem uma ideia do processo de tudo o que estava para trás. [...] eu sinto a tal necessidade de fazer a contextualização [...] parece-me que será difícil os alunos entenderem um momento sem perceberem o que está para trás e o que o envolve. [...] Eu penso que a literatura também é importante. Uma coisa que eu noto nos meus alunos – esses que há pouco dizia que eram tão bons – eles têm grande falta de cultura geral. Eles são bons naquilo que estudam, mas eles nunca ouviram falar na Dona Inês de Castro [...], nunca tinham ouvido falar no Sebastianismo, não sabiam a história.

No contraponto, encontramos igualmente a valorização:

i) da Oficina de Escrita, considerada um contexto favorável ao aprofundamento de competências ao nível da expressão escrita como à «interacção e [a]o acompanhamento individualizado, em especial, dos alunos com maiores dificuldades» na escrita (RP2a);

ii) do Contrato de Leitura, como potenciador do desenvolvimento de hábitos de leitura e de um acréscimo motivacional dos alunos em relação à disciplina

EA1 – Um dos aspectos que eu acho positivo neste programa é o contrato de leitura. Eu não tenho razão nenhuma de queixa dos alunos. Têm lido, têm cumprido, porque eu própria leio os livros que escolhem – no período passado tive de ler doze livros, mas li-os todos – para ver se eles tinham lido. E não tenho razão nenhuma de queixa. Portanto, nesse aspecto eu acho bom, são os tais hábitos de leitura que eles não traziam enraizados.,

iii) do enfoque no estudo do funcionamento da língua, caro ao aprofundamento do conhecimento linguístico e da consciência metalinguística dos alunos;

iv) do reforço da oralidade, como um investimento na melhoria da qualidade da expressão oral;

v) e da inclusão do estudo de um alargado conjunto de tipologias textuais «de carácter utilitário», adequadas às características e necessidades dos alunos,

considerados, embora, em alguns casos, demasiado elementares para um nível secundário de escolaridade

EE2 – *A grande dificuldade será eles encontrarem uma utilidade naquilo que aprenderam no Português e, se calhar, o programa novo tenta resolver essa questão, lá está, com os textos mais práticos, de carácter utilitário [...]. Se calhar, isso fazia falta e agora eles estão mais preparados para esse tipo de textos que se calhar lhes vão fazer falta.*

Esta adequação afigura-se, de resto, para estes docentes, como para os seus colegas globalmente favoráveis ao programa, a mais consensual virtualidade do novo quadro programático, para a qual concorre também a exclusão e o deslocamento no tempo do estudo de determinadas produções literárias:

ED3 – *Uma boa, uma excelente coisa foi a poesia trovadoresca ter ido para outras paragens. Há quem não concorde, mas, oiça, são textos que se afastam muito da linguagem das crianças, dos jovens de hoje em dia. Portanto, não acho que faça assim uma grande, grande falta. [...] eu nunca achei [...] que Os Lusíadas dados muito cedo fosse uma boa coisa. Portanto, nesse aspecto até está mais de acordo com aquilo que eu penso. [...] o texto de Camões, como bem sabe, é um texto escrito para um público cultivado, culto. Apresentar um texto daquela complexidade a crianças, novinhos, acho que... Quanto mais tarde melhor. Eu acho bem que seja no 12.º ano.*

Na senda do que vimos censurado por diversos docentes dos dois grupos anteriores, critica-se aqui a descontinuidade reconhecida no nível de dificuldade programática entre o 10.º e o 11.º anos, bem como no próprio 10.º ano, conforme se evolui da leitura de textos não literários para a leitura de literatura, a que se associam igualmente dificuldades de ajustamento dos alunos.

Do mesmo modo, se partilha a opinião generalizada quanto ao despropósito de uma alteração terminológica que contraria as aprendizagens anteriores dos alunos na área:

[...] não será que os conteúdos propostos se encontram desfasados da realidade? “Esquecer” a gramática tradicional com alunos que fizeram toda a sua formação linguística não me parece a melhor opção. Aliás, as reacções dos alunos isso o demonstram, bem como as da esmagadora maioria dos colegas com quem contactei. (RS3),

e se subscrevem as críticas dos docentes globalmente desfavoráveis no que concerne à extensão e ambição do programa, factores responsabilizados por dificuldades no seu «cumprimento integral».

No que concerne à avaliação, apenas as entrevistas nos devolvem dados relativos à opinião destes docentes, desvelando a mesma divergência que perpassa o discurso dos mais favoráveis ao novo texto programático. Se para uns a avaliação equitativa das diversas competências e o concomitante favorecimento do domínio da oralidade se afiguram mais justos:

EA2 – [...] eu penso que foi dado um peso à oralidade que equilibrou um pouco as coisas. Quer dizer, há miúdos que têm uma competência oral que equilibra a falta de competência escrita que eles têm. Eles conseguem, na oralidade, desembaraçar-se mais do que na escrita. Isso é mais justo.,

para outros resulta na «inflação» dos resultados dos alunos e na desvalorização da disciplina

ED3 – Sentia que o peso dado à oralidade era excessivo e que isso ia adulterar os resultados. Os miúdos, regra geral, dava-lhes uma nota que não corresponde à realidade, se tivermos em conta que a realidade deles no final do ciclo será uma avaliação escrita. A avaliação deles correspondia ao seu desempenho na oralidade, mas não correspondia ao desempenho escrito [...].

Como os dados deixam entrever, as opiniões destes docentes relativamente às alterações introduzidas no novo texto programático não diferem em larga medida das expressas pelos colegas globalmente favoráveis ou globalmente desfavoráveis àquelas. A diferença institui-se sobretudo no facto de nestes casos não se assumirem posições de fundo em relação à reconfiguração operada na área.

Da mesma forma se releva a maior adequação do programa de Português às necessidades e interesses dos alunos relativamente ao anterior, por via sobretudo da maior valorização de objectivos associados a competências de natureza linguístico-comunicacional, ao mesmo tempo se hesita perante as transformações operadas ao nível de objectivos e conteúdos que instituem como objecto o texto literário.

Os dados colhidos por esta via reiteram, *grosso modo*, a percepção, deixada no capítulo anterior, de uma certa inflexão nas concepções dos professores da área relativamente às finalidades a prosseguir com a educação em português no sentido do investimento na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências que se afigurem relevantes para a vida académica e profissional dos alunos.

Neste sentido, não confirmam inteiramente as conclusões a que Dionísio *et al.* (2005) chegaram, a partir da análise de 9 relatórios da autoria de alunos-estagiários da Universidade do Minho. Com efeito, no caso em presença, a constituição da aula de Português como lugar de aprendizagem de processos verbais e a sua consequente abertura a outros textos não se constitui para os professores dos Açores lugar particularmente problemático. De resto, alterações desta ordem pareciam aguardadas e desejadas mesmo por alguns docentes, sendo geralmente destacadas pela adequação às necessidades e interesses dos alunos e presumível contributo para o desenvolvimento de competências de expressão oral e escrita. Tal facto não obvia, no entanto, à experimentação, particularmente por parte dos docentes colocados em escolas da ilha de S. Miguel, de alguma inquietação, por tal ocorrer em prejuízo da formação literário-cultural dos alunos que se lhes afigura relevante ao nível secundário.

Algumas conclusões

Os resultados obtidos a partir da análise dos questionários, dos relatórios e das entrevistas permitem registar o alheamento mais ou menos generalizado dos docentes da área relativamente às transformações que nela se têm vindo a operar no quadro da Revisão Curricular do Ensino Secundário. A tendência mais ou menos generalizada terá sido a de aguardar a entrada em vigor das alterações curriculares em causa para delas se inteirar e sobre elas formar então opinião.

Os dados mostram que esse processo tendeu a alongar-se no tempo e a trazer relativamente implicados apenas os docentes que, por curiosidade profissional, buscaram um conhecimento antecipado do novo enquadramento da área, ou que, por contingências de distribuição de serviço ou frequência de formação específica, se viram confrontados com a necessidade de daquele tomar conhecimento.

Ainda assim, o grau de conhecimento revelado aparece normalmente circunscrito ao programa da disciplina de Português, excluindo os planos de estudos ou os programas de outras disciplinas na área. E, mesmo relativamente àquele, tende a aprofundar-se, senão mesmo a restringir-se, no que respeita ao programa relativo ao(s) ano(s) escolar(es) que os docentes tenham tido oportunidade de leccionar.

Terão captado maior atenção por parte dos professores sobretudo as transformações introduzidas ao nível do programa do 10.º ano (não apenas por ser este aparentemente o que marca uma oposição mais visível relativamente ao quadro programático anterior, mas em virtude também do momento da recolha de dados). Constituem-se objecto de atenção mais recorrente: i) a avaliação, particularmente pelo reforço da sua vertente formativa e pela instituição da oralidade como objecto de avaliação e estudo de pleno direito; ii) a exclusão ou redução de alguns conteúdos de natureza histórico/literária; iii) e a inclusão ou reforço do estudo de um vasto conjunto de géneros discursivos de natureza informativo/transaccional, cujo estatuto se afigura agora equivalente aos géneros literários (senão mesmo sobrevalorizado).

De um modo geral, os dados dão nota de um clima de generalizada aceitação do currículo da área do Português resultante do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, ainda que nem todas as alterações colham subscrição integral. Relativamente aos planos de estudos constituídos, na generalidade, os docentes subscrevem a orientação da disciplina de Português para o estudo da língua e a criação de outras disciplinas vocacionadas especificamente para o estudo da literatura, de entre as quais destacam a de Literatura Portuguesa. Da mesma forma, subscrevem a transversalidade da primeira aos diversos percursos formativos e a inscrição da segunda em planos de estudos vocacionados especificamente para o aprofundamento de conhecimentos na área. Contrariam, no entanto, a natureza opcional desta última.

No que respeita especificamente às orientações programáticas para a disciplina de Português, os docentes registam também alargada aquiescência, o que não os impede de se posicionarem de forma desfavorável em relação a algumas das alterações em concreto. Assim, a larga maioria ratifica i) a inserção de determinados géneros públicos formais, pela sua adequação às necessidades dos alunos, ii) a exclusão de determinadas produções literárias e de alguma da informação de história e teoria literária, por permitirem o ganho de tempo útil para o aprofundamento de competências comunicacionais, iii) a inclusão da Oficina de Escrita e o enfoque na oralidade, pelo respectivo contributo para o desenvolvimento de competências ao nível da expressão escrita e oral, e iv) a inclusão do Contrato de leitura, pelo seu potencial na motivação para a disciplina e na criação de hábitos de leitura.

Do mesmo modo, levantam-se, por vezes, dúvidas relativamente i) à exclusão de alguns textos da literatura portuguesa e de informação de história e teoria literárias, a que se associa um agravamento das dificuldades dos alunos ao nível da compreensão e da interpretação escrita, ii) ao peso das competências de compreensão e expressão oral na avaliação dos alunos, a que se imputa pontualmente o inflacionamento das classificações daqueles, e iii) à TLEBS, que se considera complexa e desadequada aos objectivos de aprofundamento metalinguístico que o programa se propõe.

Conhecidas as representações e concepções prévias dos docentes relativamente à área, reportadas no Capítulo 4, e descortinado aqui o seu conhecimento e posicionamento relativamente ao quadro curricular da área decorrente do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, procuraremos nos próximos capítulos, compreender o processo de recontextualização pedagógica da disciplina de Português na Região.

Capítulo 6

Capítulo 6

As transformações na área do Português:
a recontextualização pedagógica em
discurso directo

Entre um conteúdo emotivo inibidor e uma componente psicoafectiva encorajante (o desafio), entre representações de apetência para práticas inovadoras e economia informacional (limitativa do sentido da inovação), entre normativas e economia de recursos (limitativa de desempenhos) jogarão, com certeza, e de acordo com concepções sistémicas da mudança, a tendência homeostática e a tendência para mudar. (Correia, 1994: 196).

Neste capítulo buscamos a compreensão do processo de recontextualização pedagógica em desenvolvimento na disciplina de Português e o reconhecimento das dinâmicas de trabalho colaborativo empreendidas no processo, como das dificuldades, constrangimentos e necessidades experimentados pelos professores no contexto.

O caminho percorrido nos capítulos anteriores a partir da análise dos dados provindos do questionário aplicado, em 2004, aos professores com experiência de leccionação de Português B, dos relatórios produzidos pelos professores da Região que leccionavam, entre 2003/2004 e 2004/2005, a disciplina de Português, e das entrevistas realizadas junto de alguns dos professores que se encontravam a leccionar a disciplina em S. Miguel, em 2005, apoiar-nos-á na consecução desses propósitos.

6.1. O processo de recontextualização pedagógica nas escolas: registos de colaboração e dificuldades de harmonização

De acordo com dados provindos dos questionários, o processo de planificação da actividade lectiva na área do Português ocorria, via de regra, fora do departamento ou do grupo disciplinar, envolvendo apenas os professores que partilhavam a leccionação de disciplinas, níveis de escolaridade ou turmas. A periodicidade desse trabalho era variável, podendo ocorrer numa base semanal (22,1% de n), mensal (11,8% de n), ou, na maioria dos casos (51,5% de n), apenas algumas vezes no ano (um facto que deixa entrever basicamente objectivos de médio e longo prazo para estes momentos de trabalho conjunto).

Com efeito, estes momentos de trabalho cumpriam sobretudo, de acordo com 36,8% dos respondentes, uma primeira etapa da gestão programática de longo ou médio

prazo, que compreendia a selecção de objectivos, conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem e a sua programação para o ano ou período lectivo imediatos. No mais, podiam prosseguir também objectivos ao nível:

i) da aferição de critérios de avaliação, definição de estratégias avaliativas ou construção de instrumentos de avaliação (26,5% de *n*);

ii) da construção e partilha de materiais didácticos (27,9% de *n*);

iii) da análise de dificuldades dos alunos e da definição conjunta de estratégias de recuperação (22,1% de *n*);

iv) do ‘controlo’ do cumprimento programático (17,6% de *n*), ou pelo menos das planificações de longo e/ou médio prazo definidas em conjunto.

Em suma, os dados reproduziam basicamente o que a investigação na área tem permitido retratar: práticas ainda restritas de trabalho colaborativo entre professores, associadas sobretudo a macro-decisões relativamente à gestão curricular ao nível disciplinar.

Comportando, no entanto, os processos de transformação curricular um desafio para os intervenientes, aqueles tendem a constituir-se como molas impulsionadoras de dinâmicas de trabalho e formação facilitadoras do processo de apropriação das inovações. Caso que parece ter ocorrido na situação em presença. As entrevistas realizadas aos professores da disciplina de Português apontam no sentido do reforço da interacção e da colaboração inter pares nas escolas. Todos os entrevistados, (e recordamos que estes compreendem 56,8% da totalidade dos professores à data de leccionar a disciplina de Português em S. Miguel e provêm das mesmas escolas onde se encontravam os restantes) dão nota de práticas de trabalho colaborativo mais ou menos intensas, por iniciativa própria e informal dos professores nas Escolas A, B, D, E e F ou por definição do Conselho Executivo na Escola C.

Digamos que as «novidades» introduzidas na área e o «medo de que as coisas não fossem feitas como deve ser» (EA4) terão concorrido para a aproximação dos professores com vista a uma apropriação partilhada e co-responsabilizada do programa de Português, que lhes desse «segurança» e tranquilidade no processo de recontextualização. Disso são testemunho evidente as intervenções de alguns entrevistados (atente-se, por exemplo, nas falas transcritas, no emprego de pronomes

indefinidos como «ninguém», «nenhum» e «todos», que relevam o empenhamento colectivo nessa colaboração, percebida em benefício do grupo, em geral, e de cada um dos seus membros considerado individualmente, ou no uso da conjunção copulativa «e», do advérbio «sempre» e dos pronomes indefinidos «todo», «todas» e «tudo», para relevar a exaustividade e a abrangência da prática):

EA4 – *Nós, no ano passado, tínhamos entre nós seminários de planificação. Ninguém ia para a aula sem ter **tudo resolvido em conjunto** para **ninguém** dizer **nenhum** disparate que fosse diferente do disparate da vizinha. Já antes das aulas começarem [...] **todos os dias** vínhamos para a escola **carregadas de livros e de coisas**. Era uma **preocupação muito grande** em fazer a grelha de avaliação periodal, antes de começarmos as aulas, **para termos a certeza** de como é que nós íamos avaliar os alunos e eles também saberem que coisas tinham mudado. Preparar **todo** o material que fosse para as primeiras aulas... Nós **chegámos ao cúmulo** de [...], em Janeiro, termos as aulas até final do 2º período **todas** preparadas com material. **Aquilo era uma febre, um medo de que as coisas não fossem feitas como deve ser**. Reuníamos **sempre**, semanalmente [...], mesmo com as aulas preparadas, para resolver os materiais e ver, e voltar atrás, e comentar, e comparar como é que estávamos, como é que não estávamos. [...] Este ano já é mais semelhante ao que se fazia antes em termos de conteúdos e, então, reunimos menos vezes, mas ainda reunimos com muito trabalho, com muito material, muita troca de impressão (destaques nossos).⁶⁴*

ED3 – *Nós no ano passado **tivemos um cuidado extremo**, porque, de facto, **não queríamos falhar de maneira nenhuma**, por aquilo que estava em jogo, e tentámos juntar **todos** aqueles que davam o programa e estabelecemos um tempo semanal e trabalhávamos em conjunto de uma certa maneira. [...] Tivemos esse cuidado mais no início, até **por uma questão de segurança**. Saber o que é que os outros estão fazendo, saber como é que as coisas estão correndo (destaques nossos).*

Este esforço de cooperação enquadra-se, segundo Dalin, Rolff & Kleekamp (1993: 137-138), no modelo de *on-the-job learning* formulado por Dalin (1987), que considera, para além da interacção com os pares, a realização de leituras, a supervisão colegial e a frequência de formação factores de desenvolvimento dos professores em contextos de mudança.

A interacção com os pares terá vivido um período mais intenso no primeiro ano de implementação do programa (em 2003/2004), esmorecendo a sua regularidade e o comprometimento dos professores ao longo do tempo, à medida que ia diminuindo a sua ansiedade e crescendo a sua confiança, em particular a partir da leccionação do programa do 11.º ano (em 2004/2005), altura em que diziam sentir-se mais confiantes e

⁶⁴ A extensão da transcrição justifica-se pela relevância do seu conteúdo.

à vontade pela proximidade que encontravam entre aquele programa e o anterior de Português B (proximidade a que fizemos menção no capítulo anterior).

Aparte esta dinâmica inicial mais ou menos comum a diversas escolas, as práticas de trabalho efectivas parecem ter variado de escola para escola e de um ano para o seguinte em função quer da integração de novos elementos no processo, quer da experiência pedagógica entretanto adquirida, quer ainda das características específicas do programa correspondente a cada um dos anos de escolaridade.

Na senda das práticas descritas pelos inquiridos, procedimento corrente nas Escolas A, B, C, D e G terá sido o de reunir, logo no início do ano, para seleccionar objectivos, conteúdos e estratégias. Um facto que terá determinado amiúde a necessidade de, ao longo do ano, reunir para fazer o ponto de situação relativamente ao ‘cumprimento’ do programa (ou pelo menos da gestão que daquele resultara nas planificações anuais e/ou periodais definidas).

Encontramos alheadas dessas práticas as Escolas E e F, onde a disciplina foi assegurada inicialmente por apenas um docente, votado, por isso, a uma maior ‘solidão’ e insegurança no processo (agravada, para além do mais, em situações como a de EE1 com menor experiência na profissão):

*EE1 – Era a única a dar 10.º ano. Fui colocando perguntas à coordenadora. [...] **Senti-me muito perdida no princípio.** Era o 1.º ano por inteiro a dar aulas depois do estágio. Depois, o facto de ser um programa novo... **não havia material de que me pudesse socorrer** (o pouco material que havia só uma é que tinha e era o da acção de formação). De resto **ninguém tinha conhecimento do novo programa.** **Senti-me muito perdida no princípio do ano passado.** (destaques nossos)*

No caso da Escola F, a expansão do número de turmas inscritas na disciplina e o próprio interesse e empenhamento dos professores terão acabado por favorecer também práticas de reflexão conjunta e colaboração pontual (no caso ter-se-á revelado importante o facto de a coordenadora de departamento estar directamente envolvida na leccionação do programa de Português):

EF1 – O grupo de trabalho este ano [...] funciona muito bem. [...] ‘Tão a par. Eu também, como delegada, tento ao máximo dar a conhecer o novo programa. Também, se calhar, para não acontecer o mesmo que aconteceu comigo, que fui apanhada de surpresa. E como estivemos todas na acção de formação, acabamos todas por estar despertas para os mesmos problemas. E, normalmente, nas reuniões nós acabamos por debater muito esses aspectos e acaba por ser uma reunião produtiva, se assim podemos dizer. Acho que as pessoas acabam por ajudar, mesmo na troca de materiais que têm.

Servia a interacção entre os professores responsáveis pela leccionação da disciplina i) a tomada de decisões relativas às práticas avaliativas a desenvolver (definição de objectos e critérios, selecção de estratégias e criação de instrumentos), ii) a definição de estratégias e actividades de ensino-aprendizagem, iii) a selecção, partilha e construção de materiais didácticos (fichas de trabalho, textos, imagens, documentos audiovisuais...), iv) a partilha de dúvidas, experiências e angústias pessoais.

O processo não terá sido, todavia, isento de ‘constrangimentos’, que terão resultado na dissipação progressiva deste tipo de práticas ou na desagregação dos grupos de trabalho iniciais. É o que sucede nas Escolas B, D e G. Terá concorrido para esse facto, por exemplo, a dificuldade em articular as disponibilidades individuais:

EB4 – A dificuldade foi em arranjar hora para a gente se reunir, porque, com sete horários diferentes, a gente vai reunir, por exemplo, hoje à tarde, às três da tarde, porque um dos professores tem aula até às três ou três e meia. Portanto, a dificuldade está exactamente aí. [...] Nós temos reunido ocasionalmente, uma vez, duas vezes por período lectivo, e não reúne o período todo porque há sempre uma que já tinha uma marcação, que tinha uma consulta não sei quê, que não pode perder. Tem sido muito difícil.

EG2 – [...] durante o primeiro período, nós até que trabalhámos bem as três e fizemos as planificações de unidade praticamente em conjunto. Mas, a partir do 2.º período isso acalmou, essencialmente por falta de tempo. Porque o trabalho acumula-se [...].

Do mesmo modo terá sido relevante a experiência de leccionação do programa entretanto acumulada, a polifonia registada em torno das alterações operadas na área e a própria forma de ser e estar na profissão de alguns professores:

EB2 – Porque o professor B5, de certa maneira, afastou-se, porque não gostou da gestão do programa que tinham feito. Este ano, ele tentou fazer individualmente uma ou outra opção, outra gestão do programa [...].

ED3 – Claro que, aos poucos as pessoas vão-se juntando por afinidades ou por áreas de trabalho. Eu tenho o hábito de trabalhar com D2 já há dois anos, e, este ano, trabalhamos as duas praticamente juntas. Porque também a necessidade já não se faz sentir de trabalharmos tão alargadamente como fizemos no ano passado.

Com efeito, as transformações introduzidas na área com a criação da disciplina de Português parecem ter motivado, por parte dos professores, um movimento de entreaajuda e colaboração, como estratégia de sobrevivência e ajustamento a uma situação percebida com alguma expectativa, mas também com inquietude de ansiedade. A dissipação da insegurança inicial e as concepções e práticas prévias neste

domínio terão determinado, no entanto, um esmorecimento progressivo desse movimento.

6.2. As práticas de ensino-aprendizagem: lugares de renovação e de resistência

Raramente isentos de dificuldades e constrangimentos, os processos de transformação curricular, sejam de ordem mais ligeira ou mais profunda, demandam dos professores esforços de apropriação que, dependendo dos intervenientes e dos contextos em que aqueles interagem, assumem contornos diversos, que importa compreender e analisar. Para a compreensão do processo de recontextualização pedagógica na disciplina do Português, procedemos à análise dos jogos de forças e tensões em desenvolvimento entre as concepções e práticas prévias e o efeito regulador do texto programático a partir do testemunho dos professores expresso nos relatórios e nas entrevistas.

Nos dados provindos destas fontes vislumbramos o que se nos afigura um forte efeito regulador do texto programático da disciplina de Português sobre as práticas de ensino-aprendizagem dos professores da Região, resultado que faz jus às palavras de Laurent (1986):

Parmi les agents institutionnels qui influent sur la pratique des enseignants, le programme scolaire joue, assez souvent, un rôle déterminant. Censément porteur des attentions de la société et des exigences du savoir, sa fonction est essentiellement normative: il prescrit des matières, il unifie des pratiques, il sert de référence et, donc, de moyen de contrôle... (p. 196).

As notas de afastamento dos princípios programáticos, de que os professores dão conta, são menos visíveis do que as de aproximação e, no que respeita especificamente aos relatórios, obtemos mesmo registo em 37,5% daqueles (40% dos quais da autoria de professores de escolas de S. Miguel) de «cumprimento integral» do programa. A impossibilidade de averiguar o entendimento dos relatores em relação aos termos e abrangência do cumprimento afirmado impede, no entanto, juízos sobre o rigor de tal afirmação. Também a função de controlo que a solicitação dos relatórios por parte da tutela pretenderia exercer junto dos professores, bem como as

consequências que os seus resultados lhes permitiriam antecipar, aconselha prudência e moderação na leitura dos dados.

O nível de observância dos princípios programáticos que os dados permitem aferir afigura-se, no entanto, congruente com a receptividade geral dos professores em relação às alterações introduzidas no programa: a oposição a estas é, como já tivemos oportunidade de ver, residual; a sua subscrição é bastante perceptível; e, nos casos em que não é manifestamente expressa, há registo de alargada anuência.

Ainda assim, os dados não nos permitem estabelecer uma relação directa entre o posicionamento assumido em face do programa e o efeito regulador que este parece exercer sobre o processo de recontextualização pedagógica. Por exemplo, em apenas 33,3% dos relatórios cujos autores subscrevem globalmente as novas orientações programáticas se dá nota do ‘cumprimento integral’ daquelas e em nenhum cujos autores lhe resistem se encontra registo de visível incumprimento. Do mesmo modo, nas entrevistas, onde o registo de afastamento dos princípios programáticos é mais visível em alguns domínios, aparece fundamentado sobretudo com os constrangimentos experimentados no processo de recontextualização pedagógica, não com uma manifesta recusa na sua prossecução. De resto, os opositores mais contumazes procuram mesmo daí afastar qualquer suspeição, afirmando, antes de mais, a sua responsabilidade profissional e empenhamento pessoal na observância das orientações programáticas:

[...] apesar do elevadíssimo nível de assiduidade dos professores que leccionaram o programa. (RB1)

Apesar do investimento feito no 10.º ano por parte dos professores [...]. (RB3)

[...] as professoras que leccionaram este programa cumpriram escrupulosamente o seu dever de assiduidade, faltando pouquíssimo e mostrando-se sempre interessadas em compreender as novas exigências e em corresponder às necessidades dos seus alunos. (RD2).

Nos pontos que se seguem, procuraremos compreender os domínios em que o efeito regulador do programa parece fazer-se sentir mais, assim como aqueles em que as práticas reportadas pelos professores denunciam um maior afastamento das orientações programáticas, em virtude de constrangimentos experimentados no processo de recontextualização pedagógica ou das concepções e práticas prévias daqueles.

6.2.1. Objectivos e conteúdos em Português

Os dados que apresentámos no Capítulo 4 desvelavam-nos a centralidade da leitura nas aulas de Português B e A, quer no que respeitava à compreensão e interpretação dos textos literários considerados mais relevantes, quer no que concernia à aquisição de algum conhecimento relativo aos seus autores e respectivos contextos de produção. Neste campo, o quadro programático da disciplina de Português introduz alterações de monta que, como vimos, se instituem lugares de resistência por parte dos professores em virtude da tradição pedagógica na área.

Ainda assim, as representações das práticas de ensino-aprendizagem que os professores que leccionam a disciplina na Região nos devolvem nos relatórios sugerem uma alargada proximidade com as orientações programáticas para a disciplina de Português neste particular (ver Gráfico 6.1.). Apenas 22,5% dos relatores assumem não ter observado integralmente as orientações em matéria de leitura de literatura (um facto que, como o Gráfico 6.2. ilustra, é mais visível entre os professores de S. Miguel do que entre os das outras ilhas do Arquipélago⁶⁵). O seu testemunho vai, no entanto, no sentido contrário ao quadro programático anterior. Em face de constrangimentos de ordem temporal, registam, particularmente no 10.º ano, mas também no 11.º, i) a omissão do estudo de determinados textos de leitura obrigatória, como o conto e a crónica literários, a poesia de Cesário Verde ou toda a poesia do século XX (20% de *n*), ii) a restrição do *corpus* de textos a estudar, nomeadamente em se tratando do texto poético (2,5% de *n*), ou iii) uma leitura ‘superficial’ de determinados textos cujo estudo o programa impõe, remetendo o seu eventual aprofundamento para o ano de escolaridade subsequente (7,5% de *n*):

Os poetas do séc. XX foram muito superficialmente abordados, por falta de tempo, e em algumas turmas, até essa abordagem rápida e abreviada foi de todo impraticável. (RD2).

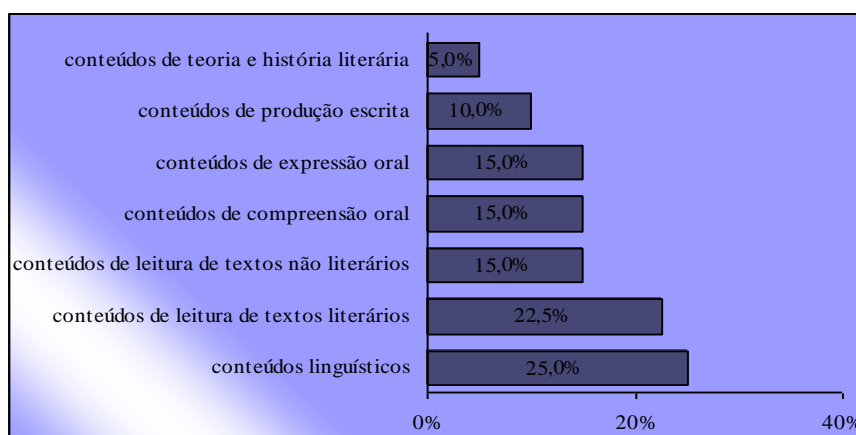
As sequências de ensino-aprendizagem relativas aos contos de autor do séc. XX e aos poetas contemporâneos, poder-se-á afirmar que foram superficialmente abordadas, dada a falta de tempo e por se considerar que os conteúdos literários

⁶⁵ Em virtude de dados recolhidos e analisados no contexto do estudo respeitarem maioritariamente aos docentes da ilha de S. Miguel, considerámos, na análise dos relatórios, as variáveis professores de S. Miguel vs professores das outras ilhas, de forma a poder estabelecer relações de complementaridade e (des)continuidade no discurso dos docentes daquela ilha entre as diferentes fontes consideradas.

para elas previstos, sobretudo em termos narratológicos, serão desenvolvidos no 11.º ano. (RB1).

Não sendo, contudo, explicitados os termos da superficialidade dessa leitura, é-nos impossível averiguar se se reporta especificamente ao proposto no quadro programático ou se terá como referência as concepções e práticas prévias dos professores em matéria de leitura de literatura.

Gráfico 6.1. – Níveis de gestão divergente das orientações programáticas em matéria de conteúdos declarativos entre os relatores do Arquipélago



Os dados relativos ao estudo de conteúdos de história e teoria literária que provêm das entrevistas aos professores de Português de S. Miguel sugerem a influência das concepções e práticas prévias dos docentes sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em torno do texto literário (quase 1/4 dos entrevistados afirmam ter optado por um aprofundamento acrescido de conteúdos de história e teoria literária relativamente ao preconizado pelo programa (ver Gráfico 6.3.). Esses dados não são, contudo, inteiramente confirmados pelos que colhemos nos relatórios produzidos pelos docentes daquela ilha, dos quais apenas RB1 regista esta opção – ainda assim, é de professores da escola de onde este relatório provém (Escola B) que procede a maioria dos testemunhos nesse sentido. Justificam os relatores tal aprofundamento com a sua relevância para a compreensão dos textos em estudo e para a formação literária e humanista dos alunos (como se a aula de língua pudesse ou devesse suprir todas as necessidades diagnosticáveis nesta matéria):

[...] o número de aulas reservado para a contextualização das correntes literárias estudadas teve de ser alargado, por forma a fornecer aos alunos a informação necessária para a compreensão das mesmas e das suas repercussões nas obras em estudo. (RL3)

EAI – E, portanto, esse é um trabalho que eu faço, tento fazer e estou apostada em fazê-lo, embora tenha consciência de que, para além disso, tenho alguma tendência ainda para contextualizar aquele texto e para fazer alguns alargamentos que permitam àquele aluno situar aquele autor e aquele texto no conjunto da sua obra, etc..

Gráfico 6.2. – Níveis de gestão divergente das orientações programáticas em matéria de conteúdos declarativos entre os relatores de S. Miguel e das outras ilhas

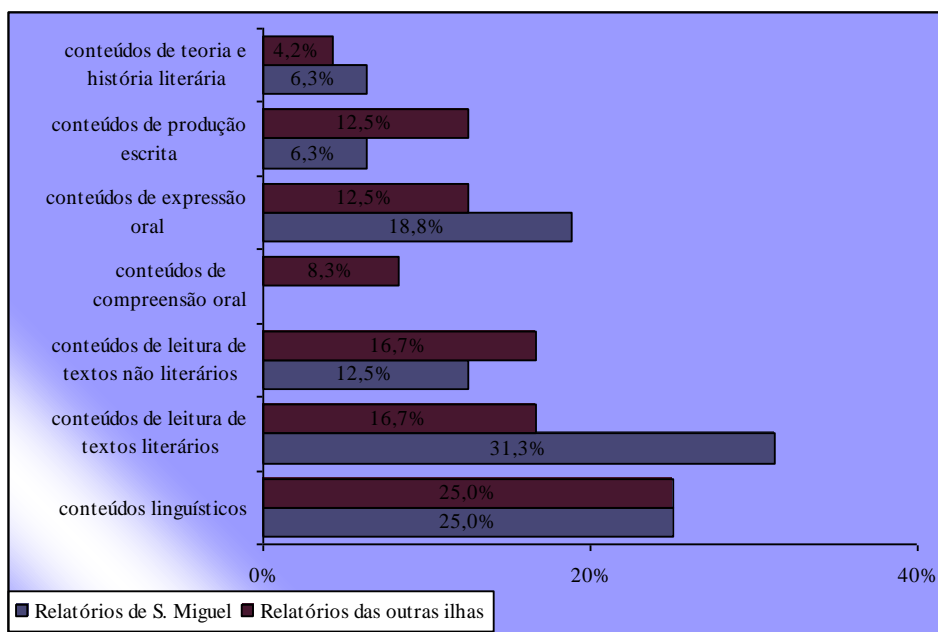
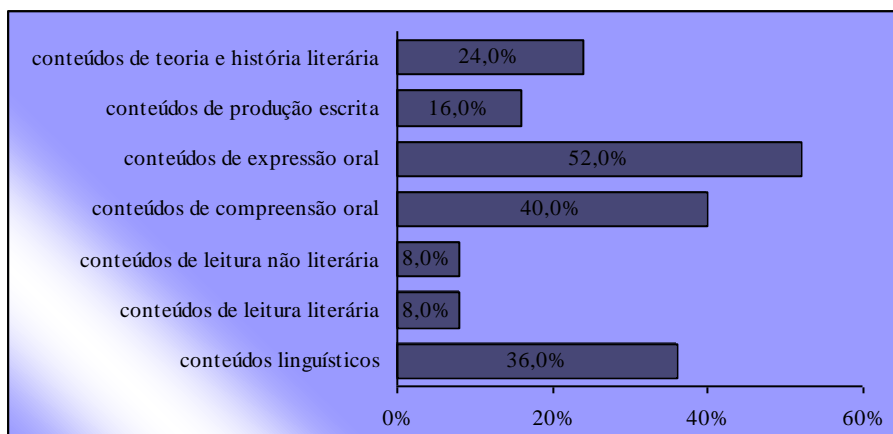


Gráfico 6.3. – Níveis de gestão divergente das orientações programáticas em matéria de conteúdos declarativos entre os entrevistados



Acresce que as «necessidades» registadas serão, porventura, mais dos próprios professores do que dos seus alunos (atente-se no testemunho de EB4, nas concepções subjacentes sobre a área e nas insistentes marcas da presença discursiva do ‘eu’):

EB4 – [...] em relação [...] aos textos literários, **eu sinto a necessidade de começar sempre por uma contextualização histórica, social, cultural. Tenho sempre essa necessidade.** [...] **eu** percebo, normalmente, dois blocos a fazer contextualização [...] porque **eu** percebo, cada vez mais, que a consciência histórica, o saber histórico dos nossos alunos é cada vez mais reduzido.[...] A única disciplina que eles têm da formação geral, que lhes pode dar algum alargamento cultural e histórico, é a Língua Portuguesa. Portanto, **eu não me vou ater a aspectos apenas e meramente relacionados com o estudo dos textos, da escrita ou do que quer que seja. Eu tenho também que sempre passar alguma informação histórica aos alunos.** (destaque nosso).

No que respeita à leitura de textos não literários, cujo incremento constitui outro dos campos que o programa de Português procurou afirmar como espaço de desenvolvimento comunicacional, os professores registam, tanto nos relatórios como nas entrevistas, a abordagem generalizada dos conteúdos e tipos de texto programaticamente propostos. Apenas em 15% dos relatórios e 8% das entrevistas se regista a não abordagem de determinados tipos de texto programaticamente indicados e, nuns como noutros, apenas por falta de tempo.

Ao nível da escrita, um dos domínios em que, como vimos, as transformações operadas no texto programático mais aparecem valorizadas pelos professores, o panorama replica-se, basicamente. Em apenas 10% dos relatórios analisados e 16% das entrevistas se regista a não exploração de determinadas tipologias textuais, cuja diversidade, de relatório para relatório e de entrevista para entrevista, não deixa entrever qualquer padrão ou intencionalidade na selecção. Os testemunhos sugerem serem aqueles ajuizados menos articuláveis com outros conteúdos em estudo ou para o desenvolvimento dos quais falte o tempo, em face da profusão e diversidade de conteúdos do programa.

De resto, os professores reportam mesmo esforços no sentido de garantir o ‘cumprimento’ programático no que respeita ao estudo dos conteúdos, textos e tipos de texto indicados no domínio da leitura e escrita: o desenvolvimento de trabalhos de par e grupo, o recurso ao TPC, ou a remissão para o ano de escolaridade subsequente.

No que respeita, no entanto, ao desenvolvimento do oral, os números afiguram-se consideravelmente diferentes: 15% dos relatores e 52% dos entrevistados registam o distanciamento relativamente às orientações programáticas neste domínio. O facto ocorre ligeiramente mais ao nível da expressão do que da compreensão oral, é mais registado pelos professores de S. Miguel do que pelos das outras ilhas e adquire

bastante mais visibilidade nas entrevistas do que nos relatórios, relevando, uma vez mais, a importância do recurso à entrevista no contexto da investigação.

Reporta-se a este nível a preterição do estudo de alguns géneros públicos formais do domínio do oral programaticamente indicados, como a crónica radiofónica, a entrevista, a descrição, o conto..., a outros do domínio da escrita. Novamente, não se encontram tendências no que concerne à preterição de um ou outro género em particular, o certo parece ser, no entanto, a adopção do debate e da apresentação oral das leituras contratualizadas como estratégias centrais, e em alguns casos exclusivas, de trabalho ao nível da expressão oral:

EE1 – A nível da oralidade, da expressão oral. No período passado eles foram avaliados na apresentação do contrato de leitura e foram também avaliados no debate. A nível da expressão oral voltamos a fazer um debate neste período, mas não fiz Contrato de Leitura, porque era um período muito curto. Vou fazer Contrato de Leitura para o próximo período.

[...] não foi leccionada a quarta sequência de ensino, no que diz respeito às competências de leitura (crónicas/crónicas literárias), compreensão oral (entrevistas radiofónicas e televisivas e crónicas radiofónicas) e expressão oral (entrevista). Todos os conteúdos de expressão escrita e funcionamento da língua foram leccionados. (RG1).

A primeira afigurar-se-á, porventura, mais apelativa para os alunos e didacticamente mais familiar aos professores, conquanto não muito divulgada nas práticas anteriores (como vimos no Capítulo 4); a segunda apresentar-se-á o espaço natural de partilha e avaliação do Contrato de Leitura, cumprindo simultaneamente dois propósitos e permitindo alguma economia de tempo e esforço.

Para este distanciamento das orientações de desenvolvimento integrado, regular e equilibrado das diversas competências, sobretudo no que à oralidade diz respeito, os professores invocam essencialmente a extensão do programa, que resulta quer da profusão de conteúdos declarativos indicados, quer das respectivas demandas de processualidade:

[...] foram sentidas dificuldades no que se refere à sua extensão, à gestão do mesmo, por forma a que todas as competências fossem trabalhadas e desenvolvidas equitativamente e se cumprisse/avaliasse o contrato de leitura e a oficina de escrita em tempos curriculares, e à avaliação das competências de expressão e compreensão orais. (RG1)

As tarefas previstas pelo programa apontam para uma distribuição equitativa das competências que nem sempre foi cumprida na sua totalidade por falta de tempo. (RO2),

a que crescem o défice de competências e conhecimentos prévios dos alunos, que dizem impor a priorização do trabalho ao nível das competências diagnosticadas como menos desenvolvidas em cada caso.

Adivinham-se, no entanto, subjacentes também às opções pedagógicas registadas a este nível as próprias concepções e experiências de ensino-aprendizagem dos professores que se enquadram numa tradição de desvalorização da oralidade relativamente à escrita, particularmente no que respeita à recepção (assumida como demasiado fácil para este nível de escolaridade e/ou previamente adquirida), uma prática que valeu já a este domínio a metafórica designação de «cinderella skill»:

[Listening] all too often, [...] has been overlooked by its elder sister – speaking. For most people, being able to claim knowledge of a second language means being able to speak and write in that language. Listening and reading are therefore secondary skills – means to other ends, rather than ends in themselves. (Nunan, 2002: 238).

Acresce que a ‘novidade’ que o desenvolvimento deste domínio comporta para os professores lhes coloca desafios e dificuldades de operacionalização didáctica que favorecerão uma certa retracção ou rejeição do seu desenvolvimento.

Compreende-se neste contexto o registo de um maior distanciamento relativamente às orientações programáticas em matéria de trabalho com a oralidade entre os professores das Escolas B e D, de onde, como vimos, provêm as críticas mais acesas à importância que a oralidade assume num quadro formativo que deveria, no seu entender, continuar a privilegiar a leitura de literatura. Do mesmo modo se entende que seja ED1, em cujo discurso se observa imediata adesão ao programa de Português, quem reporte práticas mais aproximadas das novas orientações no domínio da oralidade como de diversos outros (a reflexão metalinguística assume protagonismo na leitura, mesmo na de textos de natureza literária; os diversos domínios são trabalhados de forma processual, integrada e ‘equilibrada’; a oralidade ganha visibilidade e importância; a avaliação assume alguma dimensão formativa, tende a implicar os alunos e é suportada por instrumentos que buscam a análise das práticas e a respectiva objectivação):

ED1 – Eu trabalhei o estudo do conto a partir de um conto que trabalhei na aula. A partir do momento em que o estudo estava feito, os alunos dominavam claramente aquilo que em termos de ideias era veiculado pelo autor daquele conto. [...] ao longo do estudo do conto, [...] o funcionamento da língua esteve sempre ao serviço da interpretação. [...] os alunos já tinham identificado no texto todos os

marcadores da sucessão temporal, [...] todos os momentos que correspondiam a momentos de paragem na narração. E, portanto, [...] foi, de algum modo, fácil aos alunos retirar de lá [...] as acções nucleares do conto. [...] a partir daí, eles tomaram consciência de que era necessário pegar naquela informação e reescrevê-la, utilizando uma linguagem pessoal. [...] A partir daí, os alunos trabalharam já de uma forma mais autónoma outro texto. Continuei a aperceber-me de dificuldades que ainda existiam [...] foi levado para o quadro um dos recontos feitos por um aluno e a partir daí os alunos aperceberam-se que havia coisas que não estavam bem, que havia coisas que poderiam ser melhoradas. Foi feito um melhoramento em conjunto e, na sequência disso, foi-lhes pedido que tentassem transpor aquilo para um produto oral. [...] a partir das minhas anotações e das anotações que os colegas foram fazendo, eles tomaram consciência de determinadas coisas. Feito isto, os alunos tiveram que, de seguida, produzir uma para avaliação sumativa. [...] Aquando da comparação daquilo que tinham feito com aquilo que era o exigível, recorremos [...] a listas de verificação que ajudaram os alunos a situar-se perante aquelas que eram as exigências e aquilo que tinham conseguido fazer.⁶⁶

No campo do funcionamento da língua, os entrevistados registam o reconhecimento da transversalidade daquele aos diversos domínios verbais e a relevância da sua análise em situações de uso, dando conta de transformações neste campo:

EB4 – [...] antes, a gente metia, passo a expressão, o funcionamento da língua “a papo-seco”. Normalmente [...] da leitura do texto literário, decorria o levantamento de um ou outro elemento ao nível da sintaxe, [...] da morfologia, da semântica. [...] Agora não. Aquilo que o programa apresenta é o desenvolvimento do funcionamento da língua integrado nos vários domínios, sobretudo a partir das próprias dificuldades do aluno que são detectadas ao nível da Oficina de Escrita.

EA1 – Dou os conceitos sempre contextualizados, sempre contextualizados. Quando dei os deícticos foi nos diários. Agora, os actos ilocutórios, estou a guardá-los para os contos no 3.º período.

Ainda assim, 36% dos entrevistados e 25% dos relatores assumem não ter abordado determinados conteúdos linguísticos enunciados no texto programático ou ter daqueles feito uma selecção criteriosa em função das necessidades dos alunos (práticas correntes nas diversas escolas – com excepção da Escola D, cujos docentes não fazem eco dos registos a este propósito inclusos no relatório da sua autoria –, comum aos professores dos diversos quadrantes, incluindo os entusiasticamente favoráveis às novas orientações programáticas, transversal aos 10.º e 11.º anos e continuada nas Escolas B e L):

⁶⁶ Conquanto extensa, a transcrição justifica-se pela respectiva relevância para a caracterização das práticas descritas pelo entrevistado.

Quanto a aspectos do funcionamento da língua, em termos de Pragmática, nem sequer foi mencionado tal aspecto, restringiu-se ao ensino contextualizado de noções de gramática funcional/tradicional, dos recursos expressivos e domínio de vocabulário fundamental. (RI3b)

Foi nossa preocupação trabalhar os conteúdos declarativos que sentíamos serem imprescindíveis para uma melhoria das competências de oralidade, escrita e leitura, essencialmente decorrentes da apreciação e leitura de textos literários. Neste sentido, privilegiou-se a semântica lexical, frásica e os processos interpretativos inferenciais que permitissem uma fruição estética quer da língua, quer da arte, por julgarmos que o contacto com o uso estético da língua permite ao aluno compreender o uso normativo e pragmático que dela se pode fazer, mas o inverso não é verdade. (RB3).

A omissão ou adiamento da abordagem de determinados conteúdos linguísticos, aparece associada, por um lado, ao desconhecimento das orientações programáticas neste particular:

EC2 – [...] aliás, como não sabia que era tão importante assim, e sei que tinha feito parte do programa do 10.º ano, nós achávamos que não iríamos abordar outra vez no 11.º.

e, por outro, à introdução da TLEBS, que, como vimos no capítulo anterior, a larga maioria dos professores reputa de complexa, não lhe reconhecendo, à partida, justificação ou vantagens e descrendo da própria perenidade daquela:

ED3 – [...] sei que no funcionamento da língua, por exemplo, sei que vamos voltar à coordenação, subordinação, à organização de frases, aos conectores do discurso, portanto trabalho um bocado isso.

Para o facto, os professores aduzem também razões que se prendem com:

i) a extensão programática

EA3 – Ah! Funcionamento da língua... tenho penado! Não tenho tido quase tempo nenhum... Vem a propósito de alguma coisa, mas... sei lá. Se aquilo é adjectivo, qual é a intenção daquela palavra ali, por aí fora, mas depois não consigo, porque não consigo, porque o tempo... porque o programa acaba por ser grande na mesma..., trabalhar como queria o funcionamento da língua.;

ii) a dificuldade de introduzir os alunos numa nomenclatura diversa da aprendida ao longo do percurso escolar anterior

EG2 – Ela é utilizada, é posta em prática, mas pouco, porque preciso de estudar e ter mais informação acerca desta nomenclatura. Preciso de me informar mais. Porque os alunos estão habituados à nomenclatura antiga e, por vezes, há uma grande confusão quando aparecem novos termos.;

iii) e a necessidade de rever, para consolidar, os conhecimentos gramaticais prévios dos alunos, normalmente deficitários à chegada ao Ensino Secundário (um domínio em que, como já vimos, 37,7% dos alunos inquiridos reconheciam ter *bastante* ou *muita* dificuldade), cuja ampliação e aprofundamento se afiguravam, de outra forma, irrealizáveis e improfícuos ao olhos dos professores

[...] constatando-se o carácter prematuro do tratamento sistemático dos “conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem” direccionados para o aprofundamento sem dúvida desejável e mais consciente das competências linguística e discursivo/textual dos alunos, na prática impôs-se como absolutamente necessária a revisão aturada de muitos itens gramaticais já estudados, em paralelo com os a estudar [...] e sem os quais qualquer reflexão consequente sobre o funcionamento da Língua ou qualquer tomada de consciência das escolhas linguísticas que sustentam determinadas “opções semântico-pragmáticas” resultariam em improdutiva e inútil veleidade. (RD2).

Na base das opções pedagógicas nesta matéria encontraremos também, porventura:

i) as próprias insuficiências de conhecimento dos professores relativamente aos novos termos e conceitos linguísticos⁶⁷

EA3 – É interessante para nós, mas não tenho facilidade, não consigo, não sei como hei-de dar aquilo, de modo a que seja acessível à idade deles, aí é que está. Portanto, tenho fugido disso. Sei que é obrigatório e que já estiveram com o papão do exame, que isto, aquilo, aquele outro, mas eu ainda não toquei.

EA2 – [...] por vezes, sinto-me um tanto quanto, como é que se diz, desconfortável, quando estou a dar aqueles conteúdos, porque tenho dúvidas. As dúvidas subsistem. [...] Estou a ensinar aquilo devagarinho, às apalpadelas, a ver se a coisa vai o mais rigoroso que se pode ir.;

ii) a falta de (in)formação clarificadora sobre a matéria

[...] as orientações superiores continuam vagas e imprecisas no que diz respeito ao grau de profundidade com que devem ser introduzidos, aprofundados e sistematizados os novos conceitos e termos. (RB3);

ii) e a escassez de material de apoio útil e fiável

Agrava esta dificuldade o escasso contributo do manual adoptado pela escola [...] a nível do Funcionamento da Língua, uma vez que os conteúdos declarativos indicados, neste domínio, para o 11.º ano são abordados pelo manual de forma

⁶⁷ Registe-se que embora alguns dos docentes inquiridos em 2003/2004 tenham referenciado acções de formação na área dos estudos linguísticos como as mais frequentadas nos dois anos lectivos anteriores, nenhum daqueles se encontrava à data a leccionar a disciplina de Português nem a formação referenciada terá versado sobre a TLEBS, ainda não homologada na altura.

parcial e superficial, não se articulando, na maioria das vezes, com os conteúdos do domínio da leitura e não promovendo exercícios de aplicação. (RE3).

[...] só no início de 2005 foi publicada uma gramática [...] cuja cientificidade importa ainda determinar antes de ser sugerida aos alunos. (RB3)

EA3 – Depois, não há quase nada. Eu, outro dia, fui ver a uma gramática verdinha, que a gente agora anda todos de roda da gramática verdinha, mas é difícilima para eles..

Para fazer face a estes constrangimentos, os professores buscam informação fidedigna, que lhes facilite a compreensão dos novos conceitos e a criação de materiais de apoio adequados e relevantes para a promoção de aprendizagens a este nível (fichas informativas e de trabalho), quer através da pesquisa autónoma, quer por via da interacção com os pares ou do recurso a apoio especializado na área:

EB4 – [...] como a terminologia também era nova para nós, foi preciso ir investigar muito. Fomos para a Internet, para os Ciberdúvidas e andar e a vasculhar as gramáticas todas e mais alguma e muito o nosso diálogo e a nossa reflexão para chegar a algumas conclusões. Algumas vezes chegamos a bom porto, outras vezes nem por isso, mas que trabalhámos em conjunto, trabalhámos.

[...] senti necessidade de trocar impressões com a professora que leccionou o 10.º ano, com o professor que frequentou a formação específica e com professores de outras escolas, no sentido de verificar se as opções feitas, quer no que diz respeito à nomenclatura gramatical utilizada, quer a nível de exercícios de aplicação, eram as mais pertinentes. (RE3)

No que concerne à nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário [...], e face à enorme falta de informação, os professores deste Grupo Disciplinar convidaram a Professora Doutora Helena Montenegro, docente da Universidade dos Açores [...], para debater com os docentes de Língua Portuguesa desta escola [...]. (RA3).

6.2.2. Actividades de ensino-aprendizagem em Português

Os dados sugerem ser a pedagogização da leitura do texto literário o domínio onde a tradição na área parece mais pesar. A anuência a uma abordagem mais linguístico-discursiva do texto literário e menos histórico-cultural é apenas convictamente assumida por ED1:

ED1 – O que me interessa é que eles, lendo algumas passagens do sermão e reflectindo sobre o que lá está, se apercebam de que há ali, em determinados momentos, passagens que correspondem à defesa de um ponto de vista, de uma tese; consigam encontrar no texto os argumentos que são usados para apoiar essa tese; se apercebam que há outras partes do texto que, constituindo alargamentos

do que está a ser dito, permitem exemplificar e dar força àquele ponto de vista. E, portanto, se os alunos conseguirem perceber isso tudo no texto, eles vão perceber a lógica de um texto expositivo-argumentativo, eles estão a adquirir conhecimentos que lhes permitirão ler outros que correspondam ao mesmo protótipo textual e estão em condições de, mais tarde, perceber a lógica de funcionamento que deverá presidir à escrita, elaboração de um texto do mesmo protótipo. E, portanto, não me repugna absolutamente nada que o programa diga, por exemplo, que o Sermão do Padre António Vieira deve ser trabalhado tendo em conta que é um texto que se enquadra no protótipo X, porque é esse o trabalho que temos que fazer.

Noutros casos, o seu desenvolvimento não é isento de dúvidas e dificuldades, em face quer das concepções e práticas prévias dos professores (hipótese que avançámos no capítulo anterior), quer das dificuldades experimentadas no processo de operacionalização das orientações programáticas neste particular:

EG2 – [...] E foi difícil, de facto, obedecer ao que o programa pede. Dar um soneto de Camões e pensar que ele está a escrever a sua autobiografia... Houve dificuldade em seleccionar os poemas de Camões que fossem ao encontro do proposto no programa, da autobiografia...

ED4 – Então, a gente dá... cá está, sem perceber bem o sentido e que unidade dar a um programa que passa de Camões lírico para os poetas contemporâneos. E eles supostamente pretendem, que as coisas apareçam ali ligadas pelos textos criativos e expressivos. O que me parece claramente muito pouco..

Noutros casos ainda o cumprimento das orientações relativas à leitura de literatura é explícita e assumidamente contrariado, dando nota da sensibilidade das transformações introduzidas na área neste particular:

[...] relativamente a Camões lírico, o programa apresenta uma perspectiva muito redutora – apenas os textos de carácter autobiográfico [...]. Neste contexto, houve clara opção da nossa parte em fazer uma abordagem mais abrangente e contextualizada deste conteúdo, importantíssimo para a cultura literária dos nossos alunos. (RB1)

[...] este apresenta algumas dificuldades de aplicação, especialmente no capítulo “Camões lírico”. A meu ver, este conteúdo aparece um pouco descontextualizado, uma vez que até então nunca se falou da literatura numa perspectiva diacrónica. Assim torna-se difícil falar de conteúdos, como por exemplo, “medida nova” e “medida velha” quando os alunos não têm, nem nunca tiveram qualquer referência sobre as mesmas. (RF1).

Neste campo, é visível alguma descontinuidade na actuação dos professores entre o 10.º e o 11.º anos de escolaridade. Afigura-se geralmente mais acentuada no primeiro a observância das orientações programáticas relativas à leitura de textos literários e mais visível, no segundo, o aprofundamento do trabalho neste âmbito. O facto andar relacionado com a leitura que os professores fazem de descontinuidades

no programa entre os diversos anos de escolaridade, pré-anunciando a descontinuidade nas práticas. Parece, assim, mais visível no 11.º uma actuação no sentido de ‘colmatar’ as ‘lacunas’ que o programa apresenta aos olhos dos professores assumidamente mais «virado[s] para os estudos literários» (EB5) ou, porventura, mais permeáveis ao efeito regulador de manuais escolares cuja abordagem pedagógica acuse uma manifesta influência do quadro programático antecedente:

Outra dificuldade prendeu-se com a exploração dos conteúdos literários previstos no programa dado que foi difícil pôr de parte o percurso habitualmente traçado na disciplina de Português B. Refira-se que os próprios manuais escolares continuam a privilegiar uma abordagem demasiado literária [...]. (RO3).

Ainda assim, a circunscrição destes procedimentos a menos de 1/4 da amostra sugere um considerável efeito regulador do programa sobre as práticas reportadas pelos entrevistados em matéria de leitura de literatura, condicente, no geral, com as tendências de subscrição do quadro programático da disciplina de Português registadas no capítulo anterior.

De entre as «novidades» programáticas, é ao desenvolvimento da Oficina de Escrita e do Contrato de Leitura que encontramos maior adesão dos professores. A generalizada aprovação destas metodologias, que os dados reportados no capítulo anterior nos permitiram registar, parece contribuir para um forte efeito regulador das orientações programáticas neste particular. No que respeita à primeira, os professores dão nota do incremento da produção escrita na aula de Português, como da sua inflexão no sentido da produção de um conjunto de textos de natureza ‘utilitária’ e de um intenso trabalho em torno do processo de produção de texto, assumidamente protagonizado pelos alunos e gerido e acompanhado pelo professor, com o objectivo central de promover a reflexão linguístico-discursiva, cujo impacto positivo alguns professores entrevêm já:

EE1 – A nível de escrita acho que ajuda, porque [...] todos os textos que eles lêem, eles depois trabalham na aula a nível de escrita. Eles próprios produzem os seus próprios textos e eu acompanho-os muito mais. Não é: eles escrevem e o texto é avaliado. Eles costumam escrever e depois trocam os textos entre si, e eu acompanho muito mais. E isso ajuda-os muito mais na escrita.

EC1 – [...] De modo a colmatar essas dificuldades, nas Oficinas de Escrita [...] costumo tirar excertos dos textos dos alunos que estão sintacticamente incorrectos, que têm muitas incorrecções, projecto anonimamente [...] e tentamos aperfeiçoar. Faço bastante aperfeiçoamento de texto com eles. Eles acabam por gostar [...]. O próprio aluno [...] reconhece que está errado [...]. Mas, se eu insistir nesse tipo de

actividades, vai-me “roubar” tempo para o restante. Mas eu penso que é essencial no ensino secundário.

No que respeita à segunda, os professores registam adesão e entusiasmo a esta metodologia, dando conta de uma oferta de leitura aberta aos interesses dos alunos e consciente da necessidade de desenvolver mecanismos no sentido de garantir a adesão e o entusiasmo daqueles, como também de possibilitar percursos e ângulos de leitura diversos dos textos escolhidos:

*No **Contrato de Leitura**, oferecemos aos alunos uma grande diversidade de possibilidades que conduziram a leituras individuais e a comunidades de leitura que se mostraram extremamente interessantes. (RP2a)*

EF2 – Por exemplo, tenho feito leitura recreativa e, todos os períodos, quero fazer uma coisa diferente com a leitura recreativa. No 1.º período, para começar de forma mais suave, eles tiveram que ler só contos e cada um escolheu dois contos e teve de [...] fazer uma ficha de leitura recreativa: o que é que extraíam, sem ter nenhum tipo de orientação, o que é que aquele conto... que reflexão é que faziam dele, que contributo é que dava para a vida deles em termos de construção como pessoa. Havia uma parte que tinha que ser o resumo, outra parte que tinha que ser a procura da biografia do autor.[...] Neste segundo período, fiz uma actividade diferente. Fiz a apresentação da leitura recreativa, mais virada para a expressão oral. Mas já não poderia ser um conto, teria que ser ou um romance..., desde que fosse um clássico português, porque eles já queriam traduções, livros com mais acção, pouca descrição... E todos acabaram por ler [...]. Havia três tópicos. Conhecer a vida do autor, transmitir aos colegas alguns aspectos importantes, não era tudo, para não ser aquela coisa maçuda, mas era para despertá-los para, e era a mensagem da obra, para dizerem oralmente o que é que tinham retirado daquela obra, o que é que tem a ver com os dias de hoje, fazendo um paralelo.

No desenvolvimento do Contrato de Leitura, os poucos casos de notado afastamento relativamente ao quadro programático da disciplina de Português (8,8% dos relatores e 4% dos entrevistados) constituem uma desconsideração mais ou menos consciente dos objectivos da própria metodologia, uma economia de tempo e esforço ou uma estratégia de controlo:

Tendo em conta que o programa aponta para a leitura integral de obras da literatura nacional – Frei Luís de Sousa e Os Maias (obra escolhida pelas docentes) – considerou-se que seria exaustivo fazer o contrato de leitura com outras obras. (RO3)

[...] era um contrato de leitura feito... nós começámos a classificar... demos o relatório com indicações nossas. Deixámos uma margem para o aluno escolher. Depois dissemos que ele não podia escolher aquilo, tinha mais que escolher aquilo. Portanto, fomos, de alguma forma, restringindo um bocadinho a liberdade do aluno... (RB5).

Este desvirtuamento aparece ainda justificado com a gestão de um conjunto diversificado de constrangimentos, maioritariamente externos ao professor e, por vezes, externos à própria escola, entre os quais se inscrevem, por exemplo:

i) as dúvidas dos professores relativamente aos objectivos e procedimentos a adoptar no desenvolvimento e avaliação desta metodologia, não esclarecidas pela formação proporcionada no contexto

EB5 – [...] o Contrato de Leitura [...] também tem sofrido algumas alterações ao longo desse processo. [...] A minha leitura do contrato de leitura deve ser um momento em que o aluno tem plena liberdade de escolha daquilo que quer ler. E, portanto, se o aluno tem interesse por um livro de carácter científico, deve ler, se o aluno, no 10.º ano, tem interesse por ler banda desenhada, deve ler. Só assim é que se consegue estimular o gosto pela leitura. E depois, então, sim senhor, avançar, para o conto, para a novela, para o romance. Portanto, se um aluno achava interessante um artigo científico que tinha lido ou um artigo de jornal e quisesse ler e apresentar na aula e promover a discussão devia poder fazê-lo. Mas não foi essa a ideia que vingou. [...] foi que o contrato de leitura servia para colmatar as ausências da literatura. Portanto, canalizaram o Contrato de Leitura para a leitura literária.

*EC2 – Nós decidimos que o Contrato de Leitura não seria feito todos os períodos, para lhes dar tempo de prepararem essa leitura e de ser uma leitura que dê prazer, não uma leitura que seja forçada. [...] Então, eles tiveram o 1.º período para preparar a sua leitura. No 2.º período, fizeram a apresentação de obras [...]. Podiam ter escolhido até *Os Maias*. [...] nesta acção de formação, disseram-nos que a leitura, sim senhor, o Contrato de Leitura teria que ser feito, mas não nos foi dito tem que ser feito todos os períodos ou como é que é feito. E nós aqui pensámos, em conjunto, que iriam apresentar à turma a obra lida, mas poderiam fazer de diversas formas.;*

ii) a falta de hábitos de leitura dos alunos, fomentada, por vezes, por factores contextuais vários

EE1 – Por muito que se peça para lerem um livro, para fazerem o Contrato de Leitura, é um problema sério que leiam. Depois, só este ano é que a escola tem biblioteca, teve 2 ou 3 anos sem biblioteca durante as obras, portanto, à partida, há alunos que não têm biblioteca. Depois são os próprios condicionalismos [...] só aqui a Vila é que tem biblioteca pública, as freguesias não têm, e são mais os alunos das freguesias do que os alunos da Vila. Depois às 4 horas a escola fecha, os alunos vão todos para casa, para as freguesias, de autocarro, não têm autorização de sair da escola quando estão no 3.º ciclo e mesmo no secundário, portanto é um bocadinho complicado. Cingem-se muito àquilo que existe na escola. Eles não têm hábitos de leitura, o que lêem muitas vezes são revistas – aqueles que lêem, porque muitas vezes nas freguesias não há acesso a revistas, nem as revistas chegam lá em grande quantidade.;

iii) as características, atitudes e dificuldades daqueles, sempre considerados colectivamente, em contra ciclo com o que esta metodologia pretenderá potenciar⁶⁸

O que admira, o que choca é que estes alunos não tenham ainda adquirido maturidade e autonomia de leitura que lhes permitam aceitar desafios e impor-se regras [...]. (RR3a)

[...] no início do ano foram criadas as regras para a gestão da leitura individual, porém [...] verificou-se que aquilo que devia ter um carácter lúdico passou a ser entendido por muitos alunos [...] como uma imposição cujo cumprimento levou-os a recorrer a expedientes menos honestos [...]. Fomos, por isso, alterando as regras do Contrato de Leitura e [...] as diversas formas que o programa prevê para o aluno dar conta das leituras feitas tiveram de ser restringidas ao preenchimento, na própria aula, de fichas orientadas. (RB1);

iv) e a falta de condições físicas e materiais das escolas

A ausência de uma Biblioteca ao dispor dos discentes [em virtude de obras na escola] [...] levou à impossibilidade de requisição das obras de leitura integral e de livros para o trabalho dos Projectos Individuais de Leitura, com todas as implicações negativas que estes impedimentos comportaram. Assim sendo, a realização dos Projectos Individuais de Leitura não obedeceu à listagem bibliográfica sugerida, tendo os alunos trabalhado outros livros à sua escolha, com o parecer da professora. (RL3)

[...] o Contrato de Leitura, nomeadamente a apresentação à turma, exigiu, por opção dos alunos, a disponibilização de recursos multimédia (computador, projector multimédia) que, estando disponíveis na Escola, nem sempre são fáceis de gerir devido ao número de turmas que, no mesmo tempo lectivo, disputam os poucos recursos. (RB3).

Intentando contrariar estes constrangimentos, os professores registam «tentativas várias de sensibilização dos discentes para a utilidade dos textos em estudo, para a necessidade de serem eles próprios a ir à procura da proficuidade e modernidade dos temas abordados na aula, estabelecendo, sempre que possível e crível, relações de comparação e aproximação com a actualidade [...]» (RL3), e o recurso a estratégias de leitura diversificadas, «desde a leitura de excertos em voz alta, pela docente, como forma de motivação, até à leitura na pista de pormenores, entre muitas outras» (RR3a).

Os registos de distanciamento relativamente às orientações em matéria de Oficina de Escrita compreendem apenas 16% dos entrevistados e 15% dos relatores e incidem sobretudo no 11.º ano. Um facto que os professores justificam com uma intensificação da leitura de textos literários naquele ano de escolaridade relativamente

⁶⁸ Uma tendência que encontramos também em estudos como os de M. L. B. Sousa (2005) ou de C. Lourenço (2005).

ao anterior e com a complexificação das «tipologias de escrita que o programa apresenta [...] à medida que vai caminhando, 10.º, 11.º, 12.º [...]», que nas palavras de EB4 torna «impraticável nós pensarmos que podemos fazer, em oficina de escrita, tudo quanto é apresentado no programa como protótipo a desenvolver».

Entraves ao desenvolvimento desta metodologia encontram-se, uma vez mais, na falta de condições físicas e de recursos didácticos das escolas. Neste campo, as queixas provêm de duas das maiores e mais antigas escolas da ilha de S. Miguel e são verbalizadas pelos professores com mais reservas em relação ao programa de Português, mas subscritores, apesar de tudo, da introdução desta metodologia:

É de realçar [...] que esta metodologia de escrita, supostamente em “termos laboratoriais”, implica a oferta de condições que, de forma alguma, nos foram facultadas. [...] tinha-se solicitado uma sala minimamente equipada por onde todas as turmas passassem pelo menos durante um bloco por semana, a fim de aí serem desenvolvidas as actividades propostas, nomeadamente, a de escrita e de rescrita com suporte de recursos que facilitassem essa tarefa (dicionários, prontuários...). (RB1).

Concorre também para algumas limitações no desenvolvimento da Oficina de Escrita a própria natureza processual desta metodologia, que não parece coadunar-se com os constrangimentos com que os professores se debatem na gestão de um programa que, como vimos, reputam de extenso, exigente e ambicioso, confundindo-o pontualmente com o próprio manual escolar:

[...] no caso da Oficina de Escrita, que pressupõe um acompanhamento individualizado do aluno, nem sempre foi possível desenvolver todas as etapas no contexto da sala de aula, devido, por um lado, ao número de alunos e, por outro, à necessidade de explorar as outras competências. (RO2)

EB1 – Nós dizemos que não há tempo para trabalhar a Oficina de Escrita, para avaliar a Oficina de escrita [...] para trabalhar o desejável a expressão oral. Porquê? Porque este manual tem o contrato, tem a entrevista, tem a carta, os protótipos textuais, que são imensos, e nós não temos tempo para fazer todo aquele processo da pré-escrita, escrita e pós-escrita. Principalmente onde eu acho que está ainda a falhar é essencialmente a parte de reescrita: após a escrita, reformular os textos dos alunos [...].

Este facto conflui para o desvirtuamento dos pressupostos processuais desta metodologia, configurando a frustração das expectativas iniciais dos professores relativamente às potencialidades daquela no desenvolvimento de competências de expressão escrita dos alunos, expectativa essa que constituía o próprio fundamento do

aplauso generalizado à introdução desta metodologia no quadro programático da disciplina:

EB2 – [...] uma coisa que eu ia com grande expectativa para este novo programa era em relação às oficinas. A minha ideia era que a gente, realmente, ia fazer coisas maravilhosas, ia pôr os alunos a trabalhar nas oficinas... E para mim é das grandes decepções, porque não temos muito tempo. Quer dizer, enquanto nós praticamos o texto, digamos, base, que serve para os miúdos verem, deduzirem as características do texto... [...] e depois vamos passar à prática, à oficina, se nós fossemos levar o tempo suficiente para a pré-escrita, a escrita e a reescrita, quer dizer... nós gastaríamos nisso... Não tem o mínimo de viabilidade, porque se for para fazer isso... Nós tentamos alguma coisa, mas nós tentamos à antiga portuguesa. [...] Fazemos muito bem a pré-escrita, fazemos relativamente bem a escrita, e a reescrita vai para casa. Vai-se fazendo, mas eles vão fazendo a reescrita já depois de estarmos a dar outra tipologia textual. [...].

Esta natureza processual e o protagonismo que o seu desenvolvimento demanda dos alunos revestem-se, para além disso, de alguma dificuldade num quadro tradicional de práticas de escrita eminentemente centradas no produto e no poder correctivo/avaliativo do professor:

EF2 – Para mim, eles até podiam fazer mais produções escritas, mas, eu acho que tem a ver com uma perspectiva tradicional, eu sinto-me obrigada a corrigir aquilo tudo. E depois aquilo é encher a gaveta com trabalhos... É um disparate! O meu problema é a gestão: “Como é que eu faço isto, de maneira a que eu consiga mais ou menos ter um controlo do meu trabalho e do trabalho deles.” Por exemplo, eles produzem um texto a propósito de uma questão qualquer, eu levo para casa. Aquela questão de trocar com o colega, de haver responsabilidade na correcção dos erros, na escrita, eu tenho dificuldade em gerir isso. Acabo por centrar essa parte da correcção mais em mim..

Idêntica dificuldade representa para os docentes o défice de conhecimento gramatical dos alunos, razoavelmente sustentado pelos próprios (31,1% dos alunos de Português inquiridos por questionário no contexto do estudo de caso dão nota de *bastante* ou *muita* dificuldade na análise gramatical), que origina manifestações de desconfiança por parte dos professores relativamente à capacidade autocorrectiva dos alunos (como se essas dificuldades não justificassem elas próprias um diligente desenvolvimento da Oficina de Escrita):

[...] é ao nível da produção, oral e escrita, e ainda ao nível da leitura, compreensão e ainda interpretação de textos que os alunos revelam maiores dificuldades, tornando a reflexão sobre o funcionamento da língua e a reescrita da sua própria produção uma tarefa hercúlea [...]. (RB1).

De resto, a observância dos princípios de processualidade subjacentes ao texto programático constitui-se, em 10% dos relatórios, uma dificuldade para além do domínio da escrita, dificuldade uma vez mais justificada com a falta de tempo para a sua operacionalização em face da extensão programática, da diversidade de conteúdos declarativos e das próprias características dos alunos (falta de hábitos de trabalho e estudo e de conhecimentos e competências básicos):

[...] este programa [...] deixa em aberto [...] um grande panorama de realizações possíveis com os discentes [...] que nos causou vários problemas de planificação de tempo [...]. Isto acaba por acarretar dificuldades extremas para aplicar algumas das componentes processuais dos vários domínios que preenchem este programa, essencialmente nas partes de planificação e correcção. (RC1)

[...] os conteúdos declarativos exigiam muito tempo, tal como os conteúdos processuais que, [...] só conheceriam uma viabilização e operacionalização eficazes [...] desde que houvesse disciplina, hábitos de trabalho adquiridos e [...] tempo que permitisse a consciencialização de dificuldades, a análise e correcção, a revisão e reorientação, o aperfeiçoamento, a avaliação de processos e produtos [...]. (RD2).

Em matéria de recursos e materiais usados na aula, os testemunhos dos professores afiguram-se sempre particularmente omissos (as poucas alusões feitas nesta matéria surgem, como vimos no capítulo anterior, a montante das referências ao texto programático, como factor de constrangimento ao seu desenvolvimento). As entrevistas comportam, no entanto, indícios de alguma evolução no que respeita ao uso de determinados recursos e materiais didácticos na aula de Português comparativamente com o panorama descrito no Capítulo 4 relativamente a Português B e A.

Diziam-nos aqueles, em conformidade, de resto com o que os estudos na área vêm afirmando (Castro *et al.*, 1999; Lobo, 2001; M. E. Sousa, 2000; Tormenta, 1996), que o manual era *sempre/quase sempre* utilizado, ocupando um lugar central no processo de ensino-aprendizagem, sendo *muitas vezes* complementado por fichas de compreensão/interpretação e informação/estudo, concebidas ou adaptadas pelo professor. Diziam-nos ainda que a convocação de outros documentos escritos ou orais para a aula de língua (periódicos, enciclopédias, gramáticas, dicionários, gravações áudio ou vídeo...) era, no dizer dos professores, pouco frequente, no dos alunos praticamente inexistente. Dizem-nos agora a este propósito as entrevistas e os relatórios que, continuando embora o manual a desempenhar um importante papel na regulação das práticas de ensino-aprendizagem na área, e constituindo ainda para 24% dos

entrevistados um instrumento essencial de trabalho ou, como afirma Roldão (2000b: 84), uma «bengala, directriz ou voz da sua actividade diária»

EC3 – [...] o manual cem por cento. É sempre manual, sempre manual, porque achamos que os pais fazem um investimento no manual e, portanto, não é para ser posto na prateleira. O manual é sempre, sempre, todos os dias.

o seu uso afigura-se cada vez mais determinado pelo juízo que os professores fazem da conformidade daquele com as orientações programáticas (o aspecto mais valorizado no manual escolar por 76,5% dos professores inquiridos em 2003/2004).

Neste ponto, os professores dividem-se. Ajuízam alguns a adequação dos manuais escolares da disciplina de Português à filosofia do respectivo programa, pela concisão na informação de natureza histórico-literária disponibilizada e pela relativa adequação e diversificação da informação, dos suportes, do material e das estratégias apresentados, com vista à cobertura dos conteúdos naquele enunciados e ao desenvolvimento e avaliação dos diversos domínios verbais. Reconhecem outros a proximidade daqueles com os manuais referentes às anteriores disciplinas de Português B e A e o seu desajustamento em relação ao quadro programático da disciplina de Português, ao «privilegiar uma abordagem demasiado literária» (RO3), contrariando os esforços de compreensão e adaptação dos professores às novas orientações para a área, i) por não disporem de textos exemplificativos e propostas de trabalho relativas a algumas das tipologias introduzidas, ii) por apresentarem informação de teoria e história literária insuficiente ou demasiado complexa, iii) ou por carecerem de informação clarificadora ou exercícios de aplicação relativos aos novos conceitos e conteúdos linguísticos

EB4 – [...] O funcionamento da língua, sentimos sempre que o que está nos manuais escolares é insuficiente para prática. Portanto, temos que fazer sempre mais fichas de trabalho, fichas informativas, às vezes, porque as que estão no livro são muito densas, são muito herméticas. O aluno não chega lá..

Regista-se, neste último caso, a consulta frequente de outros manuais escolares e outros recursos escritos (gramáticas, textos para-escolares...) e a interacção com os pares, para clarificação de informação, selecção de textos ou construção de materiais mais claros e adequados aos objectivos e aos alunos. A tarefa nem sempre se afigura fácil, ora porque os outros manuais padecem mais ou menos dos mesmos males, ora porque as inquietações e dúvidas se afiguram comuns aos professores. O

processo acaba por relevar a função securizante do manual escolar, ao recolocá-lo no centro do processo de ensino-aprendizagem:

[...] recorreu-se com frequência a documentos policopiados, porque alguns dos conteúdos leccionados [...] não estão contemplados no manual. Além disso, alguns blocos informativos e textos de apoio [...] primam por uma complexidade excessiva, aspecto que levou [...] a criar e a facultar material de apoio de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. [...] no âmbito da pragmática e linguística textual, a docente entrou em contacto com outros colegas [...] tendo constatado que a dificuldade [...] era comum. Deste modo, optou por leccionar [...] de acordo com o exposto no manual escolar. (RN3).

Dizem-nos igualmente as entrevistas não vingar o recurso à Internet, reportado apenas por um dos entrevistados, mas ganhar ligeiro alento o uso de meios áudio e vídeo, como o gravador (reportado por 48% de *n*), o vídeo e a televisão (referidos por 28%), o retroprojector e o projector multimédia (invocados por 32%). Um facto que os próprios professores fazem derivar das novas orientações programáticas e que se encontrará, em larga medida, relacionado com o reforço do desenvolvimento de competências comunicacionais dos alunos ao nível da compreensão e da expressão oral:

ED2 – [...] o material foi muito mais diversificado. Tivemos a preocupação de confrontar os alunos com documento orais, para testarmos também não só a expressão oral mas a compreensão oral. Ou seja, é evidente que houve a introdução de novos materiais na sala de aula e que tinham como objectivo principal aproximar os alunos de outros saberes e de outras competências que estavam latentes, mas que não eram devidamente avaliadas até agora.

EF2 – Olhe, para além do manual, utilizamos muito o gravador, o datashow, os dvd's e os televisores. Este ano, mesmo a senhora onde nós vamos fazer as requisições está sempre a dizer que nós passamos a vida a requisitar tudo e mais alguma coisa. [...] de facto, nesse aspecto, nota-se uma diferença substancial. Nós sentimos necessidade de diversificar os recursos para irem ao encontro daquilo que o programa prevê. Mesmo o manual tem muitos textos gravados, exercícios gravados, próprios para a compreensão do oral, e isso implica também da nossa parte a disponibilidade para o trabalho com os outros materiais, ao contrário daquilo que fazíamos antes, que era mais o quadro ou....

Este incremento do uso de recursos áudio e vídeo aparece facilitado pelas próprias editoras responsáveis pela produção dos manuais escolares, que utilizam a oferta destes e de outros recursos didácticos como estratégia de publicitação dos respectivos manuais:

EG1 – Os manuais estão muito melhores em termos de material, porque trazem uma coisa que a gente ainda tinha que abordar mais que são as actividades para a compreensão oral. O cd traz as notícias, traz a entrevista, traz uma data de coisas que já ajuda de facto. Neste aspecto, os materiais estão diferentes e implica a gente

ter que procurar menos ou estar a gravar da rádio, da televisão... Agora já está muito mais facilitado.,

e equipara-se ao próprio incremento reportado pelos professores no desenvolvimento de competências ao nível da compreensão e da expressão oral de que demos conta atrás.

Ainda assim, estes inscrevem-se entre os domínios em que 62,5% dos professores de Português B diagnosticavam (nos questionários) necessidades de formação (apenas um dos inquiridos registava a frequência de formação na área nos dois anos imediatamente anteriores à realização do inquérito, e aquele não se encontrava entre os que leccionavam à data a disciplina de Português). O facto deixa entrever, como o anuncia mesmo um dos entrevistados, que o baixo uso destes recursos didácticos, estando, embora, associado a práticas de ensino-aprendizagem tradicionais, eminentemente centradas no professor e no texto escrito, se encontra também associado à falta de formação específica dos professores para o uso destes recursos passível de debelar inseguranças e potenciar estratégias de desenvolvimento ao nível da oralidade:

EF2 – [...] Um aspecto que, na minha perspectiva é negativo, dificilmente utilizo muito os audiovisuais, porque tem a ver com a minha perspectiva e porque tenho mesmo dificuldade em usá-los. Obviamente retroprojector, gravador, mas, por exemplo, o datashow, tenho-me inscrito por diversas vezes em acções de formação que têm a ver com esse tipo de instrumentos, mas nunca sou seleccionada.

Considerado embora o curto período de tempo decorrido entre a entrada em vigor do programa de Português e a recolha de dados realizada, as representações que os professores nos devolvem relativamente ao objecto da aula de Português desvelam alguma inflexão nas práticas de ensino-aprendizagem da língua relativamente ao panorama anterior, descrito no Capítulo 4, acusando um visível efeito regulador do programa de Português sobre as práticas de ensino-aprendizagem na disciplina, particularmente nos domínios da leitura e da escrita.

Parece visível nas actividades de ensino-aprendizagem representadas pelos professores a abertura da aula de Português a um conjunto diversificado de realizações discursivas de natureza não literária, determinando o deslocamento do estudo do conteúdo literário para uma situação algo periférica, em particular no que concerne ao 10.º ano. A leitura, mantendo embora a centralidade na aula de língua, parece descentrar-se do texto literário. Do mesmo modo, a produção escrita se terá afastado dos objectivos de conhecimento e análise literária que lhe estavam associados,

adquirindo uma expressão comunicacional bem mais acentuada. O aprofundamento do conhecimento linguístico dos alunos, programaticamente reforçado, parece acusar o impacto das alterações terminológicas operadas na área, e a compreensão e a expressão oral, enquanto objectos de trabalho na aula de língua, parecem permanecer numa posição secundária comparativamente aos outros domínios verbais, ainda que a disciplina de Português tenha para elas deslocado uma atenção particular dos professores por força das orientações dadas no sentido da valorização dos desempenhos orais dos alunos para efeitos de avaliação.

6.2.3. Actividades de avaliação em Português

Como vimos no capítulo anterior, a avaliação é uma das dimensões que marca o discurso dos professores, particularmente ao nível das entrevistas (dado a que não será alheio ao facto de os próprios serem nestas directamente interpelados acerca das suas práticas avaliativas). As alterações introduzidas neste campo geram dúvidas e motivam ansiedades e inseguranças, especificamente pela instituição da oralidade e dos processos como objectos de avaliação, demandando a diversificação de estratégias e instrumentos e o reforço da avaliação formativa, num quadro de práticas eminentemente sumativas, valoradoras de produtos e conhecimentos, e focalizadas nas capacidades de compreensão e expressão escritas dos alunos.

Não surpreende, pois, que as práticas avaliativas que os dados nos permitem recuperar relativamente à disciplina de Português dêem nota do privilegiar da escrita e da leitura sobre a oralidade, do recurso ao teste como instrumento fundamental e da valorização da dimensão sumativa da avaliação, ainda que, em alguns casos, seja visível o esforço de transformação. Centrar-nos-emos aqui particularmente nos dados que provêm das entrevistas e dos relatórios produzidos em escolas de S. Miguel, dado existir apenas uma referência a esta matéria entre os documentos provindos das outras ilhas.

A análise dos dados proporcionados pelos relatórios produzidos por professores de S. Miguel sugere a circunscrição das práticas referenciadas às Escolas B e D, onde se encontravam os docentes menos favoráveis ao programa de Português. As entrevistas mostram-nas, no entanto, comuns aos professores da maioria das escolas da

ilha, desvelando, embora, um processo complexo e diversificado de apropriação, visível mesmo dentro de cada escola em função dos diversos graus de adesão às orientações oficiais para a área dos seus docentes.

O caso ocorre, por exemplo, na Escola D, onde se reporta uma cisão entre as práticas de avaliação perfilhadas pelos professores que se encontravam à data a leccionar o programa pela primeira vez e os que o vinham leccionando desde o ano transacto (ver Quadro VI-1.):

ED1 – Em relação ao 10.º ano, foi extremamente complicado chegarmos a consenso e, a partir de determinada altura eu pura e simplesmente disse “Vocês estão em maioria, o que decidirem eu acato.”. Penso que está muito mais desequilibrada, porque nós temos aqui um elemento resistente à mudança [...] é assim, nós temos no grupo pessoas que se assumem como muito competentes e cuja autoridade os outros reconhecem [...]. E, portanto, quando temos duas pessoas que se colocam em situação de total dependência e que encontram ali um apoio, um arrimo, ficam por ali. E se aquele caminho é o mais fácil, pois vamos por ali e havemos de ir mudando com o tempo..

Quadro VI-1. – Parâmetros de avaliação definidos nas Escolas de S. Miguel

	Percentagem na avaliação dos alunos							
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D		Escola E	Escola F ⁶⁹	Escola G
Objectos de avaliação	10.º e 11.º	10.º e 11.º	10.º e 11.º	10.º	11.º	10.º e 11.º	10.º e 11.º	10.º e 11.º
Compreensão e expressão oral	20%	10%		20%	20%	5%		25%
Produção escrita				10%	30%			
Leitura					30%			
Funcionamento da Língua					10%	5%		
Contrato de Leitura	10%		5%	10%				
Oficina de Escrita			5%					
Teste escrito	40%	80%	80%	50%		60%		50%
AVC's	10%	5%	10%	10%	10%			5%
Outros trabalhos escritos e/ou orais realizados na sala de aula	20%	5%				20%		20%
'participação na aula' ⁷⁰						10%		

Os primeiros, reconhecendo embora as alterações que o programa propõe em matéria de avaliação relativamente aos anteriores, tendem para uma valorização diferenciada das diversas competências; os segundos, reconhecendo embora

⁶⁹ Relativamente a esta escola, não foram disponibilizados pelos entrevistados quaisquer dados relativos aos critérios de avaliação adoptados.

⁷⁰ Não são explicitados os termos dessa «participação».

dificuldades no processo e manifestando até, como vimos no capítulo anterior, dúvidas e receios relativamente à adequação das orientações nesta matéria, anunciam esforços no sentido da observância do programaticamente determinado.

Observa-se neste contexto um processo dinâmico, e nem sempre pacífico, de negociação dos parâmetros e critérios de avaliação nas escolas, que resulta:

i) de jogos de força entre professores com pontos de vista divergentes relativamente aos objectivos, objectos e procedimentos avaliativos a adoptar

EG1 – No secundário, temos 50% para os testes escritos, 20% para outros trabalhos escritos, 25% para a compreensão/expressão oral (que já melhorou, porque no ano passado era menos – Todos os anos há discussão e sobe um bocadinho. Agora está nos 25%), atitudes e valores 5%.

ii) de influências provindas de outras escolas e contextos

EC1 – A ideia que ficou dessa formação em relação à avaliação foi que a nossa escola estaria a atribuir um peso excessivo à expressão escrita, onde nós incluímos os testes: sensivelmente, 80% ou 75%. Eram critérios que estavam estabelecidos do ano lectivo transacto e que, em princípio, iríamos manter, mas acabámos por reduzir para 65%.

iii) de imposições oriundas de outras instâncias de decisão e regulação pedagógica das escolas (o conselho pedagógico, o departamento ou grupo disciplinar...)

ED3 – [...] Os 10% para atitudes e valores não fazem sentido nenhum, até porque já ouvi, por alguém que eu considerava que sabia, e sabia certamente, as atitudes e valores vão-se revelar nos testes que eles fazem, se eles foram cumpridores, se fizeram os trabalhos... Já foi avaliado uma vez, porque é que há-de ser avaliado outra vez. [...].

Investigadora – *Se discordam, porque contemplam isso na avaliação?*

ED3 – Porque somos obrigados a tal pelo regulamento interno.;

iv) e das experiências prévias dos próprios professores

EE1 – [...] A única coisa que retirámos foi o funcionamento da língua. Não dava tempo na sala de aula para se fazer fichas de funcionamento da língua suficientes para avaliar e esta percentagem passou a ser incluída nos trabalhos e fichas de sala de aula..

Neste âmbito, 12,5% dos relatores e 32% dos entrevistados reportam, como consequência da imposição do programa da disciplina de Português (note-se o emprego frequente de verbos como ‘obrigar’, ‘ser’ e ‘ter’ e do substantivo «imperativo»), o desenvolvimento de um processo mais continuado e diversificado de recolha de informação acerca das aprendizagens e desempenhos dos alunos. O caso parece,

contudo, circunscrever-se às Escolas A, D e G. Serve este processo normalmente uma crescente diversificação dos instrumentos de avaliação, com objectos e objectivos variados, reportada por 25% dos relatores e 44% dos entrevistados:

A implementação do novo programa favoreceu uma atitude de recolha constante de informações conducentes a uma avaliação o mais rigorosa possível dos desempenhos dos alunos. Tal imperativo obrigou à criação e elaboração de muitos materiais de raiz, bem como de variados instrumentos de avaliação (grelhas de observação, listas de verificação, fichas, testes...) que dessem conta dos progressos dos alunos e permitissem a avaliação das várias competências, quer nos seus momentos informais, quer nos formais. (RD2 – destaques nossos).

EA2 – Os alunos estão a ser permanentemente avaliados. Pelos menos aqui na escola, nós achámos que, já que era para avaliar competências, não podíamos fazer o teste sumativo clássico, tradicional. Tínhamos que pensar testes organizados de uma outra forma. Por exemplo, tínhamos que passar a avaliar os nossos alunos a nível de expressão oral, com grelhas próprias, que nunca tinham sido feitas. E isso envolvia, da nossa parte, um trabalho enorme, uma reflexão enorme sobre aquilo que tínhamos que propor aos alunos. Tivemos que construir modelos de listas de verificação, em primeiro lugar, para os alunos perceberem o que é que lhes era pedido na avaliação. Tivemos que criar momentos de avaliação novos. Em vez de serem no final do período os clássicos testes, eles aprendiam uma sequência, dentro dessa sequência, eram capazes de ser avaliados duas – foram avaliados duas, três, quatro vezes – e dividimos a avaliação em percentagens: umas para a oralidade... Passámos a dar muita importância também à oralidade que, até esta altura, penso que nenhum de nós avaliava os alunos de uma forma tão sistemática na expressão oral. (destaques nossos).⁷¹

As entrevistas desvelam, ainda assim, o protagonismo que o ‘teste’, entendido como «um texto principal com perguntas de interpretação, depois, [...] uma parte de funcionamento da língua, e, depois, na parte da composição, é sempre um texto escrito que tem a ver com o texto principal» (EC3), continua a assumir no processo de avaliação na área nas diversas escolas da ilha de S. Miguel (ver Quadro VI-1.): o seu uso é recorrente; o peso das classificações obtidas naquele é relevante, raramente inferior a 50% (apenas no caso da Escola A se situa nos 40%) e chegando mesmo aos 80% em mais do que uma situação; e, como assume EE1, em última análise, se «algum [dos outros] parâmetros não é avaliado, a sua percentagem acaba por reverter para os testes».

A eleição do ‘teste’ como instrumento de avaliação privilegiado, assim como a sua ponderação na avaliação dos alunos, sugere práticas avaliativas mais ou menos generalizadas com objectivos ainda predominantemente classificativos e selectivos,

⁷¹ Também aqui se justifica, quanto a nós, a transcrição integral da intervenção da entrevistada.

aproximadas das reportadas em relação a Português B e A, resistindo às orientações sobre matéria, que apontam no sentido do reforço manifesto de práticas avaliativas de natureza formativa que, como alerta Perrenoud (1999: 177), só o serão efectivamente se «resultar[em] numa forma ou outra de regulação da acção pedagógica ou das aprendizagens» e implicarem uma «regulação individualizada das aprendizagens».

O facto não surpreende, para mais em tão curto espaço de tempo, porquanto mudar a avaliação representa privar professores, pais e alunos dos seus principais pontos de referência relativamente aos conhecimentos e desempenhos individuais. Como alerta Weiss (1992), referenciado por Perrenoud (*ibidem*), «a mudança das práticas de avaliação num sentido mais formativo, qualitativo e interactivo passa necessariamente por uma explicação paciente, por uma mudança das representações, por uma reconstrução do contrato tácito entre a família e a escola», afigurando-se, por isso, um processo lento, multifacetado, que demanda cuidados, no sentido de minimizar a angústia e a insegurança dos professores, bem como os receios e a oposição de alunos e pais.

Do mesmo modo, a valorização das competências de leitura, escrita e funcionamento da língua subjacente ao uso do teste distancia as práticas do espírito de valorização da oralidade subjacente ao quadro programático da disciplina de Português. Para mais, os critérios que alguns entrevistados dizem empregar nos testes para a avaliação das respostas/produções dos alunos (60% para o conteúdo, 40% para a forma), inspirados nos definidos para a correcção das provas de exame nacional do 12.º ano, colocam conhecimentos e produtos acima de competências e processos, distanciando-os ainda mais das orientações programáticas nesta matéria.

Ainda assim, é visível no discurso dos professores a instituição da compreensão e da expressão oral como objectos de avaliação. Registem-na embora apenas relatórios provindos das Escolas A e G, as entrevistas sugerem-na disseminada noutras escolas da ilha (Escolas D e F) e assumida por 52% dos entrevistados, ainda que nos situemos aqui apenas no quadro das representações que os professores nos devolvem nesta matéria, não perante as suas práticas efectivas. A expressão que assume varia, no entanto, como vemos no Quadro VI-1., de escola para escola, sendo mais evidente o esforço de desenvolvimento e avaliação de competências ao nível da compreensão e da expressão oral nas Escolas A, D e G, escolas de onde provêm alguns

dos testemunhos mais favoráveis ao programa de Português e o registo de empenhamento na observância dos seus princípios e orientações relativamente a um desenvolvimento equilibrado dos diversos domínios verbais:

EA4 – A oralidade era pura e simplesmente a participação do aluno ou, então, de vez em quando, um trabalho para apresentar, é verdade. Mas não se prestava atenção, acho eu, à parte da componente oral na apresentação, mas sim dos conteúdos, e fez e não fez. Mais ou menos isso. E, agora, estamos a tentar fazer totalmente diferente. Se é para ensinar a falar e a falar bem, com determinadas características, é o tipo de trabalho que se pede, pois agora trabalha-se de forma diferente..

Nos casos em que tal não ocorre, justificam os professores com constrangimentos vários, deixando entrever aqui e ali, não sem registo de contradições, as razões por detrás das suas opções pedagógicas:

i) a eleição do ‘teste’ como instrumento privilegiado de avaliação

ED4– [...] é demais [...] atribuir [...] 20% a um teste de compreensão oral, quando, por exemplo, o que estará na leitura analítica e interpretativa, e que depois se reflecte em instrumentos de escrita, em que eles têm que escrever, e que antes seriam os testes [...] só tem 50%. [...] É verdade que eu também posso [...] numa ficha assim construída, que, por exemplo, tem uma parte de funcionamento da língua, fazer valer aquela parte do funcionamento da língua para a competência do funcionamento da língua. Mas isso equivale a dizer que eu tenho que fazer duas, três e quatro tabelas de avaliação para o mesmo instrumento. Isto na prática torna-se muito complicado. Por exemplo, eu posso fazer [...] um teste com a interpretação e o funcionamento da língua e entender que aquela produção escrita irá valer para a escrita. Mas, para isso, eu tenho que estar a cotar para 200 pontos até ali e depois cotar para os mesmos 200 pontos aquela outra coisa. [...] Mas, porque é que eu não hei-de entender também aquele instrumento de avaliação como um todo muito mais abrangente, em que eu testo efectivamente várias competências, e aí atribuir-lhe uma percentagem que, de algum modo, reflecta essa importância que eu dou àquele instrumento, em vez de estar a distribuir por pequenas percentagens para várias coisas? [...]. Por que é que eu não hei-de dar mais importância a determinados instrumentos de avaliação, que, pela sua natureza, são mais abrangentes? O que equivale a dizer que vou dar menos importância, ou seja, desvalorizar um pouco, outros que são mais pontuais, ou são mais específicos. Ou seja, a distribuição uniforme da percentagem pelas várias competências é uma utopia. [...] é uma utopia avaliar em 20% cada uma das competências, porque sinceramente [...] eu não posso avaliar uma carta como avalio um outro instrumento de avaliação, como avalio uma interpretação, uma produção de texto e o funcionamento da língua. O que quer dizer que nós temos que hierarquizar, mesmo que na teoria, e idealmente, tudo devesse valer o mesmo.⁷²;

ii) a complexidade, morosidade e acréscimo de trabalho que o desenvolvimento e avaliação da oralidade comportam

⁷² Também aqui, a extensão da transcrição se justifica, em nosso entender, pela sua riqueza informativa.

EB4 – *Em relação à expressão oral, eu só para ter um momento formal de avaliação para a expressão oral, eu tenho que ouvir, eu tenho que dar algum tempo, não pode ser um minuto nem dois, tenho que ouvir aquele aluno, a sua expressão oral, a sua postura, a sua fluência, a sua dicção. Eu tenho n elementos para avaliar naquele aluno, na sua expressão oral. Eu tenho que ter tempo para isso. Só de pensar que as turmas têm vinte e cinco alunos, como tem a minha turma do 10.º ano este ano... Há que fazer as contas e ver quantos blocos é que eu preciso só para um momento formal de avaliação da expressão ora.;*

iii) «uma enorme falta de informação» (RA1) e de «directrizes objectivas» relativamente à «distribuição das percentagens pelos vários domínios de aprendizagem» (RC2), que «permitissem depois fazer opções minimamente conscientes e minimamente credíveis» (ED1), a que a incidência em escolas ou em professores assumidamente opositores da valorização da oralidade no texto programático permite acrescentar as próprias concepções e práticas prévias na área

EE1 – *[...] Eu acho muito difícil avaliar a oralidade com uma ponderação específica, com exercícios de oralidade que têm que ser realizados para ser avaliado depois aquele parâmetro. Acho que é fácil avaliar a oralidade quando ela está ali misturada com os outros e passa ali despercebida, mas exercícios próprios para avaliar a oralidade enquanto um parâmetro para avaliação final?! Acho complicado. Acho que para todos os outros acabamos por ter formação, mas acho que faltava aquele bocadinho. O ano passado custou-me imenso. Li imensos livros sobre a oralidade e a avaliação da oralidade, mas continuo sem avaliar bem a oralidade.*

Em alguns casos, adivinha-se igualmente o efeito regulador da avaliação externa, cuja natureza exclusivamente escrita parece levantar dúvidas sobre a proficiência de um trabalho que, no cumprimento do determinado programaticamente, incida sobre o desenvolvimento de competências ao nível do oral:

Saliente-se que apesar das actividades desenvolvidas neste âmbito, a competência de compreensão/expressão oral não foi trabalhada de igual modo, já que a avaliação de final de ciclo continua a ser predominantemente escrita. (RO2).

*[...] os professores referem a sua preocupação face à avaliação da competência de expressão oral no Exame Final de 12.º ano. Na verdade, conforme previsto pelo programa disciplinar, a competência em causa tem vindo a ser avaliada **formalmente** (30% na classificação final de cada período lectivo) ao longo do 10.º e 11.º anos, não sendo, todavia, contemplada [...] no Exame Final. Questiona-se a pertinência e eficácia do trabalho realizado, desconhecendo-se se a inexistência de avaliação desta competência terá ou não reflexos na avaliação final dos alunos do próximo ano lectivo. (RA3).*

O desconhecimento global dos termos da avaliação externa no quadro da Revisão Curricular do Ensino Secundário e a expectativa da sua transformação em conformidade

com aquele parecem, ainda assim, ‘autorizar’ algum efeito regulador do programa neste campo:

EA1 – E depois também soube, oficiosamente, por enquanto, que o próprio 12.º ano vai contemplar uma nota da oralidade para a avaliação, de modo que tenho tentado chamar a atenção para esse aspecto.

EA4 – [...] Outra coisa que nos tem assustado muito é não saber como é que isso vai acabar: se há exame, se não há exame, que exame, como será feito. Nós estamos a tentar preparar os alunos para aquilo que não sabemos o que é que vai ser. A única coisa que já nos disseram nessa acção de formação do 11.º ano foi que vai haver uma componente oral na avaliação do exame do 12.º. Que componente oral? O quê? Como? Como é que se treinam os alunos? Como é que a gente sabe se está a fazer o que está certo? O que eles vão exigir como avaliação? Não se sabe. Quando é que se vai saber? No 12.º?.

As palavras de EB3 permitem antever, no entanto, o efeito que o conhecimento dos termos dessa avaliação pode ter nas práticas dos professores:

EB3 – O que nós recorremos para nos servir de orientação é o que vem no exame nacional do 12.º. O exame nacional tinha o resumo, então nós sabíamos que íamos dar o resumo ao longo... tínhamos que prepará-los ao longo do secundário. Se agora, no exame nacional, optarem por outra coisa qualquer, nós sabemos que é isso que nos vai servir de orientação. Estamos à espera do que é que vai aparecer.

Considerados globalmente, os dados que provêm dos relatórios e das entrevistas relativamente às práticas avaliativas dos professores de Português da Região dão notícia apenas de uma ligeira evolução relativamente ao descrito no Capítulo 4, no que respeita à diversificação de instrumentos e estratégias de avaliação em ordem a uma avaliação mais valorizadora das competências de compreensão e expressão oral dos alunos. No geral, fica o registo do privilegiar de um instrumento de avaliação cujas características traduzem a continuação de práticas avaliativas marcadamente sumativas e valorizadoras da leitura e da escrita, em detrimento da diversificação de instrumentos, objectos e momentos de avaliação programaticamente preconizada no sentido do incremento da avaliação formativa, do enfoque no desenvolvimento de competências nos diversos domínios verbais e na valoração equivalente desses domínios.

Revelam, ainda assim, ser essa evolução nas práticas avaliativas mais notada entre professores globalmente favoráveis às orientações programáticas para a disciplina de Português e menos entre os que se assumem globalmente desfavoráveis àquelas, deixando patente neste domínio o que apenas podíamos adivinhar nos anteriores, uma

relação de proximidade entre as práticas avaliativas descritas pelos professores e as suas próprias concepções sobre a matéria.

No global, de resto, os dados sugerem uma relação não directa, mas de proximidade, entre as concepções dos professores relativamente aos objectivos da educação em língua, a sua abertura às transformações curriculares introduzidas na área e o esforço de transformação das práticas. Ainda que esse esforço se verifique autêntico em alguns casos, resulta, não raro, numa tentativa de adaptação das práticas e experiências prévias à leitura dos princípios e orientações subjacentes à disciplina de Português, traduzindo-se numa prática que combina princípios e técnicas decorrentes do paradigma da ‘herança cultural’ (ou literário-cultural, como temos preferido designá-lo), no qual os próprios professores terão sido maioritariamente formados, e os princípios do paradigma comunicativo hoje proclamados.

Esta afigura-se, de resto, uma tendência presente também noutros estudos empíricos sobre as práticas de ensino-aprendizagem dos professores (Austin & Morrison, 1963; Hoffman *et al.*, 1994; Mullis, Campbell & Farstrup, 1993; Pagnucco’s, 1995; Pressley, Rankin & Yakoi, 1993; 1996; Warmley & Adams, 1993)⁷³, na medida em que, como afirma Goodman (1992), «ecletism, taking useful bits and pieces from here and there, is probably the best policy for teachers who don’t have a well articulated belief system and knowledge base. They can put together activities that work for them without integrating it all or being overly concerned with inconsistencies» (p. 361).

Estes resultados não surpreendem em face não apenas da mudança de paradigma encetada, na qual os professores não terão sido directamente implicados e a qual não terão acompanhado de forma atenta e reflectida, e da coincidência temporal entre a recolha de dados e a entrada em vigor dos novos normativos curriculares. O processo de apropriação curricular é exigente, coloca os professores em situação de incerteza, insegurança e intranquilidade, põe em causa as suas práticas, abala o seu sistema de valores e crenças e a sua própria identidade profissional. Exige, por isso, tempo para os professores reflectirem sobre as transformações, identificarem as variáveis passíveis de mudança na suas práticas, inventariarem hipóteses de trabalho, discutirem-nas conjuntamente, criarem os dispositivos adequados à mudança, etc., processo que se apresenta facilitado ou dificultado pelo significado que os próprios

⁷³ Leia-se a propósito a síntese apresentada por Stahl (1999).

atribuem à mudança, porquanto, como alertam Thurler & Perrenoud (1994), «seja qual for a inovação, seja qual for modificação das práticas, [os professores] apenas se tornarão operantes, se acreditarem nelas, se se dispuserem a colaborar e se forem capazes de se identificar com elas» (p. 49).

No caso em presença, parece ter sido essa adesão dos professores ao programa de Português na generalidade (que ficou patente no capítulo anterior) um dos potenciais factores impulsionadores dos esforços de transformação registados, que, conquanto não generalizados nem inteiramente consequentes, traduzem, ainda assim, uma inflexão significativa nas práticas de ensino-aprendizagem da língua entre as anteriores disciplinas de Português B e A e a de Português tal como nos são apresentadas pelos professores.

6.3. O papel da formação institucional no processo de recontextualização pedagógica

Considerando, com Ducros & Finkelstein (1990), que «la réussite d'une innovation et son extension sont largement tributaires du dispositif d'accompagnement et de suivi qui apparaît comme une forme privilégiée de la formation continue» (p. 27) e que, como afirmam Roldão *et al.* (2005), «é sempre de alguma forma em torno da formação, da sua ausência ou da sua pertinência ou eficácia, que grande parte dos problemas de mudança na escola se vivem na actualidade [...]» (p. 10), procurámos apreender a avaliação que os professores faziam da relevância, adequação e eficácia da formação desenvolvida, a nível nacional e local, com vista ao acompanhamento do processo de recontextualização pedagógica do programa de Português.

Partimos, para o efeito, quer dos dados colhidos a respeito através das entrevistas aos professores de Português de S. Miguel, quer das observações inscritas nos relatórios pelos professores de Português da Região em resposta à solicitação da Direcção Regional da Educação de que se pronunciassem naqueles acerca do «contributo da formação [promovida] para a leccionação das disciplinas» (Ofício S-DRE/2005/5946, de 28-04-2005).

Dos 32 relatórios que corresponderam a tal solicitação, 34,4% dão conta da não frequência da formação pelos relatores por contingências várias, situação registada por vezes com pesar. Terão ficado mais penalizados neste conjunto os professores colocados em escolas fora da ilha de S. Miguel, porquanto 63,6% dos documentos em referência provinham de escolas das ilhas de S. Jorge, Pico, Faial, Terceira e Graciosa, a quem a frequência da formação em apreço não terá sido facilitada, mormente por razões que se prendem com os critérios de selecção dos candidatos ou com a definição do público-alvo da formação:

Apesar de me ter inscrito na acção de formação [...] não fui seleccionada [...]. (RH2)

Lamentavelmente só foi facultada formação aos professores que iniciaram os novos programas no ano lectivo de 2003/2004, pelo que só uma das docentes teve acesso à mesma. (RO2).

São também estas as razões invocadas por 25% dos professores da ilha de S. Miguel para a não participação na formação, cuja data de realização nem sempre terá tido em conta o calendário escolar:

EE1 – [...] A formação aconteceu na altura das avaliações do 1.º período, em que ninguém queria sair da escola, porque somos todos directores de turma. E depois foi o único que não era nem director de turma nem professor da disciplina. A coordenadora gostaria de ter ido, até porque estava a leccionar 11.º, eu também gostaria de ter ido, só que na altura em que foi não conseguimos ir.

[...] foi solicitada a alteração do calendário previsto para a formação [...] uma vez que as datas em questão coincidiam com o final do 1.º Período, isto é, com as avaliações finais de cada disciplina deste e outros níveis, sendo imensamente difícil remarcar as avaliações já previstas, não só porque se planificara um conjunto de actividades e respectivas avaliações para estas datas, mas igualmente porque a maioria das restantes disciplinas assim o fizera também, impossibilitando o reajustamento de um novo calendário avaliativo. (RA3).

Estes reparos, partilhados por 22,5% dos relatores e 36% dos entrevistados, incluem considerações sobre o facto de a formação ter ocorrido, por vezes, ‘tardamente’, diminuindo a relevância e impacto pedagógico:

[...] o facto desta formação ter sido realizada tardiamente, dado o relevo das informações aí recolhidas sobre a gestão dos conteúdos programático, não ajudou a uma gestão eficaz do Programa de Português do 10.º Ano. (RF2),

e penalizando as próprias práticas de colaboração entre os professores que a frequência de formação no início do ano lectivo do ano transacto parece ter facilitado:

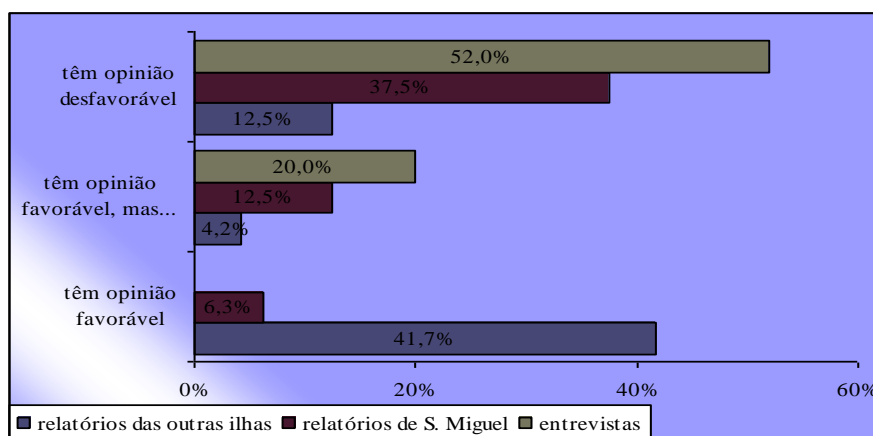
EG2 – *No ano passado, as coisas correram melhor, porque a formação ocorreu em Setembro, antes do arranque do ano lectivo e, portanto, as duas colegas que estavam a leccionar 10.º ano frequentaram os dois dias de formação. E durante o primeiro período, nós até que trabalhamos bem as três e fizemos as planificações de unidade praticamente em conjunto. [...] Neste ano, há menos partilha. Não houve uma acção de formação no início do ano lectivo, houve creio que em Dezembro [...]. No início deste ano não houve nada. Há menos encontros, há menos partilha..*

As críticas nesta matéria abarcam igualmente o faseamento da formação por ano escolar, uma prática que, no entender dos professores, não terá favorecido um conhecimento global do programa da disciplina:

EA4 – *Julgo que o timing não foi o melhor, porque nós tínhamos que ter essa preparação muito antes e não necessariamente ano a ano, porque as coisas estão em sequência. Aí está que nós este ano fomos dedicar uma atenção mais cuidada ao programa de 11.º e vimos: “Isso não tem nada a ver com o 10.º! E agora? Como é que a gente faz?”.*

Em matéria de formação, o que se lê nos relatórios difere bastante, no entanto, conforme estejamos em presença de documentos produzidos em escolas de S. Miguel ou em escolas de outras ilhas do Arquipélago (ver Gráfico 6.4.).

Gráfico 6.4. – Avaliação de relatores e entrevistados relativamente à formação sobre o programa de Português



Como o gráfico deixa entrever, é entre os relatórios da autoria de docentes de S. Miguel e nas entrevistas àqueles realizadas que encontramos as posições mais críticas, quer em relação à estratégia formativa prosseguida:

ED3 – *Má. Quer dizer, não pode ser boa. [...] Que estratégia é que o Ministério utilizou? Pelo amor de Deus! Não utilizou nenhuma. Ou seja, nós tivemos uma acção de dois dias com uma colega, cheia de boa vontade [...] que tinha tido ela própria uma formação durante o ano anterior. Eu penso que ela fez o que podia com o grupo. [...] ela dividiu o grupo em subgrupos e cada grupo planificou a sua*

unidade. É evidente que foi útil e dá-nos sempre segurança trabalhar um pouco. Mas foi isso. Não foi mais do que isso!

quer na avaliação da qualidade e adequação da formação proporcionada:

EB5 – Nós precisávamos, reivindicávamos formação, mas não é para aprender a ler o programa. E a primeira formação que nós tivemos [...] foi praticamente uma leitura do programa. Ora, isso, muito obrigado! Até me senti insultado, porque eu sei ler o programa. Não era isso que eu queria. Eu queria é que me mostrassem, me provassem, como é que aquilo era executável; quais as condições que poderiam levar ou não à executabilidade do programa; que me dissessem, me mostrassem, como é que a Oficina de Escrita e o Contrato de Leitura podiam ser trabalhados, porque são conceitos novos, metodologias novas, técnicas novas de trabalho. E nada disso foi feito! [...]. Em relação à formação que tivemos este ano sobre a nova terminologia, ora, muito obrigado. Fazer uma 'repérage' dos vários autores [...] ver o que é que diz Irene Fonseca na obra tal acerca da metodologia tal e do termo tal... Muito obrigado! Mais uma vez, o que eu queria é que me mostrassem como é que aquela metodologia devia entrar na sala, fazer parte do vocabulário gramatical dos alunos, com que sentido, qual a actividade, porquê... Isso é que era útil.

Conquanto os dados não nos permitam uma leitura objectiva do facto, deixam entrever uma maior valorização da formação pelos professores colocados nas outras ilhas do Arquipélago e em escolas mais rurais e de menor dimensão da ilha de S. Miguel, onde, por via disso, assumiam em exclusivo, ou partilhavam com um ou dois colegas apenas a leccionação da disciplina de Português.

Uma leitura possível afigura-se o facto de os professores que se encontravam a leccionar a disciplina nas maiores escolas da ilha (Escolas A, B, C e D) não apenas serem em maior número por escola, como por serem também, na maioria, mais experientes, com alguma história de práticas colaborativas de iniciativa espontânea e informal ou instituídas pela respectiva escola, factor facilitador do empreendimento de dinâmicas de trabalho colaborativo no sentido da identificação, análise e definição conjunta de estratégias/soluções para os problemas, das dificuldades e constrangimentos experimentados no processo de recontextualização pedagógica, relegando para os contextos formais de formação as situações problemáticas não dirimidas internamente nas escolas.

Já no caso das escolas mais pequenas e menos centrais, o isolamento dos professores, a parca experiência profissional de alguns, a fraca divulgação de processos colaborativos de trabalho e as poucas expectativas de continuidade na leccionação das disciplinas e/ou na responsabilidade pelas turmas, em virtude da mobilidade

profissional, terão tornado a formação formal externa mais premente e mais relevante para os professores dessas escolas.

Ainda assim, mesmo nestes casos, a avaliação da formação não parece muito predicatória. Resume-se basicamente ao destaque da sua utilidade na clarificação de algumas dúvidas (27,5% dos relatórios e 16% das entrevistas) e à valorização do que terá representado enquanto possibilidade de troca de impressões e experiências com professores de outras escolas (15% dos relatórios e 8% das entrevistas), aspectos particularmente valorizados pelos professores que, por uma ou outra razão, se vêem legados a um trabalho individual e solitário.

Destas, como de muitas outras vezes, provém o diagnóstico da insuficiência da formação proporcionada (em 10% dos relatórios e 36% das entrevistas), considerada pouco clarificadora (por 10% dos relatores e 24% dos entrevistados) e pouco ajustada «aos anseios dos professores» (na opinião de 7,5% dos relatores e 32% dos entrevistados), ávidos por encontrarem naquele espaço informações e directrizes de que careciam para a apropriação do programa de Português. É o que sucede com B5 (citado acima), que assume como um «insulto» à sua competência leitora (que é como quem diz ao seu domínio de conteúdos da especialidade) o esforço de clarificação das linhas programáticas desenvolvido no âmbito da formação proporcionada, desvelando, todavia, desconforto e insegurança pessoais no processo de recontextualização pedagógica (as formas verbais empregues remetem, desde logo, para a natureza demonstrativa das práticas de formação pretendidas e valorizadas):

*EB5 – [...] Eu queria é que **me mostrassem, me provassem**, como é que aquilo era exequível; quais as condições que poderiam levar ou não à exequibilidade do programa; que **me dissessem, me mostrassem**, como é que a Oficina de Escrita e o Contrato de Leitura podiam ser trabalhados, porque são conceitos novos, metodologias novas, técnicas novas de trabalho. (destaques nossos).*

Vêm a propósito as seguintes palavras de Perrenoud (2002):

Alguns estudantes procuram na formação algo que ela não oferece mais – ortodoxia, saberes práticos – e nem percebem o que ela propõe, em especial uma formação reflexiva. Por quê? Sem dúvida, porque desenvolveram uma relação com o saber e com a profissão que não os incita à reflexão; porque o contrato e os objectivos de uma formação ligada ao paradigma reflexivo não foram suficientemente explicitados para permitir-lhes optar por outra orientação ou por

abandonar progressivamente suas imagens estereotipadas da profissão e da formação dos professores. (p. 18)⁷⁴.

Do mesmo modo, o emprego do verbo ‘provar’, associado a questões que se prendem com a exequibilidade do programa, denota a imediata descrença relativamente à sua consecução, que se afigura uma potencial escusa para o não desenvolvimento das metodologias naquele propostas e consequente manutenção das práticas de ensino-aprendizagem na área (pelo menos no que respeita especificamente à escrita). Percepção para a qual concorre igualmente a invocação latente da falta de meios e condições de trabalho necessárias para o desenvolvimento cabal do programaticamente enunciado particularmente no que respeita à Oficina de Escrita. O caso não sucederá, contudo, relativamente ao desenvolvimento do Contrato de Leitura, cujo desenvolvimento empenhado o docente reporta, e os colegas confirmam, tendo mesmo sido aparentemente o único a adoptar o portefólio como estratégia formativa e avaliativa no contexto.

Podendo entrever no facto uma valorização do domínio da leitura sobre os restantes e/ou um maior à vontade no desenvolvimento daquele, verificamos não se tratar, contudo, da tradicional valorização da leitura de literatura. Ao assumir o papel do Contrato de Leitura na estimulação do interesse dos alunos pelo texto escrito, o docente interpreta-o como «um momento em que o aluno tem plena liberdade de escolha daquilo que quer ler. E, portanto, se o aluno tem interesse por um livro de carácter científico, deve ler, se o aluno, no 10.º ano, tem interesse por ler banda desenhada, deve ler. [...] E depois, então, sim senhor, avançar, para o conto, para a novela, para o romance» (EB5), indo para além das orientações do programa nesta matéria.

Reportando-se ainda à formação, muitos professores consideram que aquela se deveria ter debruçado mais sobre pontos considerados chave e problemáticos no âmbito das alterações introduzidas no texto programático. De entre estes, 17,5% dos relatores e 40% dos entrevistados destacam o domínio do funcionamento da língua, que se constitui como um daqueles em que mais são manifestas necessidades de formação. O facto afigura-se curioso se considerarmos que as necessidades manifestas neste domínio pelos professores inquiridos em 2003/2004 eram diminutas, mas coaduna-se

⁷⁴ Aquilo que é dito por Perrenoud relativamente aos professores em formação inicial aplica-se aqui a professores experientes.

plenamente com o que vimos já relativamente às inseguranças dos professores na apropriação da nova terminologia linguística, entretanto publicada.

Verificam-se, no entanto, aqui, como noutros lugares, diferenças entre os dados que respeitam aos professores da ilha de S. Miguel e aos das outras ilhas, bem como aos que provêm dos relatórios e das entrevistas. No que concerne aos professores colocados nas outras ilhas, 16,7% dos relatórios desvelam necessidades de formação a este nível (a diferença verificada relativamente aos 33,3% de professores que expressam dificuldades pode ser explicada através dos percursos de autoformação entretanto empreendidos por aqueles no processo de recontextualização pedagógica). No que respeita aos professores da ilha de S. Miguel, e apesar das dificuldades registadas neste domínio em 18,8% dos relatórios relativos ao ano lectivo de 2003/2004, apenas 6,3% manifestavam ainda necessidades de formação nos relatórios respeitantes a 2004/2005. Este dado afigura-se, no entanto, contraditório com os resultados que provêm das entrevistas, em que 32% dos entrevistados registavam necessidades de formação neste domínio (um processo que, longe de ser circunscrito, se afigura alargado e comum a professores das diversas escolas da ilha de S. Miguel envolvidas no estudo).

Outro domínio em que 17,5% dos relatores e 36% dos entrevistados consideram a formação proporcionada parcimoniosa é o da avaliação:

Consideramos que a acção de formação foi pouco profícua [...]. Dedicou-se pouco tempo ao assunto que mais preocupa os docentes e instituições escolares, a avaliação, que pela sua subjectividade ou demasiada objectividade, acarreta um variado leque de conceitos, incertezas e discussões que acabam sempre por culminar na não uniformização de critérios e percentagens (a atribuir a cada um dos mesmos) a nível das várias instituições escolares. (RC3)

EB4 – Ah, e entretanto a avaliação, como é óbvio, e para essa a gente ainda nunca conseguiu obter resposta. Uma das questões que nós colocávamos tinha a ver com como é que se põe em prática a avaliação naqueles momentos, porque é muito engraçado dizer que nós temos de avaliar a compreensão oral, temos de avaliar a expressão oral. A leitura, a escrita e o funcionamento da língua nós já estamos habituados a avaliar, mas a compreensão e a expressão oral... instrumentos... como é grelhas de registo? Que elementos privilegiar? Como é que vamos fazer isso? porque se pretende uma avaliação que distribua [...] o peso total pelos vários elementos de forma equitativa. O que é isso de uma distribuição equitativa?.

As críticas são, no entanto, expressas em exclusivo por professores da ilha de S. Miguel, os únicos que, como vimos na secção anterior, registavam dificuldades nesta área. De resto, as necessidades a este nível já se faziam sentir por parte de 23,5% dos

inquiridos nos questionários (37,5% dos quais já leccionavam a nova disciplina). E a avaliação da oralidade surge naturalmente como o lugar mais problemático. Uma vez mais aqui as entrevistas desvelam que o que os relatórios sugeriam circunstanciado a duas escolas (Escolas C e G) se afigura, no entanto, comum a diversas outras (Escolas B, C, D, E e G).

Críticas são igualmente dirigidas à formação proporcionada a propósito da Oficina de Escrita (em 10% dos relatórios e 12% das entrevistas) e do Contrato de Leitura (em 12% das entrevistas), considerada pouco aprofundada, pouco clarificadora e manifestamente insuficiente:

Gostaria [...] de obter alguma ajuda, ou alguma orientação, a pouca que tive, aquando da Formação [...], deu-me a entender que, no mínimo, uma oficina de escrita requer três aulas. Como fazê-lo nestas condições? (RI3b).

EB4 – [...] Chegámos, então, a essa formação e colocámos essa questão à nossa Formadora. Ela, coitada, disse que não sabia. Ficou de perguntar às formadoras do Continente, que lhe tinham dado a formação também a ela. E, nunca se chegou, a vias de facto, a saber exactamente o que é que era o Contrato de Leitura. Se era exclusivamente do domínio literário ou se abarcava os outros tipos de texto também. Andámos o ano todo passado, mais ou menos, a brincar aos contratos de leitura, sem saber bem sequer aquilo o que é que é, até porque não sabíamos qual o texto base.

As práticas de colaboração e o próprio processo de recontextualização pedagógica parecem, contudo, ter dirimido essas necessidades entre os docentes de S. Miguel, mantendo-se apenas o seu registo entre os colocados nas outras ilhas.

Falha se afigura também aos professores a formação em matéria de clarificação das possibilidades de exploração dos conteúdos declarativos, mormente na articulação entre conteúdos de natureza literária e não literária, bem como no desenvolvimento dos diversos domínios verbais:

Estas adversidades deveram-se, essencialmente, à falta de formação, o que me levou [...] a sentir-me como que “impotente”, e mesmo frustrada, ao verificar que dispunha de várias propostas aliciantes e inovadoras de trabalho, mas sem as poder aproveitar convenientemente, pois dava por mim “perdida” e indecisa no tratamento a dar aos conteúdos. (RL3).

O facto é registado em 12,5% dos relatórios, mas torna-se efectivamente mais visível nas entrevistas, sendo reportado por 36% dos entrevistados. Apenas nestas últimas os professores registam necessidades de formação na área, especificamente ao nível da didáctica da oralidade (16% de *n*), da leitura (12% de *n*) e do funcionamento da língua

(12% de *n*). O facto de já nos questionários aplicados em 2003/2004, 30,9% dos professores registarem necessidades de formação nestes domínios, 31,3% dos quais se encontravam já a leccionar a disciplina de Português, parece ratificar a avaliação que aqueles fazem da insuficiência da formação nesta matéria.

Conquanto nem sempre coincidentes entre relatórios e entrevistas, estes resultados desvelam que os campos de maior dificuldade para os professores bem como as áreas em que, de um modo geral, manifestam necessidades de formação mais prementes parecem visivelmente correlacionáveis com aquelas em que o programa se distancia mais das suas práticas prévias. Esta tendência encontramos também num estudo levado a cabo por Moraes (2000) junto dos professores de 27 escolas públicas da cidade de Jataí que leccionavam, à data, a disciplina de Língua Portuguesa da 5.^a à 8.^a séries do Ensino Fundamental no quadro do Programa Curricular Mínimo do Estado de Goiás, que representava uma transformação na conceptualização da área⁷⁵.

Os resultados, obtidos a partir da realização de um inquérito por questionário, mostraram que, no contexto, os professores registavam precisamente mais dificuldades nos domínios cuja transformação se afigurava mais profunda (o ensino da gramática – 36,5% de *n*, a correcção dos textos – 25,4% de *n*, e a avaliação – 23,5% de *n*). Do mesmo modo anunciavam necessidades formativas mais divulgadas precisamente no campo do ensino da gramática (55,3% de *n*), da avaliação na disciplina (18,8% de *n*), da interpretação e da produção de textos (12,9% de *n* em cada).

Dado relevante que resulta das entrevistas realizadas prende-se com a expressão da necessidade de instituir práticas de interacção e colaboração entre os professores (dentro de cada escola e entre escolas), no sentido da troca de impressões e da aferição de práticas, como forma de enriquecimento mútuo e de alguma uniformização de procedimentos de ensino-aprendizagem e de critérios de avaliação (28% de *n*). Estará em causa, por um lado, a consolidação e legitimação das práticas individuais, pela sua generalização e, por outro, a garantia de uma situação de

⁷⁵ O programa configurava o deslocamento do ensino sistemático da gramática normativa tradicional para o «ensino da leitura, da produção de textos e da “gramática”, compreendida esta como uma prática de reflexão sobre a língua e os seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos» (Moraes, 2000: 24), tendo originado polémicas, debates e críticas entre os professores da área.

equiparação na avaliação interna dos alunos bem como na sua preparação para a avaliação externa:

EA4 – *Façam, façam [...] formação intensiva na reorganização com gente de valor: com as autoras do programa, com quem está mais próximo delas, do que é que se pretende.... Mas trabalhar mesmo em exemplos (como se faz no estágio), fazer planificações, esse género de coisas. [...] e com grupos disciplinares das escolas. O máximo possível de grupos disciplinares de diferentes escolas, para se poder confrontar, debater e chegar a uma ideia de que é que toda a gente está a fazer. Não é depois ouvir: “Eh, senhora, o meu primo está na escola tal. Ele não faz nada disso.”.*

EC1 – *No caso da avaliação, eu penso que deveria haver uma maior uniformização. No início de cada ano lectivo, os coordenadores de departamento, por que não, juntarem-se e definirem critérios de avaliação. Porque eu penso que há escolas, não tenho a certeza, mas penso que há escolas que avaliam de forma totalmente diferente da nossa e penso que não está correcto assim. Deveria haver uma certa uniformização nesse sentido. Não sei se é verdade ou não, ouvi dizer no ano passado que a Escola A tinha abdicado dos testes clássicos, digamos assim, o que para mim não faz muito sentido, porque os alunos, quando chegarem ao 12.º ano têm que fazer um exame, que acaba por ser um teste clássico, onde não há Contrato de Leitura e Oficina de Escrita, apenas aquele exame nacional, e penso que os alunos devem ter sempre esse teste clássico ao longo do seu percurso no Ensino Secundário..*

Lê-se, contudo, nas palavras dos sujeitos que tais iniciativas e movimentos de aproximação, aferição e partilha não são percebidos como fruto da iniciativa e empenhamento dos próprios professores, mas aguardados como resultado de uma intervenção externa por parte da administração.

Assumido embora o reportório de recursos/materiais habitualmente utilizados no processo de ensino-aprendizagem e a convocação programática de recursos de natureza audiovisual e informática (de uso menos frequente), nenhum dos relatores ou dos entrevistados faz sentir necessidades formativas nesta área, ainda que, curiosamente, 14,7% dos inquiridos em 2003/2004 o fizessem. O facto deixa uma vez mais entrever que os recursos e materiais pedagógicos não se inscreverão entre as dimensões reconhecidas pelos professores como pedagogicamente importantes.

De um modo geral, as críticas à estratégia formativa adoptada no contexto e à qualidade e adequação da formação proporcionada não surpreendem. Reconhecendo, com Pereira (2000: 27), que «uma formação contínua dissociada dos contextos de trabalho pode acarretar a manutenção, em paralelo, das representações e das teorias

personais dos professores e dos saberes transmitidos no acto de formação» e considerando, com Amiguinho (1992: 178), que a formação se «institui necessariamente como um processo de conscientização, que passa pela negociação entre as concepções e práticas prévias dos professores, os elementos inovadores curricularmente introduzidos e os problemas e situações experienciadas», a estratégia de formação desenhada pela tutela no contexto em estudo enfermou, desde logo e pela sua natureza, de limitações determinantes, particularmente num contexto de transformação curricular que demandava uma atitude de abertura, problematização e inovação por parte dos professores.

Igualmente negligenciada no caso terá sido a análise das possibilidades de consecução das novas orientações pedagógico-didáticas, aspecto de importância maior no contexto em presença, porque, como registam Ducros & Finkelstein (1990: 25), os professores, ao longo da sua carreira e perante as sucessivas solicitações de que são alvo no sentido de mudar e melhorar a sua prática profissional, se questionem de forma sistemática sobre a aplicabilidade das transformações curriculares com que se confrontam, dependendo, em larga medida, da resposta a esta inquietação a sua adesão àquelas.

Também a opção de proceder a uma formação que se debruçou de forma faseada sobre o programa específico de cada ano de escolaridade não se nos afigura favorável a uma visão integrada e de conjunto das orientações para a área, visão que se impunha, de facto, para a sua compreensão e desenvolvimento, como transparece, de resto, na percepção de descontinuidade programática entre o programa do 10.º ano registada amiúde pelos professores.

Sendo certo que o Departamento do Ensino Secundário se disponibilizou para dar todo o apoio a quem formulasse dúvidas sobre o processo, o facto é que, pela sua natureza e características, a formação proporcionada pouco terá contribuído para a compreensão dos sentidos da mudança programática e para o desenvolvimento de atitudes informadas e reflectidas de inovação. Longe de uma perspectiva ecológica e interactivo-reflexiva (nos termos que vemos preconizados por autores como Alarcão & Tavares, 1987; Demailly, 1992; Vieira, 1993; Schön, 1983/2000; 1987; Shulman, 1986; Zeichner, 1983), distanciada no espaço e no tempo dos contextos e condições de actuação dos professores, desatenta às suas concepções e experiências prévias,

necessidades, anseios, dúvidas e expectativas, a formação proporcionada dificilmente se poderia ter revelado ajustada aos «desejos, problemas, carências e deficiências sentidas pelos professores no processo de desenvolvimento curricular» (Montero, 1987: 10) ou eficaz no acompanhamento do processo de apropriação.

Este afigura-se, de resto, um problema persistente entre nós, apesar do frequente balanço negativo da formação contínua desenvolvida e dos sucessivos alertas sobre a necessidade de repensar as estratégias e os contextos da formação contínua de professores (cf. Canário, 1995, 1999; Estrela, 1992; Leite, 2003; Nóvoa, 1991; Pacheco, 1995; Perrenoud, 1993; Sá-Chaves, 1997; Zeichner, 1993). Diversos autores têm alertado para a superficialidade e aligeiramento (no espaço e no tempo) da formação contínua habitualmente proporcionada aos professores, que se apresenta manifestamente insuficiente, desadequada e incapaz de corresponder às reais necessidades daqueles e de contribuir para a renovação das suas práticas (cf. Canário, 1999; J. A. Correia, 1991; Geraldí, 1997; Perrenoud, 1993; Nóvoa, 1992).

Regista a este propósito Magalhães (2005), que esta tendência de «escolarização da formação contínua, marcada pela desvalorização de saberes dos professores, [os] remete para o papel de receptores passivos, vazios de conhecimentos» (p. 76), não valorizando os seus contextos de actuação profissional, sequer assumindo como intenção estabelecer uma relação directa com aqueles. Do mesmo modo, Matos Vilar (1998) alerta para o facto de

[...] as ofertas de formação não pod[erem] olvidar as efectivas necessidades dos usuários da mesma, a fim de que haja verdadeira correspondência entre as necessidades e os meios utilizados para as suprir, [o que] pressupõe uma análise e avaliação da situação, no sentido de estabelecer prioridades na planificação das actividades de formação para o “desenvolvimento profissional” dos professores. (p. 66).

O caminho a prosseguir deverá ser, como regista Roldão (1999b), cada vez mais o de «[...] **formar em** e **formar com**, de modo a que sejam os profissionais a gerir colaborativamente os processos de formação, contextualizando-a, assumindo iniciativas, mobilizando recursos e saberes onde existam, munindo-se de competências significativas e operacionalizáveis que lhes permitam, de facto, formar-se continuamente ao longo de todo o percurso do seu desenvolvimento profissional» (p. 40). Um caminho que estimule «uma apropriação pelos professores dos saberes de que

são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interactiva que lhes permita reconstruir sentidos da sua acção profissional» (Fernandes *et al.*, 2001: 53).

O facto requer um trabalho tão centrado quanto possível no professor, na sua experiência, dificuldades, necessidades específicas, expectativas, ansiedades, opiniões... Um trabalho que se apresenta «particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer identidades» (Nóvoa, 1991: 71, recuperando Cole & Walker, 1989).

Esse trabalho não pressupõe que as escolas se fechem sobre si mesmas, vedando-se à participação externa no processo. Acolhe o diálogo com outros centros educativos e considera a relevância de situações formais de formação (Canário, 1991: 83), que se apresentavam oportunas no caso em presença, por possibilitarem o encontro entre os professores da disciplina de Português e os responsáveis pela concepção do respectivo programa.

As escolas devem, contudo, assumir a gestão desses processos, «criando oportunidades e possibilidades para que as inovações possam ser vividas com intensidade, reflectidas em profundidade e avaliadas com rigor» (Sebarroja, 2001: 33), criando um ambiente de bem-estar e confiança e de comunicação fluida e intensa, que favoreça, no seio dos departamentos curriculares e dos conselhos pedagógicos, o desenvolvimento de estratégias de análise e discussão de e sobre as propostas de programa e os próprios programas, passíveis de gerar um conjunto de reflexões, questões e sugestões que possam ser colocadas em comum entre os professores de diferentes escolas, ilhas e outras regiões do país, e aos autores ou responsáveis pela concepção dos programas, com vista a tornar os momentos formativos centralizados mais produtivos e ajustados às necessidades e solicitações das diversas escolas, como mais autonomizantes e reflexivos.

Uma tal dinâmica teria favorecido no caso em presença i) a participação activa dos professores na reflexão sobre as transformações previstas para a área (coisa que os dados obtidos nos desvelam da exclusiva iniciativa e interesse individual pontuais), ii) a implicação dos professores de outros departamentos e áreas curriculares nessa reflexão, considerada a natureza transversal e transdisciplinar da área, e iii) a

organização das escolas no sentido do desenvolvimento de estratégias de trabalho conjunto, auto e hetero formação, com vista à qualificação do processo de apropriação, à optimização dos conhecimentos, competências e esforços individuais e ao ajustamento das suas condições físicas e materiais aos requisitos metodológicos do programa. Um processo formativo que adviria, como se pretende cada vez mais, potencialmente «gerador de dinâmicas de envolvimento colectivo e inovação no interior das escolas» (Magalhães, 2005: 75).

As escolas e os professores envolvidos no estudo não estarão, contudo, suficientemente conscientes das vantagens de processos desta natureza para o seu desenvolvimento profissional e para a qualidade do processo pedagógico. Apenas um dos entrevistados (ED4) questiona o modelo formativo adoptado, discutindo a necessidade de se desenvolverem mecanismos e processos formativos internos às escolas, assumidos e protagonizados pelos professores:

ED4 – Eu acho sobretudo que nós precisamos de pessoas que tenham capacidade de discernimento e bom senso para dar um sentido às coisas, ou seja, orientar, de algum, modo o nosso trabalho, enquadrar tudo aquilo dentro da parte processual de modo a tornar as coisas significativas. Eu acho que tem que haver pessoas que façam uma leitura inteligente das coisas e que de facto estejam em condições de, aos poucos, ajudarem os outros colegas a encontrarem um sentido, uma finalidade para as coisas. Isto é uma selva, e nós, um pouco individualmente e solitariamente, é que vamos encontrando um sentido, enquadrando as coisas, fazendo as coisas constituírem peças de um puzzle que é preciso constituir no seu todo. [...] nós precisamos de pessoas que, internamente, junto dos grupos de trabalho, tenham disponibilidade e vontade de perceberem o espírito da coisa e de orientarem no sentido de uma efectiva melhoria, de uma integração significativa das coisas. Mas isso não é feito na sua essência por pessoas que vêm de fora, isso é feito numa dinâmica interna e por pessoas que estão a trabalhar no próprio departamento. Eu acho que a formação devia privilegiar o trabalho interno das escolas. De algum modo assegurar que algumas pessoas se tornassem formadores sistemáticos dos colegas e que pudessem estar em condições de atender e de corresponder às necessidades de trabalho. E depois, cada escola é um organismo vivo que tem também as suas próprias particularidades [...].⁷⁶

No mais, as preocupações que vimos expressas respeitam exclusivamente ao conteúdo e acessibilidade da formação proporcionada, um facto que explica a forma como os professores, no contexto em estudo, e não apenas neste⁷⁷, reverenciam a

⁷⁶ Também neste caso se nos afigura relevante a transcrição apresentada, ainda que longa.

⁷⁷ Leia-se a propósito, por exemplo, os resultados de um estudo de Domingues (1991), que revelou que 50,6% dos 245 professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico das Regiões de Lisboa, Interior e Litoral inquiridos subscreviam a ideia de uma formação contínua obrigatória organizada pelo Estado.

formação externa, apesar de ajuizarem negativamente a sua adequação e eficácia, e anuem com relativa facilidade ao discurso oficial.

Algumas conclusões

Os dados apresentados ao longo deste capítulo revelam a inquietação com que os professores da área da Região assumiram a leccionação da disciplina de Português e, simultaneamente, o empenhamento que terão colocado na prossecução das novas orientações na área, reiterando, em larga medida, a alargada subscrição do quadro programático daquela disciplina que vimos registada no capítulo anterior.

Este empenhamento ter-se-á traduzido num apreciável efeito regulador do quadro programático sobre as práticas de ensino-aprendizagem na disciplina, que se terá feito sentir, ainda assim, de forma mais intensa ao nível dos conteúdos declarativos nos domínios da leitura, da escrita e da oralidade, no desenvolvimento da Oficina de Escrita e na avaliação da oralidade (ainda que aqui os dados divirjam pontualmente entre o reportado pelos relatores de S. Miguel e os das restantes ilhas do Arquipélago, assim como entre o apontado nos relatórios e o registado por alguns dos seus autores nas entrevistas).

Note-se, por exemplo, ser mais mencionado pelos relatores de S. Miguel o desenvolvimento e a avaliação equitativas dos diversos domínios verbais, congruente, por exemplo, com o reforço do trabalho ao nível da análise gramatical, da produção escrita e da expressão oral registados (ainda que as entrevistas reportem um incremento bem mais moderado neste particular), e mais notório o decréscimo na abordagem e aprofundamento de conteúdos de história e teoria literárias (ponto em que, novamente, as entrevistas dão notas mais modestas).

Constituem-se, contudo, espaços de menor proximidade com as orientações programáticas o desenvolvimento dos conteúdos linguísticos e literários, a atenção aos processos (mais registada, ainda assim, entre os professores de S. Miguel) e a dimensão formativa da avaliação, que os professores justificam com os constrangimentos e dificuldades experimentados no processo de recontextualização pedagógica (a extensão programática e a falta de tempo para o seu desenvolvimento cabal; a falta de condições

de trabalho; a carência de formação, acompanhamento e esclarecimento institucionais relativamente aos objectivos e à operacionalização das alterações introduzidas na área, particularmente no que respeita à avaliação, à TLEBS e ao desenvolvimento da compreensão e expressão oral). Regista-se, ainda assim, uma espécie de compromisso possível, no curto espaço de tempo decorrido, entre as novas orientações, as condições existentes, a qualidade e adequação da formação proporcionada e as concepções e práticas prévias dos professores.

Tendo procurado reconstituir neste capítulo as formas de recontextualização pedagógica em desenvolvimento na Região a partir da percepção e do testemunho dos professores, buscamos, no próximo um conhecimento mais aprofundado das dinâmicas de (re)interpretação e de recontextualização pedagógica numa das escolas da ilha de S. Miguel (a Escola D), que configura, como vimos neste capítulo e já no anterior, um contexto interessante para o objectivo que nos propomos prosseguir.

Capítulo 7

Capítulo 7

A apropriação das transformações na área do
Português: o caso da Escola D

ED4 – [...] o programa é o que a gente faz dele. Se nós conseguimos encontrar alguma unidade, alguma orientação, conseguimos conduzir os alunos e, efectivamente, fazer deste programa uma mais valia para a aprendizagem deles; se, de facto, também ficamos desorientados perante a desorientação do programa, não conseguimos fazer as coisas evoluírem.

Neste último capítulo, buscamos aprofundar a compreensão do processo de apropriação curricular em curso através de um estudo de caso. A nossa atenção recaiu particularmente sobre o grupo de docentes a leccionar a disciplina de Português na Escola D. Para o efeito, convocamos os dados obtidos a partir da observação directa de práticas de interacção desenvolvidas entre aqueles docentes entre o final de 2003/2004 e o início de 2005/2006, das entrevistas a eles realizadas em 2005 e da inquirição por questionário aos respectivos alunos, realizada em 2006.

Antes, porém, e para melhor compreendermos a dinâmica interaccional observada e as transformações operadas na escola relativamente às práticas de ensino-aprendizagem anteriores na área (relativas às disciplinas de Português B e A), procedemos à caracterização dessas práticas através da análise de documentos que integravam o arquivo do grupo disciplinar, nomeadamente planificações e testes respeitantes aos dois anos lectivos imediatamente anteriores à observação (2001/2002 e 2002/2003), e ainda das representações específicas dos alunos da escola em estudo relativamente às práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas referidas disciplinas, recuperadas a partir dos questionários aplicados aos alunos de S. Miguel, em 2003/2004⁷⁸.

Ainda que a documentação analisada apenas nos permita um acesso indirecto às práticas dos docentes, o papel que desempenha na mediação entre o discurso oficial e a sala de aula torna-a objecto interessante de análise, permitindo não apenas aceder ao pensamento dos professores relativamente à área, como também aferir o papel regulador de programas, manuais escolares e exames nacionais sobre as práticas dos professores.

⁷⁸ Para o efeito, destacámos da amostra global de QA uma sub-amostra relativa exclusivamente aos alunos de Português A e B da Escola D, que ficou constituída por 46 inquiridos.

7.1. Português B e A: notas sobre as práticas prévias na Escola D

Nos dossiês do grupo disciplinar encontramos, como enunciado já no Capítulo 3, um conjunto de 34 planos anuais (PA) e periodais (PP) relativos às disciplinas de Português B e A nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003. Os documentos eram assinados pelos docentes responsáveis pela leccionação das referidas disciplinas nos diversos anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º), durante os anos lectivos em análise (23,5% das planificações eram de autoria individual⁷⁹, as restantes 76,5% eram da responsabilidade partilhada de dois ou mais docentes, um dado que sugere a existência de práticas de trabalho colaborativo entre os docentes de Português A e B na Escola D, pelo menos no que respeita à planificação anual e periodal do processo de ensino-aprendizagem).

Os documentos que integram a nossa amostra desvelam uma organização geral comum, assente em dois elementos base: objectivos (70,6%) e conteúdos (94%), podendo integrar ainda um ponto relativo à avaliação, particularmente em se tratando de planificações periodais (50% da amostra apresenta a estrutura tripartida – objectivos – conteúdos – avaliação). As variações encontradas, na forma como na apresentação e explicitação do conteúdo, embora ligeiras, ocorrem particularmente entre documentos com autorias diferentes, mantendo-se geralmente de documento para documento (no caso das planificações periodais) ao longo do ano lectivo. No que respeita especificamente às planificações anuais, 75% apresenta uma organização bipartida, compreendendo apenas a enunciação de objectivos gerais e conteúdos, frequentemente distribuídos pelos domínios verbais (no que respeita especificamente à leitura, em 62,5% dos casos trata-se quase exclusivamente da nomeação dos textos e autores a estudar).

A amostra em presença sugere que a cada planificação anual correspondem, em norma, três planificações periodais, que i) explicitam normalmente os conteúdos

⁷⁹ Em dois casos as disciplinas terão sido asseguradas pelo menos pelos dois docentes que assinam a planificação anual. Nos restantes, terão provavelmente sido asseguradas individualmente pelos docentes que assinam as planificações periodais (conquanto a falta das respectivas planificações anuais não nos permita assertividade na afirmação, dados estatísticos disponibilizados pela escola registam a existência de apenas uma turma de Português A em cada ano lectivo e de escolaridade em referência).

declarativos a abordar a partir da leitura metódica dos textos inscritos no plano anual (92,3% de *n*), ii) podem enunciar alguns objectivos específicos (61,5% de *n*), iii) optam ocasionalmente pela descrição de alguns processos de operacionalização (7,8% de *n*), iv) apresentam sempre informação, ainda que genérica, acerca da avaliação (100%), e v) anunciam sempre uma proposta de gestão do tempo a despender com o estudo dos diversos textos ou conteúdos, ora mais, ora menos explicitada (100%).

Apesar deste desdobramento, 87,5% dos planos anuais que integram a nossa amostra também comportam uma dimensão periodal, na medida em que apresentam uma proposta de distribuição do estudo dos diversos conteúdos/textos pelos diversos períodos lectivos, avançando mesmo, em 20% dos casos, com uma proposta de gestão temporal do mesmo.

Os objectivos, quando ocorrem, são os primeiros a ser enunciados, assim como as referências à avaliação ocupam sempre o lugar derradeiro no plano. Entre os conteúdos e domínios verbais respectivos encontramos já bastante variação. Domínio que ocorre impreterivelmente é o da leitura (metódica), o primeiro a ser referenciado na maior parte das situações (52,9% de *n*). Em 32,4% dos casos, no entanto, é antecedido pelos da compreensão e expressão oral (sempre associados) e em 11,8% por indicações relativas ao tratamento da informação (na maioria das vezes, essencialmente indicações de leitura para informação/estudo, que, quando invocada, segue ou antecede imediatamente a leitura metódica).

Neste contexto são normalmente preteridos os domínios da compreensão/expressão oral, da escrita e do funcionamento da língua. As primeiras, ainda que muitas vezes antecedam a própria leitura metódica (replicando a posição que ocupam nos programas), são omitidas em 38,2% dos casos. A segunda, quando não omitida (o que ocorre em 32,4% das situações), aparece em penúltimo lugar (o que sucede em 47% de *n*), antes do funcionamento da língua, que, nos 32,4% de casos em que ocorre, aparece em último ou penúltimo lugar.

Deste conjunto de dados parece possível registar:

i) que as planificações, tanto de Português B como de A, se centram essencialmente em torno do domínio da leitura, que assume um papel central relativamente aos restantes (indica-o a sua presença permanente, sugere-o o lugar que

ocupa em relação àqueles e insinua-o ainda a extensão e o detalhe que a caracterizam comparativamente com o que sucede relativamente aos restantes domínios);

ii) que, de entre as diversas modalidades de leitura, a metódica é a eleita e as leituras funcional e/ou de textos não literários, quando indicadas, aparecem essencialmente ao serviço daquela.

7.1.1. Objectivos e conteúdos em Português B e A na Escola D

Todas as planificações anuais e 65,4% das periodais apresentam os objectivos das respectivas disciplinas nos anos de escolaridade a que se reportam. No conjunto das planificações, são preferencialmente enunciados objectivos de natureza linguístico-comunicacional (em 73,5% dos documentos) e literário-cultural (identificáveis em 67,6% daqueles). Objectivos académicos e de cidadania ocorrem menos frequentemente (em 52,9% dos planos, os primeiros; em 26,5%, os segundos) e apenas um, ocasionalmente dois, por plano. Estes últimos estão ainda tendencialmente menos presentes em Português A do que em Português B (ver Gráfico 7.1.), ainda que as diferenças não se apresentem significativas, e incidem normalmente mais no 12.º do que nos anos de escolaridade antecedentes – e aqui a diferença já se afigura mais expressiva (ver Gráfico 7.2.).

Gráfico 7.1. – Natureza dos objectivos formulados para as disciplinas de Português B e A

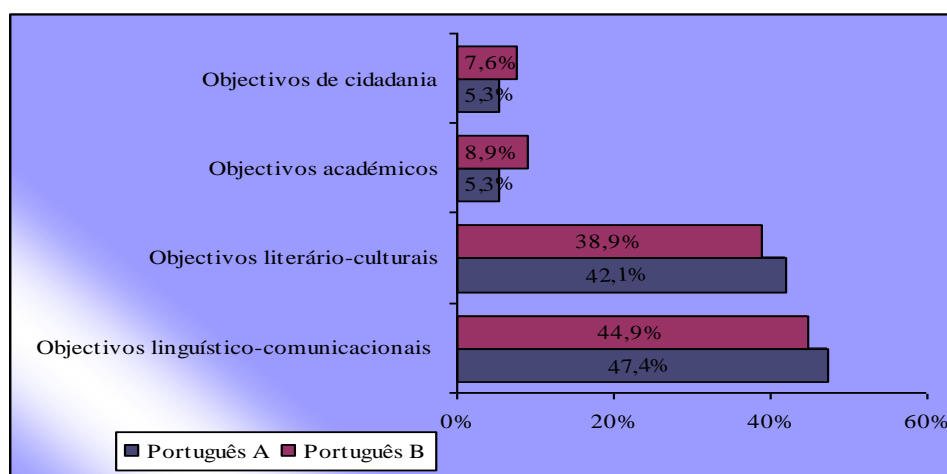
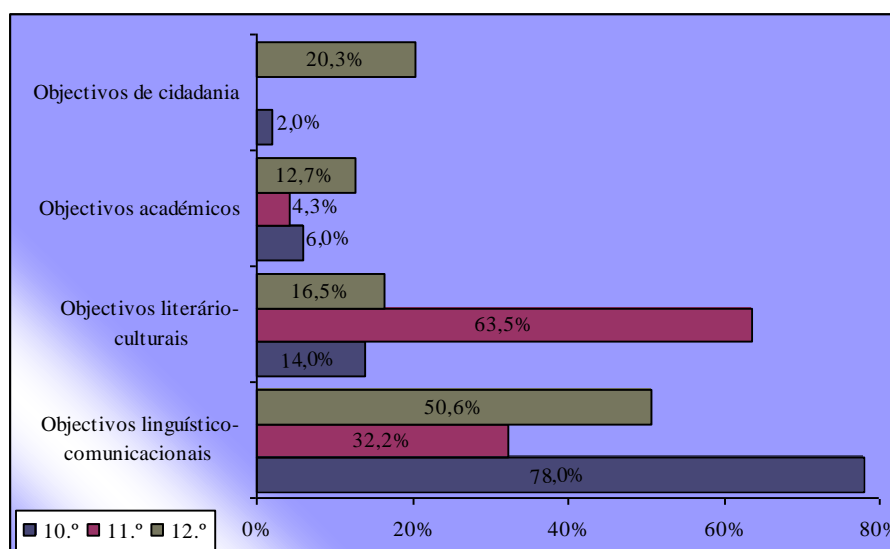


Gráfico 7.2. – Natureza dos objectivos formulados por ano de escolaridade



Os objectivos de natureza académica aparecem normalmente decalcados ou adaptados dos programas, assumindo uma formulação bastante aproximada entre as várias planificações («Adquirir métodos e técnicas de trabalho, utilizando e desenvolvendo processos de pesquisa, registo e tratamento da informação» [PA1]). Os objectivos de cidadania, não enunciados nos programas, sugerem o entendimento de alguns docentes de que cumprirá também à área a prossecução de objectivos atitudinais, do tipo «Desenvolver o sentido de responsabilidade, cooperação e respeito pelas opiniões dos outros» (PA1), ou análogos, que, não sendo específicos daquela, podem assumir nela especificidades, como «Relacionar o que lê com as experiências, ideias, sentimentos e valores próprios e de outros» (PP17) ou «Apreciar criticamente diferentes tipos de texto» (PP19) (ressoam estes últimos a finalidade programática «Contribuir para a identificação crítica do aluno com as manifestações e as realizações da cultura sobretudo literária – regionais, nacionais e universais – facultando os conhecimentos que possibilitam o diálogo com obras do passado e do presente» [DES, 1997: 81]) e que se prendem largamente com o espírito crítico, cujo desenvolvimento, como vimos no Capítulo 4, 25% dos entrevistados da Escola D destacavam como objectivo fundamental do trabalho a desenvolver na aula de Português a partir do estudo do texto literário.

No que respeita aos objectivos linguístico-comunicacionais, a tendência registada é a de indicação de 3 ou 4 por planificação, integral ou parcialmente transcritos do programa, respeitando, em norma, cada um dos diversos domínios verbais:

i) expressão oral («Expressar-se oralmente de forma clara, autónoma e criativa, adequando o discurso à situação de comunicação» [PA1] ou «Usar uma expressão oral fluente, correcta e adequada a diversas situações de comunicação» [PA2]);

ii) compreensão oral («Compreender enunciados orais» [PA4]);

iii) compreensão escrita («Ler e compreender uma grande variedade de textos escritos, incluindo textos literários e textos não literários de vários tipos» [PA2]);

iv) expressão escrita («Produzir textos de diferentes tipos, demonstrando o domínio das capacidades linguísticas e técnicas requeridas» [PA7] ou, explicitamente, «Produzir textos expositivo-argumentativos» [PP9]);

v) funcionamento da língua («Realizar uma reflexão linguística e uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua a partir de situações de uso, em ocasiões próprias para essa reflexão e sistematização» [PA8] ou simplesmente «Reflectir sobre a língua em situações de uso» [PP10]).

Embora as planificações respeitantes às disciplinas de Português A e B apresentem percentagens aproximadas na enunciação de objectivos linguístico-comunicacionais, a moda relativa à primeira (de 4 ou 7) apresenta-se mais elevada do que a da segunda (cujas modas são 3). Do mesmo modo, são mais os objectivos inscritos no 10.º ano do que nos restantes anos de escolaridade. Dá-se, de resto, um decréscimo significativo na enunciação de objectivos de âmbito linguístico-comunicacional entre o 10.º e o 11.º ano, em favor da enunciação de objectivos literário-culturais (ver Gráfico 7.2.).

No que a estes concerne, quando inscritos na planificação anual, tendem para a reprodução dos objectivos enunciados no programa, assumindo uma formulação genérica do tipo «Integrar as realizações linguísticas e as produções literárias mais importantes na história e cultura nacional e universal» (PA1); quando nas planificações periodais, surgem em maior número e tendem naturalmente para uma maior especificação:

*Identificar os pressupostos em que globalmente assenta a estética romântica;
Conhecer o contexto político propiciador da introdução do Romantismo em Portugal; [...]
Reconhecer a modernidade do narrador das Viagens;*

Identificar a matriz ideológica dessa entidade [...]. (PP6).

A enunciação destes objectivos sofre igualmente variações entre as disciplinas e anos de escolaridade. Aparecem mais em planificações de Português A do que de Português B, ainda que se registem disparidades grandes no que respeita à primeira: observam-se planificações de Português A em que não é enunciado um único objectivo desta natureza e planificações em que são enunciados 4, 5 ou mesmo 17, uma disparidade que os valores relativos à moda traduzem bem (a moda é de 0 ou 5). Nesta matéria, as planificações de Português B registam maior regularidade (a moda respectiva é de 1).

Ao inverso do que sucede com os objectivos linguístico-comunicacionais, verifica-se uma visível intensificação dos objectivos literário-culturais nas planificações respeitantes ao 11.º ano, onde a moda é de 3, comparativamente com a de 1 registada respectivamente nos 10.º e 12.º anos. A média de objectivos literário-culturais formulados por planificação confirma esta tendência, sendo francamente mais elevada no 11.º ano (6,08) do que nos restantes anos de escolaridade (1 no 10.º e 0,86 no 12.º).

As irregularidades registadas, não se afigurando de fácil leitura, podem, em larga medida, prender-se com as concepções e experiências prévias individuais dos próprios docentes responsáveis por cada disciplina e ano de escolaridade. Não nos permitindo os dados aferir a existência de tal relação, confirmam, no entanto, as tendências gerais, registadas no Capítulo 4, de inexistência de um entendimento claro e consequente relativamente ao lugar específico a ocupar na formação secundária pelas disciplinas de Português A e Português B, cujos objectivos se confundem aparentemente, apesar dos diferentes públicos a que se destinam.

Quando direccionamos a atenção para os conteúdos elencados nas planificações, torna-se evidente a centralidade que a leitura de literatura e os conteúdos de natureza literária assumem numa como noutra disciplina. Com efeito, instituem-se objecto de leitura nas aulas de Português B ou A essencialmente os textos literários inscritos no *corpus* de leituras metódicas programaticamente indicado como obrigatório em cada uma das disciplinas nos diversos anos de escolaridade (ver Quadro VII-1.).

Capítulo 7

A apropriação das transformações na área do Português: o caso da Escola D

Quadro VII-1. – *Corpus* de textos inscritos nas planificações dos diversos anos de escolaridade

	Autores/textos para leitura metódica inscritos em Português A	Autores/textos para leitura metódica inscritos em Português B	Autores (n.º de textos) para leitura extensiva
10.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Contos tradicionais • Poesia trovadoresca (cantigas de amigo, amor, escárnio e maldizer) • Fernão Lopes – <u>Crónica de D. João I</u> • Cancioneiro Geral de Garcia de Resende • Gil Vicente⁸⁰ • Sá de Miranda • António Ferreira – <u>A Castro</u> • Camões épico – <u>Os Lusíadas</u> • Fernão Mendes Pinto – <u>Peregrinação</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Contos tradicionais • Conto de autor do século XIX ou XX⁸¹ • Poesia trovadoresca (cantigas de amigo, amor, escárnio e maldizer) • Cancioneiro Geral de Garcia de Resende (nem sempre contemplado) • Camões lírico (correntes tradicional e clássica) • Camões épico – <u>Os Lusíadas</u> • Gil Vicente¹ 	<ul style="list-style-type: none"> • Poesia do século XX⁸²: António Gedeão (3) • Fernando Pessoa (3) • Sebastião da Gama (1) • Carlos Drummond de Andrade (1) • José Régio (1) • Manuel da Fonseca (1) • Miguel Torga (1) • Manuel Alegre (1) • Contos tradicionais • Textos de imprensa
11.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Poesia Barroca – <u>Fénix Renascida</u> • Padre António Vieira – “Sermão de S.to António aos Peixes” • Correia Garção e a Arcádia Lusitana • Bocage • Almeida Garrett – <u>Folhas Caídas</u> • Almeida Garrett – <u>Frei Luís de Sousa</u> • Almeida Garrett – <u>Viagens na Minha Terra</u> • Camilo Castelo Branco – <u>Amor de Perdição</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Poesia Barroca – <u>Fénix Renascida</u> • Padre António Vieira – “Sermão de S.to António aos Peixes” • Bocage • Almeida Garrett – <u>Folhas Caídas</u> • Almeida Garrett⁸³ – <u>Frei Luís de Sousa</u> • Antero de Quental – “Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos” • Eça de Queirós – <u>Os Maias</u> 	
12.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Poetas do século XIX: Antero de Quental • Cesário Verde • Eça de Queirós – <u>Os Maias</u> • Fernando Pessoa – ortónimo e heterónimos • Fernando Pessoa – <u>A mensagem</u> • Luís de Sttau Monteiro – <u>Felizmente há Luar</u> • José Saramago – <u>Memorial do Convento</u> • Poetas do século XX⁸⁴: Miguel Torga • Sophia de Mello Breyner Andresen • Eugénio de Andrade 	<ul style="list-style-type: none"> • Cesário Verde • Fernando Pessoa – ortónimo e heterónimos • Fernando Pessoa – <u>A mensagem</u> • Luís de Sttau Monteiro – <u>Felizmente há Luar</u> • José Saramago – <u>Memorial do Convento</u>⁸⁵ • Poetas do século XX⁵ Miguel Torga • Sophia de Mello Breyner Andresen 	<ul style="list-style-type: none"> • Poesia do século XX⁸⁶: Fernando Pessoa (2)

⁸⁰ Entre o *Auto da Índia* e o *Auto da Feira*, a escolha dos docentes recai sempre sobre o primeiro.

⁸¹ Entre o conto de autor do século XIX e do século XX, a preferência dos docentes parece pender para o último. O autor eleito é Miguel Torga; os contos seleccionados são sempre “A Festa” e “O Sésamo”.

⁸² São apresentados aqui textos poéticos de autores indicados como de leitura metódica.

⁸³ Prescinde-se, neste caso, do estudo, ainda que global apenas, de Viagens na Minha Terra, inscrito no programa.

⁸⁴ Dos poetas nomeados no programa, são, em norma, seleccionados apenas os indicados.

⁸⁵ Ainda que não indicado no programa, este texto é preferencialmente escolhido pelos docentes em vez do texto indicado: Aparição, de Vergílio Ferreira.

⁸⁶ São inscritos aqui textos poéticos de autores indicados no programa para leitura metódica.

Os dados sugerem um forte efeito regulador do programa a este nível, estabelecendo o texto literário como objecto exclusivo de leitura metódica e determinando os próprios textos literários de leitura obrigatória. Tal efeito não se verificava, no entanto, ao nível da leitura extensiva, quase restringida ao 10.º ano e circunscrita a textos literários (poéticos, em particular), contrariando as orientações programáticas relativas à «diversificação da natureza, proveniência e finalidade dos textos a indicar para leitura extensiva» (DES, 1997: 94) bem como à transversalidade desta modalidade de leitura a todo o percurso escolar secundário.

De resto, a transposição para leitura extensiva de textos e autores indicados no programa para leitura metódica deixa entrever, no caso, a estratégia usada por alguns professores na disciplina de Português, a que fizemos referência no capítulo anterior (para lidar com a extensão programática e com constrangimentos de ordem temporal, alguns docentes faziam recair o Contrato de Leitura sobre textos de leitura metódica programaticamente indicados como obrigatórios).

Instituem-se linhas de leitura destes textos essencialmente aspectos relativos aos respectivos contextos de produção (em 94,1% dos casos) ou características formais e genológicas (em 82,4% das situações). Veja-se, a título de exemplo, os conteúdos indicados em PA1 para o estudo de Os Lusíadas:

Os Lusíadas (estâncias constantes do Programa):

- contexto ideológico e sociológico;
- valores e atitudes culturais;
- visão global, estrutura da obra;
- vários planos e respectiva função;
- significado histórico e religioso;
- função dos diferentes episódios;
- análise estilística dos extractos.

Aspectos de natureza linguístico-comunicacional são invocados apenas em 36,2% das planificações e resumem-se à compreensão do efeito estilístico de alguns recursos linguísticos (em 23,5% dos casos) e à análise de questões respeitantes ao estilo de um determinado autor (em 5,9% de *n*) ou características de uma dada corrente literária (em 11,8% de *n*). No mais, diz-se apenas que «Os alunos irão reflectir, ao longo do ano, sobre o funcionamento da língua a partir de situações de uso e autonomamente» (PP19), fazendo eco do testemunho de um dos entrevistados, que vale a pena aqui recuperar

para auxiliar a compreensão do trabalho pedagógico potencialmente desenvolvido a este nível:

EB4 – [...] a gente metia, passo a expressão, o funcionamento da língua “a papo-seco”. Normalmente, decorria da leitura... Da leitura do texto literário, decorria o levantamento de um ou outro elemento ao nível da sintaxe, do que quer que fosse, da morfologia, da semântica...

É frequente, de resto, a omissão integral (em 26,5% de *n*) dos domínios da oralidade, da escrita e do funcionamento da língua, a sua indicação parcial (oralidade – em 38,2% de *n*; funcionamento da língua – em 29,4% de *n*) ou a sua formulação abreviada ou genérica, mesmo em planificações de âmbito periodal, como o ilustram os casos transcritos abaixo:

ESCRITA

Serão produzidos resumos e textos expositivos. (PP8)

Compreensão/Expressão Oral:

- compreensão global de enunciados;*
- apreensão de sentidos. (PP13).*

Nesta matéria, é visível, contudo, nas planificações de Português A uma maior omissão de domínios como a escrita e o funcionamento da língua (não inscritos em 42,9% dos planos desta disciplina analisados), comparativamente a Português B (onde não ocorrem em 25% dos casos); uma omissão aproximada da compreensão e da expressão oral nas duas disciplinas (35,7% em Português A e 40% em Português B) e uma notória omissão da leitura funcional nos planos de Português B (80%), comparativamente com os de Português A (35,7%), quase invertida no caso da leitura extensiva (omissa em 85,7% dos planos de Português A e 65% dos de Português B), por comparação com os 100% registados na leitura metódica em ambas as disciplinas.

Ao nível da escrita, as planificações arrolam a produção do «resumo», o «texto informativo-expositivo», o «texto expositivo-argumentativo» ou «dissertativo-argumentativo», o «comentário global de texto literário» e a «composição», tipos de texto que se apresentam sobretudo ao serviço da compreensão e da interpretação literárias. Em nenhuma se faz menção à «síntese», à «contração de texto», ao «relatório», à «recensão crítica» e ao «texto de reflexão», tipologias também inscritas nos programas. Ficam assim preteridas produções que poderiam proporcionar interessantes e enriquecedores exercícios de reflexão crítica sobre textos (literários ou

não literários) e assuntos da actualidade ou do interesse dos alunos, como a recensão crítica e o texto de reflexão, e outras que, particularmente no caso de Português B, proporcionariam contextos de inter ou transdisciplinaridade, como o relatório e a recensão de artigos.

Ao nível da compreensão e da expressão oral, figuram normalmente apenas os conteúdos atrás transcritos de PP13, deixando entrever unicamente a previsão de um exercício de interacção, provavelmente a propósito da leitura de um texto literário, já que a compreensão/interpretação oral de textos literários é indicada pelos alunos desta escola como a actividade mais frequente nas aulas de Português B e A. Pontualmente apenas surgem referências a alguns dos tipos de texto programaticamente definidos para estes domínios: a exposição (em 5,9% de *n*), o relato (em 20,6% de *n*), a síntese (em 5,9% de *n*) ou o debate (em 20,6% de *n*). Fica de fora a entrevista, também programaticamente indicada.

Ainda que específicos dum conjunto de docentes de uma determinada escola de S. Miguel, estes instrumentos de mediação entre as orientações programáticas e as práticas ilustram aparentemente o quadro de ensino-aprendizagem da língua na escolaridade secundária traçado no Capítulo 4 a partir dos inquéritos por questionário aplicados a professores e alunos de Português B e A da ilha.

Ainda que ao nível dos objectivos enunciados nas planificações se registre uma orientação tanto literário-cultural como linguístico-comunicativa para as disciplinas de Português B e A, estas aparecem representadas nestes documentos como espaços eminentemente vocacionados para o aprofundamento de conhecimentos relativos à produção literária portuguesa, que se traduz, em Português A, num acréscimo do número de textos de leitura metódica relativamente a Português B. Em todo o caso, é visível em ambas as disciplinas que i) a leitura, sobretudo a literária, emerge como o domínio verbal preferencial e exclusivo, em alguns casos, ii) a escrita e o funcionamento da língua parecem, ainda assim, sobrepujar a oralidade, estando relativamente mais presentes em Português A do que em Português B, iii) a leitura funcional e a leitura extensivas apresentam valores globalmente baixos nas duas disciplinas, conquanto a leitura funcional ocorra mais em Português A do que em Português B, uma tendência invertida no que respeita à leitura extensiva, e iii) a parca

informação de natureza metodológica disponibilizada nos documentos analisados denota uma generalizada prevalência do conteúdo sobre os processos.

7.1.2. Actividades de ensino-aprendizagem em Português B e A na Escola D

Ainda que as planificações sejam parcimoniosas na disponibilização de informação relativa a estratégias, actividades ou processos de operacionalização, permitem a identificação daquelas que se apresentam como as actividades centrais previstas para as aulas de Português B e A. Atravessam as PA e PP das duas disciplinas, bem como os diversos anos de escolaridade, a leitura metódica de textos de natureza literária (em 100% dos casos), acompanhada pela leitura de textos informativos referentes às características formais ou genológicas dos textos em estudo, seus autores ou contextos de produção (indicada em 21,2% de *n*), actividades de leitura extensiva de textos de natureza tendencialmente literária (anunciada em 15,2% dos planos) e de leitura funcional (aludidas em 18,2% de *n*).

Os dados confirmam, assim, a leitura literária como actividade estruturante e fundamental nas aulas de Português B e A na Escola D, seguindo-se-lhe actividades de produção de texto para apropriação de determinadas técnicas e modelos (inscritas em 72,7% dos documentos), nomeadamente de resumos, de textos informativo-expositivos e expositivo-argumentativos. Em 30,3% dos documentos em análise registam-se propostas de actividades de escrita expressiva e criativa, mas esta parece perder-se entre as planificações anuais, que a registam sem excepção, e as periodais, onde apenas ocorre em 7,7% dos casos e apenas em documentos relativos ao 10.º ano. Em momento algum se faz registo de práticas de planificação textual e a revisão e aperfeiçoamento de texto são reportados em somente 6,1% dos documentos.

Apenas 42,4% das planificações apresenta propostas de realização de actividades de análise linguístico-discursiva e a forma vaga e genérica como aquelas são normalmente referenciadas não permite juízos relativamente ao trabalho desenvolvido, salvo no que respeita aos principais conteúdos enunciados, que, como vimos, são os

recursos estilísticos, ou à instituição da leitura literária como contexto preferencial para o desenvolvimento deste tipo de actividades:

Serão objecto de atenção os processos estilísticos postos ao serviço do tratamento dessas temáticas inovadoras [referência à poesia de Folhas Caídas]. (PP6).

Para além de actividades nos domínios da leitura, da escrita e do funcionamento da língua, podemos encontrar nas planificações em análise apenas referências pontuais a um trabalho ao nível da recepção e da produção oral. A primeira, presente apenas em 12,1% dos casos, compreende a audição de melodias e textos e o visionamento ocasional de um documento vídeo, cumprindo uma função eminentemente motivacional ou introdutória do estudo de um determinado texto literário. A segunda respeita basicamente ao relato (12,1% de *n*) ou ao debate (15,2% de *n*).

Relativamente aos recursos e materiais pedagógicos nenhuma informação nos é possível recolher nas planificações, excepto no que respeita a algumas referências ao manual escolar onde se situam alguns dos textos literários ou informativos indicados para leitura na aula. E nestas medida, as referências ao manual escolar apenas permitem perspectivá-lo na sua dimensão antológica.

No conjunto dos documentos analisados, é possível, no entanto, verificar que:

i) as actividades de aperfeiçoamento de texto ocorrem somente em 14,3% dos casos e apenas em documentos referentes a Português A;

ii) as actividades de leitura funcional, reportadas em 35,7% dos planos, também são apenas reportadas em Português A;

iii) as actividades de recepção oral, expressão oral e debate ocorrem visivelmente mais em Português A do que em Português B (21,4% para 5,3% a primeira, 28,6% para 5,3% a segunda, 21,4% para 10,5% a última);

iv) as actividades de leitura extensiva e de textos informativos também ocorrem mais em planos de Português A do que de Português B (21,4% para 15,8% a primeira, 35,7% para 10,5% a segunda);

v) as actividades de análise gramatical e de produção escrita (expressiva e criativa e para apropriação de técnicas e modelos) surgem sensivelmente mais em

planificações de Português B do que de Português A (43,4% para 35,7% as primeiras, 36,8% para 21,4% as segundas e 78,9% para 64,3% as últimas).

No contexto, e como vimos também registado no Capítulo 4 relativamente à generalidade das escolas de S. Miguel, a disciplina de Português A parece mais permeável a práticas de desenvolvimento linguístico-comunicacional do que a de Português B.

Interessante se torna, no caso, atentar especificamente nas planificações de Português A e B assinadas pelos professores da escola em estudo que tivemos oportunidade de entrevistar e observar no processo de apropriação das novas orientações para a área (D1, D2, D3, D4 e D5⁸⁷). Na amostra, encontramos 11 planificações assinadas por D1, 4 por D2, nenhuma subscrita por D3 (que explicava na entrevista não ter leccionado Português A ou B nos anos anteriores), 9 subscritas por D4 e 4 por D5.

Ressalta desta análise que os planos assinados por D1, individualmente ou em parceria, i) são os únicos que prevêem actividades de aperfeiçoamento de texto, ii) encontram-se entre os escassos que integram actividades de recepção e expressão oral, iii) são dos poucos que registam actividades de leitura funcional, e iv) reportam normalmente actividades de análise gramatical. Se no documento simultaneamente subscrito por D1 e D5 e nos restantes assinados por D5 o panorama parece sensivelmente o mesmo, o caso não sucede com os planos da responsabilidade conjunta de D1 e D2 ou de D2 e D4, onde apenas numa situação se inscrevem actividades de análise gramatical e algumas actividades de produção escrita e nunca se reportam actividades de compreensão ou expressão oral. A análise permite também relevar que os documentos da responsabilidade individual de D4, mesmo em se tratando de planificações periódicas, fazem apenas referência à leitura metódica, compreendendo uma enumeração de conteúdos, textos literários e autores a estudar durante um determinado período de tempo.

⁸⁷ Na designação dos docentes que integram o estudo de caso, retomamos a identificação atribuída aquando de outros momentos de recolha de dados. Assim, como nos relatórios e nas entrevistas, a letra D é identificativa da escola e o número atribuído a cada um é retomado das respectivas entrevistas. A opção, empresta uniformidade e coerência à análise, favorece a comparação dos dados referentes a estes docentes e a compreensão mais aprofundada das suas representações relativamente aos objectivos e práticas no contexto em análise.

Esta análise apoia a compreensão dos posicionamentos expressos por estes docentes relativamente às transformações operadas na área (analisados nos capítulos anteriores a partir dos seus testemunhos colhidos em situação de entrevista) como da sua atitude no processo de recontextualização, que mais à frente teremos oportunidade de descrever.

Em face das representações da área que as planificações da responsabilidade destes docentes permitem recuperar, compreende-se a subscrição global do programa de Português por D1 e D5 e o repúdio global daquele por D2 e D4 (mais incisivo no último caso). Com efeito, o entendimento marcadamente literário-cultural das disciplinas de Português B e A que os planos da autoria destes últimos docentes permitem reconstituir parece congruente com o posicionamento que adoptam face ao programa de Português. Do mesmo modo, a representação que os primeiros deixam entrever, das disciplinas de Português A e B como espaços onde, sendo embora o objecto central o texto literário e a actividade principal a leitura de literatura, há lugar para um certo trabalho ao nível da comunicação oral e escrita e para alguma reflexão linguístico-discursiva, parece constituir-se terreno favorável à aceitação global do reforço destas dimensões na área, que a disciplina de Português prefigura.

No geral, as representações dos alunos de Português B e A da Escola D (inquiridos em 2003/2004) relativamente às actividades desenvolvidas naquelas disciplinas reiteram a leitura que as planificações autorizam (ver Gráfico 7.3), confirmando-as espaços construídos a partir do diálogo professor-aluno a propósito de textos literários em estudo. Esta interacção parece, de resto, resumir em larga medida o espaço de produção e recepção oral que as disciplinas proporcionam, dado o registo parcimonioso de actividades de recepção e expressão oral estruturadas e planificadas em função de objectivos comunicativos específicos (uma prática que os alunos confirmam mais frequente em Português A, no que respeita à expressão, e reconhecem em Português B, em se tratando da recepção).

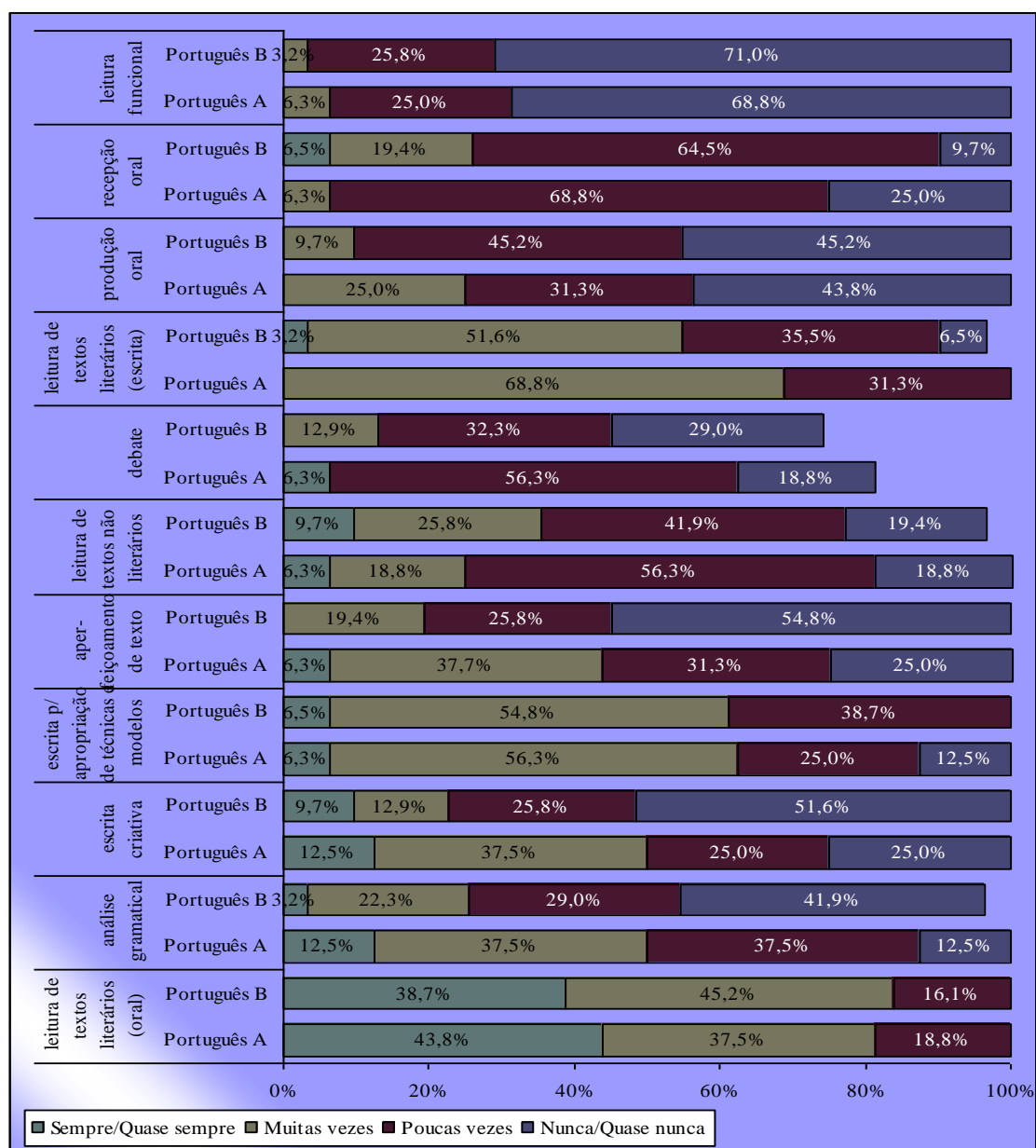
No contexto, a produção escrita afigura-se um dos domínios verbais privilegiados nas duas disciplinas, ainda que de ocorrência incomparavelmente menos frequente do que a leitura de literatura. Os alunos não a confirmam, no entanto, como mais frequente em Português B, sugerem-na sim ligeiramente mais frequente na escola

Capítulo 7

A apropriação das transformações na área do Português: o caso da Escola D

em presença do que na generalidade das escolas da ilha. A indicação de parcimoniosa frequência de actividades de aperfeiçoamento de texto sugere, no entanto, estas práticas exercícios de produção fundamentalmente alheados de um processo de análise e reflexão linguístico-discursiva, particularmente na disciplina de Português B (ao contrário do que fariam antecipar as planificações analisadas), confirmando-se também neste micro contexto não apenas a proximidade entre as práticas desenvolvidas numa e noutra disciplina, como também a percepção inicial de que, ainda assim, Português A prosseguiria mais objectivos de natureza comunicacional do que Português B.

Gráfico 7.3. – Representações dos alunos da Escola D relativamente às actividades desenvolvidas nas disciplinas de Português B e A



7.1.3. Actividades de avaliação em Português B e A na Escola D

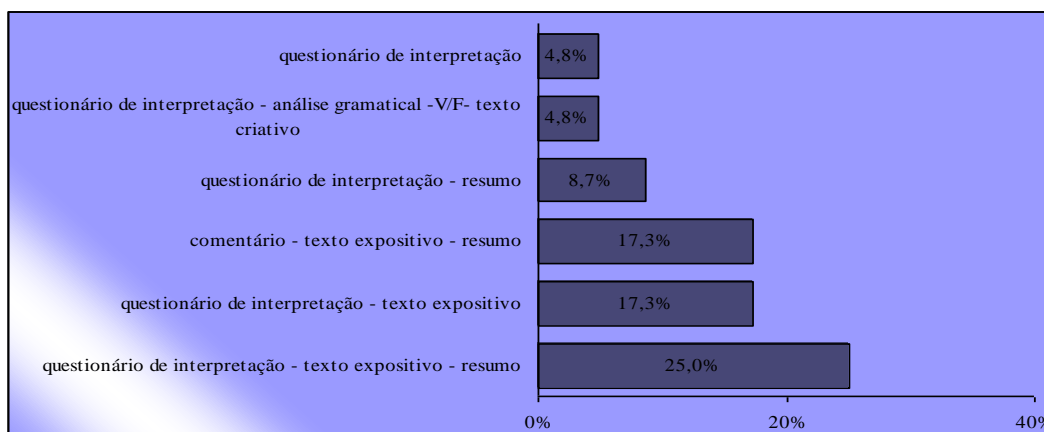
A generalidade das planificações analisadas apresenta apenas indicações genéricas relativamente à avaliação a prosseguir, agregando objectos, estratégias ou instrumentos de avaliação. Vemos reiteradamente anunciada uma avaliação de natureza exclusivamente sumativa, que considera a ‘participação oral do aluno’ em sala de aula, um ou mais trabalhos, de natureza, âmbito e objectivos não clarificados, e «testes sumativos» (T), em número habitual de dois por período lectivo, com uma duração individual de 90’. A importância que estes instrumentos assumem no processo de ensino-aprendizagem justifica aparentemente o seu arquivamento no dossiê do grupo disciplinar, possibilitando-nos a análise das suas características formais, objectos e critérios de avaliação

Em número alargado ($n = 104$), estes documentos, de autoria individual, apresentam normalmente uma estrutura bipartida (constituída por dois grupos de questões) ou tripartida (constituída por três grupos). As variações parecem decorrer ora dos objectos da avaliação em presença em cada instrumento, ora do tipo de questão formulada. Ainda assim, parece quase incontornável a realização, num primeiro momento, de uma actividade de leitura (domínio que a ocorrência em 97,1% dos documentos em análise confirma objecto preferencial de avaliação) e, num segundo, de uma actividade de produção escrita autónoma⁸⁸, presente em 88,5% dos documentos analisados (ver Gráfico 7.4.)⁸⁹.

⁸⁸ Por produção escrita autónoma entendemos as actividades de produção de textos criativos ou de determinados géneros textuais, excluindo as respostas breves ou outro tipo de registos escritos produzidos pelos alunos.

⁸⁹ Das 19 variações encontradas na macroestrutura dos testes que integram o *corpus*, entendemos apenas inscrever no gráfico os resultados respeitantes às seis mais frequentes. As restantes, de ocorrência pontual, enumeramo-las aqui, a título complementar: i) questionário de interpretação – análise gramatical – texto expositivo; ii) questionário de interpretação – preenchimento de espaços – texto expositivo; iii) questionário de interpretação – preenchimento de espaços; iv) questionário de interpretação – V/F – preenchimento de espaços – texto expositivo; v) questionário de interpretação – texto expositivo – questões de resposta breve; vi) questionário de interpretação – análise gramatical – V/F – resumo; vii) questionário de interpretação – análise gramatical – texto expositivo – resumo; viii) questionário de interpretação – escolha múltipla; ix) questionário de interpretação – análise gramatical – preenchimento de espaços – texto expositivo; x) questionário de interpretação – V/F – texto criativo; xi) questionário de interpretação – V/F – resumo; xii) questionário de interpretação – análise gramatical; comentário – resumo; xiii) análise gramatical; xiv) texto expositivo.

Gráfico 7.4. – Macroestrutura dos testes



O primeiro grupo de testes analisados compreende normalmente um texto (sempre literário), cuja compreensão/interpretação se propõe aos alunos, na larga maioria das vezes (78,8%), mediante a formulação de algumas questões, a responder «de forma completa e com correcção formal» (T3) ou «com clareza e precisão» (T21), dando nota da competência interpretativa individual e do conhecimento do género textual e do texto em presença⁹⁰, ou (em 18,3% de *n*) a elaboração de um «comentário global» (T12) subordinado a um conjunto de tópicos relacionados com o texto apresentado (o primeiro atravessa as duas disciplinas e toda a escolaridade secundária, o segundo é característico de Português A e mais frequente nos 11.º e 12.º anos).

O segundo e o terceiro compreendem, em norma, actividades de produção escrita autónoma, que, no caso dos testes tripartidos com questionário para resposta breve, são normalmente duas (a produção de um texto expositivo-argumentativo e de um resumo) ou uma (resumo, texto expositivo-argumentativo ou texto criativo), replicando, em termos gerais, a macroestrutura dos exames do 12.º ano⁹¹ e afastando-se,

⁹⁰ Confirmam-se, neste ponto, as conclusões a que chegaram Cardoso (2004), Carvalho (1999b) ou Sousa & Castro (1989) a partir da análise de práticas avaliativas na área no Ensino Básico.

⁹¹ A análise de 18 provas de exame de Português A e B realizadas nos três anos lectivos imediatamente anteriores àqueles a que se reporta a nossa amostra de testes (1998/1999, 1999/2000 e 2000/2001) desvelou a mesma macroestrutura tripartida identificada nestes. Quer se tratem de E da 1.ª ou 2.ª fases ou da 1.ª ou 2.ª chamadas, apresentam sempre uma estrutura tripartida, que compreende, no caso de Português B, um questionário interpretativo (Grupo I), a produção de um texto expositivo (Grupo II) e a produção de um resumo (Grupo III), e no caso de Português A, um comentário de texto (Grupo I), a produção de um texto expositivo (Grupo II) e de um resumo (Grupo III). Essas estruturas tendem também a ocorrer de forma mais frequente à medida que a avaliação externa se aproxima (dos 18 testes com a estrutura comentário – texto expositivo – resumo, 88,9% respeitam à disciplina de Português A e distribuem-se exclusivamente pelo 11.º (22,2%) e pelo 12.º anos (66,7%); dos 26 com a estrutura questionário interpretativo – texto expositivo – resumo, 76,9% incidem na disciplina de Português B, 7,7% no 10.º e no 11.º anos e 61,5% no 12.º).

neste particular, da identificada no Ensino Básico em estudos como os de Cardoso (2004), Carvalho (1999) e Sousa & Castro (1989), em que o funcionamento da língua aparecia objecto específico de avaliação no segundo grupo inscrito nos testes. Indícios de algum efeito regulador da avaliação externa sobre as práticas avaliativas na Escola D colhíamos já em alguns dos planos analisados («Serão realizados dois testes cuja estrutura será idêntica à do exame nacional» – PP22), como também nas entrevistas realizadas junto de docentes da escola em presença que assinam testes inclusos na nossa amostra (D1, D2, D3 e D5).

No caso dos testes bipartidos com questionário, as actividades de escrita ocorrem apenas uma vez (alternando entre a produção de um resumo e de um texto expositivo-argumentativo) ou não ocorrem de todo, em detrimento de questões do tipo verdadeiro/falso, preenchimento de espaços, escolha múltipla ou análise gramatical. No que respeita aos testes com comentário de texto, é mais frequente a estrutura tripartida comentário – texto expositivo-argumentativo – resumo (presente em 17,3% de *n*), intensificando-se o peso da escrita na avaliação dos alunos.

Em todo o caso, as actividades de expressão escrita aparecem habitualmente associadas ao texto para leitura inscrito na primeira parte dos testes, emergindo o texto «objecto condensador do teste escrito [...] sobre o qual o professor coloca perguntas de interpretação, de análise linguística e de produção escrita» (Cardoso, 2004: 35), processos de produção e reconhecimento que Sousa & Castro (1989) dizem basicamente condensar os objectivos avaliativos da disciplina:

[...] ao nível da avaliação escrita, o primeiro assume fundamentalmente a forma de exercício de “redacção”, o segundo estrutura-se em três planos principais: a compreensão/interpretação de textos, a teoria do texto e da comunicação e a gramática da língua. (pp. 182-183).

Com efeito, ponto assente, no que respeita à construção de testes no contexto em estudo parece ser a realização de um exercício de leitura de texto literários. Podendo omitir-se um grupo referente à produção de texto, como sucede em 12,5% dos casos, no que respeita à leitura, essa omissão apenas ocorre em 1,9% dos documentos analisados e em situações em que os testes parecem visar apenas a aferição de competências de produção escrita de um determinado modelo textual ou o domínio de um dado conteúdo gramatical.

Neste contexto, incide a leitura sempre sobre textos e/ou autores consignados nas orientações programáticas referentes a cada disciplina (Português B e A) e ano de escolaridade. Assim, no que respeita ao 10.º ano, em ambas as disciplinas ocorre mais frequentemente nos testes analisados a presença de textos da lírica trovadoresca e da lírica camoniana (em 25% dos casos, respectivamente). No mais, encontramos o Auto da Índia, Os Lusíadas, o conto popular, o conto de autor e textos do Cancioneiro Geral de Garcia de Resende (estes últimos não ocorrem em nenhum dos testes de Português A analisados). No caso do 11.º ano, a preferência recai em Folhas Caídas e Frei Luís de Sousa, marcando também presença assídua “O Sermão de Santo António aos Peixes” e a lírica bocagiana. Finalmente, no 12.º ano, em Português B, parece ser Fernando Pessoa o eleito (50% dos documentos inscritos neste ano nesta disciplina respeitam ora à produção poética ortónima, em particular à Mensagem, ora à heterónima), seguido de Cesário Verde; e em Português A, a leitura reparte-se entre um, outro e Antero de Quental.

No que respeita à leitura, mais do que identificar os textos e autores eleitos pelos docentes para fins de avaliação sumativa (até porque, pela informação que nos é devolvida pela análise das planificações, esta incidiria tendencialmente sobre os textos e autores estudados durante um determinado período de tempo, derivando eventualmente mais da necessidade de verificar as sucessivas aprendizagens dos alunos do que de uma escolha particular ou pessoal), importará compreender as linhas instituídas na leitura desses textos.

A esse respeito, devolvem-nos os dados tendências mais ou menos comuns às duas disciplinas. Num caso como noutro, a leitura parece fundar-se, desde logo, na compreensão/interpretação do texto (exclusivamente literário), auxiliada pela análise da linguagem figurativa utilizada (identificação e explicitação de recursos estilísticos presentes nos textos) e do estilo autoral (menos frequentemente ocorrem questões sobre a utilização verbal, adjectival ou adverbial ou sobre os sentidos implícitos de uma determinada palavra, expressão ou frase), e na análise de algumas características formais e genológicas dos textos em presença. Questões relativas ao contexto histórico de produção dos textos afiguram-se já bastante mais presentes em Português A (ver Quadro VII-2.).

Quadro VII-2. – Percentagem de ocorrência nos testes de questões relativas aos diversos domínios de avaliação, por disciplina

Disciplinas	Português A	Português B
Domínios de avaliação		
Compreensão/interpretação do texto	90,6%	90,3%
Características formais e genológicas do texto	81,3%	75%
Aspectos gramaticais	84,4%	83,3%
Contexto de produção do texto	53,1%	38,9%

Sendo embora esta a situação global, em alguns aspectos podemos encontrar ligeiras dissemelhanças entre os testes dos diversos anos de escolaridade bem como entre as duas disciplinas (ver Quadro VII-3.):

i) a presença continuada, em Português A, de questões que se reportam essencialmente à compreensão/interpretação do texto e o seu decréscimo gradual em Português B, disciplina em que 8,3% dos testes não instituem a leitura a este nível (a maior parte dos testes de uma e outra disciplinas comporta, no entanto, 3 questões ou tópicos de análise desta natureza nos 10.º e 11.º anos e 2 no 12.º);

ii) a frequência e constância de questões relativas à análise de determinados aspectos relativos à gramática da língua, ainda que quase exclusivamente relativos à linguagem figurativa utilizada pelo autor (no 10.º ano, a moda para as duas disciplinas é 1; no 11.º, mantém-se 1 em Português A, mas oscila entre 1 e 3 em Português B; e, no 12.º, diverge claramente entre 1, no primeiro caso, e 3, no segundo);

iii) a tendência para um decréscimo progressivo na análise de questões relativas aos aspectos formais e genológicos dos textos em ambas as disciplinas, registando-se, no entanto, uma moda continuamente mais elevada em Português B comparativamente com Português A (de 2 para 1);

iv) a variabilidade na verificação de conhecimentos de natureza contextual, no global menos invocados em Português B do que em Português A, ainda que a moda (de valor 1) seja idêntica nas duas disciplinas e se mantenha ao longo dos três anos.

Relevando embora a proximidade entre as linhas de leitura instituídas ao nível da avaliação em Português B e A, os dados sugerem que, no primeiro caso, a leitura se processa particularmente através da análise estilística, formal e genológica, e, no segundo, a compreensão e interpretação do texto aparecem ligeiramente mais

determinadas pelo contexto histórico-cultural da sua produção, facto que ocorre com particular incidência no 11.º ano. Ainda assim, os dados ratificam a generalizada indiferenciação, bem como o carácter eminentemente literário-cultural das duas disciplinas, cujas singularidades parecem instituir-se mais ao nível da forma (do tipo de solicitações) do que do conteúdo, mais nos objectos de leitura do que nos objectivos àquela subjacentes.

Quadro VII-3. – Percentagem de ocorrência nos testes de questões relativas aos diversos domínios de avaliação, por ano de escolaridade

Disciplinas Anos de escolaridade Domínios de avaliação	Português A			Português B		
	10.º	11.º	12.º	10.º	11.º	12.º
Compreensão/interpretação do texto	92,9%	100%	100%	96,7%	82,4%	50%
Características formais e genológicas do texto	100%	80%	66,7%	93,3%	82,4%	45,8%
Aspectos gramaticais	85,7%	80%	91,7%	80%	82,4%	91,7%
Contexto de produção do texto	35,7%	100%	58,3%	33,3%	64,7%	29,2%

Nesta matéria, o efeito regulador dos exames nacionais afigura-se diminuto. Ocorrem nas provas de exame (E) analisadas essencialmente textos de autores indicados no programa do 12.º ano das respectivas disciplinas (Português A e B). Não encontramos, no entanto, qualquer relação de proximidade entre os mais frequentes nos E e os que mais ocorrem nos T. Em Português A, se nos testes marcava idêntica presença a poesia de Cesário Verde, Pessoa e Antero de Quental, nos exames apenas este último ressalta, a par de Eugénio de Andrade, que nunca ocorre nos testes. Por seu lado, se, em Português B, são Cesário Verde e Fernando Pessoa (ortónimo e Mensagem) os mais recorrentes no testes, nos exames marca mais presença a produção pessoal heterónima e a poesia de Miguel Torga (que ocorre apenas uma vez nos testes). Afora, portanto, a recorrência de textos com características poéticas num como noutro dos contextos analisados (porventura por razões que relevam da sua curta extensão, facilitadora de uma análise integral), não se registam semelhanças no *corpus* de textos inscritos nos T e nos E.

Também no que respeita às linhas de leitura não encontramos semelhanças de maior entre uns e outros. Nos T é aparentemente mais visível a distinção entre uma tendência mais interpretativa do grupo respeitante à leitura no caso de Português B e, por seu lado, uma orientação mais teórico-literária prosseguida em Português A.

Questões tendo em vista a verificação da compreensão dos textos ocorrem em todas as provas de exame de Português B (a moda é 4 por exame), comparativamente com os 77,8% em Português A (cuja moda é 3). Questões concernentes a aspectos de gramática da língua, que também aqui se circunscrevem basicamente à análise de recursos e outras marcas estilísticas, aparecem, inversamente, presentes na totalidade das provas de exame de Português A e em 77,8% das provas de exame de Português B (a moda é, no entanto, aqui apenas 1). Em matéria de aspectos formais e genológicos, torna-se mais visível a distinção entre as duas disciplinas. No caso de Português A, a ocorrência é marcante (sucede em 88,9% das provas analisadas), já em Português B, circunscreve-se a 22,2% dos enunciados.

Se estes dados afastam os enunciados dos testes e exames analisados, mais o faz a ausência total nestes últimos de questões respeitantes a aspectos de história literária sobre os textos apresentados para leitura. Não se julguem, no entanto, esses aspectos arredados dos exames. Apenas das actividades de leitura. Nas actividades de produção escrita, estes devêm conteúdos relevantes tanto nos E como nos T, em particular no que respeita a Português A (nas provas de exame referentes a esta disciplina, 55,5% das solicitações de produção de texto expositivo-argumentativo ou resumo incidem sobre aspectos teórico-literários, respeitem estes ao texto apresentado no primeiro grupo, à generalidade da produção literária do seu autor ou a outros textos de leitura obrigatória). Nos testes, essa percentagem é, no entanto, bastante mais elevada (78,1%), aduzindo, uma vez mais, a importância que os docentes da disciplina atribuem a conteúdos desta natureza. Nesta matéria, as percentagens são francamente mais baixas em Português B (23,6% nos testes e 22,2% nos exames), ratificando, uma vez mais, uma menor convocação dos aspectos de natureza contextual para efeitos avaliativos nesta disciplina.

Na escrita, como na leitura, os aspectos formais e genológicos assumem um maior protagonismo nos exames (em Português A, 88,9% das solicitações de produção escrita versam sobre conteúdos desta natureza, um valor que se apresenta aproximado em Português B – 77,8%) do que nos testes (56,3% em Português A e 54,2% em Português B). Ocasionalmente, identificamos nos T a solicitação de textos de opinião (6,9%) e de resumos de textos sobre temáticas actuais (13,9%). Uma e outra possibilidade ocorrem, ainda assim, mais nos E de qualquer uma das disciplinas do que

nos T (os primeiros ocorrem em 11,1% das provas de exame de Português A e 22,2% em Português B; os segundos, em 33,3% das provas de exame de ambas).

No global, e ainda que os valores divirjam sensivelmente entre exames e testes, afigura-se mais visível a proximidade entre uns e outros no domínio da produção escrita do que no da leitura: i) ambos privilegiam a abordagem de conteúdos formais/genológicos nas duas disciplinas; ii) ambos registam uma presença mais frequente de aspectos de natureza contextual em Português A; iii) a abordagem de questões da actualidade e a produção de textos de opinião acontecem pontualmente em ambas as situações; iv) privilegiam ambos o conhecimento adquirido relativamente aos conteúdos programáticos de natureza literária, em detrimento da capacidade reflexiva e crítica e de competências de argumentação, associando-os à própria leitura de textos literários (importará, no entanto, considerar que, na base da construção dos resumos assim como dos textos expositivos, estarão também objectivos de âmbito linguístico-discursivo).

No entanto, apenas a análise das cotações atribuídas a cada grupo e dos critérios de avaliação a estas subjacentes poderá tornar visível o peso que o desenvolvimento de competências a este nível assume relativamente à verificação dos conhecimentos de que vimos falando. Nesta matéria, as provas de exame de Português A e Português B prosseguem objectivos avaliativos idênticos: «avaliar as competências de leitura e de produção escrita» (Prova Escrita de *Português B*, 1.ª fase, 1.ª chamada, 1999:C/1) dos alunos no final da escolaridade secundária, ressalvem-se embora as diferenças existentes nos respectivos enunciados bem como em algumas cotações e «critérios de classificação».

Do ponto de vista das cotações atribuídas aos diferentes grupos que integram as provas de exame:

i) é comum às provas de ambas as disciplinas a valorização do Grupo I sobre os restantes (concorre para 50% da classificação na prova);

ii) as cotações distribuem-se de forma diferenciada entre os Grupos II e III nas duas disciplinas (25% para cada em Português A, 20% e 30% respectivamente em Português B);

iii) no Grupo I, valoriza-se o conteúdo (60%) sobre a organização textual e a correcção linguística (40%);

iv) é comum a inversão desse pressuposto no Grupo III – 60% para as «estratégias discursivas e linguísticas» e 40% para a «estrutura informacional» (Prova Escrita de Português A, 1.^a fase, 1.^a chamada, 1999: C/1);

v) e no Grupo II, encontramos uma valorização idêntica de uns e outros aspectos em Português A, não observada em Português B, em que o critério de 60% para o conteúdo e 40% para a forma se mantém, sugerindo a valorização do conhecimento metaliterário nesta disciplina e uma consequente inversão dos princípios programáticos enunciados para as disciplinas em análise (um efeito potencialmente esbatido pelo facto de esta questão pesar menos na classificação global da prova de Português B comparativamente com a de Português A).

No mais, no entanto, vislumbramos uma maior valorização do conhecimento metaliterário nas provas de exame de Português A, porquanto, ainda que invocado como «critério de classificação» em ambas, as questões inscritas no Grupo I das provas de Português B respeitam preferencialmente à compreensão/interpretação do texto em presença, sendo-lhes atribuída uma cotação superior às restantes, quer sejam de ordem metaliterária, quer, como ocorre mais frequentemente, de natureza gramatical (ressalte embora, neste último caso, a valorização da análise estilística sobre a de outros aspectos morfossintácticos e semânticos pontualmente convocados).

No que respeita aos testes, quaisquer considerações nesta matéria poderão apenas fundar-se nas cotações atribuídas pelos docentes aos diferentes grupos e questões, porquanto nada mais seja avançado nos enunciados (e mesmo estas nem sempre são indicadas) nem àqueles apareça apensa qualquer explicitação dos critérios de correcção. Entre a diversidade de cotações encontradas, é possível vislumbrar algumas tendências, mais determinadas, porventura, pela estrutura dos próprios testes do que pela disciplina ou ano a que respeitem, ainda que os critérios empregues nos exames não estejam inteiramente ausentes. No geral, é possível vislumbrar a mesma sobrevalorização da leitura relativamente à produção textual, compreendendo aquela entre 50% e 75% da cotação global no caso de testes tripartidos, e entre 50% e 80%, no caso dos bipartidos, sendo o remanescente distribuído pelas outras actividades, de entre

as quais se destaca a produção escrita, cujo peso na cotação final oscila entre os 20% e os 50%.

Nas notas casuais que encontramos em alguns testes, vemos adoptado como critério de avaliação transversal aos diversos grupos inscritos nos enunciados, incluindo a produção de texto, a ponderação de 60% para o conteúdo e 40% para a «organização e correcção linguística» (T16), que, como vimos, emerge nos exames. A adopção indiferenciada deste critério para as diversas actividades propostas para avaliação, mesmo em se tratando da avaliação de produções escritas do tipo criativo ou de aplicação de um modelo ou técnica textual, denota, uma vez mais, o privilegiar de conhecimentos sobre competências, da aquisição de conteúdos sobre o aperfeiçoamento e consciencialização de processos.

No que respeita às cotações atribuídas às questões/tópicos relativos aos diversos domínios considerados no grupo respeitante à leitura (apenas nos podemos pronunciar aqui relativamente a 69,2% da amostra, porque muitos dos testes não inscrevem quaisquer cotações), é possível registar que (ver Quadro VII-4.):

i) em ambas as disciplinas, os aspectos de compreensão/interpretação do texto aparecem bastante mais valorizados do que os de natureza metaliterária ou gramatical, uma situação visível particularmente nos testes do 10.º ano;

ii) estes últimos aparecem equiparadamente valorizados nos testes de Português A e B, no global dos três anos, ainda que de forma mais acentuada em Português B no 10.º ano;

iii) os conhecimentos de natureza formal e/ou genológica surgem tão valorizados nas duas disciplinas quanto o conhecimento gramatical, ainda que seja observável o seu incremento em Português B, entre o 10.º e o 11.º anos, na proporção inversa do que ocorre com o conhecimento gramatical (em conformidade com o incremento de objectivos literário-culturais observável nas planificações relativas ao 11.º ano desta disciplina), situação que se inverte no 12.º ano, numa eventual aproximação aos critérios instituídos nas provas de exame;

iv) em qualquer das disciplinas e anos de escolaridade, o conhecimento dos contextos de produção dos textos propostos para interpretação está praticamente ausente do grupo respeitante à leitura inscrito nos testes (um dado também visível nas provas de

exame), o que não quer dizer que o estejam dos testes em geral, na medida em que, como vimos já, as actividades de produção escrita recaem normalmente sobre aqueles, particularmente no caso de Português A.

Quadro VII-4. – Configuração do grupo consignado nos testes à leitura em função das percentagens médias atribuídas a cada domínio de avaliação

Disciplinas	Português A	Português B
Domínios de avaliação		
Compreensão/interpretação do texto	47,3%	45,5%
Características formais e genológicas do texto	29,1%	20,5%
Aspectos gramaticais	20,2%	27,4%
Contexto de produção do texto	3,3%	6,6%

No global, as práticas de avaliação que os testes analisados reportam relativamente às disciplinas de Português A e B na Escola D são consentâneas com as recuperadas por Sousa & Castro (1989)⁹² e Cardoso (2004)⁹³ relativamente à disciplina de Língua Portuguesa do 3.º Ciclo do Ensino Básico. À semelhança do desvelado por aqueles estudos, os testes analisados traduzem uma visível valorização da leitura (essencialmente leitura de literatura) sobre os restantes domínios verbais, um dado patente não apenas na sua macroestrutura, como também na cotação dos seus diferentes grupos. O texto literário assume um lugar fundamental, girando em seu torno quer as actividades de leitura, quer as actividades de produção escrita. Nas primeiras valorizam-se sobretudo competências de compreensão/interpretação de textos literários, depois o conhecimento relativo às características formais e genológicas daqueles. Pouca expressão assumem as questões relativas à gramática da língua, que aparecem em estreita interdependência com a interpretação textual, resumindo-se, no caso, basicamente à análise de determinados recursos e marcas estilísticas. Nas segundas, privilegia-se sobretudo a verificação das competências de produção dos alunos dos modelos textuais mais recorrentes nos exames nacionais (resumo e texto expositivo-argumentativo).

⁹² Os autores analisaram 13 testes relativos à disciplina de Língua Portuguesa dos 7.º e 8.º anos de escolaridade, concebidos em 1989 por professores-estagiários da Universidade do Minho.

⁹³ A autora analisou 90 testes de Língua Portuguesa, do 7.º ao 9.º ano, de uma escola do distrito de Braga, construídos entre 1995 e 2002.

No geral, as práticas avaliativas que os testes traduzem aparecem em conformidade com as práticas de ensino-aprendizagem que as planificações deixavam entrever, desvelando na Escola D um quadro semelhante ao reportado no Capítulo 4 relativamente à generalidade das escolas da ilha de S. Miguel:

i) a leitura incide predominantemente sobre o texto literário, ocupando também aqui um lugar central, e cumpre mais objectivos ao nível da compreensão dos textos de leitura obrigatória, do conhecimento das suas características formais e genológicas e respectivos contextos de produção, do que o favorecimento de leituras críticas pessoais ou co-construídas, o diálogo com outras textos ou linguagens, o ensaio de produções criativas;

ii) a escrita aparece restringida ao resumo, ao comentário e ao texto expositivo-informativo ou argumentativo, tipos de texto cuja produção parece ter mais em vista o aprofundamento e verificação do conhecimento de história e teoria literária apreendido pelos alunos do que das suas competências comunicacionais ou do seu espírito crítico e criativo, e nunca se reportam ao processo de produção.

A difusão destas práticas e a sua continuidade no tempo mostram uma cultura de ensino-aprendizagem do português transversal aos diversos níveis, anos de escolaridade e disciplinas da área, que as orientações programáticas relativas à disciplina de Português pretendem transformar, pelo menos ao nível secundário. Demanda este facto a compreensão dos modos e processos de apropriação pelos professores daquelas orientações, para a qual concorre, de modo particular, a observação levada a cabo no contexto do presente estudo de caso, da qual damos conta na secção seguinte.

7.2. O programa de Português: dinâmicas de (re)interpretação e de recontextualização pedagógica na Escola D

Pese embora o carácter prescritivo e centralista de que as orientações curriculares se revestem no nosso país, as opções que o professor toma (os conteúdos que selecciona, a ordem e a forma como os aborda, os procedimentos avaliativos que

adopta...) deixam entrever os domínios em que ‘reclama’ alguma autonomia e aqueles em que o discurso oficial e as próprias práticas prévias, valores e crenças relativamente à área exercem um maior efeito regulador sobre as práticas.

Para a compreensão do processo de apropriação das transformações que a disciplina de Português configura na área, ao nível secundário, levámos a cabo a observação das dinâmicas interaccionais ocorridas entre os docentes da referida disciplina da Escola D. Um processo que, como registámos já, decorreu entre o final do ano lectivo de 2003/2004 e o início do ano lectivo de 2005/2006 e elegeu como objecto dois momentos fundamentais:

i) o processo de apreciação e selecção do manual escolar para a disciplina de Português (momento que antecedeu a leccionação da disciplina e foi formalmente convocado pela coordenadora de departamento), a que juntámos a apresentação do manual adoptado por um dos seus autores (realizado por iniciativa e organização dos docentes responsáveis pela leccionação da disciplina);

ii) o processo de planificação da actividade lectiva respeitante à disciplina de Português (de iniciativa informal dos docentes responsáveis pela respectiva leccionação).

A observação do primeiro momento prendeu-se com a importância que o manual escolar assume no quotidiano do professor, e do próprio aluno, suplantando mesmo, em alguns casos, a do programa ou das planificações internas das escolas, ao apresentar-se «como um descodificador/retransmissor dos objectivos e orientações oficiais do ensino» (F. Azevedo, 1999: 91), como «um livro que aborda interpretativamente o programa de determinada disciplina para determinado ano de escolaridade, não só em termos conceptuais como também metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais» (Cabrita, 1999: 149)⁹⁴, assumindo-se não essencialmente como um recurso didáctico disponível, mas mais como um instrumento regulador do próprio processo de ensino-aprendizagem (nesta medida, a observação do momento de apreciação e selecção do manual escolar importava a uma investigação que se propunha compreender os modos e processos de apropriação das orientações curriculares por parte dos professores).

⁹⁴ Leia-se a propósito também Bento (1999; 2000), Brito (1999); Choppin (1992; 1999), Sousa, M.^a L. (1999; 2000), Sousa, M. E. (1999); Tormenta (1996).

Da mesma forma, concorria para a prossecução dos objectivos definidos no contexto da investigação, a observação das práticas de interacção existentes entre os docentes em contexto de pré e pós-acção no âmbito da disciplina de Português. Reconhecendo, com Mauri (1990), referenciado por Vilar (1998), que o professor ‘amadurece’ profissionalmente pela interacção com os pares no processo de desenvolvimento do próprio currículo (contexto que favorece uma atitude flexível e aberta relativamente ao currículo prescrito no sentido da sua contextualização) e que as decisões que toma e a análise que faz dos resultados daquelas «facilitam a renovação do seu pensamento, a integração de novos recursos de acção e prática, a procura de novos materiais e a elaboração de produtos próprios» (Vilar, 1998: 74), a observação prolongada deste contexto de planificação colegial apoiaria a compreensão do processo de apropriação curricular e do próprio percurso de desenvolvimento profissional dos docentes de Português em face dos desafios colocados pelas transformações curriculares na área.

Na medida em que as práticas de planificação se traduzem também no «acto mais próximo da intervenção educativa» (Imbernón, 1992, *apud* Vilar, 1998: 74.), a sua observação permitiria igualmente ter uma visão tão aproximada quanto possível das representações dos professores da Escola D relativamente às próprias práticas de ensino-aprendizagem, cotejáveis quer com as práticas anteriores (caracterizadas atrás), quer com as representadas pelos próprios alunos, quando inquiridos a propósito.

7.2.1. O processo de apreciação e selecção do manual escolar

Na Escola D, o processo de apreciação e selecção do manual escolar para a disciplina de Português teve lugar durante uma reunião do departamento curricular formalmente convocada pela respectiva coordenadora. A simultaneidade desse processo com o de análise e selecção dos manuais escolares para Língua Portuguesa do 8.º ano ocasionou a constituição de dois grupos entre os docentes presentes.

Os objectivos da nossa observação determinaram o acompanhamento do grupo constituído por sete docentes a quem coube a apreciação e selecção dos manuais

referentes à disciplina de Português. O número alargado de manuais escolares a analisar (11) no tempo agendado para o efeito (2 horas e 30 minutos) acabou por determinar a subdivisão do grupo. Não sendo explicitados os critérios subjacentes a essa subdivisão, um dos grupos terá, contudo, ficado constituído por aqueles professores que, de entre os presentes, viriam a assegurar a leccionação da disciplina no ano lectivo imediato (D1 e D2) e por D5, que viria a leccioná-la mais tarde, e o outro pelos professores remanescentes.

Em face da impossibilidade de acompanhar integralmente a interacção existente entre os membros de cada grupo, decidimo-nos pela observação das práticas de interacção do grupo que passaremos a designar por A, que integrava D1, D2 e D5, docentes pertencentes ao QND da Escola D, com idades compreendidas entre os 31 e os 45 anos, com formação de base em ensino em Português – Inglês (D1 também com mestrado em Cultura e Literatura Portuguesas), com um tempo de serviço compreendido entre os 8 e os 18 anos e experiência prévia de leccionação de Português A e B⁹⁵.

Estando embora em cima da mesa 11 manuais para análise, cedo se tornou perceptível que a escolha recairia sobre um dos 5 cujo escrutínio o grupo A se reservou, confirmando as conclusões de Batista (2004)⁹⁶ de que a escolha dos manuais escolares se trata de um processo colectivo eminentemente circunscrito aos professores que se prevê venham a trabalhar no imediato com aqueles (um facto que sugere não apenas a falta de continuidade e de comunicação entre o trabalho desenvolvido pelos docentes nos diferentes níveis de escolaridade, mesmo dentro de uma mesma área ou disciplina, como também o alheamento do processo do(s) próprio(s) responsável(is) pelos departamentos ou grupos disciplinares).

Embora distribuídos de forma mais ou menos equitativa pelos grupos em presença, a escolha dos manuais sobre os quais recairia a atenção deste grupo não terá sido casual ou isenta de critério, coincidindo quatro dos escolhidos com manuais produzidos pelas duas editoras com as quais aqueles tinham experiências prévias de

⁹⁵ Tendo apenas observado os elementos do grupo B nos momentos pontuais de interacção com o grupo A e não figurando estes em nenhum outro momento da recolha de dados, salvo, porventura, nos questionários aplicados aos professores, não entendemos relevante a sua identificação.

⁹⁶ O estudo, que elegeu como objecto o processo e os critérios de selecção de manuais escolares de Português e Matemática nas escolas públicas brasileiras, compreendeu a realização de inquéritos por questionários a professores destas áreas disciplinares da 1.ª à 4.ª séries.

trabalho mais ou menos bem sucedidas, critério que o estudo de Batista (2004) desvelou ser considerado determinante na selecção do manual escolar por uma percentagem razoável de professores (28,77% em Português e 39,38% em Matemática).

Colheram maior atenção do Grupo A três manuais da Porto Editora (Em todos os Sentidos [A], Comunicar [B], Entre Margens [C]) e um da Areal Editores (Ser em Português [D]), o último da autoria de docentes da ilha conhecidos dos professores, critério que terá também pesado na selecção. O quinto (Plural [E]), da Lisboa Editora, terá merecido uma atenção menos demorada. Factor determinante desta atenção focalizada terá sido também a análise prévia dos manuais da Porto Editora desenvolvida por D1. De resto, o seu conhecimento mais aprofundado destes documentos relativamente aos outros elementos do grupo terá também determinado alguma liderança do processo analítico ao nível da mobilização dos critérios de avaliação dos manuais em presença. Do mesmo modo, o menor conhecimento do programa e das alterações por aquele introduzidas terá votado D5 a uma participação menos activa na discussão, facto que terá concorrido para que, neste grupo, o diálogo se construísse essencialmente a duas vozes, as de D1 e D2.

Na abertura do processo, dúvidas levantadas no seio do grupo B relativamente à designação da nova disciplina (que os manuais referenciavam ora como Português, Português B ou Língua Portuguesa) determinaram um pronto esclarecimento de D1 («O programa é único e só se aplica aos alunos de Português B»), indício de um conhecimento acrescido relativamente aos presentes sobre as transformações curriculares operadas na área, um facto que terá concorrido igualmente para a sua liderança tácita do processo.

Curiosamente, as primeiras considerações dos presentes relativamente aos manuais em análise respeitavam ao preço. O facto de apresentarem preços idênticos ou aproximados emergiu como factor de tranquilidade, como se, descartado este constrangimento, os professores se sentissem mais livres na ponderação de critérios de outra natureza.

No geral, a abordagem aos diferentes manuais começava pela consulta do índice e das páginas iniciais, que se afiguravam determinantes na formação de uma opinião geral sobre aqueles. Apresentavam-se como factores de desvalorização a falta de funcionalidade e clareza da organização interna do manual, o facto de «não situar

onde se est[ava] no programa» (D2), a ‘densidade’ da ‘mancha’ gráfica, o tipo de carácter, a quantidade de informação por página, a falta de destaque da informação inscrita na margem... E, no reverso, como factores de valorização, o facto de «remeter no índice para os conteúdos», de clarificar, logo no início, «o âmbito de incidência [...] nas diversas competências», de conter informação relativa à simbologia e organização, facilitadora do trabalho didáctico...

Sendo embora a dimensão organizacional a primeira a prender a atenção dos docentes, o seu discurso sugeria uma forte valorização das dimensões referencial e pedagógica do manual, no que concernia especificamente i) à diversidade e adequação dos textos, ii) à pertinência do seu enquadramento (ilustrações, textos para leitura extensiva...), iii) à disponibilização de informação linguística e histórico-literária, iv) à definição de linhas de leitura, e v) às potencialidades no desenvolvimento da autonomia e de competências de pesquisa dos alunos, bem como a conformidade daquele com o programaticamente preconizado⁹⁷.

Instituíam-se como principais preocupações no discurso dos docentes essencialmente três áreas enfatizadas no programa de Português relativamente aos de Português B e A: a avaliação, a escrita, nomeadamente a produção de um conjunto de ‘novas’ tipologias textuais, e os conteúdos processuais àquela associados.

Em relação à avaliação, valorizavam-se nos manuais essencialmente as modalidades diagnóstica e formativa:

i) destacando-se positivamente a existência de uma unidade de diagnóstico, cujas características constituíam factor de discriminação entre manuais

D2 – O outro tem um diagnóstico muito clássico e este é mais diversificado, com incidência em alguns domínios.

⁹⁷ Estes critérios afiguram-se mais ou menos comuns aos enunciados pelos professores de Português B inquiridos em 2003/2004, 80,9% dos quais valorizavam sobretudo a apresentação de propostas de trabalho que permitissem o desenvolvimento dos diversos domínios verbais; 76,5% a conformidade com os objectivos e conteúdos programáticos; 72,1% a organização funcional e a clareza e adequação da linguagem do manual aos alunos; 54,4% as potencialidades daquele na estimulação da criatividade e imaginação dos alunos. Aspectos de natureza material, como a robustez, a reutilização, o formato, a dimensão e o peso do manual apareciam claramente desvalorizados por aqueles docentes, à semelhança do que sucede com os docentes em presença, que, destes aspectos apenas mencionam o peso, sem efeitos na escolha do manual a adoptar. Comum a uns e outros parece também o pouco caso dado às potencialidades do manual no desenvolvimento da cidadania e da interdisciplinaridade (nunca mencionada na reunião observada), aspecto que dá nota de uma visão restritiva da disciplina, cuja transversalidade curricular não é assumida e cujo valor identitário não é potenciado.

D1 – Este tem a vantagem de ter uma unidade de diagnóstico que cobre os diferentes domínios de diferentes actividades.;

ii) e relevando-se a sugestão de estratégias e a existência de instrumentos de avaliação que apoiassem o professor no processo de definição de critérios, que permitissem avaliar as diferentes competências verbais dos alunos, que auxiliassem o desenvolvimento da Oficina de Escrita e que favorecessem a autoavaliação e a autocorreção (este aspecto relacionado, porventura, com o enfoque que o programa de Português coloca nos processos e com a necessidade de monitorização e auto-regulação do desenvolvimento da Oficina de Escrita)

D1 – Há um apêndice final com grelhas de avaliação que abrangem os diferentes domínios.

D1 – Tem listas de verificação e auto-correção.

Neste domínio, as preocupações estendiam-se, contudo, insistentemente à verificação da existência de textos ilustrativos dos diversos «protótipos textuais» indicados no programa, bem como de informação relativa à sua construção (critérios que se afiguram importantes na formulação de juízos de valor relativamente à adequação e utilidade dos manuais em análise).

Ainda neste campo, teciam-se considerações pontuais acerca do potencial criativo das propostas de escrita apresentadas, que se afiguravam aos presentes acrescidas relativamente ao que acontecia nos manuais anteriores, bem como ao incentivo à divulgação interna e externa dessas produções, nomeadamente através da *Internet*, uma via que se apresentava apelativa e motivadora para os alunos, correspondendo aos seus interesses actuais.

Esta preocupação de adequação aos interesses e ao nível etário e de aprendizagem dos alunos terá pesado na avaliação dos conteúdos e textos inscritos nos manuais:

D5 – Tem coisas boas: rapazes de ciências, artigos de ciências.

D2 – Alguns textos são difíceis...

D2 – O outro estava melhor na adequação dos conteúdos aos interesses dos alunos.

Do mesmo modo, terá tido relevância também i) a própria empatia dos docentes com os textos apresentados

D2 – *Tem uma escolha de textos interessantes sobre a língua, sobre o estado em que a língua está.*

D1 – *Os textos não estão propriamente colocados com critério.;*

i) a actualidade desses textos

D2 – *Este está actualizado, tem a carta, o e-mail...*

D1 – *Os textos tratam assuntos muito actuais...,*

D1 – *[...] tem muitos textos de poetas contemporâneos.;*

ii) e a sua consonância com o programa de Português

D2 – *Não fala na comunicação social.*

D1 – *De acordo com o programa, o Camões lírico aparece integrado nas autobiografias, mas alguns manuais fazem uma unidade sobre Camões lírico e colocam no final.*

Neste último ponto, observámos também considerações relativas ao desenvolvimento e avaliação da oralidade, do funcionamento da língua e da leitura. Em relação ao primeiro, observava-se, contudo, apenas o facto de um manual apresentar «algumas técnicas de comunicação» e outros proporcionarem recursos áudio que facilitavam o desenvolvimento de actividades de compreensão e expressão oral:

D1 – *Este tem uma coisa que os outros não têm, tem cassetes, para trabalhar a oralidade, e a gravação vídeo da peça Falar a Verdade a Mentir.*

D1 – *(...) é acompanhado por um registo áudio.*

D2 – *Tem imensas sugestões de ligação com Cd, música, imagens (pinturas).*

No que respeitava ao segundo, as alusões afiguravam-se tão parcas quanto imprecisas:

D1 – *Tem uma boa abordagem ao funcionamento da língua.*

Já no que concerne à leitura, as considerações não apenas eram múltiplas, como incidiam em aspectos diversificados, alguns mais relacionados com alterações introduzidas pelo programa de Português, outros com a facilitação do processo interpretativo. Nota-se, pois, a este nível, i) a assunção do Contrato de Leitura, valorizando-se «sugestões» para a sua elaboração e «propostas de leitura recreativa», ii) o destaque da variedade de textos e autores para leitura metódica, iii) a valorização de possibilidades de leitura extensiva, iv) o reconhecimento da dimensão processual da compreensão e da interpretação escritas, com particular enfoque na pré-leitura, e iv) a

relevância atribuída à existência de fichas de compreensão/interpretação, linhas de orientação da leitura, sistematizações e quadros-síntese dos textos, que, na opinião de D5, «garant[ia]m que o programa mínimo [seria] dado».

Este particular enfoque na leitura e esta concepção, ainda que isoladamente verbalizada por D5, mas visível também pontualmente em intervenções de D2, de que se garante o cumprimento do essencial do programa ao assegurar-se a interpretação textual, dá testemunho da centralidade que o domínio da leitura assume no pensamento destes docentes no quadro da educação em português, ainda que subscrevam as alterações introduzidas na área. Para além disso, a atenção devotada à expressão escrita denota uma sensibilidade particular dos presentes ao enfoque programático colocado neste domínio.

Da mesma forma, a afirmação de D5 confirma o manual enquanto instância de mediação entre o discurso oficial e a prática pedagógica, instância de regulação do processo de ensino-aprendizagem e sustentáculo do conhecimento do conteúdo do professor (daí a produção de comentários como: «Este manual é um bom acompanhamento para o professor. Os questionários estão todos resolvidos no livro do professor») e, concomitantemente, uma assunção ténue e circunscrita da autonomia pedagógica do professor, que transparece igualmente na insistente preocupação de D1 em encontrar nos manuais em análise textos e propostas de trabalho que correspondam às orientações programáticas em matéria de desenvolvimento da compreensão e da expressão oral e escrita, dos tipos de texto e conteúdos processuais enunciados no programa, do funcionamento da língua, da avaliação, também reveladoras de um conhecimento e uma atenção particulares às alterações introduzidas pelo programa e respectiva ratificação (talvez por isso, a preocupação prévia desta docente em analisar cuidadosamente alguns dos manuais).

Nesta matéria, a natureza pontual das intervenções de D5, o tipo de considerações que tece e a sua relativa circunscrição ao domínio da leitura (é da responsabilidade desta docente a larga maioria das considerações acerca das propostas de compreensão/interpretação escritas apresentadas pelos manuais e as poucas relativas à informação de história e teoria literária disponibilizada: «Este tem o “antes de começar” com informação que permite sistematizar modos e géneros literários e tem no final uma cronologia da literatura») sugerem, pelo contrário, um entendimento

tendencialmente literário-cultural dos objectivos da área bem como o desconhecimento mais ou menos alargado das transformações específicas naquela introduzidas no contexto na revisão curricular.

Já em D2, as frequentes considerações relativamente à organização do manual e aos recursos por aquele disponibilizados ou sugeridos (acetatos, imagens e reproduções de pinturas enquadradoras dos textos...), à diversidade e criatividade das propostas de trabalho, à adequação aos alunos de actividades e textos, à actualidade das temáticas tratadas, à apresentação de actividades estimuladoras da autonomia e da pesquisa, mostram mais a valorização da dimensão pedagógica do manual do que a sua articulação com as orientações programáticas (ainda que este aspecto também emirja no discurso desta docente) e a percepção do manual mais como instrumento de aprendizagem do que de ensino, constituindo-se factor de desvalorização o facto de um manual parecer «mais pensado para ajudar o professor do que para facilitar a aprendizagem dos alunos» (a falta de explicitação deste juízo não nos permite, contudo, maiores considerações).

Em D1 e D5 encontramos, assim, uma visão eminentemente centrada no currículo prescrito, ainda que de orientação diversa. A primeira, subscritora da orientação linguístico-comunicacional que perpassa as novas orientações curriculares na área; a segunda mais orientada para a formação literária e cultural dos jovens.

No caso de D1 estes dados confirmam inteiramente as concepções manifestas em contexto de entrevista. Do grupo, afigura-se a docente não apenas mais receptiva às novas orientações como também a mais segura e empenhada em dar-lhes corpo no terreno. No caso de D5, a anuência às orientações curriculares subjacentes à disciplina de Português manifesta em contexto de entrevista não aparece inteiramente subscrita pelos comportamentos verbais ocorridos na reunião em presença (veremos o que os restantes dados nos podem acrescer relativamente a esta docente). Para já, o discurso produzido por D5 durante esta primeira observação deixa entrever alguém inseguro perante as solicitações de mudança que adivinha, mas desconhece em profundidade (o que aprofundará porventura este sentimento), e que busca, por isso, nas práticas prévias e no manual escolar, respectivamente, a segurança do conhecido e a oportunidade de cumprimento programático e de ‘correção’ científico-pedagógica.

Relativamente a D2, o discurso produzido nesta reunião não permite muito mais do que o registo de uma focalização atenta nos aprendentes e na actualidade pedagógica do manual. A questão programática não se afigura aqui, para já, de importância maior para esta docente.

Sustentado nos critérios invocados, o processo de análise dos manuais resultou na redução do *corpus* aos manuais A e B, entre os quais os professores hesitaram. No primeiro, destacavam i) os aspectos gráficos e organizacionais, que o tornavam apazível e facilmente manuseável, ii) a disponibilização de recursos audiovisuais (cassetes áudio e vídeo, acetatos, «imagens apelativas e com humor»...), facilitadores do trabalho ao nível da oralidade, iii) a «boa sistematização dos textos», iv) os questionários interpretativos, mais «dirigidos» e aprofundados, v) a relevância da informação histórico-literária apresentada, vi) a articulação entre os textos para leitura metódica, as respectivas ilustrações e propostas de leitura extensiva, vii) a «boa abordagem ao funcionamento da língua», viii) a actualidade das temáticas tratadas, ix) a criatividade das actividades propostas, x) e as potencialidades de desenvolvimento da autonomia e de competências de pesquisa dos alunos. Censuravam, no entanto, o facto de i) ser pesado e ii) «não situar onde se está no programa».

No segundo, distinguiam essencialmente o facto de i) entrar «muito bem no espírito do programa», que é como quem diz, o grau de proximidade com o discurso oficial, ii) apresentar possibilidades de exploração dos diferentes domínios verbais, iii) ilustrar os diferentes tipos de texto, e iv) integrar diversos instrumentos de avaliação. Criticavam, no entanto, i) a falta de funcionalidade organizacional, ii) a densidade da mancha gráfica, iii) o excesso de informação apresentada por página, e iv) o facto de se mostrar «tradicional na abordagem» (uma formulação não explicitada).

Destacavam, assim, no primeiro, os aspectos organizacionais, o tratamento dado ao domínio da leitura de literatura do funcionamento da língua e a suposta adequação de textos e actividades aos interesses dos alunos; no segundo, essencialmente a conformidade com as orientações programáticas. Terão pesado mais aquelas do que estas e mais a opinião de D1 e D2 do que de D5 no momento da decisão. Na impossibilidade de dos dois manuais fazerem um, conjugando o que cada comportava de mais positivo, decidiu-se o grupo pela adopção formal do manual A e pela consulta assídua do manual B, no pressuposto de que, como salvaguarda D2, «O manual é para

fazer selecção, não para dar tudo.», comentário que, apesar das preocupações de D5 e D1, relativiza o efeito regulador do manual sobre as práticas e apresenta o processo de selecção e adopção daquele mais como um requisito administrativo do que como uma efectiva opção pedagógica, deixando entrever um exercício crítico de autonomia do professor relativamente ao uso do manual escolar (veremos em que medida a observação do processo de planificação permitirá confirmar esta impressão).

O preenchimento dos documentos de apreciação e adopção de manuais, disponibilizados para o efeito pela Direcção Regional de Educação, que os docentes optaram por realizar no final do processo analítico, não se afigurou, todavia, conforme o discurso oral produzido durante aquele:

i) tendo considerado o manual B pouco funcional, qualificaram de *boa* a coerência e funcionalidade da sua organização;

ii) tendo salientado a criatividade das propostas de trabalho de A e acusado B de manter uma «abordagem tradicional», consideraram que ambos proporcionavam «uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens» e permitiam «percursos pedagógicos diversificados»;

iii) tendo destacado as potencialidades de B na estimulação da autonomia, da criatividade e do recurso a outras fontes de conhecimento e materiais didácticos, consideraram tais aspectos igualmente bem desenvolvidos em A;

iv) tendo destacado a conformidade de B com o espírito e as orientações programáticas, qualificaram de *boa* a adequação de ambos aos objectivos e conteúdos programáticos, destacando as potencialidades de ambos no desenvolvimento dos diversos domínios verbais curricularmente enunciados;

v) tendo desmerecido A por não «situar» os conteúdos relativamente ao programa, qualificaram, contudo, como *muito boa* a explicitação das aprendizagens essenciais neste manual;

vi) tendo realçado a correcção, actualidade, relevância e adequação da informação apresentada em A, avaliaram equiparadamente bem estes atributos em B;

vii) tendo considerado A «pesado», qualificaram as suas características materiais tão boas como as de B.

Sugere esta desconformidade entre o dito e o inscrito no ‘registo de apreciação e adopção’ que este documento terá servido mais para justificar a opção tomada do que para orientar o processo de análise e selecção dos manuais ou para regular e assegurar a qualidade daqueles, um dado em conformidade com o observado por Batista (2004), em que 42,8% dos professores de Português e Matemática inquiridos pelo autor atribuíam pouca (22,3%) ou nenhuma (20,6%) importância ao guia de escolha do manual e apenas 32,9% registavam o seu uso.

O facto não apenas se afigura comum como prolongado no tempo, a julgar pelas preocupações manifestas pelo Ministério da Educação que já em 1999 (Circular n.º 66/99) registava a falta de cuidado e precisão dos docentes no preenchimento dos registos de apreciação de manuais, e não deixa de ser merecedor de atenção uma vez que estes documentos se destinam a um conjunto de entidades com responsabilidades em matéria de produção, comercialização e promulgação dos manuais escolares (a Direcção Geral do Comércio e Concorrência, a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros e a Direcção Regional de Educação), visando um crescente controlo da qualidade e adequação daqueles recursos pedagógicos.

De qualquer modo, a decisão tomada aponta no sentido de um exercício de autonomia dos docentes em relação ao documento programático do ponto de vista metodológico, campo em que aqueles se apoiavam visivelmente nas suas experiências e concepções prévias, traduzidas em asserções acerca da adequação das propostas de trabalho aos alunos e ao gosto pessoal individual (ainda que o enfoque numa e noutra dimensão varie de docente para docente, como tivemos já oportunidade de registar). Já no que respeita ao conteúdo, o efeito regulador do texto programático transparece na preocupação daqueles em garantir que o manual adoptado apresentava oportunidades de trabalho com as diversas tipologias textuais programaticamente enunciadas, processo no qual se socorreram da própria consulta daquele documento.

Garantida embora esta condição e embora os presentes não se negassem autonomia relativamente ao(s) modo(s) de ensinar/fazer aprender, terão entendido ainda assim aproveitar a proximidade e o conhecimento pessoal de um dos autores do manual adoptado para melhor compreenderem a lógica organizacional e as potencialidades pedagógico-didácticas daquele. Foi neste contexto que, por proposta de D2, os docentes que vieram a leccionar a disciplina de Português na escola no ano lectivo imediato (D1,

D2, D3 e D6) acordaram convidar o referido autor para uma sessão de apresentação do manual adoptado, na qual viriam a participar, para além daqueles, as três alunas-estagiárias, orientandas de D1, responsáveis pela leccionação ocasional de sequências de ensino-aprendizagem na disciplina em apreço, e a coordenadora de departamento disciplinar, convidada pelo grupo.

7.2.2. O ‘reconhecimento’ do manual escolar

A referida sessão construiu-se entre a exposição e a interacção. A exposição, da responsabilidade do autor convidado, revestia-se essencialmente de uma natureza informativo-argumentativa, a interpelação, da iniciativa dos docentes da disciplina oscilava entre a solicitação de esclarecimentos relativamente ao modo como o manual se propunha desenvolver as orientações programáticas e a enunciação de algumas práticas.

O convidado explicitou, desde logo, a opção tomada de não seguir a sequenciação e organização programaticamente apresentadas, mas antes de organizar o manual em torno de um conjunto de temáticas – ‘Semear o futuro’, ‘Qualidade de vida’, ‘Cidadania, Preservação da Natureza’... (veja-se, a título de exemplo, a Fig. VII-1., que reproduz o esquema-síntese de uma sequência de ensino-aprendizagem do manual apresentado pelo autor durante a sessão).

A opção representava, nas palavras do autor:

i) uma interpretação das «imensas hipóteses de trabalho» que, na sua opinião, o programa apresentava

A – O Programa dá-nos a possibilidade de ir abordando esta ou aquela sequência, em função das necessidades e das competências já desenvolvidas pelos alunos.;

ii) a assunção da natureza instrumental e antológica do manual

A – O programa é anti manual e o manual também é anti manual. Não é para ser trabalhado de forma sequenciada.;

iii) e a selecção de um conjunto de textos diversos transversais às diversas sequências de ensino-aprendizagem formuladas no programa, reconhecendo, embora, que «o livro tem textos a mais», mas que tal tem como propósito «dar hipóteses de

escolha» aos professores, no reconhecimento e valorização da autonomia pedagógica do professor, uma autonomia que os presentes assumem, não sem alguma ansiedade

D1 – *Nós estamos aqui a experimentar percursos, vamos atrás e à frente.*

D1 – *Estamos a ensaiar tudo.*

D2 – *Este ano é tudo novo!;*

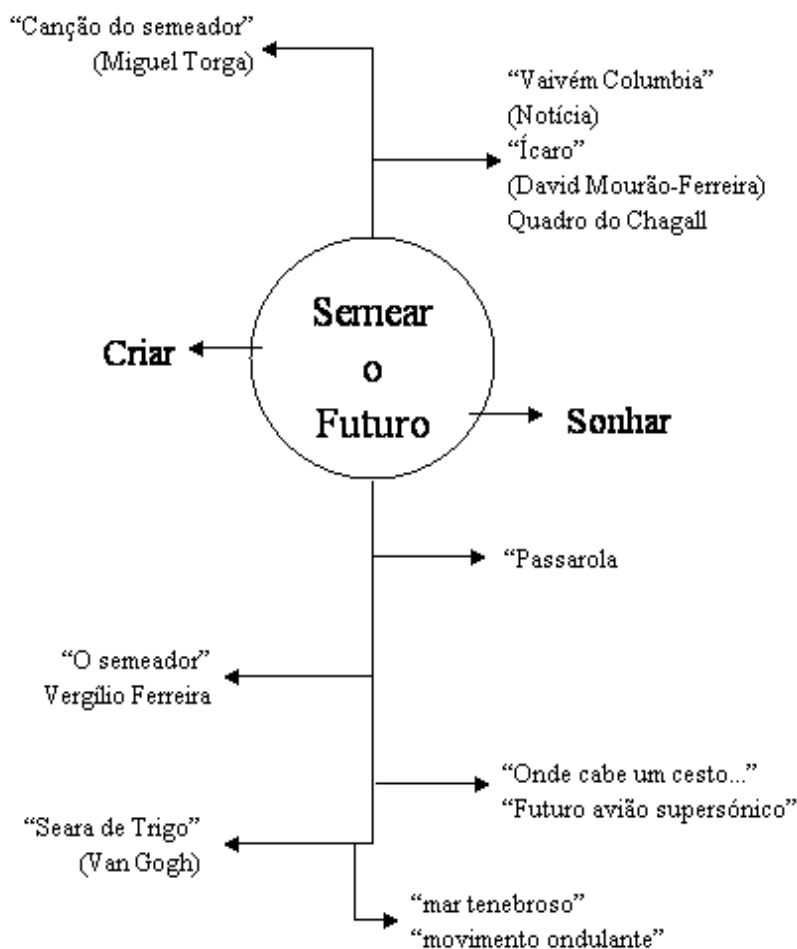


Fig. VII-1. – Esquema-síntese da 1.ª sequência de ensino-aprendizagem do manual

Na explicitação dos critérios subjacentes à organização do manual e à selecção dos textos e estratégias, o autor evoca essencialmente:

i) a fidelidade às orientações programáticas, visível na organização das sequências pedagógico-didáticas em torno dos tipos de texto programaticamente indicados e no respeito pelo tratamento proposto para a lírica camoniana enquanto texto de carácter autobiográfico, apesar de tal classificação se lhe afigurar problemática;

ii) as próprias concepções pessoais sobre o a área, perceptíveis na sua recusa em «trabalhar em exclusivo o texto literário ou não literário em cada sequência» (um posicionamento secundado pelos presentes), na importância atribuída ao desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos a partir da análise de aspectos não verbais, como as cores, as imagens, etc., com vista à sua preparação para «as exigências do texto literário», no empenhamento em desenvolver competências de consulta e pesquisa e na preocupação com o aprofundamento do conhecimento linguístico dos alunos e de competências comunicacionais ao nível da escrita e da leitura (as referências à oralidade ocorrem exclusivamente no discurso dos participantes).

Particular destaque merece a preocupação em possibilitar um trabalho pedagógico adequado aos alunos:

i) pela selecção de temáticas actuais e de textos do potencial interesse e gosto pessoal daqueles (e conhecimento prévio dos professores)

A – Há aqui muitos textos de que os alunos vão gostar. Não lhes dêem apenas os textos de que vocês gostarem.

A – Por que é que tem a “Festa”, de Miguel Torga? Para possibilitar os trabalhos sobre um texto já conhecido pelos docentes.;

ii) pela selecção de conteúdos adequados às suas pretensas necessidades formativas

A – Não se pode perder a oportunidade de alargar o vocabulário dos alunos. O seu vocabulário é parco, daí a necessidade de investir na sua ampliação.;

iv) pelas preocupações com a progressão nas aprendizagens

A – A ideia é que quando eles chegarem ao diário de Torga eles já dominem as características do diário.

A – O programa não reenvia para o estudo da notícia, mas é fundamental que os alunos percebam a objectividade, a capacidade de síntese da notícia, para compreenderem as outras tipologias de natureza jornalística.

No que respeita aos professores de Português presentes, apenas D1, D2 e D3 intervêm e é de D1 que procede a maioria das intervenções. A sua liderança, já latente na reunião de apreciação e selecção do manual, é, de resto, aqui claramente assumida por D2 (a forma carinhosa como D2 se dirige a D1 denota uma relação de proximidade que constituirá, em parte, razão da atribuição dessa liderança, vagamente imputada à clareza de «raciocínio» de D1):

D2 (para D1) – *Querida, és a nossa porta-voz oficial. Tens um raciocínio muito claro.*

Exceptuando-se alguns comentários pontuais relativos às estratégias usadas pelos docentes (jogo, audição de canção, *brainstorming*...) e aos recursos utilizados, que se salvaguardam retirados de outros manuais (acetatos, questionários...), as intervenções daqueles são marcadas pontualmente por solicitações – «Precisamos dos acetatos e de uma cassette» (D2) – ou pela emissão de opiniões relativamente às opções do manual ou às sugestões do autor

D1 – *Queria deixar Camões para uma altura em que eles [os alunos] já estão mais maduros.*

A – *Em relação à Oficina de Escrita, não é obrigatório fazer uma oficina de escrita a propósito de todos os géneros. Ou escolhem um género textual para todo o ano...*

D2 – *Não é boa ideia. Escrita intimista todo o ano?!!!*

Contudo, é a expressão de dúvidas e ansiedades relativamente à avaliação que marca as intervenções destes docentes. É neste âmbito que D2 reclama da ausência de «grelhas de correcção» no manual, num contexto em que o programa demanda a diversificação dos objectos (com particular realce para as competências de compreensão e expressão oral) e que os docentes assumem a decisão de «Não [...] fazer testes; [ser] tudo por competências»; é também aqui que se inserem algumas das inquietas interpelações de D1:

D1 – *Como ir introduzindo aqui os instrumentos de avaliação para a oralidade?*

D1 – *Há uma caminhada e vamos avaliar o produto final. Nós temos que procurar atribuir um determinado peso a cada um dos parâmetros.*

Esta ansiedade afigura-se tão mais compreensível, quanto, como vimos anteriormente, a cultura avaliativa dos docentes em presença se caracterizava por ser eminentemente sumativa, sustentada no uso do teste como instrumento fundamental, centrada no conhecimento literário adquirido pelos alunos e nas competências de compreensão/interpretação literária e de produção escrita por aqueles desenvolvidas.

Esta interpelação resultará, assim, de um sentimento de inquietação perante a insistência programática numa avaliação formativa e continuada, que elege ‘novos’ objectos e demanda o recurso a outras estratégias e instrumentos. Não será, todavia, alheia ao facto de o convidado em presença ser também autor de uma obra sobre

instrumentos de avaliação (Veríssimo, 2000), constituindo-se, assim, importante recurso no esclarecimento de dúvidas dos docentes:

A – Tudo o que o teste não avalia, é avaliado por uma lista de verificação.

A – A avaliação deve incidir sobre a forma e o conteúdo do texto. A estrutura tem que ter um peso e o conteúdo outro.,

e no apaziguamento dos seus receios:

A – Se vocês repararem nas actividades que desenvolvem desde há 20 ou 30 anos, desenvolvem as competências.

A – Todas as reformas pegam no espírito e na letra das reformas anteriores e partem do princípio que os professores dominam o espírito e as práticas propostas nas reformas anteriores.

Revestindo-se embora esta reunião, como a anterior, de uma natureza atípica (no conteúdo como na forma) no contexto das observações levadas a cabo, a sua análise não apenas favorece a compreensão do modo como os docentes em presença interpretam as funções do manual escolar, como permite a recuperação de alguns dados a reter na análise das práticas interaccionais observadas nas restantes reuniões, aspecto que confere uma relevância acrescida à análise destes momentos de interacção no contexto do estudo de caso.

De reter afigura-se assim, a relevância de, ao longo do remanescente processo observacional, i) verificar a existência de traços de (des)continuidade no discurso das docentes, no que respeita, em particular, à conceptualização da área, ii) aferir a conformidade entre o discurso produzido relativamente ao manual escolar e o seu uso efectivo, iii) analisar o estatuto dos diversos elementos no grupo, com destaque para D1, cuja liderança se vinha delineando, e iv) detectar os domínios de transformação curricular que se afiguram mais problemáticos no processo, tendo em conta as preocupações já manifestadas relativamente à avaliação.

Estes são, pois, aspectos que procuraremos recuperar no ponto seguinte, onde nos debruçamos em concreto sobre as práticas de interacção existentes entre os docentes durante as reuniões informalmente agendadas por aqueles com vista à planificação do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português.

7.2.3. O processo de planificação: a construção colectiva da disciplina

7.2.3.1. Contexto de trabalho

7.2.3.1.1. Funcionamento das reuniões e estatuto dos participantes

As reuniões de planificação resultaram, como tivemos já oportunidade de registar, da iniciativa informal dos docentes responsáveis pela leccionação da disciplina de Português, não se constituindo, no entanto, iniciativa isolada ou inovadora na escola. Não sendo uma prática superiormente instituída ou pré-definida pelos órgãos executivos ou pedagógicos da escola, vinha na sequência de iniciativas internas anteriores, reforçadas, porventura, por um contexto de mudança curricular que parecia aconselhar à entreatajuda e colaboração entre professores no sentido que Little (1990) reconhece como a mais consequente e eficaz forma de colegialidade.

Os docentes reuniam periodicamente para, entre outras coisas, proceder à planificação da disciplina, construir, seleccionar e analisar recursos didácticos de apoio à leccionação, definir parâmetros, critérios e instrumentos de avaliação, e avaliar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas diversas turmas e contextos.

As reuniões tiveram início logo na primeira semana do ano lectivo, sendo agendadas uma após outra, dependendo o seu horário e duração da disponibilidade dos diversos intervenientes (os docentes responsáveis pela leccionação da disciplina de Português). Aquelas nem sempre contaram com a presença de todos, sucedendo por vezes a entrada tardia ou a saída antecipada de alguns dos docentes, seguida ou precedida apenas de breves justificações.

Na prática, a observação elegeu como objecto as interacções ocorridas entre os elementos de três grupos, em dois momentos distintos. O principal momento de observação teve lugar durante o ano lectivo de 2003/2004 e elegeu como objecto as práticas interaccionais dos docentes que se encontravam a leccionar a disciplina de Português no 10.º ano, pela primeira vez. Constituíam esse grupo, que passaremos a designar por A, D1, D2, D3, D6 e três alunas-estagiárias. O segundo e terceiro

momentos tiveram lugar no início do ano lectivo de 2004/2005, incidindo sobre as práticas interaccionais ocorridas entre os docentes então a leccionar a disciplina de Português no 11.º ano (D1, D2 e D3 – Grupo B) e sobre os novos responsáveis pela leccionação da disciplina no 10.º ano (D1, D4, D5 e D7 – Grupo C). A integração de D1 neste último grupo visara a facilitação do processo de apropriação por parte dos novos elementos, considerando quer a experiência prévia da docente na leccionação da disciplina, quer a sua participação recente em formação específica na área e o seu recém assumido estatuto de formadora no contexto do programa.

Particularmente atenta ao processo de transformação curricular da área, manifestamente favorável às alterações introduzidas e empenhada na sua concretização, esta docente influenciou, como vimos, na selecção do manual escolar adoptado para a disciplina e acabou por assumir naturalmente a liderança do grupo A durante o ano lectivo de 2003/2004, um processo:

i) encetado pela confiança dos pares nos seus conhecimentos e competências profissionais (potenciada, porventura, pelo facto de ser o único elemento do grupo com formação pós-graduada), visível quer no elogio das suas práticas quer na solicitação frequente da sua opinião relativamente às práticas de outros elementos do grupo

D3 – D1 fez uma coisa interessante que era responder à carta do Eça. D1 deu aos alunos uma ficha com os aspectos formais muito claros. Estava muito engraçado! (14 de Janeiro de 2004),

D2 para D3 – A ficha de apoio de funcionamento da língua feita pela D1 está muito bem feita.

(D3 reitera) (1 de Outubro de 2003);

ii) facilitado pelo seu aparente pragmatismo e objectividade, perceptíveis em sucessivas tentativas de ‘pôr ordem na casa’, de organizar o trabalho e de o recentrar no considerado prioritário e no programaticamente determinado

D1 – Há uma linha que temos que traçar em conjunto... Andamos todos aqui perdidos, mas não temos que trabalhar o mesmo. (8 de Outubro de 2003)

D2 – [...] Quem me dera dar poemas, dar novelas, dar romances...!

D1 – Não vamos dar novelas, porque senão nunca mais acabamos. Vamos dar os contos. Temos que dar dois contos: um português, outro de expressão portuguesa. (8 de Outubro de 2003)

D1 – *Temos que integrar o resumo e a síntese a propósito do texto narrativo.* (8 de Outubro de 2003)

D1 – *Já estamos muito cansadas. Sugiro que cada uma veja em casa o conto que poderemos trabalhar para, a partir daí, definirmos o resto.* (8 de Setembro de 2004);

iii) potenciado pela sua participação activa e continuada no grupo (a docente voluntariava-se para processar informaticamente documentos concebidos em conjunto, adiantava-se em concluí-los ou completá-los, apresentava aos colegas propostas de actividades e materiais didácticos, fazia frequentemente o ponto da situação relativamente ao desenvolvimento programático...);

iv) e aprofundado pela sua capacidade de apaziguar dúvidas e receios dos pares

D3 – *Não sei se fomos pelo melhor caminho. Talvez devêssemos ter trabalhado com o manual, mais como os autores queriam, para não perdemos...*

D1 – *Se o programa prevê uma abordagem do mais simples para o mais complexo... passámos de uma linguagem objectiva (contratual formal) para o texto com alguma subjectividade, textos de 1.ª pessoa; passámos de textos claramente objectivos (notícia) e também a ver como, no jornal, a par da objectividade, temos textos com alguma carga subjectiva (crónica/reportagem). No 2º período vamos ver dois contos – um nacional, outro estrangeiro. Camões lírico e poetas do século XX no 3º período, que não fazia sentido vermos agora.* (8 de Outubro de 2003);

A sua opinião acerca do programa de Português e o seu entusiasmo e empenhamento pessoal no prosseguimento dos princípios àquele subjacentes terão exercido um certo efeito regulador sobre o espírito de prossecução programática do grupo, abalado embora de forma crescente pelas concepções e práticas prévias de alguns elementos (como sabemos pelas entrevistas, D2 e D3 manifestavam dúvidas relativamente à adequação à escolaridade secundária de algumas dimensões do programa de Português e à exequibilidade de algumas das suas orientações).

A informalidade das reuniões em presença terá facilitado uma participação irregular dos diversos elementos: logo em Outubro, as alunas-estagiárias começaram a ser dispensadas por D1, para se dedicarem a outras actividades; problemas de saúde condicionaram em alguns momentos a participação de D3 e D6; outras ocupações pedagógicas e directivas na escola determinaram a ausência pontual de D2. A presença mais assídua foi efectivamente a de D1, apenas ausente uma vez.

O processo terá determinado o progressivo espaçamento das reuniões. Da regularidade semanal observada em Setembro e Outubro, passou-se à realização de apenas uma reunião no mês de Novembro e de nenhuma em Dezembro, em virtude da interrupção lectiva, da intensificação dos afazeres dos docentes e das reuniões de avaliação de final de período. No regresso à actividade lectiva, os meses de Janeiro e Fevereiro contaram apenas com uma reunião cada, um facto não alheio ao progressivo esmorecimento e redução do grupo, primeiro com a desistência de duas das alunas-estagiárias logo no início do período, depois com a ausência definitiva de D6 na sequência do agravamento dos seus problemas de saúde, depois com a continuada dispensa da aluna-estagiária remanescente, e, finalmente, com o ‘afastamento’ progressivo de D2 e D3, justificado com as afinidades pessoais e experiências prévias de trabalho das duas docentes e com a facilidade de trabalho num horário menos penalizador da vida pessoal individual e dos respectivos afazeres profissionais:

ED3 – Oiça, não foi nada planeado. Aos poucos, gradualmente, começou-se... Nós trabalhávamos já de há muito tempo juntas. Quando tivemos aquela preocupação do programa novo trabalhamos em conjunto. Depois, gradualmente as coisas foram-se reorganizando de outra maneira. Não foi nada pensado, nem declarado... Aconteceu. Tem a ver com as afinidades e com o horário de trabalho.

A observação terá, todavia, proporcionado dados que permitem outra leitura do processo. Logo a partir de Outubro de 2003, detectámos sinais recorrentes de insatisfação e saturação por parte dos docentes, particularmente de D2, D3 e D6, no que respeitava quer aos conteúdos em estudo, quer à avaliação (precisamente duas das áreas de maior tensão no contexto das novas orientações para a área, pelo menos entre os docentes da ilha de S. Miguel):

D3 – Nós não estamos a investir muito no contrato?

D6 – Já enjoa!

D2 – Já estou farta! (1 de Outubro de 2003)

D3 – Precisamos estabelecer pesos diferentes para tipologias diferentes em função das diferenças dos alunos, para não inflacionar. As tipologias mais fáceis devem valer menos do que as outras. Para além disso, temos que definir quantos textos os alunos têm de produzir para suportar a sua avaliação [...]. (1 de Outubro de 2003)

D2 – Quem me dera dar literatura. Quem me dera chegar ao 11º Ano. Eu acordo às 4 da manhã pensando nisso. Eu não posso! (8 de Outubro de 2003)

D6 – Eu gostava mais de dar literatura. (14 de Janeiro de 2004)

D3 – *Um dos aspectos que eu acho que adulteraram bastante as notas foi a oralidade.* (14 de Janeiro de 2004).

Estes sinais, não determinando o afastamento imediato dos docentes relativamente ao texto programático, mostravam crescente a dúvida acerca da relevância e adequação do caminho percorrido:

D3 – *Não sei se fomos pelo melhor caminho. Talvez devêssemos ter trabalhado com o manual, mais como os autores queriam, para não perdermos tempo...* (8 de Outubro de 2003)

D2 – *Isso para o ano há-de correr melhor. Não é que esteja a correr mal, mas acho que temos estado muito tempo com outras coisas.* (8 de Outubro de 2003),

e proporcionalmente decrescente a confiança nas intenções e potencialidades educacionais do texto programático, num processo em que o desgaste, o cansaço e a frustração tenderam a adensar-se:

D6 – *Vou ter que abrandar com o programa porque eles não estão a acompanhar. Os alunos queixaram-se que a linguagem é muito difícil.* (15 de Outubro de 2003)

D1 – *Este programa obriga-nos neste momento a estar constantemente a rever o trabalho dos alunos, mas eles já deviam ter algumas competências adquiridas.* (15 de Outubro de 2003)

D2 – *Não temos tempo de parar, reflectir, fazer oficina de escrita neste período. Não temos tempo de dar a poesia.* (14 de Janeiro de 2004)

D1 – *Eu tenho-me sentido angustiada, porque eu queria ter feito muita coisa que não consigo fazer. Uma oficina de escrita necessita de pelo menos três aulas. Dão-nos dois blocos para trabalhar este programa. Esta gente não sabe o que é trabalhar língua.* (4 de Fevereiro de 2004).

O facto terá demandado esforços suplementares no prosseguimento do trabalho diário e um processo de quase auto e hetero convencimento dos méritos do trabalho desenvolvido:

D2 – *[...] uma pessoa tem que se capacitar que o trabalho com a língua leva tempo.* (8 de Outubro de 2003)

D3 – *Eu tenho um sentimento de infantilidade na abordagem (no sentido da simplificação).*

D2 – *Nós não estamos habituadas a fazer as coisas de forma também intensa no sentido de percorrer todas as etapas de construção e aperfeiçoamento do texto com os alunos e isso é que nos dá a sensação de infantilidade. O que é que a gente fazia nesta altura do ano? Poesia trovadoresca, cantigas de amigo e amor. Pespegavas com essas cantigas e dizias que a poesia trovadoresca se caracteriza por dupla faceta de chacota e... Agora não tem nada a ver. Mas eu acho que estamos a fazer isso bem feito.* (8 de Outubro de 2003)

D3 – *As pessoas fazem tanto alarido à volta disto. Mas, nós até nem temos fugido, temos abordado textos literários: as cartas de Fernando Pessoa, etc. Penso que o que muda é a abordagem.* (14 de Janeiro de 2004).

Quando entrevistada, D1 reconheceu as dificuldades experimentadas no processo e os constrangimentos que se tinham levantado ao trabalho colaborativo:

ED1 – *Não foi fácil esse trabalho, porque, apesar de as condições que eu já referi estarem criadas, apesar de tudo somos pessoas com diferentes visões do ensino e, de facto, havia pessoas que tinham alguma dificuldade em aceitar que se gastasse algum tempo com o trabalho ao nível da compreensão e da expressão oral, na justa medida em que acham que o exame nacional, sendo um exame escrito, devíamos apostar tanto quanto possível na leitura e na escrita. Para além disso, havia alguma dificuldade na operacionalização de determinadas coisas. [...]. Estas questões foram questões com que nos debatemos, que levantaram alguma celeuma e, depois, não chegámos a consensos e depois, cada um, tendo em conta a sua sensibilidade e aqueles que eram os seus valores pessoais, acabou por encontrar caminhos diferentes. Mas também, penso que não é obrigatório que façamos exactamente todos a mesma coisa e da mesma maneira.*

No contexto, e apesar de moralmente desgastada, terá permanecido D1 a mais determinada na prossecução do espírito programático e ter-se-á revelado D2 progressivamente mais crítica em relação àquele (nas entrevistas ficou patente a sua global discordância relativamente às orientações programáticas), ficando D3 entre uma e outra perspectivas (com efeito, a entrevista a esta docente confirmou um posicionamento misto relativamente ao texto programático).

A descontinuação do trabalho conjunto destas docentes no ano lectivo de 2003/2004 não teve aparentemente implicações no início do subsequente, que as agregou novamente à volta da mesma mesa, desta feita para planificar o 11.º ano. Na medida do que a observação desenvolvida nos primeiros dias de Setembro permitiu reconstituir, D1 voltou a assumir algum protagonismo neste grupo (Grupo B):

- i) liderou a ‘leitura’ do programa do 11.º ano;
- ii) alertou para a «necessidade de desdramatizar os momentos de avaliação sumativa»;
- iii) avançou os ajustamentos a introduzir na ficha global de avaliação concebida pelo Grupo A no ano precedente

D1 – *A ficha do ano passado tem essencialmente duas coisas a alterar. Como eu tinha Leitura Recreativa nos três períodos, eu tive muita dificuldade, por imperativos de tempo. A solução foi a que eu encontrei, que foi integrar na avaliação da expressão oral.*

D2 – Nós fizemos na oralidade e na escrita. Mas a solução da Graça é boa, porque se estiver integrado na oralidade pode ou não ocorrer em todos os períodos. (8 de Setembro de 2004);

iv) e incentivou as colegas a contrariarem as orientações do conselho pedagógico da escola relativamente à avaliação

D3 – Quando se programar a avaliação com os alunos vai colidir com o que foi definido pelo conselho pedagógico.

D1 – Se for avaliação da leitura vou procurar um momento que não coincida com outras avaliações. O mesmo em relação ao funcionamento da língua. Agora o resto vai acontecendo à medida que se for programando. (8 de Setembro de 2004)

D1 – As atitudes têm que ser integradas na avaliação das diferentes competências.

D3 – Mas eles não nos deixam fazer isso.

D1 – Mas eu acho que [...].

D3 – Estes 10% são uma aberração, mas não vale a pena ir contra o sistema.

D1 – A nota do período é essencialmente respeitante aos momentos de avaliação sumativa. Nas grelhas de avaliação contemplamos os AVC's. (9 de Setembro de 2004)

D1 – Precisamos de valorizar o funcionamento da língua.

D3 – E vamos ficar com 10%.

D1 – Esse funcionamento da língua ficava com 20% e desapareciam as Atitudes e Valores.

D3 – Mas não conseguimos nada. Eles não vão aceitar isso. Temos que manter o funcionamento da língua. (9 de Setembro de 2004).

O facto não terá sido alheio à designação de D1 pela Direcção Regional de Educação como formadora no contexto do programa de Português e à sua consequente participação em formação sobre aquele, dinamizada, a nível nacional, por alguns dos seus autores (factos que lhe emprestariam autoridade na matéria).

No Grupo C, o caso terá sido, todavia, diferente. Ainda que o contexto se afigurasse, à partida, favorável à liderança de D1, em face da sua experiência prévia na leccionação da disciplina, da frequência de formação sobre o programa de Português, do seu estatuto de formadora no contexto daquele e da inexperiência dos restantes elementos do grupo na leccionação da disciplina (D4, D5 e D7), tornou-se notória neste grupo, desde o primeiro momento, a 'disputa' da liderança por D4.

Na primeira reunião observada, foi D4, cuja opinião desfavorável ao programa de Português já conhecemos, quem procurou 'assumir o comando', intentando fazer valer os seus pontos de vista junto de D5 e D7 (D7, jovem, recentemente chegada à escola, nunca se fez ouvir durante as reuniões observadas; D5, experiente, docente do QND da escola, colega de há longa data de D1 e D4, mas, mais

discreta, porventura, na expressão das opiniões pessoais ou mais insegura na leitura das orientações programáticas, ainda que aparentemente favorável àquelas, como se pôde perceber a partir da entrevista), num processo estratégico que, partindo da interpelação de D1 relativamente às práticas desenvolvidas no ano anterior, visava relevar as dificuldades experimentadas e fazer passar os pontos de vista pessoais:

D1 – Tendo em conta a informação que eu trago da formação, temos que caminhar para 25% em cada um dos domínios.

D4 – Exacto... tendo em conta a nossa realidade. Em função das necessidades de cada turma e do nosso tempo, pode não ser possível avaliar de forma equitativa os diferentes domínios.

D1 – Temos que fazer um esforço para recolher evidências de aprendizagem nos diferentes domínios. Temos que planificar de forma a que isso aconteça.

D4 – Eu sei disso, mas temos que ter em atenção o contexto e pode não ser possível desenvolver de forma equitativa os diferentes domínios.

D1 – Todos os alunos têm que ser avaliados individualmente em cada um dos conteúdos (tipologias textuais)?

D4 – Acho que à partida não podemos determinar 25% para cada domínio tendo em conta o número de alunos por turma. (8 de Setembro de 2004)

D4 – Sentiste alguma dificuldade na aplicação das percentagens?

D1 – O que aconteceu o ano passado foi que tive uma tentação imensa de alargar determinados conteúdos, como a poesia camoniana. Tentação que também se evidenciou no trabalho de planificação feito na formação no Continente. Mas a filosofia deste programa não é esta. É a de trabalhar sobre a língua, não a de enfatizar os conteúdos literários, e contextualizar...

D4 – Em relação ao 10º ano eu compreendo perfeitamente que assim seja, porque se pretende desenvolver nos alunos a compreensão, a expressão oral e escrita. Em relação aos 11º anos eu acho que já não pode ser assim.

D1 – A filosofia subjacente a todos os anos é a mesma. (8 de Setembro de 2004)

Os pontos de vista antagónicos de D1 e D4 relativamente ao programa de Português terão favorecido a polarização da interacção no Grupo C entre estas docentes e o esgrimir de argumentos e perspectivas pessoais. No contexto, entrevistamos nas primeiras intervenções de D1 um discurso mais radical, particularmente no que respeitava ao desenvolvimento e à avaliação das diversas competências programaticamente definidas, recorrendo com frequência à repetição e à formulação «temos de», e invocando subtilmente o seu estatuto de formadora e as orientações colhidas junto das autoras do programa na formação frequentada como elementos de legitimação dos argumentos e pontos de vista enunciados.

Aparentemente indiferente, sobretudo na primeira reunião, D4 foi construindo o discurso da resistência e da contra argumentação, recorrendo à

interrogação e à adversativa, na construção de caminhos para a sua afirmação no grupo e para o exercício da sua autonomia pessoal (destaques nossos):

D4 – *Estamos a programar isso, mas depois haverá muitos aspectos a eliminar.* (8 de Setembro de 2004)

D4 – *Este ano não vamos por aí. Não vamos perder muito tempo com isso. Na primeira aula vamos falar do programa e falar genericamente sobre avaliação.* (9 de Setembro de 2004)

D4 – *Não vamos fazer disso uma tarefa rígida e uniforme para todos nós.* (9 de Setembro de 2004).

Tal comportamento explicar-se-á em larga medida pelo pensamento expresso relativamente às orientações programáticas:

D4 – *Eu não posso escamotear os conteúdos literários. Estes programas representam um compromisso mais ou menos hesitante e desnordeado entre a componente língua e literatura.*

[...]

D4 – *Há muita secura na abordagem proposta pelo programa e a partir de certa altura parece uma brincadeira.* (8 de Setembro de 2004),

mas eventualmente também pelas características de personalidade da docente, pelo facto de possuir igualmente formação pós-graduada na área e pelas relações de proximidade com B5, que as entrevistas desvelaram desfavorável às transformações introduzidas na área.

Na segunda reunião, contudo, à medida que o trabalho prosseguiu das questões respeitantes à avaliação para a selecção de conteúdos, materiais e estratégias, a experiência de D1 ter-lhe-á valido algum protagonismo, regulado embora pela presença atenta e intervenção assertiva e inquiridora de D4. Presumimos, no entanto, por dados colhidos junto de D1, que o processo de trabalho do grupo não terá sido pacífico e que os pontos de vista de D4 relativamente à avaliação terão eventualmente vingado:

ED1 – *[...] Em relação ao 10.º ano, foi extremamente complicado chegarmos a consenso e, a partir de determinada altura eu pura e simplesmente disse “Vocês estão em maioria, o que decidirem eu acato.” Penso que está muito mais desequilibrada, porque nós temos aqui um elemento resistente à mudança, embora seja um elemento que tem, por assim dizer, um certo... é assim, nós temos no grupo pessoas que se assumem como muito competentes e cuja autoridade os outros reconhecem e não se atrevem a questionar o que daquelas bocas vai saindo. E, portanto, quando temos duas pessoas que se colocam em situação de total dependência e que encontram ali um apoio, um arrimo, ficam por ali. E se aquele caminho é o mais fácil, pois vamos por ali e temos de ir mudando com o tempo.*

O tópico da avaliação terá sido, de resto, um dos mais convocados durante o

processo de planificação e aferição desenvolvido nas reuniões observadas, a par de um conjunto de outros tópicos que foram marcando a agenda dos grupos. No ponto seguinte procedemos ao levantamento desses objectos, procurando caracterizar o seu tratamento ao longo do tempo a partir das actividades desenvolvidas pelos professores durante as reuniões em que marcámos presença.

7.2.3.1.2. Objectos e actividades das reuniões

Tendo como objectivo fundamental a planificação da actividade lectiva e a partilha/aferição de práticas e/ou materiais didácticos no âmbito da nova disciplina, as reuniões observadas no contexto em estudo tiveram como objecto central o processo de ensino-aprendizagem, elegendo como objectos discursivos privilegiados as orientações programáticas e as práticas experimentadas (no Quadro VII-5. registamos a evolução no tratamento dos diversos tópicos convocados ao longo do tempo).

Quadro VII-5. – Objectos discursivos das reuniões observadas

Objectos	Actividades	Reuniões observadas													
		Grupo A									Grupo B		Grupo C		
		10- Set- 03	17- Set- 03	01- Out- 03	08- Out- 03	15- Out- 03	29- Out- 03	05- Nov- 03	14- Jan- 04	04- Fev- 04	08- Set- 04	09- Set- 04	08- Set- 04	09- Set- 04	
Orientações programáticas	enunciação de objectivos														
	referenciação de conteúdos														
	expressão de opiniões														
Processo de ensino e aprendizagem	selecção de conteúdos														
	selecção de textos/ tipologias textuais														
	definição/ programação de actividades														
	selecção/análise de materiais														
Processo de avaliação	definição de/reflexão sobre parâmetros e critérios														
	definição de estratégias/ actividades														
	construção/selecção de instrumentos														
	expressão de dificuldades/ resultados dos alunos														
Práticas	partilha de experiências														
	expressão de dúvidas/ sentimentos														

Num momento inicial (mês de Setembro), seleccionando apenas os conteúdos programáticos e potenciais estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, os docentes definiram a planificação anual, depois operacionalizada aula a aula através da definição das actividades de ensino-aprendizagem específicas e da selecção/construção dos recursos/materiais didácticos a utilizar (ora analisando as propostas apresentadas pelo manual escolar, ora considerando as sugestões individuais dos presentes).

Como o releva o Quadro VII-5., e o sugerem as entrevistas realizadas, o tópico da avaliação apresenta-se marcante no discurso dos docentes, revelando a centralidade das alterações operadas a este nível no processo de recontextualização pedagógica. É em torno da avaliação que se centram as primeiras reuniões de cada um dos grupos observados e a esta tendeu a voltar sistematicamente o Grupo A ao longo do período de observação. A primeira preocupação manifesta nesta matéria é a de definir os parâmetros de avaliação, tendo em conta as orientações programáticas relativas quer à avaliação equitativa das competências dos alunos no âmbito dos diversos domínios verbais, quer ao investimento na dimensão formativa da avaliação.

O processo determina que daí em diante se revista de particular importância para os docentes a definição de estratégias e actividades avaliativas assim como a selecção ou construção de instrumentos que permitissem a consecução das orientações assumidas e dos critérios definidos nesta matéria. No desenvolvimento do processo, as concepções prévias dos docentes, as dificuldades experimentadas e a interposição de factores externos ao grupo, como orientações emanadas do conselho pedagógico ou do grupo disciplinar, trazem continuamente à colação os parâmetros definidos e determinam inflexões relativamente às decisões iniciais:

D2 – Não concordo nada com a decisão do grupo (grupo disciplinar) de atribuir apenas 5% à leitura recreativa. Não só dá muito trabalho aos alunos, como permite avaliar muita coisa. Não sei como é que se pode fomentar a leitura se ela só conta em 5% na avaliação. (5 de Novembro de 2003)

D6 – Eu acho que 5% para o funcionamento da língua é pouco.

D3 – Onde é que podemos retirar? Na oralidade?

D2 – Na oralidade?!

D3 – Os alunos podem preparar a oralidade em casa.

D2 – Mas agora o conteúdo é a entrevista. É mais exigente para os alunos. (14 de Janeiro de 2004)

D3 – [...] a avaliação como nós fizemos salvou muita gente. Revolta-me um bocado esta história das atitudes e valores. Nós tínhamos feito uma ficha que não os contemplava, mas fomos obrigados a dar aqui 10%. As nossas colegas de grupo, num grande esforço e muito zelo, pegaram nas alíneas em baixo (de a) a e)) e desdobraram em 5 circunstâncias a avaliar - havia 50 circunstâncias a avaliar em cada aluno. Não é praticável. É surrealista. Não é possível. A parte da oralidade está sobrecotada (20%), portanto os alunos facilmente obtinham 2 valores, o mesmo acontecendo com as atitudes e valores, porque os meus alunos não têm problemas a este nível. (14 de Janeiro de 2004).

Prestando-se naturalmente os processos colaborativos à partilha de experiências, as circunstâncias referidas e o rumo traçado para a área terão favorecido, no caso em presença, uma continuada expressão de dúvidas, ansiedades e receios por parte dos docentes, nomeadamente no que se refere às dificuldades experimentadas e constrangimentos ao «cumprimento programático» identificados, aspectos tornados também visíveis nas entrevistas e nos relatórios:

D1 – Estamos aqui a lidar com condicionalismos temporais que ninguém imagina. Porque este programa não é para estes tempos. (14 de Janeiro de 2004)

D3 – [...] Quero evitar situações de preparação em casa acompanhada por pais ou explicadores, o que vicia os resultados da avaliação. (14 de Janeiro de 2004)

D1 – Eu nunca estive tanto tempo a fazer uma cotação de uma ficha, porque andei às voltas com as contas, nunca me dava uma conta redonda, e acabei por atribuir cotações diferentes aos itens. A parte final ficou com 5 valores. É o diabo! É muito! (Eu já rio sozinha, o meu marido já perguntou se é para ir para a casa de saúde). (4 de Fevereiro de 2004).

Nesta medida, o contexto de trabalho colegial observado configurou, na acepção de Little (1990), uma forma “forte” de interacção, onde os problemas, dúvidas e ansiedades eram postos em comum, onde as responsabilidades e obrigações apareciam partilhadas, onde a iniciativa individual era valorizada e convertida em benefício de todos, onde o trabalho individual era sujeito ao escrutínio do grupo, onde as decisões individuais eram respeitadas, reflectidas e assumidas colectivamente.

Votado à preparação do processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em grupo incidiu também largamente, como vemos no Quadro VII-5., sobre a definição e programação de actividades, a selecção e análise de recursos e materiais de apoio e a selecção de conteúdos e textos, vindo a propósito não apenas a recapitulação ocasional das orientações programáticas, como também a emissão de opiniões pessoais relativamente àquelas, variáveis em função do maior ou menor grau de empatia individual relativamente à orientação linguístico-comunicacional do programa de

Português:

D4 – *Este programa está sujeito a uma certa moda que será revista necessariamente. Quando vi o programa do 10.º ano percebi claramente que havia um enfoque na língua.* (8 de Setembro de 2004)

D1 – *A novidade do programa é fazer uma reflexão apurada e integrada sobre a língua nas suas diferentes manifestações comunicativas. Vamos ter que trabalhar muito bem as questões da pragmática linguística.* (8 de Setembro de 2004)

D2 – *Isto assim é muito melhor, porque eles não têm que estudar as cantigas de amigo, agora estudam o que a gente está a dar.* (8 de Outubro de 2003).

Ainda assim, a intervenção de D2 sugere um certo efeito regulador do programa sobre as práticas de planificação desenvolvidas no seio do Grupo A, pelo menos no que respeita à selecção de suportes e conteúdos declarativos. Na secção seguinte, veremos se o facto se confirma e se abrange outras dimensões da planificação. Debruçar-nos-emos em particular sobre o Grupo A, cuja interacção foi objecto de observação mais demorada.

7.2.3.2. Contextos de regulação

7.2.3.2.1. Efeito regulador do programa

A análise dos dados colhidos a partir da observação mostra exercer o programa um efeito regulador mais intenso ao nível dos conteúdos declarativos e da avaliação, um efeito expressamente assumido por D1:

D1 – *Eu disse aos meninos que estamos a cumprir o programa, a fazer as coisas como deve ser, e ninguém valoriza o nosso trabalho.* (8 de Outubro de 2003).

No *continuum* do trabalho desenvolvido durante as sessões dos grupos, quando se tomavam decisões relativas aos conteúdos a abordar, era no programa que muitas vezes se buscava referência. O facto tornava-se particularmente visível ao nível do funcionamento da língua. Este domínio, que emergia problemático no discurso de relatores e entrevistados por via da alteração da terminologia linguística com a publicação da TLEBS, e relativamente ao qual se verificava alguma resistência e evasão daqueles, apareceu em força no contexto observado.

A consciência expressa de que «Isto é um programa de língua. O texto é um pretexto para...» (D1) configura a invocação e o estudo constantes de conteúdos gramaticais. São muitos os conteúdos abordados ao longo do ano, alguns mais em função do estabelecido programaticamente, outros mais determinados pelo diagnóstico de necessidades dos alunos (questões de morfologia – interjeições; advérbios de lugar e de tempo, pronomes pessoais, determinantes possessivos e demonstrativos, nome, adjectivo, formas verbais –; questões de semântica lexical – hiperonímia e hiponímia –, questões de sintaxe – subordinação e coordenação, tipos de frase, pontuação –; questões de semântica frásica – deixis, actos ilocutórios, questões de progressão, coesão e coerência textual –; registos de língua e marcas de oralidade...):

D1 – *Vamos ver o uso do adjectivo com a objectividade, que foi uma questão que eles (os alunos) já me colocaram.* (8 de Outubro de 2003)

D2 – *Falta-me dar os actos ilocutórios, que ainda tenho que estudar isso em casa.*

D3 – *Não és a única.* (15 de Outubro de 2003)

D1 – *Os nossos colegas que estão a trabalhar no unificado não trabalharam morfologia nem sintaxe. E estes aspectos, como não são convocados, esquece. E estamos a ver as classes morfológicas todas e a ver a sua pertinência. Para o ano vamos ter de retomar todas estas questões, porque senão cai em saco roto e foi uma perda de tempo.* (4 de Fevereiro de 2004),

ainda que os docentes em presença não tivessem bem resolvida a metodologia a adoptar no tratamento desses conteúdos ou mesmo na avaliação dos conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos neste domínio:

D3 – *[...] Ainda não trabalhamos nada de funcionamento da língua.*

D1 – *Estás sempre a trabalhar o funcionamento da língua.* (8 de Setembro de 2003)

D1 – *O funcionamento da língua é transversal eu vou trabalhá-lo em todos os domínios de forma integrada. Na avaliação o ano passado ficou 60%: leitura-30%-escrita 30%, o que estava aqui completamente desfasado era o funcionamento da língua (5%), porque já o tínhamos avaliado na leitura e na escrita. Mas as autoras do programa acharam uma percentagem irrelevante, porque o funcionamento da língua é o grande alicerce do programa, mas nós víamo-lo de fora integrada na leitura e na escrita e era nesses domínios que os avaliávamos.* (8 de Setembro de 2004).

Também para as decisões relativas às tipologias textuais a abordar na leitura, como na escrita ou na oralidade, é no programa que os docentes em presença procuram indicação, mesmo quando as indicações na matéria contrariavam o gosto pessoal de alguns:

D2 – *Então, a gente vai dar crónica, requerimento (que raiva que eu tenho a isto!), e lírica camoniana.* (4 de Fevereiro de 2004).

Dir-se-ia mesmo que nesta matéria se terá observado um excesso de zelo no cumprimento programático, procurando os docentes trabalhar de forma exaustiva os diversos tipos de texto indicados nos vários domínios verbais (não admiram, pois, os sucessivos lamentos relativos à falta de tempo para o «cumprimento programático»), contrariando as próprias orientações da formação na matéria:

D2 – *Vamos fazer oficina de escrita do diário, apesar de a formação ter apontado apenas para os textos transaccionais.* (17 de Setembro de 2003),

orientações a que eventualmente acabam por ceder em face dos constrangimentos experimentados:

D1 – *Em Julho, quando fui à formação no Continente, as autoras foram claras: não é para trabalhar todos os conteúdos, apenas alguns e apenas em determinados domínios, não em todos, como fizemos no ano passado.* (8 de Setembro de 2004).

Para trás ficara, contudo, já um trabalho intensivo com o contrato, o resumo, a síntese, o sumário, a elipse, o requerimento, o relatório, a autobiografia, o diário, o auto-retrato, a descrição, o conto, o reconto, o relato, a entrevista, o texto publicitário, a crónica, a reportagem... e respectiva avaliação formativa e/ou sumativa:

D4 – *Quantos elementos de avaliação conseguiste recolher por período?*

D1 – *Uma média de oito.*

D4 – *Distribuídos como?*

D1 – *Todos os alunos fizeram um retrato oral, um reconto oral, apresentação de uma leitura recreativa, avaliação da leitura do diário, da crónica e do retrato com funcionamento da língua...* (8 de Setembro de 2004).

Ainda assim, o exercício de autonomia dos docentes no processo de gestão programática e as suas práticas prévias terão ocasionado um fenómeno de que Dionísio *et al.* (2005) nos dão nota no contexto estudado pelos autores, a «ocorrência do texto literário em sequências oficialmente pensadas para o não literário» (p. 174), quer ao serviço de estratégias de pré-leitura, quer de pós-leitura ou de leitura extensiva. Uma prática de que D3 dá nota a certa altura:

D3 – *As pessoas fazem tanto alarido à volta disto. Mas, nós até nem temos fugido, temos abordado textos literários: as cartas de Fernando Pessoa, etc. Penso que o que muda é a abordagem.*

Ainda assim, é visível no processo alguma transformação no trabalho pedagógico desenvolvido em torno do texto literário.

A avaliação é, como já referimos, outro dos domínios em que as orientações programáticas se impõem com algum vigor no contexto observado, i) conflituando com as próprias orientações internas da escola

D1 – [...] Se o conselho pedagógico da escola quer que essa componente da avaliação tenha o peso de 10%, quando fizermos as nossas grelhas, integramos os AVC's na percentagem de 10%, equivalente a 20 valores. Se nos pudermos libertar destas directivas, integramos os AVC's em cada situação de avaliação formal de acordo com a importância maior ou menor destes aspectos em cada avaliação. (8 de Setembro de 2004)

D1 – As atitudes têm que ser integradas na avaliação das diferentes competências.

D3 – Mas eles (conselho pedagógico) não nos deixam fazer isso.

D1 – Mas eu acho que (INC).

D3 – Estes 10% são uma aberração, mas não vale a pena ir contra o sistema...

D1 – A nota do período é essencialmente respeitante aos momentos de avaliação sumativa. Nas grelhas de avaliação contemplamos...

D3 – Eu faço uma bonificação na avaliação dos alunos se os AVC's são bons, senão, eu penalizo. (9 de Setembro de 2004),

ii) divergindo das práticas mais familiares aos professores (que tivemos oportunidade de ilustrar no início deste capítulo), e iii) contrariando as próprias concepções pessoais na matéria, particularmente nos casos de D2 e D3, cujo discurso em sede de entrevista permite bem divisar, por exemplo, uma desvalorização da oralidade relativamente à leitura e à escrita

ED2 – [...] a prova maior que nós temos, o problema do português nas escolas não é o nível da oralidade é quando nós fazemos realmente textos que tenham a ver ou que incidam sobre a compreensão e expressão oral as notas são altíssimas, como era quase óbvio que fossem, porque eles são todos falantes da língua portuguesa. Ouvir uma entrevista, se tivermos um mínimo de atenção e depois respondermos a um questionário, quem é que intervém, quem é que não intervém, quem é que defende, o que é que não defende, se a gente seguir minimamente com atenção, os alunos respondem perfeitamente bem. Portanto, a compreensão oral não é o problema do português, nesse momento.

ED3 – [...] É bom, é útil, eu acredito, estou convicta que sim, que é útil, seria bom até que se trabalhasse talvez mais, mas então não sei como é que se ia avaliar, porque o tempo que se passa ali não se passa noutras coisas ou haveria um tempo extra só para outro tipo de oralidade. Isto não faz sentido nenhum, mas... assim como as coisas são, como a avaliação é feita, eles beneficiaram daqueles 20% mais os 10% das atitudes e valores. São 6 valores dados de bandeja. Acho que é muito. E qualquer deslize grave dilui-se, dilui-se qualquer nota de 6,5 valores num teste, naqueles testes que se assemelham mais aos testes antigos, passa. É significativo sempre, mas não leva à negativa no final do período. [...]. Sabe aquilo que nos aflige mais é a nossa grelha de avaliação e que peso dar à oralidade e às atitudes.

O processo terá sido por isso algo angustiante, o assunto sempre revisitado, os critérios continuamente reequacionados. Os pontos mais críticos terão sido, porventura, a valorização equitativa dos diversos domínios verbais e o peso do desempenho oral na classificação final dos alunos, em particular ao nível da compreensão, e a recolha de evidências de aprendizagem no domínio da oralidade (condicionada pela falta de instrumentos, por limitações temporais, pela extensão das turmas, pelo receio da intervenção de pais e explicadores na preparação prévia dos momentos de expressão oral, etc.). Ainda assim, os professores assumem aparentemente a mudança e intentam prosseguir o espírito que vislumbram no texto programático:

D2 – *A avaliação agora é assim, não é por testes.* (8 de Outubro de 2003)

D3 – *Eu só quero é tocar todas as teclas da avaliação.* (8 de Outubro de 2003)

D1 – *Temos que fazer um esforço para recolher evidências de aprendizagem nos diferentes domínios. Temos que planificar de forma a que isso aconteça.* (8 de Setembro de 2004).

7.2.3.2.2. Efeito regulador das concepções e práticas prévias

Ainda que o programa se tenha imposto de forma particular ao nível dos conteúdos declarativos, o aprofundamento daqueles terá dependido, por vezes, das concepções dos docentes, revelando-se lugar de tensão entre o pensamento daqueles e o discurso oficial, por exemplo, o trabalho em torno da lírica camoniana:

D1 – *[...] Nós estamos a dar aquilo que queremos e estamos a deixar de fora o que o programa diz, que é abordar Camões na perspectiva autobiográfica.* (4 de Fevereiro de 2003)

D1 – *O que aconteceu o ano passado foi que tive uma tentação imensa de alargar determinados conteúdos, como a poesia camoniana. Tentação que também se evidenciou no trabalho de planificação feito na formação no Continente. Mas a filosofia deste programa não é esta. É a de trabalhar sobre a língua não o de enfatizar os conteúdos literários, e contextualizar.* (8 de Setembro de 2004).

Não é contudo a este nível que o processo de planificação se afigura mais marcado pelas concepções e experiências prévias dos docentes, antes na sequenciação e articulação desses conteúdos, na definição das estratégias e actividades e nos procedimentos e critérios avaliativos.

No que ao primeiro respeita, é visível o alheamento relativamente às sugestões de gestão do programa ou à lógica organizativa e sequencial adoptada no manual escolar, decorrendo as decisões na matéria essencialmente dos juízos e experiências prévias dos docentes:

D6 – *Estou na carta e vou para o conto. Estamos a pensar fazer a ligação pelo destinador e destinatário. Do diário para a carta faz-se bem a ligação.* (14 de Janeiro de 2004),

e da assunção de um princípio de progressão e complexificação na aprendizagem, que se traduz na asserção de que «Uma coisa leva à outra. As aprendizagens anteriores apoiam as seguintes» (D4):

D1 – [...] *O reconto vai permitir ir abrindo os alicerces para o resumo de um texto informativo e expositivo [...].* (14 de Janeiro de 2004)

D2 – *Pensei começar pela publicidade para introduzir, de forma mais simples, tese, ponto de vista, argumentação, etc., que depois são necessárias para o trabalho com Padre António Vieira.* (8 de Setembro de 2004)

D3 – *Está bem, mas acho que temos que rever a coordenação por causa da subordinação em Padre António Vieira.* (8 de Setembro de 2004)

D1 – *Como temos que dar o texto argumentativo e expositivo-argumentativo, aproveito o que eles já sabem do resumo para eles trabalharem estes textos e depois partimos para a síntese.* (8 de Setembro de 2004).

A lógica privilegia o desenvolvimento de actividades que permitam avaliar os conhecimentos e competências prévios dos alunos:

D4 – [...] *Eu quero no 2.º bloco fazer uma actividade de avaliação diagnóstica de compreensão na leitura e depois escrita, no contexto de um texto narrativo. Para os conhecer. Aquilo que fazemos sempre.* (9 de Setembro de 2004),

e ajustar o processo de ensino-aprendizagem às suas necessidades, interesses, conhecimentos, competências e experiências prévios:

D1 – *Eu tenho alunos que, com certeza não conseguem identificar as ideias principais. Trabalharão estes aspectos. Outros consegui-lo-ão fazer. Vão trabalhar outros aspectos.* (9 de Setembro de 2004)

D2 – (relativamente ao diário de Adrian Mole) – *Muito engraçado! Muito giro! Está mais perto deles... diário de um adolescente.* (17 de Setembro de 2003)

D2 – *Temos que investir na interpretação.*

D1 – *Os nossos alunos reproduzem o discurso e o conhecimento, mas não compreendem. Não conseguem aplicar noutros contextos.* (15 de Outubro de 2003)

D1 – *Eu trabalhei com os alunos o contrato palavra a palavra, porque eles não dominavam o vocabulário.* (1 de Outubro de 2003).

No processo, vão pesando também i) os próprios gostos e preferências pessoais dos professores

D2 – *Eu gostava que eles fizessem uma entrevista para um programa da “Rádio Académica” – às 3^a feiras, às 10:30. Eu tenho que dedicar algum tempo à preparação disso.* (8 de Outubro de 2003)

D2 – *A crónica é uma coisa tão linda! Eu gosto tanto de crónicas! E depois no manual do 7^o ano há coisas muito lindas sobre a carta. Há muitos exemplos que eu já tirei.* (8 de Outubro de 2003),

ii) as suas experiências de gestão do programa, cuja avaliação determina por vezes ajustamentos nas práticas

D3 – *Vais precisar de dois blocos para fazer isso!?. É muito. Este questionário não leva um bloco.* (8 de Outubro de 2003)

D4 – *Então, o que é que vocês alterariam?*

D1 – *Eu começaria pelo texto narrativo em vez da escrita da 1^a pessoa, por ser mais fácil ligar com as experiências que os alunos têm.*

D4 – *Com isso eu concordo, porque é mais fácil.* (8 de Setembro de 2004)

D1 – *[...] Na minha experiência é assim, se eu der 5 minutos a cada aluno para fazer a exposição oral, um bloco dá para todos apresentarem.*

D5 – *Mas não se perde tempo no senta, comenta...?*

D1 – *Eu este ano vou gravar. O ano passado gravei numa turma. [...] Como tínhamos que avaliar o espírito crítico dos alunos, eu no 1^o período propus-lhes que me apresentassem uma leitura afectiva/crítica da obra lida. Classificar a exposição oral dos alunos não é fácil, por mais notas que tomem, é difícil, por isso é que eu quero gravar.* (8 de Setembro de 2004),

iii) a própria antevisão da avaliação externa, que, tendo como propósito «chamar a atenção dos professores para a maneira como o programa dev[e] ser entendido e executado, quais os pontos capitais, quais os níveis mínimos que os alunos dev[em] atingir [...], qual o grau de exigência do professor, etc.» (E. Fonseca, 1993: 174), assume por vezes um certo efeito regulador sobre o processo de ensino-aprendizagem⁹⁸

D1 – *Eu estava a lembrar-me das nossas grelhas de avaliação do resumo e da... em que é mais ou menos 50/50. A estrutura não tem um peso relevante. Eles costumam atribuir à compreensão da tarefa uma pontuação [reporta-se aos critérios de correcção dos exames nacionais do 12^o ano]. Aqui temos que inverter em relação ao*

⁹⁸ Vimos no capítulo anterior como alguns entrevistados (incluindo elementos dos grupos em presença) faziam também menção ao papel regulador exercido pela avaliação externa sobre as suas práticas de ensino-aprendizagem e vimos também no início deste capítulo como aquela tendia a determinar algumas das opções avaliativas dos docentes da escola aqui em foco.

resumo, porque no resumo o conteúdo é dado. O que importa é a forma. No contrato, a forma é dada, o que importa mais é o conteúdo. (1 de Outubro de 2003)

D2 – *A ortografia como é que vamos avaliar? Descontamos 0,2 por cada erro, como nos exames.* (1 de Outubro de 2003).

Pese embora a avaliação externa se afigure, às vezes, um constrangimento ao desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem que os docentes adivinham pedagogicamente mais enriquecedoras para os alunos:

D2 – *Se nós não trabalhássemos para os exames, a quantas exposições assistiam e quantas coisas interessantes os nossos alunos faziam! Questiono-me tanto para que é que levo para casa ao fim-de-semana tanto resumo e textos dos alunos.* (9 de Setembro de 2004).

No que respeita à avaliação, a entrada em cena de D4, que, desde o primeiro momento deixou entrever discordâncias e resistências relativamente às orientações programáticas nesta matéria («Não venham com panaceias. Não me façam autopsiar os alunos, retalhá-los em 5%, 10%... Tem a ver com o bom senso, inteligência, de harmonia connosco e com os outros. [...] Há coisas que não são quantificáveis»), originou tensões e desacordos no Grupo C, que redundaram, como tivemos oportunidade de registar no capítulo anterior, no afastamento do grupo relativamente ao prosseguido pelos Grupos A e B em matéria de parâmetros e critérios de avaliação. Quando entrevistada, D1 dá nota do sucedido:

ED1 – *Neste momento, a situação, de facto, é esta: nós fizemos a divisão do bolo em fatias, fizemos ponderações, discutimos muito e chegámos a coisas que me parece que eram razoáveis para um grupo que se estava a iniciar, não era o meu caso, mas o grupo, na sua maioria, estava a iniciar-se. Só que entretanto, um desses elementos [...] na semana seguinte já queria uma nova reunião para aumentar a ponderação da leitura. E, chegámos a uma situação caricata em que a leitura estava com 50%, a escrita estava com 10%, com o mesmo peso com que estão as atitudes e valores, e tínhamos ainda Oficina de Escrita. [...] “Sinceramente, eu não concordo. Não me passa pela cabeça que uma coisa tão importante como a escrita esteja com uma ponderação idêntica à das atitudes e valores. Não me passa pela cabeça. Mas, vocês estão em maioria. Nós já andámos tanta vez com isto para a frente e para trás, que é assim, decidam o que decidirem eu acato. Eu estou em minoria.” E isso ficou assim.*

Noutros aspectos, as práticas avaliativas observadas aparecem visivelmente marcadas pelas concepções e experiências prévias dos docentes, instituindo-se, no contexto, como preocupações centrais:

i) a consistência daquelas com o previamente definido ou acordado com os alunos

D1 (preocupada com a manutenção dos parâmetros apresentados aos alunos) – *Considerámos que a escrita teria um peso de 60% na avaliação dos alunos.* (1 de Outubro de 2003)

D3 – [...] *temos que definir quantos textos os alunos têm de produzir para suportar a sua avaliação, tendo em conta o que já acordámos com os alunos e a nossa disponibilidade para corrigir os textos.* (1 de Outubro de 2003);

ii) a coerência entre as práticas de avaliação, os conteúdos abordados, as actividades e competências desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem

D1 – *Passas um anúncio e eles, a partir de uma grelha, fazem a análise do que vão vendo e ouvindo e serão os mesmos critérios a usar na avaliação sumativa.* (9 de Setembro de 2004);

iii) e a justiça dos procedimentos e critérios avaliativos adoptados

D1 – *Eu penso que seríamos muito mauzinhos com os nossos pequenos se tivéssemos em consideração a avaliação formativa. Vamos ter em atenção o final do processo.* (1 de Outubro de 2003).

As práticas e os critérios de avaliação usados pelos professores resultam ainda:

i) do próprio processo de negociação interno ao grupo (nesta matéria, a liderança de D1 confere aparentemente alguma autoridade aos seus argumentos e sugestões no seio dos Grupos A e B)

D1 – *20 é pouco para 200, porque ainda temos 180. Atribuámos 30.*

D2 – *O vocabulário já está a entrar aqui. Porque é que não pomos 20 para não ficar muito desequilibrada entre a introdução e a conclusão?!* (1 de Outubro de 2003)

D3, reportando-se à grelha de avaliação da produção escrita de um contrato concebida por D1, *questiona o facto de a criatividade vir à parte, pois considera que já entra no campo relativo à estrutura.*

D1 justifica – *Cheguei à conclusão que a criatividade era um item a avaliar no contrato porque alguns alunos apenas transcreveram as alíneas dos contratos-exemplo.*

Acordam atribuir pouca cotação a este ponto. (1 de Outubro de 2003);

ii) da experiência entretanto adquirida na gestão dos constrangimentos experimentados na prática pedagógica ao longo do ano lectivo transacto

D1 – *A ficha do ano passado tem essencialmente duas coisas a alterar. Como eu tinha Leitura Recreativa nos três períodos, eu tive muita dificuldade por imperativos de tempo. A solução foi a que eu encontrei, que foi integrar na avaliação da expressão oral.* (8 de Setembro de 2004);

iii) e da sua potencial (des)adequação aos alunos

D1 – *O texto publicitário é para ser avaliado no âmbito da compreensão e exposição oral a partir da análise de um spot publicitário.*

D2 – *Os alunos manifestaram muita dificuldade em produzir oralmente um anúncio para serem avaliados sumativamente.*

D3 – *Mas isso foi o que se fez no ano passado.*

D2 – *O que temos que ter muito em atenção é que o que lhes vamos solicitar é o que trabalhamos exclusivamente com eles. Eu não lhes vou pedir para fazer um anúncio, porque é muito difícil. [...]*

D1 – *O que eu vou avaliar é a capacidade que eles têm de compreender um discurso oral. Eles ouvem um anúncio e analisam-no oralmente. (8 de Setembro de 2004).*

7.2.3.2.3. Efeito regulador do manual

Apresentando-se o processo de planificação naturalmente dinâmico e nem sempre isento de dúvidas e hesitações, este faz emergir ocasionalmente o papel regulador do manual escolar:

D3 – *Eu não sei se fizemos bem em andar aqui para a frente e para trás no manual. Agora que o conheço melhor, penso que talvez tivéssemos feito melhor em seguir a ordem e organização do manual. (14 de Janeiro de 2004).*

O manual constitui-se, no contexto, fonte imediata de textos, imagens, questionários, instrumentos de avaliação e informação sobre os conteúdos, aspectos valorizados, de resto, no momento da sua selecção.

A relação dos docentes com este recurso didáctico traduz-se, contudo, num exercício de análise crítica, que faz jus às palavras de D2 já citadas («O manual é para fazer selecção, não para dar tudo»), legitimando a selecção ou o repúdio de materiais e propostas apresentados sempre que aqueles i) (não) correspondam aos gostos pessoais dos professores

D1 – *[...] Não gosto das cartas do manual (refere-se ao manual adoptado). Vi com eles (os alunos) as questões formais com base em cartas da Pró-Teste. (8 de Outubro de 2003)*

D3 – *Eu e a D2 analisámos os contos apresentados no manual. É repetitivo. É igual aos apresentados nos anos anteriores. Escolhemos "O Vagabundo na Esplanada". (14 de Janeiro de 2004),*

ii) (não) sejam por aqueles considerados adequados aos interesses, necessidades, conhecimentos e competências dos alunos

D3 – *Eu não segui a proposta do manual conscientemente [refere-se ao manual adoptado], porque tive receio que eles [os alunos] se confundissem.* (15 de Outubro de 2003)

D3 – *Li este texto memorialístico [apontando para uma página do manual adoptado]. É muito complicado. Acho melhor passar à frente.* (8 de Outubro de 2003),

iii) (não) sejam ajuizados consistentes com as orientações programáticas

D2 – *[...] Relativamente ao “Diário de um professor e de um resistente”, não colocava cá. É um bocado forte. Tem mais a ver com o desespero humanista do 12º Ano.* (17 de Setembro de 2003)

D2 – *Eu queria era dar a carta, porque há aqui montes de grelhas bem feitas (referindo-se ao manual). Mas eu tenho que dar requerimento...* (8 de Outubro de 2003),

iv) (não) correspondam aos critérios e preocupações pedagógicas dos professores

D1 – *Podemos fazer isso (referindo-se a uma ficha sobre conteúdos gramaticais) para T.P.C. ou questionário para fazer na aula. Isto que está aqui é engraçado porque eles têm que ir à gramática.* (8 de Outubro de 2003)

D6 – *Da carta para o conto há aqui no manual uma boa passagem – destinatário, destinador... (14 de Janeiro de 2004)*

D1 – *Estes textos têm uma boa dimensão, têm uma divisão comunicativa clara, tem a tese, os argumentos...* (8 de Setembro de 2004).

Embora desempenhe um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e se constitua o recurso a que em primeiro lugar os docentes recorrem em busca de orientações, sugestões ou materiais, o manual adoptado parece ser um entre os diversos recursos pedagógico-didácticos que os docentes convocam no processo de planificação. Figuram entre aqueles outros recursos disponibilizados pelas editoras (cadernos de actividades, registos áudio e vídeo, acetatos...); recursos e materiais construídos, adaptados ou recolhidos pelos próprios (fichas informativas e de trabalho, grelhas de avaliação, listas de verificação, registos áudio e vídeo obtidos a partir da rádio e da televisão, jornais e revistas, provas de exame...); livros de referência da especialidade (dicionários, gramáticas...); a *Internet*; e outros manuais (uma porta aberta logo na reunião de apreciação e selecção do manual até perante as limitações identificadas no manual adoptado e os atributos de manuais preteridos).

A observação das práticas interaccionais ocorridas entre os docentes não permite, no entanto, aferir a relação de frequência entre o uso do manual adoptado e os

restantes recursos invocados. Desta matéria, em particular, assim como da relação entre as práticas de planificação observadas e as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas, em geral, talvez nos possam dar um vislumbre as representações dos alunos de Português inquiridos em 2006.

Naquelas procuraremos também colher sinais de uma eventual relação entre o discurso produzido pelos docentes nos momentos de pré e pós-acção observados e as práticas de ensino-aprendizagem reportadas pelos seus alunos, bem como de uma eventual evolução entre as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas em Português A e B e Português, conscientes de que a natureza dos dados e o curto lapso de tempo decorrido entre os momentos de recolha pouco mais poderão permitir.

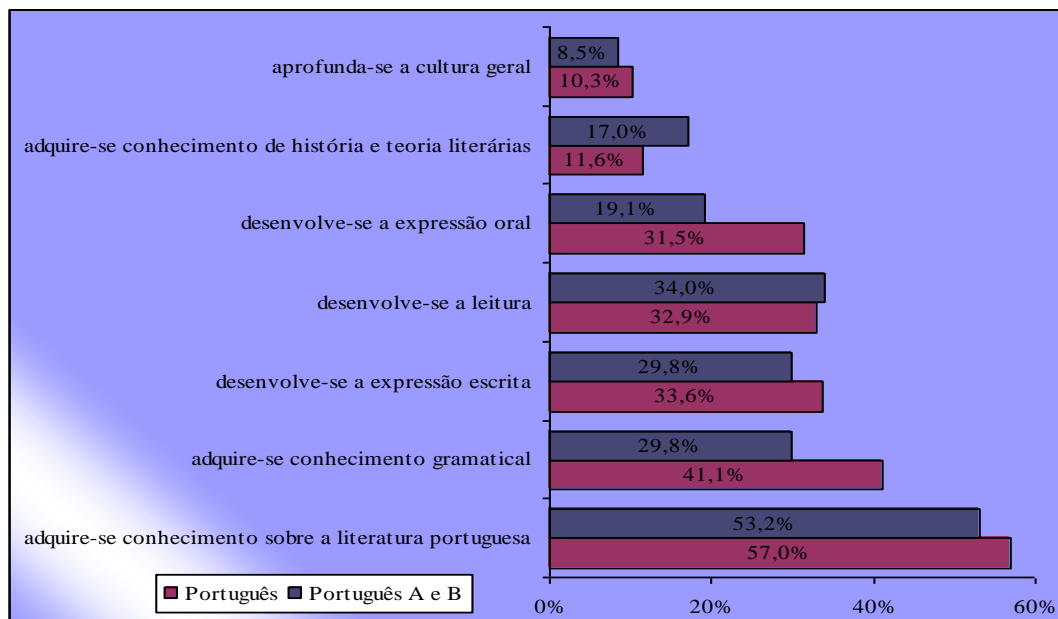
7.2.3. As práticas de ensino-aprendizagem em Português na Escola D: representações dos alunos

7.2.3.1. Objectivos do Português na Escola D

Ainda que os alunos da Escola D nos representem a aula de Português, à semelhança dos seus colegas de Português A e B, como um espaço eminentemente orientado para a aquisição de conhecimento relativo à produção literária nacional (ver Gráfico 7.5.), o quadro que reportam traduz uma ligeira inflexão nas aprendizagens que a disciplina parece favorecer relativamente às suas antecedentes, no sentido da reconfiguração pretendida para a área:

- i) um impacto crescente no aprofundamento do conhecimento gramatical;
- ii) um reforço ligeiro de competências de expressão escrita;
- iii) um incremento razoável do desenvolvimento de competências de expressão oral;
- iv) uma diminuição ligeira no aprofundamento de conhecimento histórico-literário e no aprofundamento de competências ao nível da leitura de literatura.

Gráfico 7.5. – Representações dos alunos da Escola D relativamente às aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas de Português e de Português B e A



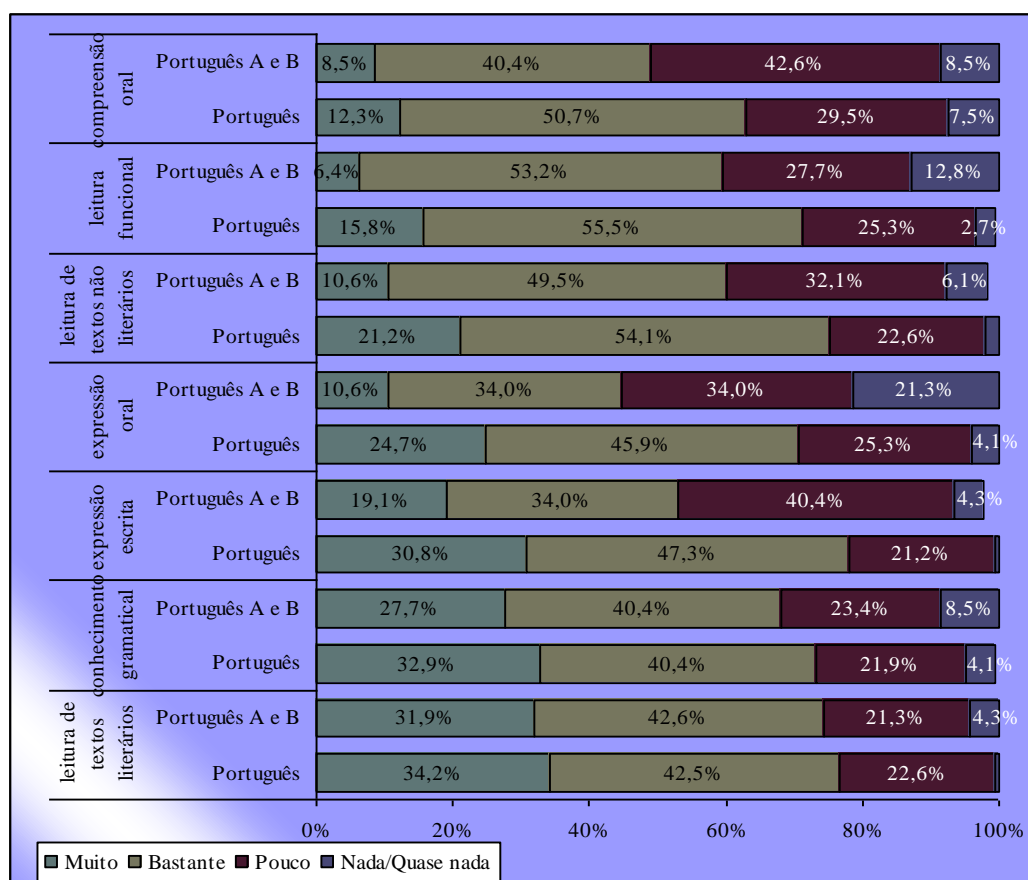
No mesmo sentido apontam os dados provindos da análise dos contributos formativos que os inquiridos relevam na disciplina de Português comparativamente com as anteriores (ver Gráfico 7.6.): embora a moda se mantenha em *bastante* para as diversas variáveis, no global, regista-se uma ligeira diminuição no desenvolvimento de competências ao nível da leitura de textos literários em favor do desenvolvimento de competências de leitura analítica de textos não literários e de leitura funcional, como um reforço relevante de competências ao nível da expressão escrita e da expressão oral.

Ainda assim, e apesar da reorientação registada, a disciplina não parece potenciar mais do que as precedentes o debate e a troca de impressões, a escrita ou a leitura, seja ela de banda desenhada, de textos de imprensa ou mesmo textos literários (ver Gráfico 7.7.). Dizem-nos, de resto, os alunos que as transformações operadas ao nível do *corpus* literário ainda não correspondem inteiramente aos seus interesses e demandas (não que isso se afigure inteiramente desejável ou possível), constituindo-se para 24% dos inquiridos um dos aspectos menos positivos da aula de Português:

O facto de estudar obras muito antigas, com um vocabulário e modo de escrever pouco comum actualmente, e que como tal, contribui para que não goste de as aprofundar. Preferiria uma breve referência, simplesmente. (QA79)

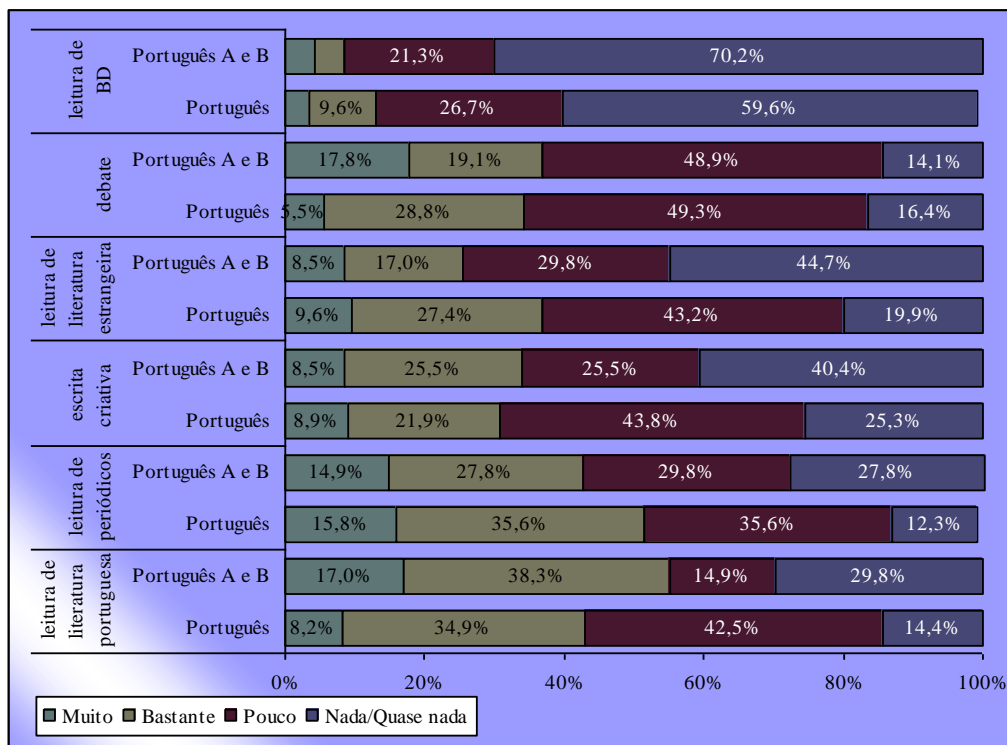
O facto de ter que ler obras muito complicadas e difíceis de entender. (QA130).

Gráfico 7.6. – Representações dos alunos da Escola D relativamente ao contributo das disciplinas de Português e Português B e A no prosseguimento de objectivos linguístico-comunicacionais



Cresce, curiosamente, de 34% para 54,8% a percentagem de alunos desta escola que excluiria do programa a leitura de alguns textos literários, rejeitando, como os seus colegas de Português A e B, o estudo de *Os Maias*, de *Os Lusíadas*, de “O Sermão de Santo António aos Peixes”, acrescidos agora de *O Memorial do Convento*, e demandando 24,7% daqueles textos literários menos extensos e mais actuais, da escolha pessoal ou interesse manifesto dos alunos (um número inferior ao registado no caso de Português A e B – 38,3%). Desaparece, no contexto, a menção a conteúdos de história e teoria literárias (um dado que se coaduna com os indicadores de redução destes conteúdos colhidos junto dos docentes) e permanece diminuta a solicitação da leitura de textos não literários, de âmbito científico e informativo, versando temáticas e problemas da actualidade (4,3% em Português A e B; 9,6% em Português).

Gráfico 7.7. – Representações dos alunos da Escola D relativamente ao impacto das disciplinas de Português e Português B e A no desenvolvimento de hábitos de leitura, escrita e debate



Quando analisados os dados relativos ao que os alunos retirariam do programa da disciplina, registamos a emergência do desejo (pouco expressivo, ainda assim) de excluir alguns conteúdos de natureza gramatical (9,6% de *n*), um facto que associamos ao aparente incremento do estudo de conteúdos desta natureza (cresce, ainda assim, o número de alunos que reclama uma abordagem mais intensa a este nível de 3,9% em Português A e B para 14,5% em Português). O estudo do funcionamento da língua parece, assim, gerar algumas resistências e simpatias, ora por se afigurar difícil ora por se ajuizar relevante para o desenvolvimento de competências comunicacionais.

7.2.3.2. Actividades de ensino-aprendizagem em Português na Escola D

Com efeito, os dados que os alunos de Português nos devolvem relativamente às actividades desenvolvidas na aula sugerem sobretudo um incremento significativo da análise gramatical comparativamente com o que sucedia em Português A e B (os valores de *sempre/quase sempre* duplicam e a moda sobe de *nunca/quase*

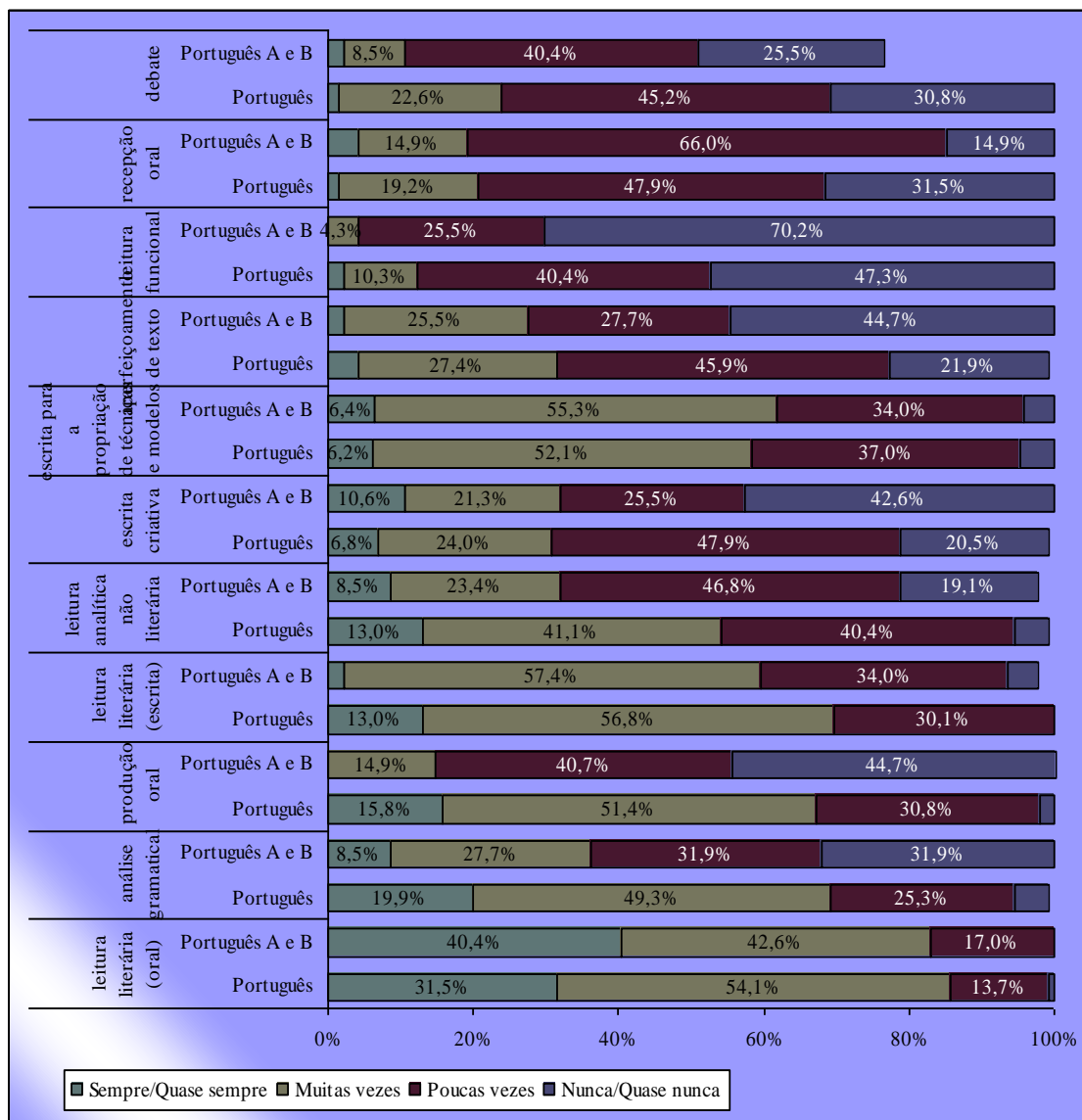
nunca e *poucas vezes* para *muitas vezes*). No mesmo sentido, registam o aumento de actividades de produção oral (a moda respectiva sobe de *nunca/quase nunca* para *muitas vezes*) e a intensificação de actividades de leitura funcional (crescem razoavelmente os valores respeitantes a *poucas vezes*, *muitas* e *sempre/quase sempre*, mantendo-se embora a moda em *nunca/quase nunca*), resultados que, *lato senso* se enquadram nas preocupações de prossecução do programa observadas junto dos professores da escola em presença, como também na planificação de actividades a este nível.

Concomitantemente, a leitura permanece o domínio verbal privilegiado na área, ocupando nesta lugar central a leitura de literatura, cujo incremento aparece assinalado na subida da respectiva moda de *poucas* para *muitas vezes*. Registe-se, embora, um ligeiro decréscimo ao nível da interpretação oral dos textos. As actividades de compreensão/interpretação sob a forma escrita parecem aprofundar-se, único contexto, de resto, em que os alunos registam o incremento da produção escrita, já que, e apesar da instituição da Oficina de Escrita, não apontam para qualquer aumento de actividades de escrita criativa, aperfeiçoamento de texto (a moda acentua-se em *poucas vezes* nestes dois casos) ou apropriação de técnicas e modelos (ver Gráfico 7.8.).

Os dados nesta matéria contradizem as práticas de interacção observadas entre os professores, que apontavam no sentido da planificação frequente de actividades de expressão escrita, sugerindo a produção intensiva e exaustiva de um alargado número de tipos de texto indicados no programa. Poderá explicar-se esta espécie de defraudamento das expectativas iniciais com o registo de práticas frequentes de produção escrita na escola em análise já reportado pelos alunos de Português A e B (conforme os resultados apresentados no Gráfico 7.8. as actividades de produção textual para «apropriação de técnicas e modelos textuais» exibiam já uma moda na ordem das *muitas vezes*, que se mantém no contexto da disciplina de Português).

Embora os alunos não reportem um incremento das actividades de produção escrita, as suas respostas sugerem, como registámos no ponto anterior, um aprofundamento das competências de expressão neste domínio, facto que poderá imputar-se ao incremento relativo de actividades de aperfeiçoamento de texto, na sequência provável da instituição da Oficina de Escrita.

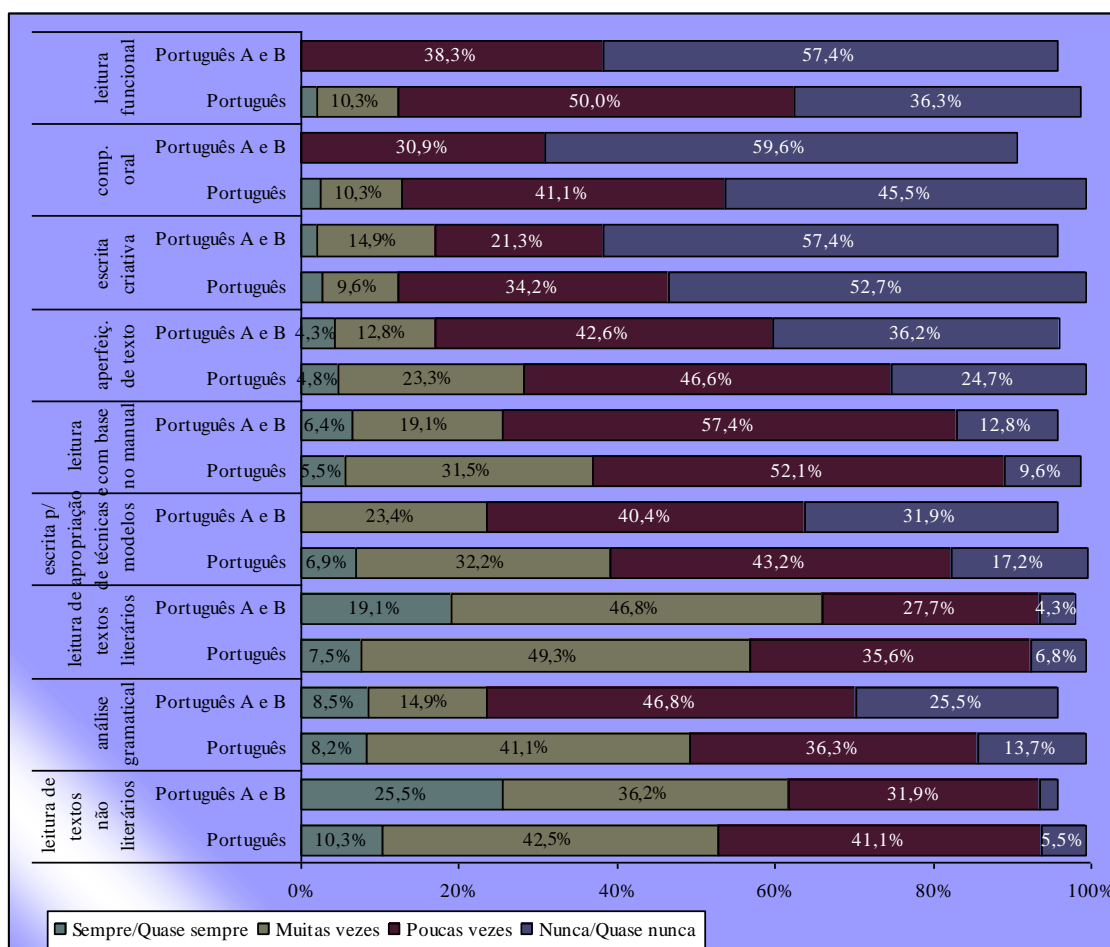
Gráfico 7.8. – Representações dos alunos da Escola D relativamente às actividades desenvolvidas em Português e Português B e A



Um olhar sobre as representações dos alunos relativamente às actividades realizadas em casa (ver Gráfico 7.9.) insinua também um crescendo de actividades de leitura funcional em detrimento de outras actividades de leitura, nomeadamente de compreensão/interpretação de textos literários ou não literários). Da mesma forma, reporta um incremento relevante de actividades ao nível da compreensão oral (não registado relativamente à aula, em que, como deixa entrever o Gráfico 7.8, as actividades desta natureza continuam a registar uma moda na ordem das *poucas vezes*, com um ligeiro crescendo da percentagem referente a *muitas vezes*, compensado por outro em *nunca/quase nunca*). Sugerirá este facto um derradeiro esforço de

consideração das orientações programáticas nesta matéria, procurando os professores compensar em casa o ainda reduzido espaço que consignam na aula ao trabalho com a recepção oral, cuja adequação à escolaridade secundária vimos questionada, por exemplo, por D2 e D3?

Gráfico 7.9. – Representações dos alunos da Escola D relativamente às actividades indicadas para casa em Português e Português B e A



No que respeita às actividades de análise gramatical, o trabalho desenvolvido em casa parece vir no seguimento do incremento destas actividades reportado na aula, subindo a moda respectiva de *poucas* para *muitas vezes*, na senda do preconizado ao nível programático e das tendências de valorização nesta matéria observadas no discurso dos docentes desta escola.

No global, os alunos devolvem a representação de que, assumindo embora a leitura de literatura um importante papel na aula de Português, a análise gramatical e a produção oral ocupam espaços crescentes na disciplina comparativamente com o

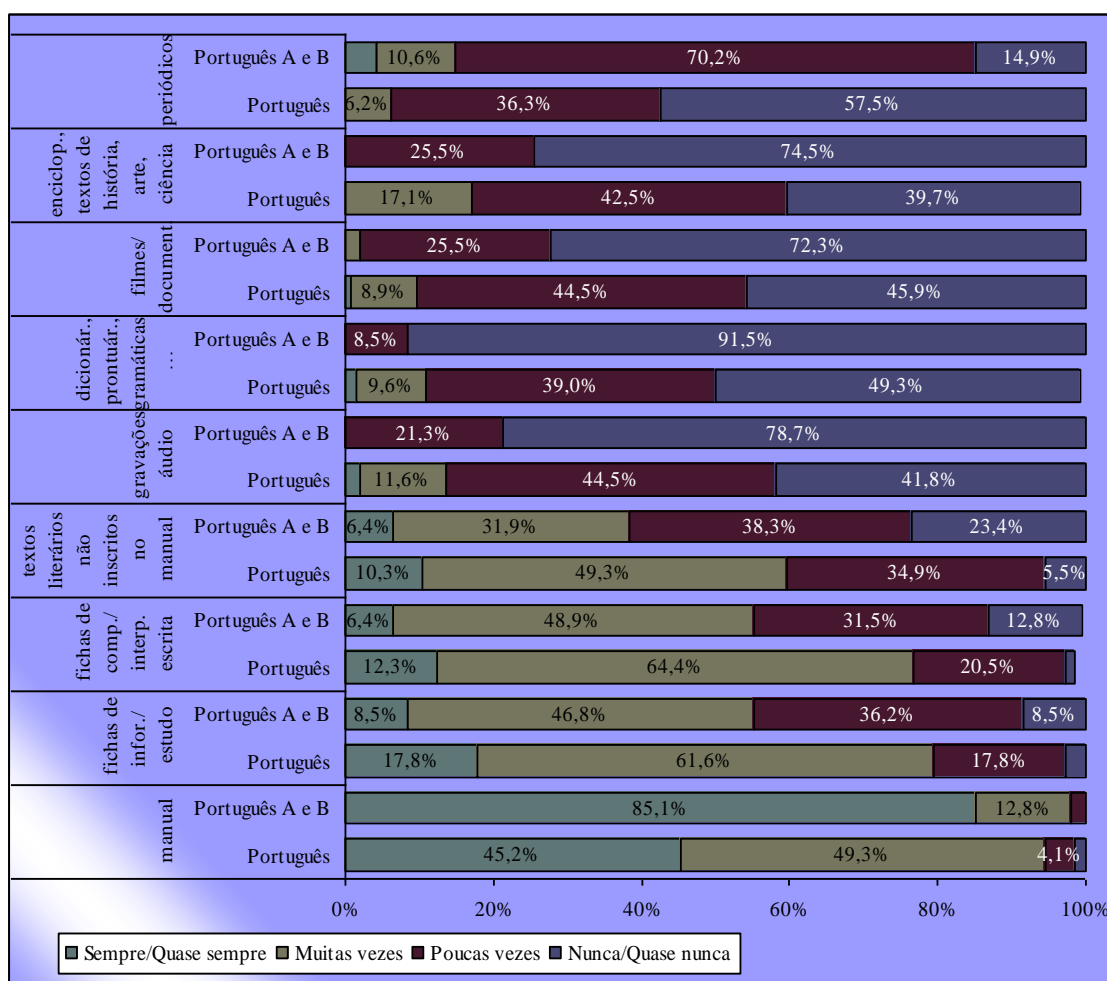
Capítulo 7

A apropriação das transformações na área do Português: o caso da Escola D

panorama registado em Português B e A, permitindo vislumbrar uma certa reperspectivação do objecto da aula de Português no contexto em estudo no sentido do preconizado para a área no quadro da Revisão Curricular de 1999-2006.

No que respeita aos materiais e recursos pedagógicos usados na aula de Português, as representações que os alunos nos devolvem, apresentando embora o manual escolar como o recurso mais usado, mostram-no substancialmente menos frequente ou central do que os seus colegas de Português A e B deixavam entrever (não apenas as percentagens relativas à frequência de uso de *sempre/quase sempre* descem para metade, como também a moda desce de *sempre* para *muitas vezes* – ver Gráfico 7.10.), confluindo com o observado durante as reuniões.

Gráfico 7.10. – Representações dos alunos da Escola D relativamente aos recursos/materiais usados em Português e Português B e A



No contraponto, vislumbramos o recurso a obras literárias integrais ou a textos literários não inscritos no manual, cuja leitura tende, aparentemente, a ser mais

assessorada por fichas de compreensão/interpretação (concebidas, adaptadas ou seleccionadas pelo professor junto de outras fontes, entre as quais figurarão outros manuais). Da mesma forma cresce o recurso a fichas para informação/estudo, um crescimento compatível com as limitações diagnosticadas por entrevistados e relatores nos manuais e gramáticas disponíveis, pouco adaptados ainda ao programa de Português no que respeita, por exemplo, à explicitação e operacionalização de conceitos e conteúdos integrantes da TLEBS (nestas matérias os dados reflectem igualmente o observado durante os momentos de planificação).

Acréscimos relevantes verificamos também no uso de documentos áudio e vídeo, enciclopédias, textos de história, arte e ciência, compatíveis com os incrementos reportados no desenvolvimento de actividades de recepção oral, leitura funcional e leitura analítica de textos não literários, na sequência das novas orientações programáticas.

No contexto, consideram, no entanto, os alunos estar ainda apartado da aula de Português o uso do computador, registando a necessidade do seu incremento, assim como de meios audiovisuais e outros materiais «criativos», com vista à instituição de «um novo modo de ensino, não fugindo ao programa, mas fugindo sim ao estilo enfadonho das aulas de português.» (Q109). Com efeito, nas reuniões acompanhadas também não foram colhidos quaisquer registos que sugerissem a convocação das TIC para a aula de Português.

7.2.3.3. Actividades de avaliação em Português na Escola D

No que respeita à avaliação, muito poucos (3,4% de *n*) são os alunos que ‘anunciam’ alterações nas práticas, registando embora uma redução na ordem dos 12,3% do ‘peso’ dos testes na avaliação. Ainda assim, os que o fazem reclamam menos das características ou da hegemonia daqueles instrumentos comparativamente com os seus colegas de Português A e B. Registam, no entanto, alguns o repúdio pelo «peso que é atribuído aos trabalhos orais» (Q125) (um dado que deixa entrever uma potencial valorização deste domínio na avaliação dos alunos), considerando-o um dos aspectos menos positivos e mais penalizadores da avaliação na disciplina, contrariando a

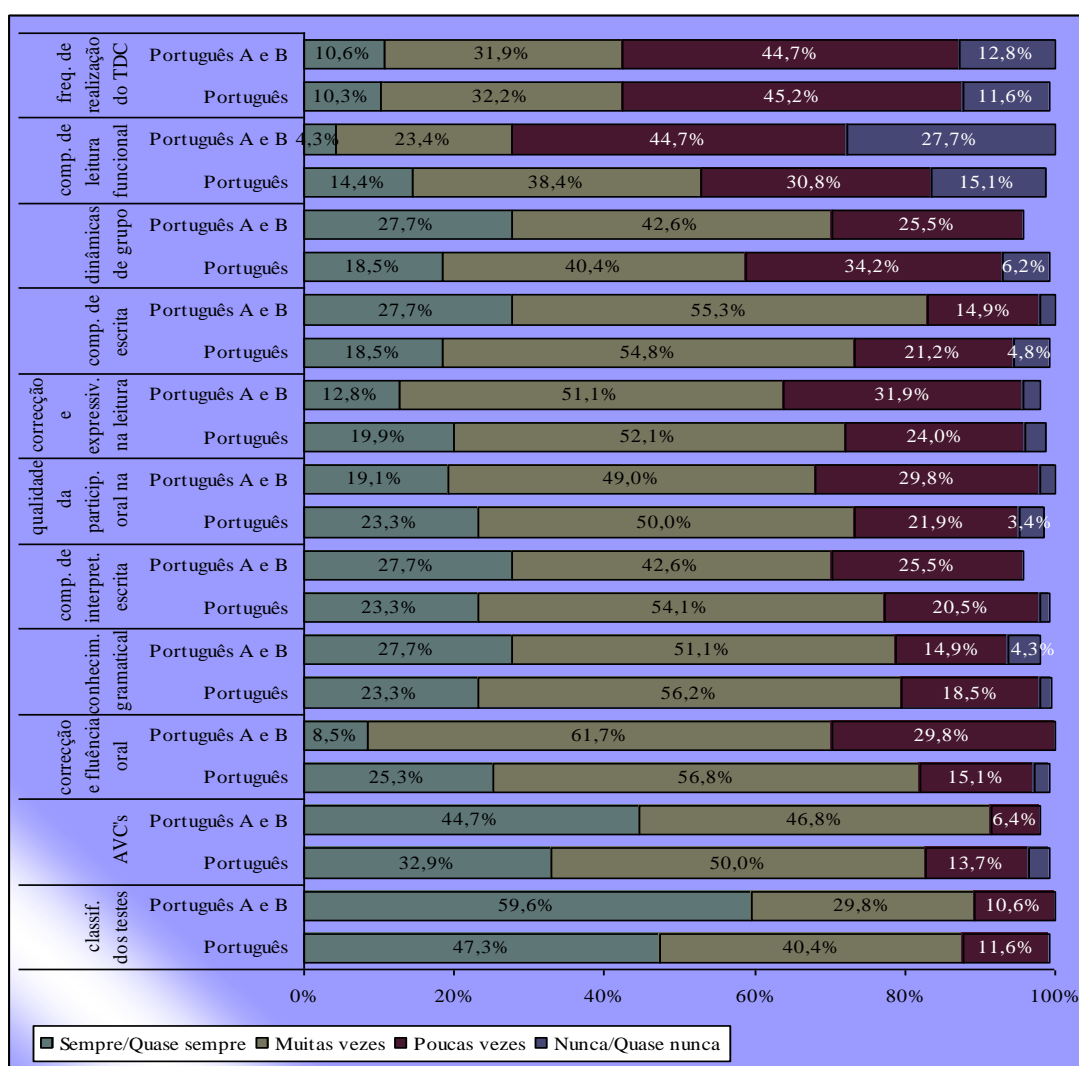
Capítulo 7

A apropriação das transformações na área do Português: o caso da Escola D

percepção de D2 e D3 de que tal valorização representaria o inflacionamento das classificações dos alunos.

Com efeito, quando inquiridos acerca da importância que o professor de Português atribui aos seus desempenhos, os alunos relevam, em graus muito aproximados de importância, os domínios da oralidade, do funcionamento da língua, da leitura e da escrita (ver Gráfico 7.11.).

Gráfico 7.11. – Representações dos alunos da Escola D relativamente às práticas de avaliação em Português e Português B e A



Conforme o Gráfico 7.11. representa, as competências de pesquisa dos alunos registam uma valorização objectiva na avaliação (passaram a ser consideradas *sempre/quase sempre* ou *muitas vezes* por 52,8% dos alunos de Português, por comparação com os 27,7% registados anteriormente pelos colegas de Português A e B),

e as competências de expressão oral ganham uma ligeira relevância neste campo, revelando-se ainda assim o lugar mais crítico no processo de recontextualização pedagógica observado, por via da sua equiparação às restantes competências comunicacionais (vimos como a questão se foi tornando problemática no seio do Grupo A, apesar do esforço continuado em prosseguir as orientações nesta matéria, ressurgiu no Grupo B e dividiu o Grupo C logo no início do processo).

No global, os dados obtidos junto dos alunos de Português da Escola D configuram uma ligeira transformação nas práticas avaliativas dos docentes relativamente ao evidenciado pelos colegas de Português A e B da escola dois anos antes, no sentido do observado ao nível das actividades e da reconfiguração programática. Observada no curto espaço de tempo que compreende o período de observação, esta transformação, embora ligeira, traduz um esforço de conciliação entre concepções e práticas de ordem literário-cultural arreigadas, a receptividade à orientação linguístico-comunicacional assumida para a área e a gestão de constrangimentos temporais e materiais experienciados no processo de recontextualização pedagógica, bem como da própria dificuldade em gerir as concepções individuais e estabelecer consensos.

Algumas conclusões

Como dá conta o capítulo em presença, o estudo de caso a que aqui nos reportamos procurou captar uma realidade complexa com recurso a um dispositivo de recolha e análise de dados também ele complexo e eclético, facto que terá concorrido para a riqueza da informação obtida e para o conhecimento e a compreensão da ‘realidade’ que nos propúnhamos aqui estudar.

Partindo da análise de documentos de natureza, características e objectivos diversos relativos às práticas de ensino-aprendizagem e avaliação nas disciplinas de Português A e B (planificações e testes) usuais entre os docentes na escola em presença, prosseguimos para a descrição e interpretação do processo de apropriação das transformações introduzidas na área no quadro da Revisão Curricular iniciada em 1999, a partir quer da observação directa e continuada de práticas interaccionais

desenvolvidas entre os professores da disciplina de Português em momentos e contextos diversificados (na reunião de apreciação e selecção do manual escolar, na sessão de apresentação formal do manual adoptado e nas reuniões de planificação e aferição do processo de ensino-aprendizagem, durante o primeiro ano de vigência do programa e no dealbar do segundo), quer da realização de entrevistas àqueles docentes, quer ainda da inquirição, por questionário, dos seus alunos acerca das práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na disciplina de Português.

A análise das planificações e testes concebidos na escola no quadro das disciplinas de Português B e A permitiu a reconstituição de uma cultura de ensino-aprendizagem da língua na escolaridade secundária na Escola D assente eminentemente na compreensão e na produção escritas, num quadro de valorização do texto literário como testemunho cultural e modelo de escrita.

Em face de tal tradição, é notória a abertura dos docentes da escola em estudo às transformações introduzidas na área com a disciplina de Português, bem como o seu esforço de transformação das práticas no sentido do oficialmente preconizado. Deste facto terá dado nota, desde logo, a sua disponibilidade para a leccionação da disciplina de Português e a dinâmica de trabalho colaborativo empreendida no processo.

Com efeito, contrariando o panorama de disseminada resistência da classe docente ao entabulamento de práticas interaccionais e colaborativas de que nos dão conta vários estudos na área (Davies, 1989; Diogo, 2004; Fialho, 2003; Lima, 1997, 2002a, 2002b; Little, 1990; Rodrigues, 2003), é de notar o esforço dos docentes de Português em presença no sentido da partilha de preocupações e da rendibilização de saberes e competências individuais, com vista a uma prática coordenada e eficiente, ainda que esse esforço tenha esmorecido a certa altura perante um conjunto de condições adversas tanto ao desenvolvimento programático como à continuidade do próprio trabalho colaborativo: i) a extensão do programa e as dificuldades experimentadas na sua operacionalização; ii) a redução progressiva do grupo, em virtude de condicionalismos vários; iii) as hesitações e ansiedades experimentadas no processo; iv) a dificuldade na harmonização de práticas e pontos de vista, fruto de concepções individuais relativamente divergentes em relação à área.

Insinua este facto a efectividade da afirmação de Hargreaves (1993) de que a resistência e eficácia do trabalho colaborativo se jogam na capacidade de harmonizar o individual com o colectivo, o pensamento, a iniciativa e a criatividade de cada um com a necessária concertação e aferição que o trabalho em equipa pressupõe e requer.

Terá faltado, porventura, neste contexto a existência de uma liderança mais consensual e menos comprometida com o programa de Português, capaz de organizar e dinamizar eficazmente o trabalho dos grupos de docentes, de estimular o entusiasmo dos seus membros, de rentabilizar os contributos individuais e de facilitar consensos, um exercício que poderia ter cabido à coordenadora do departamento, cujo alheamento do processo se revelou evidente, ainda que jamais questionado, facto que o faz pressupor usual.

Do mesmo modo, a ocorrência subscreve os pressupostos de Doyle & Ponder (1977-78) e Ducros & Finkelstein (1990) de que os movimentos de mudança curricular se debatem com a avaliação que os professores fazem do potencial das inovações propostas para a resolução dos problemas e para a satisfação das necessidades identificadas (foram sendo feitos alguns registos relativamente às persistentes dificuldades comunicacionais dos alunos), dos seus custos para o próprio professor (foram crescentes os sinais de frustração e cansaço dos docentes), e da sua exequibilidade (foi sobretudo verbalizada a falta de tempo útil para o desenvolvimento consistente e eficaz das indicações programáticas).

Estas dificuldades e tensões que atravessam o processo de apropriação curricular, decorrentes quer dos valores e concepções individuais dos docentes, quer das suas experiências prévias, quer ainda dos constrangimentos experimentados ao nível do trabalho colaborativo e do processo de ensino-aprendizagem, tendo, naturalmente, reflexo nas práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos docentes, não se afiguram, contudo, determinantes no contexto em presença.

À semelhança do reportado no capítulo anterior relativamente à generalidade das escolas do Arquipélago, os dados colhidos aqui sugerem uma transformação nas práticas de ensino-aprendizagem conformes aos princípios e orientações programáticas: i) regride a extensão e o aprofundamento dos conteúdos de teoria e história literária; ii) a leitura de literatura cede um lugar considerável à leitura de textos do tipo informativo, publicitário e transaccional, diversos e actividades de

leitura funcional; iii) as actividades de análise gramatical e expressão oral ocupam um espaço crescente da aula; iv) intensifica-se o uso de materiais ao serviço dessas actividades (documentos áudio e vídeo, enciclopédias, textos de história, arte e ciência); v) a avaliação adopta ‘novos’ objectos e outros instrumentos, em detrimento da hegemonia dos ‘testes’.

Parece, contudo, mais assumida por estes docentes do que pelos seus pares de outras escolas da Região, uma crescente exploração do texto literário enquanto objecto linguístico-comunicativo e menos como construção histórico-cultural, ainda que a questão não se afigure pacífica entre os docentes observados; parece mais assumida a instituição da compreensão e da expressão oral como objectos de avaliação, facto, ainda assim, inquietante para alguns daqueles; aparece mais assumida a TLEBS, pese embora a metodologia de análise e reflexão linguístico-discursiva se mostre algo titubeante e incerta no contexto.

Pelas suas características e resultados, o estudo em presença afigura-se ilustrativo quer dos factores que intervêm na (re)interpretação e recontextualização pedagógica, quer das dinâmicas e tensões que atravessam aquelas, ampliando e aprofundando a compreensão da complexidade e dinâmica dos processos de apropriação curricular que os dados analisados nos capítulos anteriores vinham permitindo apreender.

CONSIDERAÇÕES
CONSIDERAÇÕES
FINAIS

1. Conclusões do estudo

O currículo escolar português foi marcado, na segunda metade do século XX, pelas significativas transformações políticas, sociais, económicas e éticas que marcaram então a história do país. A um longo período de baixa escolarização e analfabetismo generalizados seguiram-se sucessivos esforços no sentido do alargamento da escolaridade obrigatória, de democratização do ensino e de promoção do sucesso educativo. No período democrático que se seguiu à revolução de 1974, esses esforços tiveram na Reforma Educativa do final da década de 80 e, mais recentemente, na Reorganização Curricular do Ensino Básico e na Revisão Curricular do Ensino Secundário, iniciadas na segunda metade da década de 90, as expressões oficiais mais relevantes.

A área do Português, cuja relevância social, cultural e académica, a torna bastante sensível às mudanças curriculares gerais, foi, ao longo deste período, palco também ela de transformações relevantes, seja ao nível básico seja ao nível secundário. Neste último, a mais recente e também mais significativa dessas transformações, que decorreu da Revisão Curricular do Ensino Secundário (1999-2006), representou uma reconceptualização dos princípios e objectivos da área, configurando a transição de um paradigma literário-cultural para um paradigma comunicacional.

Em resposta às solicitações socioprofissionais da actualidade e na sequência das transformações que vêm atravessando o currículo das línguas na Europa, a área propôs-se uma formação capaz de apoiar o desenvolvimento de indivíduos e cidadãos social e politicamente conscientes, activos e responsáveis e profissionais capazes de contribuir para o progresso socioeconómico e democrático do país.

O facto representou o reconhecimento de que, independentemente do seu percurso formativo específico, os alunos do Ensino Secundário deveriam ter uma formação linguístico-comunicacional intensiva, motivando a instituição de uma disciplina única de Português comum a todos os percursos formativos. Esse reconhecimento determinou i) a abertura da aula de Português à compreensão e produção de um conjunto alargado e diversificado de tipologias textuais (em detrimento da hegemónica valorização do texto literário), ii) a revalorização do

trabalho ao nível da recepção e produção orais, iii) a instituição da escrita como um processo de produção, análise e reflexão centrado nos alunos e orientado para o aprofundamento de competências comunicacionais, iv) a reperspectivação da leitura enquanto possibilidade de fruição e de construção de sentidos pelo diálogo entre alunos, textos e contextos, v) a instituição da reflexão e da análise linguística como espaço de apropriação consciente e criativa da língua, vi) a centração do processo de ensino-aprendizagem em torno da realização e reflexão de/sobre um conjunto de tarefas comunicativas autênticas e significativas, vii) a consideração dos conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades dos alunos, com vista à sua mobilização para a aprendizagem, à sua aproximação à vida em sociedade, ao favorecimento da sua participação social, profissional, económica e política.

Conquanto importantes factores de transformação curricular, as reformas não se constituem, contudo, só por si garantes de transformações substantivas nas práticas de ensino-aprendizagem que se desenvolvem nas escolas. O professor, mediador entre o discurso oficial e o contexto específico em que actua, cumpre no processo um significativo papel, regulado, em larga medida, pelo seu juízo relativamente ao discurso oficial e pela sua acção pedagógica.

Pela especificidade do seu objecto, objectivos e metodologias e pela sua natureza transversal, a área do Português ocupa no currículo escolar um lugar central, que tem na aula de português o seu lugar especializado de desenvolvimento e no professor de português o principal responsável, assumindo, para além disso, uma natureza transdisciplinar específica. Afigura-se, por isso, de particular relevância compreender o(s) modo(s) como os professores de Português (re)interpretam as orientações curriculares na área e como as recontextualizam pedagogicamente, particularmente quando essas orientações configuram uma mudança relativamente às concepções e práticas prévias na área.

Foi para esse conhecimento e compreensão que nos propusemos contribuir com este trabalho, elegendo como objecto de estudo o processo e o(s) modo(s) de apropriação curricular na área do Português no contexto da Região Autónoma dos Açores, no quadro da Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006.

O estudo de uma realidade tão rica e complexa como a que elegemos determinou o recurso a um dispositivo de recolha e análise de dados igualmente

complexo e diversificado, que compreendeu metodologias de investigação de natureza tanto quantitativa como qualitativa: i) empregámos técnicas e instrumentos investigativos diversificados (inquéritos por questionário, inquéritos por entrevista, estudo de caso, análise documental, observação directa); ii) trabalhámos com diversas populações-alvo e amostras populacionais (professores de Português B da ilha de S. Miguel, professores de Português do Arquipélago, alunos de Português A e B de S. Miguel, os professores e os alunos de Português de uma dada escola do Arquipélago); iii) e recorreremos à análise de documentos de diversa natureza (relatórios, planificações e testes).

O percurso de análise e reflexão que empreendemos ao longo deste trabalho permitiu-nos a consecução dos nossos objectivos investigativos, cuja enunciação já longínqua aconselha aqui a sua recuperação:

Conhecer as representações dos professores e dos alunos acerca das práticas de ensino-aprendizagem em Português A e B.

Compreender o modo como os professores e os alunos conceptualizavam a educação em Português na escolaridade secundária.

Compreender o modo como os professores (re)interpretam e avaliam as transformações introduzidas no currículo da área do Português.

Compreender o(s) modo(s) e processos de recontextualização pedagógica das orientações curriculares para a área do Português.

5. Apreender as dinâmicas de apropriação curricular desenvolvidas pelos professores da área do Português numa escola secundária.

A investigação permitiu reconhecer no contexto em análise i) a especialização das disciplinas de Português B e A em torno da leitura do texto literário, ii) a instituição da leitura como espaço de aquisição de conhecimento sobre os textos, seus autores e contextos, iii) a subsidiariedade da escrita e do funcionamento da língua à leitura, iv) um generalizado desapeço pelo desenvolvimento de actividades de recepção e produção oral, v) o privilegiar de produtos e de práticas de avaliação sumativa, centradas essencialmente na compreensão/interpretação de textos literários e na produção de determinados tipos textuais, como o resumo, o texto expositivo-argumentativo ou o comentário.

Do mesmo modo, os dados permitiram-nos caracterizar um quadro de alargada receptividade de professores e alunos a uma reorientação da área no sentido do

reforço do papel daquela no desenvolvimento linguístico-comunicacional dos alunos, uma orientação entendida mais ajustada aos interesses daqueles como às suas necessidades pessoais e socioprofissionais futuras.

Embora abertos a uma transformação da área, os professores não se mostraram, contudo, interessados, curiosos ou empenhados em qualquer processo de reflexão e problematização na construção do quadro oficial da área. Nem mesmo quando discordâncias e críticas de figuras públicas nacionais assumiram expressão nos *media* e instituíram a polémica. Também as escolas, nas suas diversas instâncias e órgãos de reflexão e decisão pedagógica, não terão assumido responsabilidades e desenvolvendo dinâmicas internas de análise, reflexão e problematização, quer dos princípios curriculares, quer das condições pedagógicas, organizacionais e materiais, necessárias ao seu desenvolvimento.

Embora o sistema educativo português tenha uma forte expressão de centralização e imposição curricular e, no caso, em presença, os professores não assumam ou reclamem a participação na construção do discurso curricular oficial, o desenvolvimento deste repousa, ainda assim, razoavelmente sobre o seu pensamento e a sua acção.

No caso em análise, a proximidade entre o quadro curricular definido para a área e a opinião dos professores relativamente aos objectivos que aquela deveria prosseguir terão facilitado tanto a subscrição global daquele como o seu efeito regulador sobre as práticas de ensino-aprendizagem tal como reportadas por professores e alunos.

O facto não se afigurou, contudo linear ou isento de tensões e contradições. Terá sido de aceitação mais franca e trabalho mais empenhado: i) a convocação para leitura e produção do alargado e diversificado conjunto de textos do tipo informativo, gregário, transaccional e de comunicação social, enunciados no programa, ainda que constringida por questões de gestão temporal; ii) o Contrato de Leitura; iii) a Oficina de Escrita, ainda que esta não consiga instituir-se plenamente como o espaço laboratorial de análise e reflexão linguístico-discursiva que o programa preconiza; iv) a revalorização do trabalho pedagógico ao nível do oral, em particular no que respeita à expressão; v) o incremento de actividades de análise gramatical; vi) a intensificação dos momentos avaliativos e a diversificação das estratégias e instrumentos ao serviço da recolha de informação, ainda que de uso ainda predominantemente sumativo.

De menor consenso e desenvolvimento menos facilitado terá sido i) a transformação do trabalho pedagógico em torno do texto literário, ii) a consideração dos desempenhos orais dos alunos para efeitos avaliativos, iii) a abordagem dos conteúdos e conceitos decorrentes da substituição da Norma Gramatical Portuguesa (em vigor desde 1967) pela TLEBS, iv) o desenvolvimento de metodologias processuais de trabalho, v) e a consideração dos processos para fins avaliativos de natureza formativa.

Estas tendências nos discursos e nas práticas dos professores deixam entrever os campos em que as inovações na área são menos ou mais permeáveis. As experiências prévias dos professores, as suas concepções e valores, os seus gostos e interesses, inseguranças e receios determinam sobretudo o modo como organizam o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os métodos e instrumentos pedagógicos que utilizam. Neste sentido, vingam mais facilmente os conteúdos e as orientações metodológicas e avaliativas que daqueles obtêm melhor compreensão e maior acordo e no desenvolvimento dos quais se sintam mais seguros e implicados, constituindo-se lugares de desenvolvimento mais problemático a abordagem de conteúdos e o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem e avaliação que conflituem com as suas concepções e valores.

No contexto de transformação curricular que prendeu a nossa atenção ao longo deste trabalho, a parca familiaridade dos professores com as novas orientações pedagógicas, bem como as suas hesitações e inseguranças, ter-se-ão constituído mola impulsadora de um esforço mais ou menos generalizado e intenso de trabalho colaborativo dentro das escolas com vista à entreaajuda na leitura do programa e na preparação e co-responsabilização da sua transposição didáctica.

Conquanto inicialmente intenso, esse esforço acabou por acusar um esmorecimento progressivo à medida que as condições que o determinaram se foram modificando (que o conhecimento do programa e a experiência acumulada na sua leccionação foram aumentando, que os professores foram sendo capazes de encontrar respostas para as suas inquietações e soluções para os seus problemas) e alguns constrangimentos e dificuldades foram emergindo, sobretudo as contrariedades experimentadas no processo de recontextualização pedagógica e a dificuldade em harmonizar pontos de vista e conjugar disponibilidades.

2. Limitações e implicações do estudo

O conhecimento e compreensão dos processos de apropriação do currículo da área do Português, no quadro da Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006, que o trabalho em presença permitiu alcançar são fruto da conjugação eficaz das circunstâncias temporais em que se desenvolveu, que possibilitaram o acompanhamento em situação da ‘realidade’ que o motivou e que se constituiu simultaneamente, como o seu objecto de estudo, e a mobilização de um dispositivo investigativo adequado e relevante, que facilitou a recolha de um conjunto tão alargado quanto diversificado de dados ao serviço de uma compreensão aprofundada dos processos e modos de apropriação curricular protagonizados pelos professores no contexto em análise.

Desde o percurso de (re)interpretação dos princípios e orientações curriculares na área do Português empreendido até aos modos da sua recontextualização pedagógica nas escolas da Região, o estudo perscrutou o pensamento dos professores sobre a área e cruzou-o com as suas leituras e opiniões acerca das transformações naquela introduzidas; estabeleceu diálogos entre as concepções daqueles relativamente aos objectivos da educação em Português e as práticas de ensino-aprendizagem reportadas na área; cruzou as práticas passadas com as presentes, o testemunho dos professores sobre as práticas e as leituras que os alunos daquelas devolviam; analisou as dinâmicas de apropriação do currículo da Português, da selecção do manual escolar, à interacção entre os pares no processo de (re)interpretação e recontextualização pedagógica, representando um importante contributo para o alargamento do conhecimento relativamente aos processos de apropriação curricular que atravessam a área, das tensões, contradições e dinâmicas que os percorrem.

Embora a investigação em presença perspective o processo de apropriação curricular numa área disciplinar específica, no caso a do Português, no contexto específico da Região Autónoma dos Açores, o conhecimento que nos devolve dessa realidade e a compreensão que daquela nos possibilita prolongam-se, estamos em crer, para além das fronteiras geográficas ou disciplinares estudadas.

O estudo desenvolvido apoia o reconhecimento da complexidade e do dinamismo que caracterizam os processos de apropriação curricular protagonizados pelos professores, relevando que as inovações pedagógicas se desenvolvem nas escolas, onde o efeito regulador do discurso oficial entra em diálogo com um conjunto complexo de factores e condições que determinam, em larga medida, a extensão e profundidade do seu desenvolvimento (a oportunidade e relevância social das transformações curriculares, a clarificação oportuna dos seus princípios e orientações, a proximidade entre aquelas e as concepções dos professores, os conhecimentos e competências profissionais necessárias ao seu cabal desenvolvimento, a adequação das inovações às realidades e contextos em que os professores actuam, a existência de condições materiais e físicas adequadas ao seu desenvolvimento).

Do mesmo modo, o estudo facilita a compreensão de que os processos de transformação curricular colocam os professores em situação de insegurança e ansiedade, comportam demandas e desafios que lhes cumpre interpretar, se definem no conflito entre a entrega e a resistência, o entusiasmo e o esmorecimento, um processo em que intervêm as concepções e experiências pedagógicas daqueles, as suas expectativas e receios, as suas empatias e desafectos, os seus valores e preocupações, a percepção que têm do seu papel e do papel dos alunos, a sua integração e estatuto na escola e junto dos pares, os jogos de relações profissionais que estabelecem com aqueles, o seu grau de autonomia e de disponibilidade para o diálogo e para a concertação, as culturas de reflexão e trabalho das escolas.

Os momentos de apropriação curricular colocam, pois, importantes e interessantes oportunidades de investigação na área da Educação, no domínio das metodologias da especialidade, do desenvolvimento curricular, do desenvolvimento profissional, das práticas colaborativas, etc.

Conquanto relevante e oportuno, o estudo em presença constitui apenas exemplo dessas oportunidades e entreabre a porta ao conhecimento de uma realidade que ganharia em ser estudada para além dos limites temporais do próprio estudo, permitindo colher resposta para questões como: O que pensam os professores envolvidos no estudo relativamente às questões sobre as quais foram interpelados volvido o tempo decorrido desde aquela interpelação? Que mutações terão percorrido as orientações curriculares desde o momento de apropriação estudado? Que alterações

nas práticas nos devolveriam as suas representações e dos alunos, volvidos estes dois anos ou num horizonte de mais dois ou três? Que representações e opiniões nos devolveriam hoje os alunos relativamente ao programa de Português, em particular, e à área, em geral? Como se terá desenvolvido o trabalho nos dois grupos de docentes constituídos no final da observação desenvolvida na Escola D? Que caminho terão entretanto percorrido as práticas e dinâmicas colaborativas instituídas na Escola A?

O estudo desenvolveu-se, contudo, sempre no limiar da análise dos sistemas de reconstrução pedagógica efectiva em aula, sobre os quais buscou conhecimento na observação do processo de planificação pedagógico-didáctica, no discurso de professores e alunos relativamente às práticas, na análise documental, mas nos quais nunca penetrou efectivamente, factor que se constitui, porventura, a principal limitação deste trabalho e um campo de necessária e privilegiada exploração em futuras investigações na área.

A investigação desenvolvida teria decerto ido mais longe e acrescido o conhecimento obtido, se, por exemplo, no âmbito do estudo de caso tivesse penetrado nesse alfa e ómega da apropriação curricular, sempre único e irrepetível, que é a sala de aula, buscando compreender as relações e diálogos estabelecidos entre esse contexto e os contextos estudados (as representações de professores e alunos relativamente às práticas, os pensamentos e opiniões expressos individual e colectivamente pelos professores, as opções e decisões tomadas no grupo...).

Ainda assim e conquanto, como cada nova investigação, incompleta e incapaz de corresponder a todas as solicitações, espaço de partida e apeadeiro, mas jamais ponto de chegada, o estudo de que nos propusemos dar conta neste texto cumpriu o percurso traçado e prosseguiu os objectivos que se propunha, constituindo um não menosprezável contributo para o aprofundamento do conhecimento relativamente aos processos e modos de apropriação curricular protagonizados pelos professores na área do Português, das tensões, dinâmicas e decisões que os atravessam.

O estudo proporciona igualmente aos professores uma oportunidade de consciencialização e compreensão dos processos e contextos em que intervêm e reforça a importância de a sua formação, inicial e contínua, assumir uma natureza eminentemente reflexiva no sentido de potenciar i) a construção de entendimentos e opiniões dos futuros profissionais relativamente aos fins e modos educativos, em geral,

e na área de especialidade, em particular, no sentido de favorecer uma prática consciente e consistente, ii) o desenvolvimento simultâneo da autonomia e individualidade do professor e da sua abertura ao diálogo e à colaboração com os pares, de forma a facilitar o trabalho colaborativo nas escolas, iii) o aprofundamento de capacidades de pesquisa e investigação educacional capazes de franquear o autoconhecimento e o conhecimento dos contextos de intervenção (compreender os modos e processos pessoais de actuação profissional, conhecer os interesses, necessidades, dificuldades, facilidades, mecanismos e estratégias de aprendizagem dos seus alunos, etc.), iv) a estimulação de atitudes de abertura à mudança no sentido de facilitar a adaptação pessoal à diversidade e complexidade das situações e desafios com que a profissão o confronta e ao ajustamento da sua acção a uma realidade em contínua e acelerada transformação.

Bibliografia

Bibliografia

- Abascal, D. (1994). La lengua oral en la Enseñanza Secundaria. In C. Lomas & A. Osoro (Comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 159-179). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Aguiar e Silva, V. (1988-89). Língua materna e sucesso educativo. *Diacrítica*, 3-4, 17-24.
- Aguiar e Silva, V. (1998-99). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 13-14, 23-31.
- Aguiar e Silva, V. (1999). Reflexões sobre os programas de literatura portuguesa do ensino secundário. In P. Feytor Pinto (Coord.). *Aprendendo a ensinar português. Actas do II Encontro Nacional da APP* (pp. 173-184). Lisboa: APP.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1984). Teaching listening skills. *World Language English*, 3(2), 107-110.
- Alarcão, I. (1996). A construção do conhecimento profissional. In M. R. Delgado-Martins, [et al.] (Org.), *Formar professores de Português, hoje* (pp. 91-95). Lisboa: Edições Colibri.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, M. L. (2001). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Albarello, L. [et al.]. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Aldeia, H. C. B. (2005). *A promoção de competências do domínio do oral no terceiro ciclo do Ensino Básico: uma análise de manuais escolares* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, 2005).
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Orgs.). (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almeida, L. S. & Tavares, J. (Orgs.). (1998). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora.

- Álvarez, C. (2000). Aplicación didáctica del modelo procesual para la aprendizagem de la expresión escrita con estudiantes de 14 y 15 años. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol. I, pp. 475-483). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, C. A. (1999). Como se fala na sala de aula? (para a análise da gestão da palavra). *Palavras*, 16, 43-50.
- Alves, F. C. (1997). A (in)satisfação dos professores. Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 81-115). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. T. (2004). *As organizações e os seus ambientes*. Ribeira Grande: Coingra.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a formação. Construir a mudança*. Lisboa: Educa. Instituto das Comunidades Educativas.
- Amor, E. (1996). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2002). Didáctica da língua materna. In G. Funk (Org. e Coord.), *(Re)pensar o ensino do Português* (pp. 5-25). Lisboa: Edições Salamandra.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de Francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao Português língua materna* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, 1997).
- Andrews, L. (1993). *Language exploration & awareness. A resource book for teachers*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Anguera, M. T. (1989). Observación como método científico. In M. T. Anguera, *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas* (pp. 19-32). Madrid: Cátedra.
- Antão, J. A. S. (1993). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da Leitura. Tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições ASA.
- Antunes, F. (2000). Novas instituições e processos educativos. A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação* (109-134). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. (2000). Educar à maneira da “direita”. As escolas e a aliança conservadora. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação* (pp. 21-45). Porto: Porto Editora.
- Armengol, C. (Coord.). (2002). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Praxis

- Arnoux, E. N. (1996). In Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Fuentes. Para la transformación curricular. Lengua* (pp. 178-212). Argentina: Autor.
- Associação de Professores de Português. (1995). *Aspectos científico / metodológico / curriculares dos programas de Português A e B do Ensino Secundário*. Disponível em <http://www.app.pt> (consultado a 1 de Março de 2002).
- Associação de Professores de Português. (1996a). *Parecer sobre o documento: 'Orientações para a Gestão do Programa' de Português A*. Disponível em <http://www.app.pt> (consultado a 1 de Abril de 2002).
- Associação de Professores de Português. (1996b). *Parecer sobre o documento: 'Orientações para a Gestão do Programa' de Português B*. Disponível em <http://www.app.pt> (consultado a 1 de Março de 2002).
- Associação de Professores de Português. (2001). *Proposta de Programas de Língua Portuguesa no Ensino Secundário. Parecer da APP*. Disponível em <http://www.app.pt> (consultado a 1 de Abril de 2002).
- Assunção, C. C. (1998). O poder e a gramática com base num exemplo. In R. V. Castro & M. L. Dionísio. *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 15-34). Lisboa: Edições Colibri.
- Assunção, C. & Rei, J. E. (1998). *Comunicação Oral*. Lisboa: ME-DES.
- Assunção, C. & Rei, J. E. (1998). *Gramática. Material de apoio*. Lisboa: ME-DES.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Qualitative Research* (pp. 248-261). London: Sage Publications.
- Avalos, M. V. (1996). In Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Fuentes. Para la transformación curricular. Lengua* (pp. 288-323). Argentina: Autor.
- Awramiuk, E. (2002). Mother-tongue teaching in Poland: The dynamics of change. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 2, 165-176.
- Azeredo, M. O. [et al.]. (1996). *Da comunicação à expressão*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Azevedo, F. J. F. (1999). Língua maternal, mestria linguística e manuais escolares. In R. V. Castro [et al.] (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp. 89-94). Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, M. L. (1999). A gramática no final do Ensino Básico e no Ensino Secundário. In J. M. Barbosa [et al.] (Org.), *Gramática e ensino das línguas. Actas do I colóquio sobre gramática* (pp. 97-102). Coimbra: Livraria Almedina.
- Bailey, K. [et al.]. (1996). The language learner's autobiography: examining the apprenticeship of observation. In D. Freeman & J. Richards, *Teacher*

- learning in language teaching* (pp. 11-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bain, D. (1999). Enseigner la langue maternelle. In P. Feytor-Pinto (Coord.), *Aprendendo a ensinar português. Actas do II Encontro Nacional da APP* (pp. 21-43). Lisboa: APP.
- Bakkenes, I. (1996). *Professional isolation of primary school teachers: a task specific approach*. The Netherlands: Leiden University, DSWO Press.
- Ball, S. J. & Lacey, C. (1982). Subject disciplines as the opportunity for group action: A measured critique of subject sub-cultures. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies* (pp. 149-177). London: Croom Helm.
- Baptista, A. A. G. (1997). *A aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- Baptista, F. P. C. (1988-89). Para a elaboração de um novo modelo organizativo-operatório do processo de ensino-aprendizagem da língua e literatura maternas – Um diagnóstico da situação actual no ensino secundário. *Diacrítica*, 3-4, 111-142.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2002). O processo de escrita e relação com a linguagem. In C. Mello [et al.] (Coords.), *II Jornadas Científico-pedagógicas de Português* (pp. 101-115). Coimbra: Livraria Almedina.
- Barbosa, J. M. (1988-89). Ensinar Português: que Português e para que fins? *Diacrítica*, 3-4, 33-45.
- Barnes, D. (1982). *From communication to curriculum*. Middlesex: Penguin Books.
- Barros, J. P. (1999). *Sinergias para um sucesso? Responsabilidades dos poderes central e local*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Batista, A. A. G. (2004). O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In A. A. G. Batista & M. G. C. Val, *Livros de alfabetização e de português: os professores e as suas escolhas* (pp. 29-71). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R. & Smith Jr. F. (1966). *The language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Benavente, A. (1992a). A Reforma Educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 47- 55). Lisboa: Educa.

- Benavente, A. (1992b). As Ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In A.A.V.V., *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Benavente, A. (Coord.). (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bentes, M. C. (1993). *Avaliação da comunicação escrita em alunos do 1.º Ciclo. Estudo longitudinal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bento, M. C. R. L. (1999). Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna. In R. V. Castro [et al.] (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp. 111-120). Braga: Universidade do Minho.
- Bento, M. C. R. L. (2000). *Modos de existência do manual escolar de Língua Portuguesa: da produção à recepção* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Bernard, A. (Org.). (1989). *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Paris: Les Éditions Didier.
- Bernardes, J. A. C. (2002). História literária e ensino da literatura. In C. Mello [et al.] (Coord.), *II Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 15-41). Lisboa: Almedina.
- Bernardes, J. A. C. (2005). A literatura no Ensino Secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (pp. 93-131). Coimbra: Edições Almedina.
- Bernat, E. & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research. *Teaching English as a Second Language*, 9(1), 1-21.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control – theoretical studies towards a sociology of language*. Vols. 1 e 2. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1980). *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmissions* (Vol. 3). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, Basil. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bizarro, R. (2003). *Autonomia de aprendizagem em Francês língua estrangeira: contributos para a educação no século XXI* (tese de doutoramento). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolaños, A. G. & González, E. P. (2004). Literatura y lengua en diálogo. *Glosas Didácticas*, 11, 221-229.
- Bombini, G. (1996). Literatura. In Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Fuentes. Para la transformación curricular. Lengua* (pp. 14-47). Argentina: Autor.
- Bonafé, J. M. (2006). El profesorado ante los discursos y las culturas de la participación. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 7, 83-94.
- Bonset, H. & Rijlaarsdam, G. (2004). Mother-tongue education in the learning-to-learn paradigm: creative redevelopment of learning materials. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 4, 35-62.
- Boudon, R. (s/d). *Os métodos em sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.
- Bourdieu, P. (1998). *O que falar quer dizer – a economia das trocas linguísticas*. Algés: DIFEL.
- Boutet, J. (1997). *Langage et société*. Paris: Mémo Seuil.
- Branco, A. (1999). *Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo*. Disponível em <http://www.ectep.com/literacias/canone.html> (consultado a 13 de Dezembro de 2005).
- Branco, A. (2001). O programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: o último reduto? *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 95-109.
- Branco, A. (2003). A investigação em Didáctica da Literatura e os caminhos do andarilho. In C. Mello [et al.] (Org.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp.27-32). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Branco, A. (2005). O novo lugar da literatura no Ensino Secundário: dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (pp. 79-92). Coimbra: Edições Almedina.
- Breen, M. P. (1996). Paradigmas contemporâneos en el diseño de programas de lenguas (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, 50-61.
- Breen, M. P. (1997). Paradigmas contemporâneos en el diseño de programas de lenguas (II). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 51-63.
- Brinke, S. T. (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.

- Brito, A. M. (1998). Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna. In Cruz, M. C. [et al.] (Orgs.), *A língua mãe e a paixão de aprender. Actas do 2.º Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade* (pp. 53-64). Lisboa: Areal Editores.
- Brito, A. M. (1999). Que gramáticas ensinar? In P. Feytor-Pinto (Coord.), *Aprendendo a ensinar português. Actas do II Encontro Nacional da APP* (pp. 255-261). Lisboa: APP.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões. In R. V. Castro [et al.] (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?* Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P., & Chiss, J.-L. (1995). La didactique de la langue maternelle. *Encyclopaedia Universalis*, 7, 399-401.
- Brown, L. (1987). Rendering literature accessible. In B. Corcoran & E. Evans (Eds.). *Readers, texts, teachers* (pp. 93-118). Portsmouth: Boyton / Cook Publishers.
- Brumfit, C. (1992). Literacy: the needs of teachers and learners. *CLE Working Papers*, 2, 1-11.
- Brumfit, C. (1994). English language teaching, education and power. *CLE Working Papers*, 3, 94-105.
- Brumfit, C. (2002). Global English and language teaching in the twenty-first century. *CLE Occasional Paper*, 59, 2-12.
- Brumfit, C. (Ed.). (1995). *Language Education in the National Curriculum*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (Eds.), (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp. 109-125). Porto: Porto Editora.
- Cabrita, I. (1999). Utilização do manual escolar pelo professor de Matemática. In R. V. Castro [et al.] (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp. 149-160). Braga: Universidade do Minho.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Campbell, J. (1993). *Técnicas de expressão oral*. Lisboa: Editorial Presença.

- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas* (Vol. 1, pp. 201-222). Porto: Edições ASA.
- Camps, A. (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.
- Canário, R. & D'Espiney E. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4(1), 77-92.
- Canário, R. (1995). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1999). *Formação profissional contínua*. In R. Canário (Org.), *Educação de Adultos: um campo e uma problemática* (pp. 39-47). Lisboa: Educa.
- Canvat, K. (2007). The teaching of literature at the crossroads: means or goal? *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 111-122.
- Cardoso, Abílio [et al.]. (1987). À volta da leitura. *Inovação*, 7(2), 187-200.
- Cardoso, Ana P. O. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Cardoso, M. H. G. (2004). *Práticas de avaliação em Língua Portuguesa. Representações da disciplina em testes escritos* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Carlgrén, I. (2002). A reestruturação da educação, a missão da escola e o profissionalismo docente. *Revista de Educação*, XI(2), 111-125.
- Carvalho, A. & Terrasêca, M. (1995). Em torno das práticas avaliativas no 2.º Ciclo. In C. Leite et al., *Avaliar a avaliação* (pp. 45-54). Porto: Edições ASA.
- Carvalho, J. A. B. (1996). Os manuais escolares de Língua Portuguesa: representações da escrita e do ensino/aprendizagem. Comunicação apresentada no II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (1999a). A expressão escrita, factor de sucesso escolar. In P. Feytor-Pinto (Org.), *Português, propostas para o futuro. Transversalidade, gramática, avaliação. Actas do III Encontro Nacional da APP* (Vol. 1, pp. 89-97). Lisboa: APP.
- Carvalho, J. A. B. (1999b). *O Ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de estudos em Educação e Psicologia.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castanho, M. G. B. (1998). *A leitura através do currículo nas escolas do 2.º Ciclo em Portugal* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, M. M. (2000). *Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional. A didáctica da escrita na aula de Inglês* (dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade dos Aveiro.
- Castro, R. V. & Dionísio, M. L. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In R. V. Castro & M. L. Dionísio, *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 129-148). Braga: Angelus Novus Editora.
- Castro, R. V. & Lima, L. (1987). Insucesso e selecção social na disciplina de Português: o(s) discurso(s) dos professores – uma abordagem interdisciplinar. *Psicologia*, 5(3), 299-310.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. D. (1986). O ensino da gramática no ensino secundário: problemas e perspectivas. In I. Mateus (Org.), *Actas do II Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 158-165). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Associação Portuguesa de Linguística.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. D. (1989). A gramática no ensino do português: estatuto e funções. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. D. Sousa (Orgs.), *O ensino-aprendizagem do português. Teoria e práticas* (pp. 125-154). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. D. (1993). Os novos programas de Português – Algumas notas. In L. Barbeiro [et al.] (Eds.), *Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa* (pp. 185-200). Lisboa: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. D. (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. In R. V. Castro & M. L. Dionísio, *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 43-67). Lisboa: Edições Colibri, Associação Portuguesa de Linguística.

- Castro, R. V. (1987). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, R. V. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas* (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1990). O Português no currículo. Uma abordagem diacrónica. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(3), 93-114.
- Castro, R. V. (1994). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1995a). Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum. In J. A. Pacheco & M. Zabalza, *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 97-102). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, R. V. (1995b) *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, R. V. (1996). Campo linguístico e campo pedagógico. Acerca de alguns modos de articulação. *Diacrítica*, 11, 689-704.
- Castro, R. V. (1997). A educação linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização. In C. Leite [et al.] (Orgs.), *Didácticas/Metodologias da Educação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, R. V. (1998a). 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, R. V. (1998b). O texto gramatical escolar: entre a polifonia e a intransitividade discursiva. In R. V. Castro & M. L. Dionísio. *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 149-174). Braga: Angelus Novus Editora.
- Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In R. V. Castro [et al.] (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp.188-231). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. 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, R. V. (2001). A questão de *Os Lusíadas*. Acerca das condições de existência da literatura no ensino secundário. *Diacrítica*, 16, 75-103.
- Castro, R. 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, R. V. (2005). O Português no Ensino Secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Org.). *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (pp. 31-78). Coimbra: Edições Almedina.
- Castro, R. V. (2007). The Portuguese language area in secondary education curriculum: Contemporary processes of reconfiguration. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 91-109.
- Castro, R. V. [et al.]. (1993). *Conteúdos e contextos da reforma curricular no 11.º ano de escolaridade. Concepções e práticas de professores experimentadores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Castro, R. V. [et al.]. (Orgs.). (1999). *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R.V. (2000). De quem é esta gramática? Acerca do conhecimento gramatical escolar. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol. I, pp. 141-151). Coimbra: Livraria Almedina.
- Ceia, C. (1999). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ceia, C. (2001). Um crime curricular: o fim do estudo da Literatura Portuguesa no Ensino Secundário. Consultado a 14/01/03 em <http://www.educare.pt>.
- Ceia, C. (2001, 16 de Maio). Acabar de vez com a literatura. *Jornal de Letras*.
- Ceia, C. (2001, Junho). Reforma Curricular no Ensino Secundário. Objectivo: Acabar de vez com a Literatura? *Jornal a Página da Educação*, p. 6.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Edições Colibri.
- Ceia, C. (2003). Ser professor de literatura. In C. Mello [et al.] (Orgs.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 33-40). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Chauchat, H. (1985). L'Observation. In H. Chauchat, *L' enquête en Psychologie* (pp. 87-98). Paris: PUF.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.

- Choppin, A. (1999). Les manuels scolaires – de la production aux modes de consommation. In R. V. Castro [et al.] (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp. 3-18). Braga: Universidade do Minho.
- Cicurel, F. (1992a). A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue... *Papiers de Travail, 8, Le Cadrage Interactionnel des Discours de la Classe*, 17-38.
- Cicurel, F. (1992b). Le canevas didactique de production discursive. *Papiers de Travail, 8, Le Cadrage Interactionnel des Discours de la Classe*, 9-21.
- Coelho, A. (1990). O ensino. In C. Reis, *As conferências do Casino* (pp. 143-177). Lisboa: Publicações Alfa.
- Coelho, J. P. (1976). Como ensinar Literatura. In *Ao Contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand.
- Coelho, M.^a C. (Coord.). (2002). *Programa de Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Coelho, M.él. V. (2001). *Aspectos da interação verbal na leitura de literatura na escola. Formas e contextos de realização da autonomia discursiva dos alunos* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Cohen, I. & Mauffrey, A. (1989). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin, Bourrelier.
- Coñaniz, A. (1990). La communication en milieu scolaire: problèmes et représentations, *Travaux de Didactique du F.l.E.*, 24 : 59-91.
- Colaço, P. A. B. (2005). Concepções de leitura na formação inicial de professores. In M. L. Cabral (Coord.), *Para o ensino da leitura e da escrita: do básico ao superior* (pp. 41-90). Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Cole, M. & Walker, S. (Eds.). (1989). *Teaching and stress*. Milton Keynes: Open University Press.
- Coll, C. & Martín, E. (2003). La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. In E. Martín [et al.], *Aprender contenidos, desarrollar capacidades* (pp. 13-58). Barcelona: Edebé.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas* (Vol. 1, pp. 159-178). Porto: Edições ASA.
- Comunidades Europeias. Comissão. (1995). *Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva: livro branco sobre a educação e a formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- Comunidades Europeias. Comissão. (1997). *Livro Branco sobre a educação e a formação ao longo da vida*. Bruxelas: European Association for Educational Design.
- Comunidades Europeias. Comissão. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Autor.
- Contente, M. (2000). *A Leitura e a escrita – Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cook-Gumperz, J. & Gumperz, J. J. (1982). Communicative competence in educational perspective. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 13-24). New York: Academic Press, Inc.
- Corcoron, B. (1987). Teachers creating readers. In B. Corcoron & E. Evans (Eds.), *Readers, texts, teachers* (pp. 41-74). Portsmouth: Boyton, Cook Publishers.
- Correia, E. (1994). *Inovação Educacional. Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Correia, J. A. (1991). Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores. *Inovação*, 4(1): 149-165.
- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 81-110.
- Correia, J. G. (1998). Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema educativo no Estado Novo. *Ler História*, 35, 71-107.
- Corson, D. (1988). *Oral language across the curriculum*. Avon: Multilingual Matters, Ltd.
- Cortesão, L. (1991). Formação: algumas expectativas e limites. Reflexões críticas. *Inovação*, 4(1): 92-99.
- Coseriu, E. (1990). Información y literatura. *Comunicación y Sociedad*, III(1-2): 185-200.
- Coseriu, E. (1995). Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência*, 5(1), 29-47.
- Coseriu, E. (2002). Sobre o ensino do idioma nacional. Problemas, propostas e perspectivas. *Confluência*, 23(1), 71-77.
- Cosson, R. (2007). Mother tongue education in Brazil: A battle of two worlds. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 37-52.

- Costa, A. A. (1988). Planeamento e inovação. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), *Planeamento educativo: Relatório de encontro* (pp. 13-56). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Costa, M. A. (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.
- Costa, M. A. (1992). Leitura, conhecimento linguístico e compreensão. In M. R. Delgado-Martins [et al.] (Org.), *Para a Didáctica do Português: seis estudos de linguística* (pp. 75-118). Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, M. A. (1998). Saber ler e saber ensinar a ler do Básico ao Secundário. In R. V. Castro & M. L. Dionísio, *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.69-82). Lisboa: Edições Colibri. Associação Portuguesa de Linguística.
- Couceiro, H. (2000). Ensinar gramática: Para quê? Quando? Como? In Cruz, M. C. [et al.] (Orgs.), *A língua mãe e a paixão de aprender. Actas do 4.º Encontro de Professores de Português* (pp. 67-75). Lisboa: Areal Editores.
- Council of Europe. (2002). *Critical approach to the media in civic education*. Report by Mark Tailor. Strasbourg: Autor.
- Cox, B. (1991). *Cox on Cox. An English Curriculum for the 90's*. London: Hodder & Stoughton.
- Cristo, F. & Bentes, M. C. (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, A. & Vilà, M. (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.
- Curran, J. (1997). Rethinking the media as a public sphere. In P. Dhalgren & C. Sparks, *Communication and Citizenship. Journalism and the public sphere* (pp. 27-57). New York: Routledge.
- Cymbron, M. C. (2002). Reflexão sobre os programas de Português-B do Ensino Secundário. In E. Medeiros (Coord.), *I Encontro de Didácticas nos Açores* (pp. 249-266). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., & Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: Clé International.

- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Kleekamp, B. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decisão 2006/1720/CE, de 15 de Novembro (Estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida). *Jornal Oficial da União Europeia n.º 327, Série L*. Estrasburgo. Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia.
- Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho (Suspende a produção de efeitos da revisão curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro). *Diário da República n.º 140 – I Série A*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro (Altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional). *Diário da República n.º 240 – I Série A*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário). *Diário da República n.º 198 – I Série*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de Março de 1967 (Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente). *Diário da República n.º 59 – I Série*. Lisboa. Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (Aprova a reorganização curricular do ensino básico). *Diário da República n.º 15 – I Série A*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro (Aprova a revisão curricular do ensino secundário). *Diário da República n.º 15 – I Série A*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das

- aprendizagens, no nível secundário de educação). *Diário da República n.º 73 – I Série A*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delgado, M. P. N. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer, en Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura Y Deporte, Narcea, S.A. de Ediciones.
- Delgado-Martins, M. R. (1990). Savoir lire et écrire aujourd'hui en Europe. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(3), 27-35.
- Delgado-Martins, M. R. (1992). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In M. R. Delgado-Martins [et al.] (Org.), *Para a Didáctica do Português: seis estudos de linguística* (pp. 5-22). Lisboa: Edições Colibri.
- Delgado-Martins, M. R. & Duarte, I. (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In F. Sequeira (Org.), *Linguagem e desenvolvimento* (pp. 9-16). Braga: Universidade do Minho.
- Demailly, L. C. (1992). Modelos de Formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 138-159). Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro (Aprova o sistema de avaliação dos alunos nos ensinos básico e secundário). *Diário da República n.º 244 – II Série*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 140-A/78, de 22 de Junho (Estrutura os cursos complementares do ensino secundário para o ano de 1978-1979 e fixa o plano de estudos). *Diário da República n.º 141 – I Série*. Lisboa. Ministério da Educação e Cultura.
- Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho (Estabelece os princípios a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico). *Diário da República n.º 166 – I Série B*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 71/86, de 22 de Agosto (Determina um reajustamento da carga horária dos cursos complementares do ensino secundário a vigorar a partir do ano lectivo de 1986-1987). *Diário da República n.º 192 – I Série*. Lisboa. Ministério da Educação e Cultura.
- Dias, J. M. (1992). *Elaboração de programas de formação*. Lisboa: Informação e Documentação.
- Van Dijk, Teun. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and society*, 42(2), 249-283.

- Van Dijk, T. (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, T. (2004). Critical discourse Analysis. In D. Shiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Malden: Blackwell Publishing.
- Diogo, A. I. S. M. (2004). *Investimento das famílias na escola à saída do ensino obrigatório: configuração familiar e contexto escolar local* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1990). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Edições ASA.
- Dionísio, M. L. & Castro, R. V. (Orgs.). (2005). *O Português nas escolas: Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dionísio, M. L. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, 67-74.
- Dionísio, M. L. [et al.]. (2005). A construção escolar da disciplina de Português: Recriação e resistência. In M.^a de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro (Orgs.). *O Português nas escolas: Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (159-176). Coimbra: Almedina.
- Dixon, J. (1975). *Growth through English: Set in the perspective of the seventies*. London: Oxford.
- Domingues, M. O. (1991). Formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(3), 49-73.
- Doyle, W. & Ponder, G. A. (1977-78). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Droz, R. (1984). Observations sur l'observation. In M. P. Michels-Philippe, *L'observation* (pp. 7-29). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Duarte, I. (1986). O ensino da gramática: do imobilismo às modas. *Palavras*, 9, 38-42.
- Duarte, I. (1991). Funcionamento da língua: a periferia dos NPP. In M. R. Delgado-Martins [et al.], *Documentos do encontro sobre os novos programas de português* (pp. 45-60). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1995). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In M. R. Delgado-Martins, [et al.] (Org.), *Formar professores de Português, hoje* (pp. 75-84). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*, 11, 66-74.

- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. 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. 110-123). Lisboa: Areal Editores.
- Duarte, I. (2000). Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol. I, pp. 47-61). Coimbra: Livraria Almedina.
- Duarte, I. (2001). Língua: Português. Ano: 2001. *Inovação*, 12(1-2), 215-228.
- Duarte, I. (2003). O ensino de Camões e de Os Lusíadas em textos de jornais. In C. Mello [et al.] (Org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp.231-236). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Duarte, I. [et al.]. (1991). Proposta de nomenclatura gramatical (Ensino Básico e Secundário). In M. R. Delgado-Martins [et al.] (Org.), *Documentos do encontro sobre os novos programas de português* (pp. 61-64). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. M. (2001a). Uso da língua e criatividade. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *A Linguística na formação de professores de Português* (pp. 107-123). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Duarte, I. M. (Org.). (2001b). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições ASA.
- Ducros, P. & Finkelstein, D. (1990). Dix conditions pour faciliter les innovations. *Cahiers Pédagogiques*, 286, 25-27.
- Dufays, J.-L. (2007). What place for literature in the education of French-speaking countries? A comparison between Belgium, France, Quebec and Switzerland. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), pp. 21-35.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, XXXVII(1): 55-59.
- Eisner, E. (1992). Educational reform and ecology of schooling. *Teachers College Record*, 93(4): 210-221.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: International Association for de Evaluation of Educational Achievement.
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (1991). Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. *Inovação*, 4(1): 101-111.

- Estrela, A. & Ferreira, J. (Eds.). (2000). *Diversité et différenciation en Pédagogie*. Actas do IX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 43-46). Lisboa: Educa.
- Evans, E. (1987). Readers recreating texts. In B. Corcoran & E. Evans (Eds.), *Readers, texts, teachers* (pp. 22-40). Portsmouth: Boyton, Cook Publishers.
- Federação Nacional das Associações de Estudantes do Ensino Básico e Secundário. (2002). *Apreciação global / parecer da FNAES sobre a proposta de Revisão Curricular do ensino secundário*. Disponível em <http://www.des.min-edu.pt> (consultado a 27 de Março de 2002).
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Fernandes, D. (1998). Algumas questões do desenvolvimento do ensino secundário. In D. Fernandes & M. R. Mendes (Orgs.), *Conferência internacional. Projectar o futuro: políticas, currículos, práticas* (pp. 21-27). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Fernandes, D. [et al.] (Orgs.). (1998). *Análise das consultas aos parceiros educativos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Fernandes, D. & Mendes, M. R. (Orgs.). (1998). *Conferência internacional. Projectar o futuro: políticas, currículos, práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Fernandes, D. & Mendes, M. R. (Orgs.). (1999). *Ciclo de conferências - comunicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Fernandes, D., Neves, A. & Gil, D. (Orgs.). (1998). *Reflexões de escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. [et al.] (2001). *Uma formação em círculo. Um sentido no presente... Um sentido no futuro*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90. Uma análise focalizada nos discursos. In C. Leite, *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI* (pp. 51-73). Porto: Porto Editora.
- Fernández, S. (2001). Interacción y aprendizaje en la clase de lengua. *Inovação*, 14(1-2), 73-89.

- Ferraz, M. J. (2002). Progressão na aprendizagem do Português: que problemas? In G. Funk (Org. e Coord.), *(Re)pensar o ensino do português* (pp. 59-65). Lisboa: Edições Salamandra.
- Ferreira, M. E. P. (1999). A avaliação e a escrita. In C. Mello [et al.] (Orgs.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 181-192). Coimbra: Livraria Almedina.
- Ferreira, V. (1986). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-195). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferrer, J. (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.
- Feytor-Pinto, P. (1997). Educação intercultural na aula de Português. *Palavras*, 11, 57-61.
- Feytor-Pinto, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Feytor-Pinto, P. (2002). Português no Secundário: a utopia, a realidade e o próximo passo. Comunicação apresentada no 7.º Encontro de Professores de Português realizado em Lisboa pela Areal Editores (documento policopiado).
- Fialho, A. (2003). *Sentidos para uma formação dialogada: o trabalho colaborativo na formação inicial de professores do primeiro ciclo do ensino básico* (dissertação de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Fielding, N. G. & Fielding, J. L. (1986). *Linking data*. California: Sage Publications.
- Figueiredo, O. M. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp. 157-172). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, O. 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.
- Figueiredo, O. M. (2003). Os “tipos de texto” na reorganização e revisão curriculares. In C. Mello [et al.] (Org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 329-334). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Flanders, N. (1970). *Analysing teacher behavior*. New York: Addison.
- Flemming, P. (2000). *The art of middle management in secondary schools: a guide to effective subject and team leadership*. London: David Fulton Publishers.

- Flores, M. A. & Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. In J. A. Pacheco, J. M. Paraskeva & A. M.^a Silva, *Reflexão e inovação curricular* (pp. 79-100). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fonseca, Eduardo. (1993). Caracterização geral dos novos programas de Língua Materna. In L. F. Barbeiro [et al.] (Eds.), *Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa* (pp. 173-180). Leiria: ISEL-IPL.
- Fonseca, Fernanda. I. (1986). Competência narrativa e ensino da língua materna. *Palavras*, 9, 6-10.
- Fonseca, Fernanda. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol I, pp. 37-45). Coimbra: Livraria Almedina.
- Fonseca, Fernanda. I. (Org.). (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Fernanda. I., & Fonseca, Joaquim. (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, Joaquim. & Antunes, H. (2004). Discurso pedagógico de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e discurso regulador oficial: uma análise da orientação disposicional, indicação de desempenho e recontextualização. *Revista de Educação*, XII(1), 77-100.
- Fonseca, Joaquim. (1986). A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna. *Palavras*, 9, 11-14.
- Fonseca, Joaquim. (1988-89). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. *Diacrítica*, 3-4, 63-77.
- Fraústio da Silva, J. Emídio, M. & Grilo, 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.
- Freitas, C. M. V. (2004). Autonomia do professor: a impossível renúncia. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), 43-55.
- Fukami, L. (2008). Teacher cognition in context: what's on their mind? *Modern Language*, 92(1), 118-137.
- Fullan, M. G. (1995). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.

- Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, & Banco Mundial. (1990). *Declaração mundial sobre Educação para todos. Resposta às Necessidades de Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gama, M. C. & Teixeira, J. (1999). Orquestra e batuta ou da leitura como polifonia. In C. Mello [et al.] (Orgs.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 229-238). Coimbra: Livraria Almedina.
- Gama, M. C. & Teixeira, J. (2000). A problemática da leitura. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol II, pp. 991-998). Coimbra: Livraria Almedina.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Lda.
- Geraldi, J. W. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1977). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1993). Linguagem, escola e subjectividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*, 18, 21-35.
- Gomes, A. (1990). Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de português – língua materna. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(3), 45-90.
- González, A. M. (1999). Gramática e Ensino de Línguas. In J. M. Barbosa [et al.] (Orgs.), *Gramática e ensino das línguas. Actas do I colóquio sobre gramática* (pp. 71-86). Coimbra: Livraria Almedina.
- Goode, W. & Hatt, P. (1979). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Goodman, K. S. (1992). Why whole language is today's agenda in education. *Language Arts*, 69, 354-363.
- Goodwyn, A. & Findlay, K. (2002). Literature, literacy and the discourses of English teaching in England: A case study. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 2(3), 221-238.

- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grandcolas, B. (1989). De la parole du professeur à la parole de l'élève. *Revue Reflet*, 30, 24-25.
- Green, B. (1988). Literature as curriculum frame: A critical perspective. In K. Hart (Ed.), *Shifting frames: English / literature / writing*. Centre for Studies in Literary Education, Deakin University: Typereader. Publications n.º 2.
- Grossmann, F. & Boch, F. (2006). As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? In M. L. G. Corrêa & F. Bosh (Orgs.), *Ensino da língua: representação e letramento* (pp. 11-36). S. Paulo: Mercado de Letras.
- Guskey, T. (1995). Professional development in education: in search of the Optimal mix. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 114-132). New York: Teachers College Press.
- Gusmão, M. (2002). Da resistência à literatura. In C. Mello [et al.] (Coord), *II Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 43-53). Coimbra: Livraria Almedina.
- Gusmão, M. (2003). A literatura no ensino da língua materna. *Românica*, 12, 241-245.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles*. Paris: Fayard.
- Halté, J.-F. (1994). Interaction et apprentissage. *Cahiers Pédagogiques*, 326, 19-22.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work: individuals, colleagues and contexts* (pp. 51-76). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Harris, A. (2006). *School improvement: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Hedge, T. (2000). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural literacy. What every American needs to know*. New York: Random House.

- Ho, J. W. Y. (2002). Curriculum documents as representation of institutional ideology – a comparative study. *Language and Education*, 16(4), 284-302.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 47-360.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa. *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work. Individuals, Colleagues, and Contexts* (pp. 11-50). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and Professional development. In T. Guskey & M. Huberman, *Professional development in education: new paradigms & practices* (pp. 193-224). New York: Teachers College (Columbia University).
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hautier-Paris.
- Jorge, A. S. & Puig, N. S. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciências*, 18(3), 405-422.
- Júdice, J. (2001, 17 de Agosto). Queremos Camões ou o boletim meteorológico? *Independente*.
- Kleiman, A. 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.
- Konh, R. & Niègre, P. (1991). Les prises de position de l'observateur. In R. Konh & P. Niègre, *Les voies de l'observation* (pp. 114-125). Paris: Nathan.
- Lamas, E. P. R. (1991). Problematizar o ensino da gramática. In A. I. Andrade [et al.] (Orgs.), *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino* (pp. 65-74). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Landsheere, G. & Bayer, E. (1969). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1987). From unity to diversity: twenty-five years of language-teaching methodology. *English Teaching Fórum*, 25(4), 2-10.

- Laurent, J.-P. (1986). L'enfer des programmes scolaires. In A. Petitjean & H. Romian (Dir.), *Enseigner le Français* (pp. 196-203). Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Leal, S. M. (2000). *O exercício de poder pela linguagem. Um projecto de investigação-acção com professores estagiários de Português* (dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leal, S. M. (2005). A aprendizagem da língua e o desenvolvimento integral do sujeito. Retrato araucânio em cinco pinceladas. In T. Medeiros & E. Peixoto, *Desenvolvimento e aprendizagem do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 111-118). Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Leal, S. M. & Sá, M. H. A. (2005). Poder e linguagem em aula de língua materna. Um projecto de investigação-acção com professores estagiários de Português. In I. Alarcão [et al.] (Orgs.), *Supervisão – investigações em contexto educativo* (pp. 233-259). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Direcção Regional de Educação, Universidade dos Açores.
- Leal, T. F. & Roazzi, A. (1999). Uso de pistas linguísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintáctico-semântica sobre a compreensão de textos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 77-104.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the language classroom*. New York: Longman.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de bases do sistema educativo). *Diário da República n.º 217 – I Série A*. Lisboa. Assembleia da República.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de bases do sistema educativo). *Diário da República n.º 237 – I Série*. Lisboa. Assembleia da República.
- Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto (
- Leif, J. (1981). *Le langage. Nature et acquisition*. Paris: Les Editions ESF.
- Leite, C. (1995). Um olhar sobre a avaliação. In C. Leite [et al.], *Avaliar a avaliação* (pp. 7-23). Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2003). *Formação centrada nas escolas: dos projectos às realizações*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lemos, V. (1990). *O critério do sucesso. Técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Leung, Y. (2007). Literature learning and task design in Hong Kong Chinese language textbooks. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 53-70.

- Lima, J. A. (1997). *Colleagues and friends: Professional and personal relationships among teachers in two Portuguese secondary schools* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lima, J. A. (2000). Isolamento profissional e colegialidade no ensino. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 3, 13-39.
- Lima, J. A. (2002a). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002b). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. A. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), 57-84.
- Lima, P. (2006). O Currículo nacional do Ensino Básico, os programas de Língua Portuguesa e o ensino da gramática. *Arquipélago. Ciências da Educação*, 7, 41-55.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-535.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lobo, A. S. (Coord.). (2001). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio. Relatório preliminar*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Lobo, A. S. [et al.]. (2002). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa: APP.
- Lomas, C. (1996). Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. In C. Lomas (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 143-182). Barcelona: Editorial Horsori.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas* (Vol. 1, pp. 13-24). Porto: Edições ASA.
- Lomas, C. & Osoro, A. (1996). Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza secundaria. In C. Lomas (Coord.), *La Educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 25-66). Barcelona: Editorial Horsori.
- Lomas, C. & Osoro, A. (Coord.). (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Lomas, C., Osoro, A. & Túson, A. (2003). Ciências da linguagem, competência comunicativa e ensino da Língua. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas* (Vol. 1, pp. 27-70). Porto: Edições ASA.

- Lopes, A. C. M. (1999). A pragmática linguística e o ensino do Português: algumas reflexões. In C. Mello [et al.] (Org.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp.17-31). Coimbra: Livraria Almedina.
- Loureiro, La S. (2000). Leitura: um processo interactivo. In *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol. II, 867-874). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, C. B. (2005). Profissão de professor e gestão do currículo: Será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena? In M. C. Roldão (Coord.), *Estudos sobre as práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem?* (pp. 61-76). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didáctica do ‘saber falar’ e do ‘saber ouvir’. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas* (Vol. 1, pp. 109-155). Porto: Edições ASA.
- Luís, A. (1999). O ensino da gramática na era da comunicação. In J. M. Barbosa [et al.] (Orgs.), *Gramática e ensino das línguas. Actas do I colóquio sobre gramática* (pp. 135-147). Coimbra: Livraria Almedina.
- MacBeath, J. [et al.]. (2007). *Schools on the edge: responding to challenging circumstances*. London: Paul Chapman.
- Magalhães, O. M. (2005). Efeitos da reorganização curricular na formação contínua de professores. In C. Leite, *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI* (pp. 75-99). Porto: Porto Editora.
- Marcois, F. (1992). *À l'école de la littérature*. Paris: Les Editions Ouvrières.
- Marcuschi, L. A. (2001). Compreensão de texto: algumas reflexões. In A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs.), *O livro didáctico de Português. Múltiplos olhares* (pp. 46-59). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marques, M. A. (2001). Percurso de análise do discurso. *Diacrítica*, 16, 279-287.
- Massonat, J. (1987). Observer. In A. Blanchet [et al.] (Eds.), *Les techniques d'enquête en Sciences Sociales* (pp. 38-53). Paris: Dunod.
- Mata, A. I. (1991). Ensino da gramática: uma caracterização. In M. R. Delgado-Martins [et al.] (Orgs.), *Documentos do encontro sobre os novos programas de português* (pp. 81-115). Lisboa: Edições Colibri.
- Mata, A. I. (1992). É só ouvir... em Português. In M. R. Delgado-Martins [et al.] (Orgs.), *Para a Didáctica do Português: seis estudos de linguística* (pp. 45-74). Lisboa: Edições Colibri.
- Mateus, M. H. M. (1988-89). Que gramática saber? Que gramática ensinar? *Diacrítica*, 3-4, 25-31.

- McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. New York: St. Martin's Press.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meireles, Margarida. (2000). Formação inicial de professores: reflexões dos professores e a pedagogia da escrita. (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles, Matilde. (2000). *A narrativa em supervisão: a oralidade na competência educativa do professor de língua materna*. (dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles, Matilde. (2002). A oralidade na aula de Português Língua Materna: que espaço? In G. Funk (Org. e Coord.), *(Re)pensar o ensino do português* (pp. 127-142). Lisboa: Edições Salamandra.
- Mello, C. (1999). Leitura e memória literária. In C. Mello [et al.] (Orgs.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 219-228). Coimbra: Livraria Almedina.
- Melo, P. C. (1999). O espaço de produção textual na prática pedagógica – Eu professor, me confesso. In C. Mello [et al.] (Orgs.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 205-216). Coimbra: Livraria Almedina.
- Mendes, M. V. (1997). Pedagogia da literatura. *Românica*, 6, 155-166.
- Mendonça, A. [et al.]. (2003). *Métodos e técnicas de expressão oral. Ensinos Básico e Secundário*. Porto: Edições ASA.
- Meneses, P. (2002). Quem descuida a sua língua, a si mesmo descuida. Separata das *Actas do Encontro sobre História da Língua e História da Gramática* (pp.311-319). Braga: Universidade do Minho.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mey, J. L. (1998). Etnia, identidade e língua. In I. Signorini (Org.), *Língua(agem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp.69-88). São Paulo: Mercado de Letras.
- Michaud, D. (1996). *La communication formative: vers une nouvelle didactique des langues secondes*. Montréal: Les Presses Universitaires de Montréal.

- Micotti, M. C. O. (1998). O professor e as propostas de mudanças didáticas. In Raquel Serbino *et al.* (Orgs.), *Formação de professores* (pp. 103-123). S. Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Miles, M. B. & Ekholm, M. (1985). What is school improvement? In W. G. Van Velzen [et al.]. (Eds.). *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven: Academic Publishing Company. 33-67.
- Molina, O. (1992). *Ler para aprender*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Monteiro, A. R. (1999). O 25 de Abril e o direito à educação. *Inovação*, 12, 109-129.
- Montero, L. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Investigación Educativa*, 5(90), 7-31.
- Moraes, E. M. M. (2000). A gramática na aula de Português. *Leitura: teoria e prática*, 36: 22-46.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Moreira, D. (1999). Para uma troca de impressões entre as disciplinas de Português e Matemática. In P. Feytor-Pinto (Org.), *Propostas para o futuro 1. Transversalidades, gramática, avaliação. Actas do III Encontro nacional da APP* (pp. 39-45). Lisboa: APP.
- Moreno, J. (1998). Motivação de professores. Estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(I), 87-101.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morrish, I. (1981). *Para uma educação em mudança*. Lisboa: livros Horizonte.
- Moura, V. G. (2001, 20 de Junho). Camões no limbo. *Diário de Notícias*.
- Moura, V. G. (2004, 13 de Março). O padrão da cena do ódio. *Expresso*.
- Moura, V. G. (2004, 24 de Abril). O padrão dos... encobrimentos. *Expresso*.
- Moysés, S. M. A. (1998). Política de leitura e a formação de professores de Língua Portuguesa. In R. Serbino [et al.] (Orgs.), *Formação de professores* (pp. 233-237). S. Paulo: Fundação Editora da UNESP.

- Mussi, A. B. I. (2001). Arrombassi, Layla! Ou SOS para os professores de língua nativa. *Linguagem em (Dis)curso*, 1(2), s/p.
- Neto, M. C. F. (2000). *Práticas de leitura na aula de Português – entre as perspectivas transmissiva e interpretativa da educação* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- Niza, I. (2002). Escrever para ler melhor: da produção escrita à educação literária. In *Actas do 6.º Encontro de Professores de Português* (pp. 38-53). Lisboa: Areal Editores.
- Nogueira, J. T. (1988-89). O ensino do Português – importância da relação teórico-prática pedagógica. *Diacrítica*, 3-4, 143-155.
- Nogueira, J. T. (1989). O ensino da língua materna – tópicos para reflexão. *Palavras*, 8, 5-13.
- Nogueira, J. T. (1999a). Ensinar a língua – Porquê? Para quê? (sobre o valor formativo do Português). In C. Mello [et al.] (Orgs.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 239-246). Coimbra: Livraria Almedina.
- Nogueira, J. T. (1999b). Sobre o valor formativo do ensino da gramática. In J. M. Barbosa [et al.] (Orgs.), *Gramática e ensino das línguas. Actas do I colóquio sobre gramática* (pp.103-106). Coimbra: Livraria Almedina.
- Nova, E. V. (1997). *Avaliação dos alunos: problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.
- Nóvoa, A. (1991a). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação*, 4(1), 63-76.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1994). *A educação portuguesa 1945-1992*. Lisboa: Autor.
- Nunan, D. (1996). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 238-241). Cambridge: Cambridge University Press.

- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Pendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Olshtain E., & Celce-Murcia M. (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.
- Ordoñez, G. (1999). Reflexões sobre o ensino da língua. In José M. Barbosa *et al* (Org.). *Gramática e ensino das línguas. Actas do I Colóquio sobre Gramática* (pp. 117-133). Coimbra: Livraria Almedina.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Consultado no sítio web da Comissão Nacional de Eleições a 25 de 9 de 2003: http://www.cne.pt/dl/1_declaracao_universal_direitos_homem.pdf.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico. (1984). *Exames das políticas nacionais de educação. Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação e Cultura.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2000). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (Org.). (2000). *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação* (67-90). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Alves, M. P. & Flores, M. A. (Orgs.). (1997). *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Pais, A. P. (2000). Os planos curriculares e as didácticas. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da língua e da literatura* (Vol I, pp. 209-212). Coimbra: Livraria Almedina.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Paulino, G. (2004). Formação de leitores. A questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 47-62.
- Pedro, E. (1982). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Edições Rolim.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes [et al.] (Coord.), *Reorganização curricular do Ensino Básico*.

- Avaliação das aprendizagens* (pp. 27-33). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Pereira, Idalina. (2000). *A reescrita do texto literário em contexto escolar. Para uma conciliação didáctica aluno-escrita e aluno-literatura* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, Isabel. (2002). A gramática no Ensino Básico. In C. Mello [et al.] (Coords.). *II Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 161-169). Coimbra: Livraria Almedina.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, M. L. A. (2001). *Para uma didáctica textual. Tipos de texto / tipos de discurso e ensino do Português* (Vol. 1). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, M. L. A. (2002). *Das palavras aos actos. Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, M. L. A., & Azevedo, F. (2002). *Como abordar a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Education et Recherche*, 5(2), 199-215.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1995). *O Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences. Fragment d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a Educação? 2.ª Edição*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Pinto, P. R. (1994). «Aprender» a ler para ensinar. *Inovação*, 7(2), 173-186.
- Pires, R. M. F. M. (2000). *Da planificação como componente do processo de escrita* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Portaria n.º 1147/2005, de 8 de Novembro (Adopta a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) a partir do ano lectivo de 2005-2006). *Diário da República n.º 214 – I Série B*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro (Adopta, a título de experiência pedagógica, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário - TLEBS). *Diário da República n.º 300 – I Série B*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril (Altera a Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro, que adopta a título de experiência pedagógica a terminologia linguística para os ensinos básico e secundário -TLEBS). *Diário da República n.º 76 – I Série*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Portaria n.º 710/2001, de 11 de Julho (Cria vários cursos gerais e tecnológicos do ensino secundário regular). *Diário da República n.º 159 – I Série B*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Portugal. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988). *Proposta global de reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (s. d.). *Estatísticas da educação – 1999/2000*. Disponível em <http://www.dapp.min-edu.pt> (consultado a 5 de Março de 2003).
- Portugal. Departamento do Ensino Secundário. (1996). *Orientações de Gestão de programas. Alunos que ingressam no 10.º ano em 1996/97*. Lisboa: Autor.
- Portugal. Departamento do Ensino Secundário. (1997a). *Encontros no secundário – documentos de apoio ao debate 1*. Lisboa: Autor.
- Portugal. Departamento do Ensino Secundário. (1997b). *Português A e B. Programas. 10.º, 11.º e 12.º anos ajustados*. Lisboa: Autor.
- Portugal. Departamento do Ensino Secundário. (2000). *Documento da revisão curricular do Ensino Secundário (excertos)*. Disponível em <http://www.min-edu.pt> (consultado a 20 de Março de 2001).
- Portugal. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico, 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais. (Coord.). (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

Bibliografia

- Portugal. Gabinete de Avaliação Educacional. (2005). *Informação n.º 14/05, de 18.01.2005*. Disponível em http://www.gave.pt/infoexame_es_novo_2005.htm (consultado a 2 de Fevereiro de 2005).
- Portugal. Gabinete de Avaliação Educacional. (2005). *Informação n.º 14(II)/05, de 31.05.2005*. Disponível em http://www.gave.pt/infoexame_es_novo_2005.htm (consultado a 20 de Junho de 2005).
- Portugal. Gabinete de Avaliação Educacional. (2005). *Informação n.º 25(II)/05, de 31.05.2005*. Disponível em http://www.gave.pt/infoexame_es_novo_2005.htm (consultado a 20 de Junho de 2005).
- Portugal. Instituto Nacional de Estatística (s. d.). *Censos 2001*. Disponível em <http://www.ine.pt> (consultado a 25 de Dezembro de 2002).
- Portugal. Ministério da Educação. (2003). *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*. Disponível em <http://www.min-edu.pt> (consultado a 12 de Maio de 2003).
- Poulson, L. (1998). *The English Curriculum in Schools*. London: Cassell.
- Poulson, L. (2005). As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (pp. 13-30). Coimbra: Edições Almedina.
- Poulson, L., Radnor, H. & Turner-Bisset, R. (1996). From policy to practice: language education, English teaching and curriculum reform in secondary schools. *Language and Education*, 10(1), 33-46.
- Prestes, M. L. M. (1996). Ensino do português como elemento consciente de interacção social: uma proposta de atividade com texto. *Ciências & Letras*, 17, 189-198.
- Protherough, R. & King, P. (1995). Introduction: whose curriculum? In R. Protherough & P. King (Eds.), *The challenge of English in the National Curriculum* (pp. 1-16). London: Routledge.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, G. (2002). Portugal no PISA 2000 – Condições de participação, resultados e perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 25-50.
- Ramalho, G. (Coord.). (2001). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Avaliação Educativa.

- Rebelo, D. (1990). A problemática do texto na Língua Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(4), pp. 83-92.
- Recasens, M. (1994). *Como estimular a expressão oral na aula*. Lisboa. Plátano Editora.
- Rei, J. E. (1998). Práticas escolares actuais de produção de textos e seus agentes. Estudo de opinião sobre a escrita no final do Ensino Secundário. In R. V. Castro & M. L. Dionísio, *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 135-156). Lisboa: Edições Colibri/APL.
- Reichardt, C. S. & Cook, T. D. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In T. D. Cook & C. S. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 7-30). London: Sage Publications.
- Reinaldo, M. A. G. M. (2001). A orientação para a produção de texto. In A. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs.), *O livro didáctico de Português. Múltiplos olhares* (pp. 87-100). Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Reis, C. & Adragão, J. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. C. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rivers, W. M. & Temperley, M. S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Rivers, W. M. (1987). Interaction as the key to teaching language for communication. In W. M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching* (pp. 3-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (Ed.). (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, S. M. & Pruitt, E. Z. (2004). *Schools as professional learning communities: collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rodrigues, A. F. (1996). A leitura da literatura no ensino secundário: estatuto e funções dos livros para-escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(2), 61-88.
- Rodrigues, A. F. (1997). Contributo para a caracterização da disciplina de Português no Ensino Secundário. – literatura e “leituras padronizadas”. In C. Leite [et al.] (Orgs.), *Didácticas/Metodologias da Educação* (pp. 455-468). Braga: Universidade do Minho.

- Rodrigues, A. F. (1999). Das configurações do manual às representações de literatura. In R. V. Castro [et al.] (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp. 423-440). Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, A. F. (2000). Representações de leitura do texto literário em contexto escolar. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso de Didáctica da Língua e da Literatura*. (Vol II, pp. 241-253). Coimbra: Livraria Almedina
- Rodrigues, G. (2003). *EBI: um arquipélago sem comunicações inter-ilhas? Contributo(s) para o estudo das culturas docentes em duas escolas básicas integradas da ilha de São Miguel* (dissertação de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Rodrigues, S. V. (2001). A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de português. In F. I. Fonseca, I. Duarte & O. Figueiredo, *A Linguística na formação do professor de Português* (pp. 225-237). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000a). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores.
- Roldão, M. C. (2000b). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9(1), 81-92.
- Roldão, M. C. [et al.]. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.
- Röner, M. A. D. (1996). Literatura. In *Fuentes. Para la transformación curricular. Lengua* (pp. 48-102). Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sá, M.^a H. A. e (1996). *Processos de interacção em sala de aula de Francês língua estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal* (tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1995). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis* (tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (1997a). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 107-117). Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. (2004). *The activist teacher profession*. Maidenhead: Open University Press.
- Sacristán, G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Sadow, S. A. (1987). Speaking and listening: imaginative activities for the language class. In W. M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching* (pp. 33-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampaio, J. S. (1980). *Portugal – A Educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santomé, J. T. (2000). O professor na época do neoliberalismo. Aspectos sociopolíticos do seu trabalho. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação* (p. 67-90). Porto: Porto Editora.
- Santos, Aida. (1994). A escrita no ensino secundário. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp. 19-44). Porto: Porto Editora.
- Santos, Aida. (2003). Do amor dos textos ao amor das línguas: virtualidades didácticas da competência de leitura literária. In C. Mello [et al.] (Org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp.153-158). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Santos, Odete. (1988). *O Português na escola, hoje. Contributos para uma pedagogia da comunicação em língua moderna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, Odete. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp.129-153). Porto: Porto Editora.
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sawyer, W. (2007). English as mother-tongue in Australia. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 17-90.
- Sawyer, W., & van de Ven, P.-H. (2006). Starting points. Paradigms in Mother tongue Education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), p. 5-20.
- Sawyer, W. & van de Ven, P.-H. (2007). Paradigms of mother tongue education: introduction. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 1-3.

- Sawyer, W. & Watson, K. (2001). Mother-tongue teaching in Australia: The case of New South Wales. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 1, 87-10.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Seco, G. M.^a S. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra).
- Senge, P. [et al.]. (2003). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey.
- Sequeira, F. (1989). Psicolinguística e leitura. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa (Org.), *O ensino-aprendizagem do português. Teoria e práticas* (pp. 31-44). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos educacionais e desenvolvimento Comunitário.
- Sequeira, F. (2000). Formação de professores de Português: os desafios da pós-modernidade. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol. I, pp. 153-163). Coimbra: Livraria Almedina.
- Sequeira, F. (2000). *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 51-60.
- Serôdio, C. (2000). O ensino da literatura: concepções e práticas. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol I, pp. 467- 473). Coimbra: Livraria Almedina.
- Seruya, J. M. (1983). *Sistema Educativo e políticas de Educação em Portugal*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Shiel, G. (2002). Reflections on the performance of Ireland and Portugal in the OECD/PISA 2000 assessment of reading literacy. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 61-81.
- Shiels, J. (1991). *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg: Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Shiels, J. (1993). *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Shön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- Shön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(29), 4-14.
- Silva, A. & Teles, A. (1999). O conhecimento metalinguístico no domínio da gramática (2.º Ciclo – secundário). In C. Mello [et al.] (Org.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp.47-61). Coimbra: Livraria Almedina.
- Silva, A. (2003). Linguística e ensino da língua: para uma definição da gramática escolar. *Diacrítica, Ciências da Linguagem*, 17(1), 289-317.
- Silva, I. M. L. (2005). *Contributos para o ensino da escrita. A materialidade da escrita em textos de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.
- Silva, M. M. M. (Coord.). (1998). *A educação escolar em mudança* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Silva, M., & Tamen, M. I. (Coord.). (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M.^a Conceição. C. (2005). Da Supervisão colaborativa à didáctica da escrita na língua materna: um estudo de caso(s). In I. Alarcão [et al.] (Orgs.), *Supervisão – investigações em contexto educativo* (pp. 135-158). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/Direcção Regional de Educação/Universidade dos Açores.
- Sim-Sim, I. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação*, 7(2), pp. 131-144.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Org.). *Novas metodologias em Educação* (pp.199-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (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.
- Sim-Sim, I. [et al.]. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças. Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Smylie, M. (1995). Teacher learning in the work place: implications for school reform. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.

- Smyth, J. (1995). Teacher's work and the labour process of teaching: central problematics in professional development. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 69-91). New York: Teachers College Press.
- Sousa, M. E. (1999). A formação de leitores – o contributo do manual escolar. Um olhar através de um manual de Língua Portuguesa do 1.º C. E.B.. In R. V. Castro [et al.] (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp. 507-513). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M.^a. E. (2000). *Ler na escola. O manual escolar e a construção de leitores* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M.^a. L. B. (2005). Representações dos professores sobre os seus alunos. In M. C. Roldão (Coord.), *Estudos sobre as práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem?* (pp. 47-60). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sousa, M.^a. L. C. (1996). Alguns aspectos da relação entre a consciência metalinguística e a leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), 59-75.
- Sousa, M.^a. L. D. (1989). Ler na escola. In F. Sequeira, R. V. Castro, & M. L. Sousa (Orgs.), *O ensino-aprendizagem do português. Teoria e práticas* (pp. 45-76). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M.^a. L. D. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa, M.^a. L. D. (1998). Agora não posso. Estou a ler! In R. V. Castro & M. L. D. Sousa, *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 55-70). Braga: Angelus Novus Editora.
- Sousa, M.^a. L. D. (1998). Da leitura em interacção à leitura como interacção. In R. V. Castro & M. L. Dionísio, *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 74-127). Braga: Angelus Novus Editora.
- Sousa, M.^a. L. D. (1999). Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português. In R. V. Castro [et al.] (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp. 495-505). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M.^a. L. D. (2000). De pequenino... pelos caminhos da literatura. In *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da língua e da literatura* (Vol. II, pp. 1075-1086). Coimbra: Livraria Almedina.
- Sousa, M.^a. L. D., & Castro, R. V. (1989). Domínios de avaliação e sucesso escolar na disciplina de português. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa, *O ensino-aprendizagem do português. Teoria e práticas* (pp. 181-191). Braga: Universidade do Minho.

- Stahl, S. A. (1999). Why innovations come and go (and mostly go): the case of whole language. *Educational Researcher*, 28(8), 3-22.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & I. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). California: Sage Publications.
- Starč, S. (2004). Mother tongue education in Slovenia. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 4, 103–115.
- Starnone, D. (1998). *Solo se interrogato. Appunta sulla maleducazione di un insegnante volontario*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stubbs, M. (1987). *Linguagem, escolas e aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sutton, C. (Ed.). (1983). *Communicating in the classroom. A guide for subject teachers on the more effective use o reading, writing and talk*. London: Hodder and Stoughton.
- Tapia, J. A. (2003). A avaliação da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas* (Vol. 1, pp. 179-200). Porto: Edições ASA.
- Tavares, C. F., Valente, M.T., & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico: língua estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves, *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thurler, M. & Perrenoud, P. (1994). *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Tochon, F. V. (1995). *A língua como projecto didáctico*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, R. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. (1978). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Joanovich.

- Tulasiewicz, W. & Adams, A. (1998). Mother tongue: definitions and teaching implications. In W. Tulasiewicz & A. Adams (Eds.), *Teaching the mother tongue in a multilingual Europe* (pp. 1-66). Wiltshire: Redwood Books.
- Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Departamento de Literaturas Românicas (2003). *Carta aberta: a literatura no ensino da Língua Materna*. Disponível em www.fl.ul.pt/dep_romanicas/carta_aberta_ao_mne.html (consultado a 10 de Fevereiro de 2003).
- Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições ASA.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de Observação, na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vicente, M. G. (1999). Gramática: o peso da tradição ou a força da razão. In P. Feytor-Pinto (Coord.), *Aprendendo a ensinar português. Actas do II Encontro Nacional da APP* (pp. 271-276). Lisboa: APP.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, M. C. (2001, 18 de Abril). Contra o facilitismo. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*.
- Vila, I. (1994). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. In Lomas, C. & Osoro, A., *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 31-54). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Vilà, M. & Santasusana. (2005). Hablar para aprender a hablar mejor: ele equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. In C. Barragán [et al.], *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 29-36). Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S. L.
- Vilar, A. M. (1998). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Vilas-Boas, A. J. (2003). *Oficinas de escrita. Modos de usar*. Porto: Edições ASA.
- Vilas-Boas, A. J. (2005). *Oficinas de Leitura recreativa. Criar e manter comunidades de leitores na escola*. Porto: Edições ASA.
- Vilas-Boas, A. J. L. (2001). *Ensinar e aprender a escrever. Por uma prática diferente*. Porto: Edições ASA.

- Vilela, G. (1994). Metamorfoses no ensino da escrita. Leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp. 45-77). Porto: Porto Editora.
- Vygotski, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The Mit Press.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: biographic narrative and semi-structured methods*. London: Sage Publications.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1991). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson, L. C. (Ed.). (1982). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press.
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées recues sur la langue*. Paris: Éditions du Seuil.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Young, C. (1987). Readers, texts, teachers. In B. Corcoron & E. Evans (Eds.), *Readers, texts, teachers* (pp. 7-21). Portsmouth: Boyton, Cook Publishers.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zayas, F. & Esteve, P. 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.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexos

Anexo I

Anexo I

Enunciados dos questionários

Anexo I-A

Anexo I-A

Questionário
aplicado aos professores de Português B

Questionário aos
PROFESSORES DE PORTUGUÊS
DO ENSINO SECUNDÁRIO
da ilha de S. Miguel

Caro(a) colega:

Este questionário insere-se numa investigação que pretende conhecer e compreender o pensamento e a acção dos professores e alunos de Português do Ensino Secundário da ilha de S. Miguel, no contexto do **programa de Português B**.

O questionário é individual e anónimo, e, para facilitar o seu preenchimento, as questões colocadas requerem predominantemente que assinale os itens de resposta com um X numa escala de importância ou de frequência de quatro níveis.

A sua colaboração no preenchimento deste questionário é da maior importância, e da sinceridade e ponderação das suas respostas dependerá a fidedignidade do conhecimento que se pretende.

Desde já os nossos maiores agradecimentos pela colaboração prestada.

Susana Mira Leal

Universidade dos Açores

Março de 2004

PARTE I

1. Assinale com um X a sua idade.

- Menos de 31 anos
- Entre 31 e 45 anos
- Entre 46 e 60 anos
- Mais de 60 anos

2. Assinale com um X o seu sexo.

- Feminino
- Masculino

3. Indique as suas habilitações académicas.

	Ano de conclusão
Licenciatura(s) em _____	_____
Mestrado(s) em _____	_____
Outra. Identifique _____	_____

4. Assinale com um X a sua situação profissional.

- Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
- Professor do Quadro de Nomeação Provisória
- Professor com habilitação profissional
- Professor com habilitação própria
- Professor com habilitação suficiente
- Outra. Identifique _____

5. Assinale com um X o grupo disciplinar que integra.

- 8.º Grupo A
- 8.º Grupo B
- Outro. Identifique _____

6. Assinale com um X o seu tempo de experiência na docência.

- Entre 1 e 3 anos
- Entre 4 e 7 anos
- Entre 8 e 18 anos
- Entre 19 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos

7. Assinale com um X o seu tempo de docência na presente escola.

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 4 e 7 anos
- Entre 8 e 12 anos
- Entre 13 e 18 anos
- Mais de 18 anos

8. Assinale com um X a(s) disciplina(s) que leccionou nos últimos cinco (5) anos.

- Língua Portuguesa
- Português B
- Português A
- Outra

9. Assinale com um X a(s) disciplina(s) que lecciona neste ano lectivo.

- Língua Portuguesa
 - Língua Portuguesa
 - Português B
 - Português A
 - Outra
- (3.º Ciclo do EB) (10.º ano) (11.º ou 12.º anos)

10. Mudaria de profissão se tivesse oportunidade?

(Assinale com um X uma das duas possibilidades de resposta) Sim Não

10.1. Justifique a opção assinalada.

11. Assinale com um X o impacto que, na sua opinião, os seguintes factores têm na qualidade do desempenho do professor.

	Nenhuma/ Pouco	Quase nenhuma	Bastante	Muito
a) motivação e empenho dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) existência de estruturas de apoio ao acompanhamento dos alunos com necessidades / dificuldades específicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) número de alunos por turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) colaboração entre os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) tempo disponível para a preparação da actividade lectiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) implicação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) características dos programas (tipos de objectivos, âmbito dos conteúdos, natureza das orientações metodológicas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) articulação entre as orientações curriculares e os interesses e necessidades dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) implicação das escolas/dos professores nas alterações educativas/curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) estatuto social da profissão (valorização profissional, estabilidade profissional, remuneração...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) disponibilidade de espaços, equipamentos e materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE II

A. A área do Português na escolaridade secundária.

12. Em seu entender, que importância assumem os seguintes aspectos na qualidade do desempenho do professor de Português?

(Em cada alínea, assinale com um X a opção que lhe parecer mais adequada)

	Nenhuma/ Pouca	Quase nenhuma	Bastante	Muita
a) domínio das regras que regulam o uso da língua portuguesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) conhecimento da literatura nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) conhecimento dos interesses, necessidades e expectativas dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) conhecimento das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) capacidade de comunicar oralmente de forma adequada com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) domínio de métodos e técnicas de ensino da língua materna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) conhecimento dos programas de Português dos diversos níveis de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) capacidade de construir instrumentos de avaliação nos diversos domínios da língua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) facilidade em estabelecer relações de confiança/empatia com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) investimento na actualização dos conhecimentos da área de especialidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) conhecimento dos projectos educativo e curricular da escola em que exerce funções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) conhecimento do contexto sócio-cultural da comunidade educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) conhecimento dos materiais didácticos disponíveis no mercado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Assinale com um X a importância que atribui às seguintes funções do professor de Português.

- a) propor a interpretação dos textos literários indicados no programa
- b) promover a leitura e análise de textos para além dos indicados no programa
- c) promover estratégias de leitura em função de objectivos diferenciados
- c) programar actividades de escuta com objectivos diferenciados
- e) proporcionar momentos de debate de pontos de vista pessoais
- f) avaliar práticas de produção e recepção oral dos alunos
- g) programar actividades de natureza diversa com recurso ao trabalho em pares/grupos
- h) programar a escrita de textos com objectivos e assuntos diferenciados
- i) corrigir as produções escritas dos alunos
- j) promover a análise das dificuldades linguístico-discursivas dos alunos e a autocorreção
- k) favorecer a pesquisa em fontes de informação diversas (enciclopédias, dicionários, *internet* ...)

	Nenhuma/Quase nenhuma	Pouca	Bastante	Muita
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Na sua opinião, qual a importância que os seguintes comportamentos assumem na aprendizagem dos alunos.

(Em cada alínea, assinale com um X a opção que lhe parecer mais adequada)

- a) escutar atentamente as explicações do professor
- b) questionar o professor sobre os conteúdos/actividades
- c) pesquisar de forma autónoma e por iniciativa própria
- d) registar os apontamentos apresentados pelo professor
- e) cumprir com as tarefas propostas pelo professor
- f) responder fundamentadamente às questões colocadas pelo professor
- g) avaliar o seu desempenho e o dos colegas
- h) procurar solucionar problemas/dificuldades

	Nenhuma/Quase nenhuma	Pouca	Bastante	Muita
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Na sua perspectiva, que ênfase um programa de Português para o Ensino Secundário deve colocar no(a):

(Em cada alínea, assinale com um X a opção que lhe parecer mais adequada)

- a) desenvolvimento de competências de escuta e retenção de informação
- b) construção de uma relação afectiva positiva com a língua portuguesa e seus usos
- c) desenvolvimento de métodos de trabalho individual e em grupo
- d) construção de uma consciência cívica e democrática
- e) desenvolvimento da competência de escrita dos alunos
- f) desenvolvimento de competências de compreensão/interpretação de textos literários
- g) promoção de hábitos de leitura
- h) criação de contextos de reflexão sobre a língua e os seus usos
- i) promoção da correcção e fluência do discurso oral dos alunos
- j) conhecimento da literatura nacional e dos seus contextos de produção
- k) promoção da leitura de textos literários de autores estrangeiros
- l) promoção da autonomia do aluno na pesquisa, registo e tratamento de informação
- m) promoção do respeito pela diferença (religiosa, cultural, racial...)
- n) ensino da gramática da língua portuguesa
- o) promoção da compreensão de textos não literários diversos (notícias, cartas, ofícios...)
- p) desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico dos alunos

	Nenhuma/Quase nenhuma	Pouca	Bastante	Muita
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Assinale com um X a importância que atribui aos seguintes aspectos na selecção de um manual para as disciplinas de Português no Ensino Secundário.

	Nenhuma/Quase nenhuma	Pouca	Bastante	Muita
a) ter uma linguagem clara e adequada aos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) apresentar uma organização funcional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) conter auxiliares de leitura (índices temáticos, glossários...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) proporcionar possibilidades de trabalho autónomo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) estimular o recurso a outras fontes de conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) estimular a criatividade e a imaginação pelos textos e actividades que propõe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) conter os textos literários de estudo obrigatório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) corresponder aos objectivos e conteúdos do Programa/das Orientações Curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) apresentar propostas de interpretação e análise dos textos de estudo obrigatório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) ser acompanhado de material de apoio à leccionação (livro do professor, CD, acetatos...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) conter ilustrações apelativas, diversificadas e adequadas aos textos e objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) apresentar uma selecção de textos (literários ou outros) adequada à diversidade dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) ser robusto o suficiente para resistir à normal utilização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) conter fichas informativas sobre os autores e textos estudados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) conter fichas informativas sobre o funcionamento da língua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) ser reutilizável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) propor actividades de natureza interdisciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) promover o respeito pela diferença (religiosa, cultural, racial...) e pelos valores democráticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) ter um formato, dimensões e peso facilitadores do seu uso/transporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) apresentar propostas de trabalho nos domínios da escrita, da oralidade e do funcionamento da língua adequadas ao trabalho pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. O processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Português B.

17. Quando prepara(va) as suas aulas de Português B, com que frequência recorre(ia) a:

(Em cada alínea, assinale com um X a opção que lhe parecer mais adequada)

	Nunca/Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase sempre
a) planificações suas de anos anteriores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) planificações de outros professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) fichas de trabalho/informação construídas e/ou adaptadas por si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) manual adoptado na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) outros manuais escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) orientações e sugestões dos programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) textos e imagens recolhidos em revistas, jornais ou livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) material didáctico facultado pelas editoras (acetatos, cd-rom...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) material/documentação obtido(a) em contexto de formação contínua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) gravação áudio ou vídeo de textos/programas radiofónicos ou televisivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) impressão/adaptação de documentos da internet...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) textos de teoria e crítica literárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) textos no âmbito da didáctica da língua e da literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) textos de linguística portuguesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo I-A

Questionário aos professores de Português B

17.1. Se respondeu positivamente a qualquer uma das alíneas l), m) ou n) do ponto 17., refira 3 das obras a que costuma(va) preferencialmente recorrer.

18. Nas suas aulas de Português B, com que frequência os alunos:

(Em cada alínea, assinale com um X a opção que lhe parecer mais adequada)

- a) interpretam oralmente textos literários indicados no programa
- b) resolvem fichas de compreensão/interpretação sobre textos literários de leitura obrigatória
- c) relacionam textos de leitura obrigatória com outros
- d) lêem e interpretam textos seleccionados por eles
- e) lêem e interpretam textos informativos, expositivos, notícias... indicados por si
- f) produzem textos não literários de tipologias diversas (notícias, composições, resumos...)
- g) escrevem poemas, narrativas, textos dramáticos...
- h) aperfeiçoam textos pessoais ou outros
- i) discutem temáticas actuais adequadas à sua idade, necessidades e interesses
- j) fazem exposições, relatos, apresentações orais...
- k) registam/esquematizam informação diversa pesquisada na biblioteca, na internet...
- l) consultam dicionários, gramáticas, prontuários...
- m) analisam aspectos do funcionamento da língua portuguesa
- n) escutam gravações áudio e/ou visionam filmes, documentários...

Nunca/Quase nunca
Poucas vezes
Muitas vezes
Sempre/Quase sempre

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18.1. Com base na sua experiência, indique 3 das alíneas de 18. que correspondam às actividades

- que lhe pareçam mais ajustadas aos interesses e necessidades dos alunos _____
- perante os quais os alunos revelem mais dificuldade _____

19. Assinale com um X a frequência com que nas suas aulas de Português B os alunos trabalham(vam) com os seguintes materiais/recursos.

- a) o manual escolar adoptado
- b) fichas de compreensão/interpretação de texto produzidas e/ou adaptadas por si
- c) jogos didácticos que não os propostos pelo manual adoptado
- d) revistas/jornais...
- e) fichas para informação/estudo concebidas e/ou adaptadas por si
- f) obras ou textos literários para além dos que integram ou são indicados pelo manual escolar
- g) dicionários, enciclopédias, gramáticas ou outros livros técnicos
- h) gravações áudio de canções/textos...
- i) filmes/documentários...
- j) materiais recolhidos na *internet*

Nunca/Quase nunca
Poucas vezes
Muitas vezes
Sempre/Quase sempre

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Assinale com um X a frequência com que, ao longo da semana, passa(va) trabalho para casa na disciplina de Português B.

- Nunca/Quase nunca • Poucas vezes • Muitas vezes • Sempre/Quase sempre

20.1. Assinale com um X a frequência com que indica(va) os seguintes tipos de trabalhos de casa na disciplina de Português B:

- | | |
|--|---|
| | Nunca/Quase nunca
Poucas vezes
Muitas vezes
Sempre/Quase sempre |
| a) responder a questionários de compreensão/interpretação propostos pelo manual escolar | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| b) ler um texto literário de leitura obrigatória | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| c) pesquisar sobre um determinado assunto/conteúdo (na <i>internet</i> , enciclopédias...) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| d) escrever um texto livre para entregar ao professor | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| e) produzir um texto a partir de um modelo | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| f) reescrever um texto escrito na aula | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| g) resolver uma ficha de aplicação sobre um conteúdo gramatical | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| h) consultar gramáticas, prontuários, dicionários... | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| i) recolher informação a partir do visionamento de um programa de televisão/filme | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| j) ler textos para relacionar com outros estudados na aula | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| k) resumir um texto | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| l) recolher um texto oral (entrevista, relato, conto...) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| m) ler um texto informativo presente no manual escolar | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| n) ler um texto de escolha pessoal do aluno a apresentar posteriormente em aula | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

21. Com que frequência utiliza(va) os seguintes instrumentos de recolha de informação sobre o desempenho dos alunos nas suas aulas de Português B.

(Em cada alínea, assinala com um X a opção que lhe parecer mais adequada)

- | | |
|--|---|
| | Nunca/Quase nunca
Poucas vezes
Muitas vezes
Sempre/Quase sempre |
| a) fichas de trabalho sobre conteúdos de funcionamento da língua | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| b) grelhas de auto-avaliação dos textos produzidos pelos alunos | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| c) fichas de observação do comportamento e das atitudes do aluno | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| d) testes | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| e) registo vídeo ou áudio | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| f) grelhas de verificação/registo dos trabalhos de casa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| g) relatórios de trabalhos de projecto | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| h) <i>portfolio</i> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| i) grelhas de avaliação da leitura | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| j) grelhas de avaliação da expressão oral | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| k) instrumentos de avaliação de competências de pesquisa e registo de informação | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| l) grelhas de observação e avaliação de dinâmicas de grupo | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

24.1. Na sua opinião, que importância terá tido cada um dos seguintes aspectos nas alterações introduzidas pelo programa de Português no ensino da língua na escolaridade secundária:

(Em cada alínea, assinale com um X a opção que lhe parecer mais adequada)

- | | | | | | |
|--|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <i>Nenhuma/Quase nenhuma</i> | | | | |
| | <i>Pouca</i> | | | | |
| | <i>Bastante</i> | | | | |
| | <i>Muita</i> | | | | |
| a) aproveitamento dos alunos nas disciplinas de Português ao longo do Ensino Secundário | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) resultados de estudos recentes sobre as competências de literacia na leitura dos alunos portugueses | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) resultados dos exames nacionais de Português | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) opiniões dominantes na sociedade sobre as competências de compreensão e expressão dos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) pareceres de associações profissionais de professores ou outras sobre os programas de Português A e B | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

D. As dinâmicas de trabalho colaborativo nas escolas.

25. Assinale com um X a periodicidade com que se realizam reuniões do seu departamento/grupo disciplinar.

- Uma (1) vez por mês • Duas (2) vezes por mês • Outra _____

25.1. Assinale com um X a frequência com que nas reuniões do seu departamentocurricular/grupo disciplinar se:

- | | | | | | |
|---|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <i>Nunca/Quase nunca</i> | | | | |
| | <i>Poucas vezes</i> | | | | |
| | <i>Muitas vezes</i> | | | | |
| | <i>Sempre/Quase sempre</i> | | | | |
| a) definem objectivos essenciais a atingir pelos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) tomam decisões sobre os conteúdos programáticos essenciais a trabalhar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) definem estratégias/actividades de ensino e aprendizagem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) definem critérios de avaliação e sua ponderação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) analisam necessidades/dificuldades dos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) definem estratégias de recuperação dos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) partilham experiências entre professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) opina sobre a gestão dos espaços escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) analisam os recursos disponíveis na escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) concebem materiais de apoio à leccionação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) preparam actividades extra-lectivas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) discute a estabilidade profissional dos professores e sua remuneração | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) constróem instrumentos de avaliação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) propõem áreas temáticas para formação contínua | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) programam contactos com a comunidade local | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p) analisam e seleccionam manuais escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q) procede a distribuição de serviço | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r) decide sobre a atribuição de cargos/funções | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. Assinale com um X a periodicidade com que se reúne, de modo informal, com outros professores para abordar questões de natureza pedagógico-didáctica.

- Nunca • Algumas vezes no ano • Mensalmente • Semanalmente

26.1. Registe as questões mais frequentemente abordadas nessas reuniões.

E. A formação contínua.

27. Frequentou alguma formação, no âmbito do Português, nos últimos dois anos?

(Assinale com um X uma das duas possibilidades de resposta)

- Sim • Não

27.1. Se respondeu SIM, indique:

Temática	Modalidade

27.2. Em sua opinião, qual o impacto dessa formação no seu desempenho profissional.

28. Indique as áreas/temáticas em que considera ter necessidade de formação.

29. Se deseja acrescentar algum comentário sobre aspectos do ensino e da aprendizagem do Português na escolaridade secundária, pode fazê-lo agora.

FIM

Uma vez mais, muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo I-B

Anexo I-B

Questionário
aplicado aos alunos de Português B e A

Questionário aos
ALUNOS de PORTUGUÊS A e B do 11.º ANO
da ilha de S. Miguel

Caro(a) aluno(a):

Com este questionário pretendo compreender o que pensas sobre a disciplina de Português que estás a frequentar.

O questionário é individual e anónimo; não escrevas o teu nome em nenhuma das suas páginas. Na generalidade, as respostas exigem apenas que assinales com um X a tua escolha ou que ordenes um conjunto de afirmações, por isso é de fácil preenchimento.

A tua colaboração é muito importante. Para que os resultados traduzam o que pensas sobre a disciplina de Português, deves procurar ser sincero nas tuas respostas.

Agradeço desde já a tua disponibilidade e colaboração.

Susana Mira Leal

Universidade dos Açores

Escola:

Agrupamento:

Idade: anos

Sexo: masculino feminino

Freguesia de residência:

Março de 2004

1. Achas que a disciplina de Português deve ser obrigatória no Ensino Secundário?

Sim Não

1.1. Justifica a tua resposta.

2. Se tivesses de explicar a alguém o que é que se aprende na disciplina de Português, o que dirias?

3. Pensa nas tuas aulas de Português deste ano lectivo.

3.1. O que tens achado mais positivo nessas aulas?

3.2. O que tens achado menos positivo nessas aulas?

4. Em que medida as aulas de Português te têm ajudado a*(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)*

- a) compreender melhor o que os outros dizem?
 b) ter mais facilidade em fazer uma exposição/apresentação em público?
 c) interpretar um poema, um romance ou um conto?
 d) compreender notícias, cartas ou informações escritas?
 e) escrever de forma adequada textos com destinatários diferentes?
 f) conhecer a gramática da língua portuguesa?
 g) pesquisar e registar informação a partir de textos escritos?
 h) desenvolver a criatividade?
 i) conhecer melhor os teus colegas e as suas opiniões?
 j) compreender as pessoas de outras raças, religiões e culturas?

	Nada/Quase nada	Pouco	Bastante	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Em que medida as aulas de Português te têm motivado a*(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)*

- a) discutir com os teus colegas os textos lidos em aula?
 b) ler outros textos literários de autores estudados nas aulas?
 c) ler textos literários de autores estrangeiros estudados ou não nas aulas?
 d) ler sobre o que se passa no teu país e no mundo em jornais ou revistas?
 e) ler banda desenhada?
 f) escrever textos por iniciativa própria?

	Nada/Quase nada	Pouco	Bastante	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Pensa nas tuas aulas de Português deste ano. Com que frequência têm ocorrido as seguintes actividades?*(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)*

- a) interpretação oral de textos literários
 b) resolução escrita de fichas de compreensão/interpretação sobre textos literários
 c) leitura e interpretação de textos informativos, regulamentos, notícias...
 d) escrita de cartas, notícias, resumos...
 e) escrita de poemas, textos narrativos e dramáticos
 f) reescrita/aperfeiçoamento de textos escritos por ti ou por colegas teus
 g) debate oral de temáticas actuais e adequadas aos teus interesses/necessidades
 h) apresentação oral de trabalhos, relatos ou resumos
 i) consulta de dicionários, gramáticas, prontuários...
 j) análise de aspectos da gramática da língua (construção da frase, classificação de palavras...)
 k) audição e/ou visionamento de textos gravados, filmes ou documentários

	Nunca/Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.1. Das actividades referidas no ponto 6., indica as alíneas correspondentes às três (3) que mais gostas de realizar.

6.1.1. Justifica a tua escolha.

7. Nas tuas aulas de Português, qual o grau de dificuldade que normalmente sentes ao (Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

	Nenhum/Quase nenhum	Pouco	Bastante	Muito
a) responder, por escrito, a questões de interpretação sobre um texto literário?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) responder oralmente a questões de interpretação de texto colocadas pelo professor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) resolver, por escrito, uma ficha de interpretação sobre um texto informativo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) apresentar oralmente um trabalho individual ou de grupo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) debater oralmente um determinado assunto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) seleccionar a informação pesquisada numa enciclopédia, na gramática ou no dicionário?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) tomar notas do que vais aprendendo na aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) escrever um texto de ficção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) redigir um resumo ou uma notícia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) aperfeiçoar um texto escrito por ti ou por colegas teus?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) resolver exercícios de gramática?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Nas tuas aulas de Português, com que frequência são usados os seguintes materiais? (Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

	Nunca/Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase sempre
a) o manual escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) obras ou textos literários que não constam do manual escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) fichas de compreensão/interpretação de textos apresentadas pelo professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) fichas informativas para estudo na aula fornecidas pelo professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) obras não literárias (de arte, história, ciência...)/enciclopédias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) dicionários/prontuários/gramáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) revistas e jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) gravações áudio de canções/textos...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) filmes/documentários...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Qual a importância que atribuis aos seguintes comportamentos para teres sucesso na disciplina de Português?
(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

	Nenhuma/Quase nenhuma	Pouca	Bastante	Muita
a) escutar atentamente a exposição do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) registar os apontamentos que o professor apresenta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) responder às questões colocadas pelo professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) intervir por vontade própria na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ler em casa ou na biblioteca livros, revistas, jornais...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) realizar pesquisas (na biblioteca, na internet...) por iniciativa própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) discutir o teu trabalho com os teus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) avaliar o teu desempenho e o dos teus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) resolver individualmente fichas de trabalho na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) escrever, em casa, textos diversos por iniciativa própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) trabalhar empenhadamente em grupo ou em pares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) realizar os trabalhos de casa indicados pelo professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) estudar regularmente em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Estão apresentadas a seguir algumas características do professor de Português. Numera-as desde o valor 1 (a característica que considerares mais importante) até ao valor 11 (a característica que considerares menos importante). Nunca atribuas o mesmo valor.

a) conhecer os conteúdos da disciplina de Português	<input type="checkbox"/>
b) dar aos alunos oportunidades de participação oral a propósito dos conteúdos em estudo	<input type="checkbox"/>
c) identificar as dificuldades e necessidades dos alunos	<input type="checkbox"/>
d) falar e escrever correctamente	<input type="checkbox"/>
e) seleccionar textos e outros materiais do interesse dos alunos	<input type="checkbox"/>
f) usar instrumentos de avaliação diversificados	<input type="checkbox"/>
g) estabelecer relações de confiança/empatia com os alunos	<input type="checkbox"/>
h) proporcionar jogos e dramatizações na sala de aula	<input type="checkbox"/>
i) dar apontamentos sobre os conteúdos em estudo	<input type="checkbox"/>
j) avaliar os alunos de forma justa e coerente	<input type="checkbox"/>
k) dar instruções claras para a realização das actividades	<input type="checkbox"/>

11. Quantas vezes por mês tens trabalho para casa na disciplina de Português?

(Assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

- Nunca/Quase nunca • Poucas vezes • Muitas vezes • Sempre/Quase sempre

11.1. Com que frequência o teu professor de Português indica os seguintes tipos de trabalhos de casa?

(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

- | | |
|--|---|
| | <i>Nunca/Quase nunca</i> |
| | <i>Poucas vezes</i> |
| | <i>Muitas vezes</i> |
| | <i>Sempre/Quase sempre</i> |
| a) responder a perguntas de interpretação apresentadas no manual escolar | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| b) ler textos literários | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| c) pesquisar sobre um assunto/conteúdo (na internet, em enciclopédias, em gramáticas...) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| d) escrever um texto livre para entregar ao professor | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| e) produzir um texto a partir de um exemplo (comentário, relatório, biografia...) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| f) reescrever/aperfeiçoar um texto escrito na aula | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| g) resolver uma ficha de aplicação sobre um conteúdo gramatical | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| h) ler um texto informativo presente no manual escolar | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| i) recolher informação a partir do visionamento de um programa de televisão/filme | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| j) fazer o resumo escrito de um texto | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| k) recolher textos orais (entrevistas, relatos, contos...) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

12. Pensa na tua avaliação na disciplina de Português neste ano lectivo. Na tua opinião, que importância o teu professor de Português atribui aos seguintes aspectos?

(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

- | | |
|--|---|
| | <i>Nenhuma/Quase nenhuma</i> |
| | <i>Pouca</i> |
| | <i>Bastante</i> |
| | <i>Muita</i> |
| a) a frequência com que fazes os trabalhos de casa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| b) a qualidade dos textos que escreves em aula ou em casa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| c) o teu comportamento e as tuas atitudes | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| d) a classificação que obténs nos testes | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| e) a correcção e fluência do teu discurso oral | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| f) os resultados de fichas de trabalho sobre conteúdos gramaticais | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| g) a avaliação de trabalhos de pesquisa | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| h) a correcção e a expressividade da tua leitura | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| i) a qualidade da tua participação oral na aula | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| j) a correcção das tuas respostas a perguntas de interpretação sobre textos escritos | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| k) o teu desempenho em trabalhos de par ou de grupo | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

13. Que importância atribuis a cada uma das seguintes características de um manual da disciplina de Português?

(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

- | | <i>Nenhuma</i> | <i>Quase nenhuma</i> | <i>Pouca</i> | <i>Bastante</i> | <i>Muita</i> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) ter espaços para escreveres as respostas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) conter os textos literários de estudo obrigatório | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) conter textos informativos sobre os autores e conteúdos gramaticais em estudo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) ter uma linguagem clara | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) apresentar questões de interpretação sobre os textos literários em estudo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) propor actividades de consulta e pesquisa sobre conteúdos, autores... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) apresentar jogos, palavras cruzadas... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) apresentar propostas de elaboração de textos criativos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) apresentar esquemas de interpretação e análise dos textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) ser leve e robusto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) conter ilustrações apelativas e diversificadas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) apresentar textos diversificados e do teu interesse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) propor actividades a realizar em colaboração com outras disciplinas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) ter textos e imagens sobre religiões, culturas e raças diferentes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Imagina que és convidado a apresentar sugestões para alterar o programa de Português do Ensino Secundário,

14.1. o que retirarias?

14.1.1. porquê?

14.2. o que introduzirias?

14.2.1. porquê?

FIM

Uma vez mais, muito obrigada pela tua colaboração.

Anexo I-C

Anexo I-C

Questionário
aplicado aos alunos de Português

Questionário aos
ALUNOS de PORTUGUÊS do 11.º e 12.º ANOS
da ESCOLA D

Caro(a) aluno(a):

Com este questionário pretendo compreender o que pensas sobre a disciplina de Português que estás a frequentar.

O questionário é individual e anónimo; não escrevas o teu nome em nenhuma das suas páginas. Na generalidade, as respostas exigem apenas que assinales com um X a tua escolha ou que ordenes um conjunto de afirmações, por isso é de fácil preenchimento.

A tua colaboração é muito importante. Para que os resultados traduzam o que pensas sobre a disciplina de Português, deves procurar ser sincero nas tuas respostas.

Agradeço desde já a tua disponibilidade e colaboração.

Susana Mira Leal

Universidade dos Açores

Agrupamento/Curso:

Idade: anos

Sexo: masculino feminino

Freguesia de residência:

Janeiro de 2006

1. Achas que a disciplina de Português deve ser obrigatória no Ensino Secundário?

Sim Não

1.1. Justifica a tua resposta.

2. Se tivesses de explicar a alguém o que é que se aprende na disciplina de Português, o que dirias?

3. Pensa nas tuas aulas de Português deste ano lectivo.

3.1. O que tens achado mais positivo nessas aulas?

3.2. O que tens achado menos positivo nessas aulas?

6.1. Das actividades referidas no ponto 6., indica as alíneas correspondentes às três (3) que mais gostas de realizar.

6.1.1. Justifica a tua escolha.

7. Nas tuas aulas de Português, qual o grau de dificuldade que normalmente sentes ao (Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

	Nenhum/Quase nenhum	Pouco	Bastante	Muito
a) responder, por escrito, a questões de interpretação sobre um texto literário?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) responder oralmente a questões de interpretação de texto colocadas pelo professor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) resolver, por escrito, uma ficha de interpretação sobre um texto informativo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) apresentar oralmente um trabalho individual ou de grupo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) debater oralmente um determinado assunto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) seleccionar a informação pesquisada numa enciclopédia, na gramática ou no dicionário?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) tomar notas do que vais aprendendo na aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) escrever um texto de ficção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) redigir um resumo ou uma notícia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) aperfeiçoar um texto escrito por ti ou por colegas teus?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) resolver exercícios de gramática?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Nas tuas aulas de Português, com que frequência são usados os seguintes materiais? (Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

	Nunca/Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre/Quase sempre
a) o manual escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) obras ou textos literários que não constam do manual escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) fichas de compreensão/interpretação de textos apresentadas pelo professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) fichas informativas para estudo na aula fornecidas pelo professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) obras não literárias (de arte, história, ciência...)/enciclopédias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) dicionários/prontuários/gramáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) revistas e jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) gravações áudio de canções/textos...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) filmes/documentários...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Qual a importância que atribuis aos seguintes comportamentos para teres sucesso na disciplina de Português?
(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

- | | <i>Nenhuma/Quase nenhuma</i> | <i>Pouca</i> | <i>Bastante</i> | <i>Muita</i> |
|--|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) escutar atentamente a exposição do professor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) registar os apontamentos que o professor apresenta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) responder às questões colocadas pelo professor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) intervir por vontade própria na aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) ler em casa ou na biblioteca livros, revistas, jornais... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) realizar pesquisas (na biblioteca, na internet...) por iniciativa própria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) discutir o teu trabalho com os teus colegas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) avaliar o teu desempenho e o dos teus colegas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) resolver individualmente fichas de trabalho na aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) escrever, em casa, textos diversos por iniciativa própria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) trabalhar empenhadamente em grupo ou em pares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) realizar os trabalhos de casa indicados pelo professor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) estudar regularmente em casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Estão apresentadas a seguir algumas características do professor de Português. Numera-as desde o valor 1 (a característica que considerares mais importante) até ao valor 11 (a característica que considerares menos importante). Nunca atribuas o mesmo valor.

- | | |
|--|--------------------------|
| a) conhecer os conteúdos da disciplina de Português | <input type="checkbox"/> |
| b) dar aos alunos oportunidades de participação oral a propósito dos conteúdos em estudo | <input type="checkbox"/> |
| c) identificar as dificuldades e necessidades dos alunos | <input type="checkbox"/> |
| d) falar e escrever correctamente | <input type="checkbox"/> |
| e) seleccionar textos e outros materiais do interesse dos alunos | <input type="checkbox"/> |
| f) usar instrumentos de avaliação diversificados | <input type="checkbox"/> |
| g) estabelecer relações de confiança/empatia com os alunos | <input type="checkbox"/> |
| h) proporcionar jogos e dramatizações na sala de aula | <input type="checkbox"/> |
| i) dar apontamentos sobre os conteúdos em estudo | <input type="checkbox"/> |
| j) avaliar os alunos de forma justa e coerente | <input type="checkbox"/> |
| k) dar instruções claras para a realização das actividades | <input type="checkbox"/> |

11. Quantas vezes por mês tens trabalho para casa na disciplina de Português?

(Assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

- Nunca/Quase nunca • Poucas vezes • Muitas vezes • Sempre/Quase sempre

11.1. Com que frequência o teu professor de Português indica os seguintes tipos de trabalhos de casa?

(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

- | | Nunca/Quase nunca | Poucas vezes | Muitas vezes | Sempre/Quase sempre |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) responder a perguntas de interpretação apresentadas no manual escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) ler textos literários | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) pesquisar sobre um assunto/conteúdo (na internet, em enciclopédias, em gramáticas...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) escrever um texto livre para entregar ao professor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) produzir um texto a partir de um exemplo (comentário, relatório, biografia...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) reescrever/aperfeiçoar um texto escrito na aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) resolver uma ficha de aplicação sobre um conteúdo gramatical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) ler um texto informativo presente no manual escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) recolher informação a partir do visionamento de um programa de televisão/filme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) fazer o resumo escrito de um texto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) recolher textos orais (entrevistas, relatos, contos...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Pensa na tua avaliação na disciplina de Português neste ano lectivo. Na tua opinião, que importância o teu professor de Português atribui aos seguintes aspectos?

(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

- | | Nenhuma/Quase nenhuma | Pouca | Bastante | Muita |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) a frequência com que fazes os trabalhos de casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) a qualidade dos textos que escreves em aula ou em casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) o teu comportamento e as tuas atitudes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) a classificação que obténs nos testes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) a correcção e fluência do teu discurso oral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) os resultados de fichas de trabalho sobre conteúdos gramaticais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) a avaliação de trabalhos de pesquisa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) a correcção e a expressividade da tua leitura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) a qualidade da tua participação oral na aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) a correcção das tuas respostas a perguntas de interpretação sobre textos escritos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) o teu desempenho em trabalhos de par ou de grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Que importância atribuis a cada uma das seguintes características de um manual da disciplina de Português?

(Em cada alínea, assinala com um X a opção que te parecer mais adequada)

	Nenhuma	Quase nenhuma	Pouca	Bastante	Muita
a) ter espaços para escreveres as respostas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) conter os textos literários de estudo obrigatório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) conter textos informativos sobre os autores e conteúdos gramaticais em estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ter uma linguagem clara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) apresentar questões de interpretação sobre os textos literários em estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) propor actividades de consulta e pesquisa sobre conteúdos, autores...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) apresentar jogos, palavras cruzadas...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) apresentar propostas de elaboração de textos criativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) apresentar esquemas de interpretação e análise dos textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) ser leve e robusto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) conter ilustrações apelativas e diversificadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) apresentar textos diversificados e do teu interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) propor actividades a realizar em colaboração com outras disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) ter textos e imagens sobre religiões, culturas e raças diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Imagina que és convidado a dar sugestões de alteração do programa de Português do Ensino Secundário,

14.1. o que retirarias?

14.1.1. porquê?

14.2. o que introduzirias?

14.2.1. porquê?

FIM

Uma vez mais, muito obrigada pela tua colaboração.

Anexo II

Anexo II

Protocolos Éticos de Investigação

Anexo II-A

Anexo II-A

Protocolo assinado
com os entrevistados



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Protocolo Ético de Investigação

Este protocolo estabelece as condições de participação do(a) entrevistado(a) no projecto de investigação desenvolvido pela Mestre Susana Mira Leal, aluna de doutoramento da Universidade dos Açores, sob a orientação científica do Doutor Rui Vieira de Castro, da Universidade do Minho, e do Doutor Paulo Meneses, da Universidade dos Açores, destinando-se à preparação de uma tese de doutoramento em *Educação*, na especialidade de *Metodologia do Ensino do Português*.

Com a assinatura do presente protocolo, investigadora e entrevistado(a) acordam o seguinte:

1. a participação na entrevista é voluntária, podendo o(a) entrevistado(a) recusar responder a qualquer questão formulada ou a qualquer momento suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
2. a entrevista será realizada no local e hora acordados com o entrevistado, tendo em conta a sua opinião e disponibilidade pessoal;
3. o conteúdo da entrevista será submetido a gravação áudio, por uma questão de economia de tempo e fidelidade ao discurso do(a) entrevistado(a), podendo ser facultada àquele(a) cópia da mesma, se nisso manifestar interesse;
4. o(a) entrevistado(a) poderá requerer à investigadora uma transcrição integral da sua entrevista, e nela proceder a eventuais supressões ou clarificações;

5. o conteúdo da entrevista será mantido em sigilo, podendo apenas ser usado pela investigadora, para os fins investigativos enunciados;
6. o conteúdo da entrevista poderá ser parcialmente divulgado no corpo da tese ou em publicações e encontros de âmbito científico, desde que sempre salvaguardado o anonimato do(a) entrevistado(a).

A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e o(a) entrevistado(a) relativamente aos termos e condições nele definidos.

Para eventuais contactos e potenciais esclarecimentos, a investigadora pode ser contactada pelo telefone 000000000 ou através do seguinte endereço de correio electrónico: sleal@notes.uac.pt.

_____, _____ de _____ de 2006

A investigadora

O(a) entrevistado(a)

Anexo II-B

Anexo II-B

Protocolo assinado com
os Conselhos Executivos



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Protocolo Ético de Investigação

Este protocolo estabelece as condições de participação da Escola _____ no projecto de investigação desenvolvido pela Mestre Susana Mira Leal, aluna de doutoramento da Universidade dos Açores, sob a orientação científica do Doutor Rui Vieira de Castro, da Universidade do Minho, e do Doutor Paulo Meneses, da Universidade dos Açores, destinando-se à preparação de uma tese de doutoramento em *Educação*, na especialidade de *Metodologia do Ensino do Português*.

Com a assinatura do presente protocolo acordam as partes o seguinte:

1. a participação da Escola é voluntária, podendo os seus responsáveis recusar a cedência de algum dado, a realização de algum procedimento investigativo ou a qualquer momento suspender, temporária ou definitivamente, a colaboração da instituição na investigação em presença;
2. os procedimentos de recolha de dados serão definidos de comum acordo e sem juízo do normal funcionamento da escola;
3. a realização de questionários e entrevistas ou qualquer outro acto relevante à investigação pressupõe o acordo prévio dos diversos participantes (alunos e professores);
4. os dados recolhidos, antes de usados, poderão ser parcial ou integralmente disponibilizados aos responsáveis pela escola, se nisso mostrarem interesse;

5. os dados recolhidos apenas podem ser usados para os fins investigativos enunciados e noutras actividades de divulgação científica, desde que salvaguardado o anonimato da instituição e dos respectivos participantes;
6. os coordenadores de departamento ou representantes de grupo poderão apoiar o processo de recolha de dados se a isso não levantarem quaisquer objecções.

A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e os responsáveis pela escola em referência relativamente aos termos e condições nele definidos.

Para eventuais contactos e esclarecimentos, a investigadora disponibiliza o seu contacto telefónico pessoal (000000000) e o seu endereço de correio electrónico: sleal@notes.uac.pt.

_____, _____ de _____ de 2004

O(a) Presidente do Conselho Executivo da

Escola _____

A investigadora

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Ponta Delgada, 2008.