

**Os processos de reconfiguração
da área do Português
e a Revisão Curricular do Ensino Secundário**

Susana Mira Leal

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

Resumo

No processo que conduziu à recente Revisão Curricular do Ensino Secundário ressaltou como linha de força a vontade de aproximar a formação proporcionada pela escolaridade secundária das exigências que a vida social e profissional coloca actualmente aos jovens. O facto reflectiu-se naturalmente na configuração dos novos planos de estudos e implicou a reconceptualização de determinadas áreas de especialidade, no sentido da sua crescente adequação às necessidades formativas identificadas. Pela sua natureza transdisciplinar e reconhecido impacto no mundo do trabalho, a Área do Português experienciou neste contexto um significativo e tumultuoso processo de reconfiguração, que passou pela reavaliação do lugar da Literatura na formação secundária.

Language education in Portugal and the curriculum reform in secondary education

Abstract

Today's social and professional demands and the diagnosis of Portuguese secondary education problems recently led to the reform of the national curriculum. This demanded the re-orientation of language education at secondary level to fulfil communicative aims rather than cultural ones. It also meant the re-evaluation of the place literary culture should take in secondary language studies. The humanistic tradition and social visibility of this area made this a time for public discussion and controversy.

Les Processus de reconfiguration dans le domaine de la Langue Portugaise et la Révision Curriculaire de l'Enseignement Secondaire

Résumé

Dans le processus qui a conduit à la récente Révision Curriculaire de l'enseignement secondaire, la volonté d'approcher la formation proportionnée par la scolarité secondaire des exigences que la vie sociale et professionnelle placent actuellement aux jeunes a surgit comme ligne de force. Le fait s'est traduit dans la configuration des nouveaux plans d'études et il a impliqué la reconceptualisation de certains domaines de spécialité, vers une croissante adéquation aux nécessités formatives identifiées.

Par sa nature transdisciplinaire et impact reconnu dans le monde du travail, le domaine de la Langue Portugaise a expérimentée, dans ce contexte, un significatif et tumultueux processus de reconfiguration, qui a passé par la réévaluation de la place de la Littérature dans la formation de l'enseignement secondaire.

O currículo do ensino secundário em revisão

Completa-se neste ano lectivo (2006-2007) o processo de revisão curricular do Ensino Secundário, iniciado há dez anos. De iniciativa do XIV Governo Constitucional, o ciclo teve o seu início em Abril de 1997, com a processo de auscultação e reflexão nacional designado por *Revisão Participada do Currículo – Encontros no Secundário*.

A diagnose do desajustamento entre a formação proporcionada neste nível de escolaridade e as necessidades do número crescente de jovens que a frequentava, jovens com interesses, motivações e capacidades muito diversos; os desafios que a

sociedade e o mundo do trabalho vinham colocando à Escola; e o reconhecimento da forte subordinação do Ensino Secundário às exigências do Ensino Superior e à ideia de um currículo único para todos (Fernandes, 1998: 22) impunham a revisão do currículo da educação secundária em Portugal.

Da longa e alargada reflexão levada a cabo então resultou ainda a verificação de um conjunto de outros aspectos merecedores de ponderação, dos quais destacamos os seguintes, por razões que se prendem naturalmente com o enfoque do nosso texto:

- 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;
 - 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 (...);
 - percursos educativos e formativos sem definições claras, ambíguos e com desarticulações horizontais e verticais em diversas disciplinas dos respectivos elencos curriculares;
 - programas extensos, dificilmente exequíveis em muitas disciplinas (...)
- (DES, 2000: 5).

Na sequência da análise desenvolvida, o governo apresentou, em 2001, uma proposta de Revisão Curricular do Ensino Secundário, que, após discussão pública, tomou a forma homologada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro.

A crise política originada pela demissão do Primeiro-Ministro, Eng.º António Guterres, ocorrida pouco tempo depois, e a nomeação de um novo elenco governativo, de orientação política divergente, que vinha manifestando discordâncias em relação a alguns dos pontos da revisão proposta, determinaram a sua suspensão. No Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho, que a consumou, pode ler-se que esta se deveu à necessidade de «reavaliação de alguns aspectos», dos quais destacamos:

- 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);

- 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[va] no 10.º ano de escolaridade, a qual não ser[ia] resolvida apenas com a nova etapa inicial de diagnóstico e orientação nele prevista;

- a salvaguarda das condições de organização das escolas e de preparação e formação dos docentes;

- a preparação dos meios e processos de monitorização dos resultados verificados na implementação da revisão curricular.

Na sequência desta suspensão, em Novembro de 2002, o governo submeteu a discussão pública um ‘novo’ projecto de revisão, cuja versão final, apresentada em Abril de 2003, veio a assumir forma de lei com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

Apesar de prevista a implementação da Revisão a partir do ano lectivo de 2004/2005, pressões das editoras, cujo processo de concepção e edição dos novos manuais escolares já ia avançado, terão ditado a entrada prévia em vigor (em Setembro de 2003) dos programas já 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 (até porque se afigurava incongruente com argumentos aduzidos para a suspensão da anterior revisão), precipitando o desenvolvimento do programa governamental de formação de professores para a leccionação dos novos programas (que aqueles basicamente desconheciam) e demandando alguns ajustamentos ao nível das escolas (a conciliação dos novos tempos lectivos de 90’ e 45’ com os anteriores, de 50’, na gestão de programas previstos para cargas lectivas superiores às inscritas no plano curricular ainda em vigor).

A área de Português: *Português A* e *Português B* em perspectiva

No que ao Português diz respeito, o novo enquadramento curricular inscreveu, ao nível da formação geral de todos os alunos do Ensino Secundário, a disciplina de *Português*, em substituição das anteriores de *Português A* (vocacionada para os alunos do Agrupamento D – Humanidades) e *Português B* (comum a todos os restantes), e acrescentou, na formação específica do Curso de Línguas e Literaturas, as

disciplinas de *Literatura Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa*, e no Curso de Artes Visuais, a de *Clássicos da Literatura*.

Com esta alteração, o governo pretendia responder ao clima geral de desconfiança perante a adequação e eficácia da formação em língua proporcionada pela escola, sustentado por uma série de indicadores nacionais e internacionais (os resultados dos alunos nas disciplinas de Português eram fracos, como o eram os resultados nos exames nacionais do 12.º ano; a taxa de conclusão do Ensino Secundário era baixa; às dificuldades evidenciadas noutras disciplinas correspondia o diagnóstico de um défice de competências de leitura e escrita, que estudos nacionais e internacionais realizados ao longo da década de 90 vinham comprovando)¹.

No que respeita à área de Português, o novo desenho curricular colheu a aprovação de diversas associações de professores, como a APP (Associação de Professores de Português), a APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) e a APH (Associação de Professores de História), e da FNAES (Federação Nacional das Associações de Estudantes do Ensino Secundário e Básico), que advertia², no entanto, para a necessidade de não se ficar pela alteração dos planos curriculares, devendo proceder-se também à reformulação dos programas de Português. Nesse sentido, sugeria:

[...] 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

¹ No início da década, num estudo mundial sobre literacia (*Reading Literacy*), promovido pela International Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA), que envolveu alunos de 9 e 14 anos de 32 países e pretendeu aferir a competência de compreensão na leitura de textos narrativos, descritivos e documentos (mapas, gráficos, quadros...), Portugal ficou colocado nos últimos lugares, apenas acima da Venezuela, da Indonésia, de Trinita/Tobago e da Dinamarca (Elley, 1992).

Num outro estudo internacional sobre literacia (*International Adult Literacy Study*) realizado, entre 1994 e 1998, com o objectivo de aferir a capacidade de compreensão e uso de informação em actividades do quotidiano, em casa, no trabalho e no contacto com a comunidade das populações de 24 países ou regiões com idades entre os 16 e os 64 anos, Portugal ocupou uma desconfortável 21.ª posição (Shiel, 2002). No mesmo sentido, um estudo sobre os níveis de literacia da população adulta portuguesa, realizado em 1995, evidenciou o elevado nível de dificuldade na realização de tarefas básicas do quotidiano envolvendo competências de leitura e escrita: cerca de 600 mil Portugueses adultos não identificavam sequer uma palavra; 2,3 milhões não conseguiram associar palavras escritas; e 2 milhões não eram capazes de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias de um texto ou fundamentar uma conclusão (Benavente, 1995).

² Em parecer sobre a proposta de Revisão Curricular do Ensino Secundário, emitido em 2000.

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: 5).

Com efeito, os programas das disciplinas de *Português A* e *Português B*, constantes dos planos curriculares aprovados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, inscreviam-se numa tradição de valorização da natureza cultural e humanística da formação em língua, colocando claro enfoque na leitura do texto literário, numa perspectiva eminentemente historicista (podia ler-se entre os critérios de leitura enunciados nos programas que «no final do ensino secundário, o aluno deve[ria], numa perspectiva diacrónica e sincrónica, ter 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.»³), não se vislumbrando com clareza as características e traços distintivos que justificariam a existência de duas disciplinas vocacionadas para públicos diferenciados.

Para isso mesmo alertou Maria Armanda Costa, em intervenção no *Encontro sobre os Novos Programas de Português*, promovido pelos Departamentos de Linguística Geral e Românica e de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em Abril de 1991. A autora destacou na altura que as finalidades dos programas de *Português A* e *Português B* assumiam uma formulação genérica, reportando-se sobretudo ao desenvolvimento cognitivo, social, afectivo e cívico dos alunos, descurando questões do âmbito estrito da disciplina (apenas três das dez finalidades o faziam), correndo-se «o risco de se perder a especificidade [daquela], que passa pela definição do seu campo científico e pela exigência de profissionais dotados de uma formação especializada» (1991: 10).

No mesmo sentido viria mais tarde pronunciar-se a APP⁴, destacando a semelhança entre as introduções dos dois programas e o facto de das dez finalidades enunciadas apenas as duas primeiras do Programa A se destacarem, colocando em evidência o pendor estético-literário e cultural daquela disciplina.

³ Cf. Programas de Português (A e B), 3.ª edição revista, 1993.

⁴ Em parecer sobre os *Aspectos científico/metodológico/curriculares dos Programas de Português A e B do Ensino Secundário*, emitido em Março de 1995.

Considerados na essência, os programas partilhavam uma mesma conceptualização, que assentava na divulgação da cultura literária nacional e na instituição de uma identidade linguística e cultural, menos aprofundada, porventura, no de *Português B*, com uma carga lectiva inferior (3 tempos semanais de 50'), do que no de *Português A* (com 4 tempos semanais de 50', um conjunto mais alargado de obras integrais de leitura obrigatória e um conseqüente acréscimo de informação histórico-literária). As diferenças entre os dois pareciam, assim, assentar mais na extensão e aprofundamento dos conteúdos do que nos objectivos a atingir ou nas metodologias a adoptar para os prosseguir.

Numa linha de diagnóstico do «enciclopedismo e academicismo» generalizado dos programas do Ensino Secundário, considerados, por isso, como «factores de dificuldades para professores e alunos» (DES, 1997a: 50-51), e em face da realização de exames nacionais do 12.º ano, o Ministério da Educação, entendeu, no ano lectivo de 1993/1994, enviar às escolas Orientações de Gestão dos Programas (OGP's). Uma iniciativa que o próprio Departamento do Ensino Secundário reputou de «solução de recurso» (*ibidem*).

Estes documentos, conforme a sua designação sugere, pretendiam dar orientações sobre como gerir os programas das diversas disciplinas, centrando a atenção no «essencial», de forma a possibilitar o seu cumprimento e a favorecer uma certa uniformidade nacional na sua abordagem. Consistiam, por isso:

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

No que às disciplinas de *Português A* e *Português B* dizia respeito, as OGP's traíam a centralidade dos conteúdos, de que falávamos, colocando claro enfoque na leitura metódica de textos literários obrigatórios (a leitura extensiva surgia com carácter opcional), bem como na sua gestão temporal. Nos documentos não eram

enunciados quaisquer objectivos programáticos nem feitas grandes considerações de natureza metodológica.

De igual modo, o tratamento dado aos restantes domínios de ensino e aprendizagem da língua afigurava-se revelador das concepções subjacentes sobre a natureza das disciplinas em causa:

[...] 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 do documento ressaltava uma vez mais a centralidade do texto literário e a sua abordagem num contexto valorizador do seu enquadramento histórico-cultural e estético-literário. Esta perspectiva deixava uma escassa margem para o trabalho com os diversos domínios de ensino e aprendizagem da língua, desvirtuando os propósitos de desenvolvimento de competências linguísticas, metalinguísticas e comunicativas, instituídos pelos objectivos programáticos enunciados no texto original.

Para isso mesmo vem alertar a APP⁵, denunciando 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» e de se estudarem os textos «só porque eles se situam em épocas que consideramos determinantes de qualquer coisa» (APP, 1996: 1-2).

Isso mesmo ilustravam, de resto, provas de exame nacional do 12.º ano da altura, em cujos enunciados predominava, tanto no caso de *Português A* como de *Português B*, a análise de aspectos concernentes às produções literárias estudadas em detrimento da análise de natureza gramatical ou da reflexão metalinguística⁶.

Não eram bonançosos os tempos que a Área do Português atravessava na escolaridade secundária:

⁵ Em parecer sobre as ‘Orientações de Gestão do Programa de Português B’, emitido em Julho de 1996.

⁶ Leia-se a propósito a reflexão efectuada por João Peres (1996) no texto intitulado “Considerações sobre as provas específicas de Português”, publicado em Delgado-Martins, M.^a R. *et al* (Orgs.). (1996). *Formar Professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri. 33-39.

- os programas, considerados extensos e demasiado académicos, careciam, para além disso, de clarificação no que respeitava aos seus objectivos específicos e traços diferenciadores;

- os professores da área experimentavam uma certa desorientação, fruto das sucessivas orientações programáticas que iam recebendo, e denotavam a ausência de algum sentido crítico, a julgar pelos resultados de um inquérito acerca da implementação dos programas do 11.º ano, em que «considera[vam] claramente adequada a formulação das finalidades» daqueles e não patenteavam ter opinião definida acerca da capacidade «de orientação da prática pedagógica» dos mesmos (Castro *et al*, 1993: 31);

- as práticas de ensino/aprendizagem do Português caracterizavam-se pela desatenção ao estudo da língua e ao desenvolvimento das competências linguísticas, metalinguísticas e comunicativas previstas nos programas.

Foi neste contexto que, em 1997, o Ministério da Educação entendeu proceder ao ajustamento dos programas de *Português A* e *Português B*, buscando a afirmação da especificidade das disciplinas em causa, a clarificação dos seus traços comuns e distintivos e a recentração do ensino/aprendizagem da língua no desenvolvimento de competências linguístico-comunicacionais.

É neste sentido que, no novo texto introdutório, tornado comum aos dois programas, se enunciava como propósito daquelas disciplinas «o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e linguística» (DES, 1997b: 8) e se destacava a importância da aquisição de um conhecimento reflexivo sobre a língua, a mobilizar em situações de compreensão/expressão oral e escrita.

O próprio esquema que encerrava o referido texto procurava materializar este propósito, invocando para plano central a «reflexão sobre a língua» e o «melhoramento da compreensão e da expressão» (*ibidem*) e colocando em planos equiparados os domínios da compreensão/expressão oral, da escrita e da leitura, intermediados pelo tratamento da informação e pela avaliação.

No mesmo sentido vinham também 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).

Nos programas ajustados afirmava-se a vertente mais humanista da disciplina de *Português A* e o tratamento privilegiado que o texto literário aí deveria ter, «quer enquanto estrutura autónoma, quer na qualidade de monumento, documento e agente de cultura» (*idem*: 8), e anunciava-se o reforço do estatuto da língua como objecto de análise e reflexão e a criação de contextos de comunicação nos diferentes domínios de recepção e produção na disciplina de *Português B*.

O ajustamento operado nos programas não sugeria, no entanto, esse caminho. A enunciação, para a disciplina de *Português B*, de objectivos como:

- 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),

e a invocação, tanto ao nível dos conteúdos como na explicitação das orientações metodológicas referentes, em particular, à leitura, de que os «géneros textuais», «tipos de texto», «realizações linguísticas» eram de natureza eminentemente literária ou informativo-expositiva versando a produção literária, traíam a matriz cultural e humanística que continuava a presidir a esta disciplina. De resto, a própria nota prévia aos programas – «Os programas de *Português A* e *B* a seguir apresentados são o resultado de **ajustamentos**⁷ que procuraram manter o mais possível os anteriores textos programáticos, nos quais se introduziram apenas as indispensáveis alterações» (*idem*: 7) – não anunciava qualquer reconceptualização.

Para além disso, nos dois programas, abandonava-se a lógica de organização temática da produção literária presente nas versões iniciais⁸ e abraçava-se uma perspectiva cronológica, com ligação ainda mais estreita à história literária, permanecendo a falta de clarificação do «grau de profundidade com que dev[eriam] ser

⁷ Destaque da responsabilidade dos autores.

⁸ 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”, “a reflexão sobre o mundo”.

tratados os textos, em ambos os programas, A e B, estudados numa perspectiva de história da literatura.» (Pais, 2000: 210).

Os programas ajustados acabaram, assim, por constituir-se como mais um contributo para o agudizar de uma situação já de si crónica e preocupante, que Vítor Aguiar e Silva viria a denunciar no *Encontro de Educação*, organizado, em 1998, pela Porto Editora:

[...] 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).

Mas, o problema não se circunscrevia 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 ou contribuir para o aprofundamento do gosto pela leitura e para a criação de hábitos neste domínio no Ensino Secundário como em todo o percurso escolar.

Disto mesmo nos vêm dando conta alguns estudos desenvolvidos no país ao longo da última década (Sousa, 1993; Rodrigues, 1996; Castro & Sousa, 1998; Costa, 1998; Neto, 2000; Sousa, 2000a; Coelho, 2001). Quer colocando o enfoque no Ensino Básico ou no Ensino Secundário, quer elegendo como objecto de análise instâncias de regulação das práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula, como os manuais escolares e livros para-escolares, ou o próprio contexto aula, o panorama que os autores nos devolvem 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, 2000b: 1084). Fica, neste contexto, longe de se cumprir o propósito de desenvolvimento de leitores eficientes, autónomos, críticos e motivados que a escola se propõe.

A estas práticas, que nos devolvem um entendimento do aluno-leitor como «sujeito consumidor passivo e reproduzidor, cujo estatuto de leitor dura [apenas] a escola» (*ibidem*) e cuja aprendizagem se traduz na aquisição e evocação de saberes literais e na reprodução oral dos textos lidos, José Augusto Bernardes associa uma formação inicial marcada pela «estrita prospecção investigativa de autores e textos, descuidando quase por completo o estudo do impacto intelectual e emocional desses mesmos textos e autores junto dos seres históricos que são sempre os alunos» (2005: 105).

Se as OGP's haviam constituído uma solução de recurso, o ajustamento operado nos programas não o havia sido menos. Não tardou, por isso a que ao ajustamento se seguissem reajustamentos, desta feita produzidos no âmbito do *Projecto FALAR (Formação de Acompanhantes Locais: Aprendizagem em rede)*, que tinha como objectivo a formação de professores de Português a nível nacional.

Com a preocupação central de recentrar o trabalho dos professores no essencial dos programas, de forma a fazer face à sua ainda criticada extensão e permitir um trabalho mais profundo e continuado com a língua, os reajustamentos consistiram basicamente numa selecção de conteúdos essenciais, sob a forma de planificações anuais. Novamente se registava a ausência de preocupações quer com finalidades e objectivos programáticos, quer com questões de natureza metodológica.

O facto de estes reajustamentos irem sendo produzidos em tempos distintos, por autores diferentes (ainda que todos professores da área) e de forma autónoma, fez com que resultassem num 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 do 11.º (em Outubro de 1998), finalmente as do 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 do Ensino Secundário, 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 aprendizagem do Português, quer no que respeitava às práticas desenvolvidas em sala de aula, quer no que comportava às instâncias reguladoras dessas práticas (programas, manuais escolares...), quer ainda no concernente à formação inicial e contínua de professores da especialidade. Uma vez mais, no entanto, a opção governamental circunscreveu-se à revisão do currículo da

área, que se integrou no processo mais alargado de Reorganização Curricular do Ensino Básico, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, e na Revisão Curricular do Ensino Secundário, que acarretou a reconfiguração da área.

A Área de Português: biografia de uma reconfiguração controversa

O novo desenho curricular da formação secundária que surgiu da recente revisão representou, como afirma Castro (2004) «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» (p. 5).

A nova disciplina assumiu-se, desde logo e claramente 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)⁹, reduzindo o enfoque nos conteúdos literários e enfatizando a análise e reflexão sobre a língua em situações de compreensão e produção de textos de natureza e características diversas.

Esta assunção desvelava um novo entendimento do papel que a educação em língua deveria desempenhar na formação dos alunos do Ensino Secundário, fazendo eco de transformações que se vinham operando ao nível do ensino da língua materna na Europa¹⁰. Relevava-se a sua natureza funcional, na resposta às necessidades, quer sociais, quer laborais, colocadas aos jovens, futuros adultos e cidadãos, no domínio da oralidade, da leitura e da escrita.

Integrando-se embora esta transformação num quadro de tendências que a história do Português permitia entrever:

- uma concepção progressivamente mais complexa das disciplinas visível na crescente diferenciação e estruturação dos seus vários “domínios”, leitura, escrita, etc.;

⁹ Itálico da nossa responsabilidade.

¹⁰ É disto exemplo a implementação, em Inglaterra, no início da década de 90, do *statutory curriculum for English*, precedida e acompanhada de ampla discussão sobre o currículo do Inglês (Poulson, 2005) e ainda problematizada ao mais alto nível (leia-se a este propósito o artigo da autoria do Príncipe de Gales, publicado no número de 2003 da revista da *Royal Society of Literature*)

- uma cada vez maior especificação das metas das disciplinas no âmbito de cada domínio;
- 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;
- a redefinição dos núcleos estruturantes da disciplina que acompanham a deriva dos objectivos de conhecimento para os objectivos de capacidades e que se traduzem numa “invasão”, ainda que tímida, do domínio da “literatura” pelo da “leitura”. (Castro, 2004: 13),

não deixava de colocar em causa a vocação cultural e humanística que vinha, de há longa data, enformando o currículo na área. Vocação esta que se traduzia na centralidade do texto literário enquanto objecto de estudo e na definição de um vasto conjunto de textos representativos dos sucessivos movimentos estéticos que atravessavam a história da literatura nacional, textos cuja leitura se pretendia devidamente iluminada por esses movimentos.

Confrontadas com a perda de influência da literatura e da história da literatura e assumindo uma visão apocalíptica da Escola, algumas figuras públicas (entre professores universitários, jornalistas, políticos, investigadores...) vieram a público repudiar os trilhos de menosprezo da literatura nacional e da épica Camoniana, em particular, que consideravam caracterizar a proposta de programa apresentada a discussão pública em 2001¹¹. Registem-se, a propósito, alguns dos títulos mais ilustrativos vindos a lume: “Acabar de vez com a literatura” (Carlos Ceia, publicado no *Jornal de Letras*, em 16 de Maio)¹²; “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).

Em face da polémica instituída, o Ministro da Educação à data, Professor Júlio Pedrosa, acabou por vir publicamente assegurar a permanência e importância da

¹¹ Note-se que o texto da polémica compreendia na altura apenas o programa respeitante ao 10.º ano.

¹² Leia-se ainda, do mesmo autor, o texto intitulado “Um crime curricular: o fim do estudo da Literatura Portuguesa no Ensino Secundário”, vindo a público em <http://www.educare.pt>, em 30 de Dezembro de 2002.

obra lírica e épica de Camões no currículo do Ensino Secundário, reputando de exploração política e partidária algumas das manifestações públicas sobre a matéria.

Procurando «cartografar as variadas posições que (...) tiveram expressão» na controvérsia instaurada (Castro, 2001: 75), Rui Vieira de Castro publicou um texto que intitulou “A questão de *Os Lusíadas*. Acerca das condições de existência da literatura no ensino secundário”. O olhar lançado pelo autor sobre um alargado e diversificado conjunto de textos produzidos e veiculados pela comunicação social de referência¹³ desvelou a natureza eminentemente opinativa e emocional dos mesmos, que não se constituíam, assim, como efectivos contributos para uma reflexão fundamentada sobre a questão em análise.

Focalizando a sua atenção em sete aspectos considerados de relevância para a discussão da questão: 1) as razões da inclusão d’ *Os Lusíadas* no currículo do ensino secundário; 2) os objectivos do trabalho pedagógico sobre *Os Lusíadas*; 3) as metodologias de trabalho sobre *Os Lusíadas*; 4) os objectivos do estudo da literatura no ensino secundário; 5) o *corpus* literário do ensino secundário; 6) as características dos contextos pedagógicos contemporâneos; e 7) as características dos contextos sócio-culturais contemporâneos (*idem*: 86), o autor concluiu:

- da 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;
- da rara enunciação das finalidades do trabalho pedagógico a desenvolver em torno deste texto, que, quando ocorria, apontava para a sua «funcionalidade» linguística;
- da episódica referência a orientações para o trabalho pedagógico com *Os Lusíadas*;
- 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);

¹³ O *corpus* incluiu textos de opinião, editoriais, inquéritos, entrevistas e *cartoons*.

- 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);

- que o que se fazia essencialmente era apontar um dedo acusador aos professores e à administração, responsabilizando-os pelo clima de facilitismo e de incultura que grassava nas escolas;

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

A polémica não determinou, no entanto, alterações no texto programático, já homologado, embora tenha tido repercussões na denominação da disciplina, que recuperou a tradicional designação de *Português*. O programa acabou mesmo por entrar em vigor em 2003/2004, um ano antes do previsto, em virtude de pressões das editoras, cujo processo de concepção e edição dos novos manuais escolares já ia avançado.

A decisão implicou que aquele fosse provisoriamente aplicado em substituição do de *Português B*, deixando de fora os alunos de *Português A*, por, neste contexto, ainda não terem a possibilidade de frequentar a disciplina de *Literatura Portuguesa*, que, na versão inicial da Revisão, constava como obrigatória para o Curso de Línguas e Literaturas e fora, entretanto, tornada, opcional. Esta novidade foi, de resto, também merecedora de reparos públicos. Destacamos, a propósito, 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 Augustina 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 dos novos programas ainda em vigência dos anteriores planos curriculares 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 um aumento da carga horária. No contexto, o programa da disciplina de *Português*, previsto para 2 tempos semanais de 90', acabou

por ser, em alguns casos, concentrado em três tempos de 50', noutros, num tempo de 90' e um de 45', noutros ainda nos dois blocos de 90' previstos e um tempo suplementar de 45' para o desenvolvimento da “oficina de escrita”.

A disparidade de procedimentos terá motivado alguns professores de Português¹⁴ 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 também, em alguns casos, na abreviação do módulo de diagnóstico previsto no programa. A medida penalizava a aferição das competências prévias 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 do diagnóstico previsto para garantir a eficaz transição dos alunos do Ensino Básico para o Secundário.

Como se ao arranque do novo programa não bastassem contrariedades, em Outubro de 2003 gerou-se, na comunicação social, nova controvérsia, agora em torno dos manuais escolares concebidos para apoiar a sua operacionalização. O caso era despoletado por uma professora de Português¹⁵, que se insurgia contra a natureza de algumas das propostas didácticas apresentadas em alguns manuais: a leitura do regulamento do concurso televisivo *Big Brother*; a reprodução de grelhas televisivas e passatempos sobre telenovelas; entrevistas com Herman José...

O caso poderia ter passado despercebido não fosse a conturbada biografia recente da área, a que os órgãos de comunicação social vinham dando excepcional visibilidade. O incidente acabou, assim, por determinar a substituição do referido regulamento num dos manuais visados, constituindo-se como a gota de água que levou à solicitação, em Janeiro de 2004, por parte da bancada parlamentar do PCP, da análise quer do programa, quer dos manuais escolares de Português, análise que a Assembleia da República acabou por estender a outras áreas disciplinares.

¹⁴ Os docentes em causa encontravam-se a frequentar em Lisboa, na Escola Secundária Padre António Vieira, a acção de formação: “Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário: análise e operacionalização; Linguística do português” e tinham a responsabilidade de replicar essa acção junto dos seus colegas das respectivas zonas escolares de origem.

¹⁵ A docente em questão, de nome Maria do Carmo Vieira, exercia funções na Escola Secundária Marquês do Pombal, em Lisboa.

Mas, afinal, que transformações consubstancia o novo programa de *Português*, que o colocaram no centro das atenções na imprensa nacional e nas bancadas da Assembleia da República?

O programa de *Português*: os termos da controversa reconfiguração

O programa da nova disciplina de *Português*, assume, desde logo e de forma reiterada, duas grandes preocupações formativas:

- i) preocupações de natureza metalinguística e metacomunicativa;
- ii) preocupações de natureza comunicativa.

Com efeito, o texto parece apoiar-se nestes dois grandes pilares estruturadores: por um lado, o aprofundamento da consciência linguística e comunicativa e, por outro, a exposição e implicação em situações de comunicação, quer ao nível da recepção/compreensão, quer ao nível da produção.

Estas dimensões aparecem 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 adequação a situações comunicativas concretas, e a jusante, como meio de integração socioprofissional.

Aos níveis metalinguístico e metacomunicativo encontramos a assunção da necessidade de cada aprendiz 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, simultaneamente, como instrumento de comunicação e objecto de estudo. Neste sentido, encontramos amiúde no texto programático expressões como «reflexão», «consciência linguística» e «metalinguística» (só na introdução e na apresentação do programa contamos mais de uma dezena de referências desta natureza).

Pretende-se, pois, contribuir para a formação de um falante consciente, reflexivo e crítico, capaz de ensaiar formas de comunicação variadas, bastante variadas até, e de sobre elas se deter, analítica e criticamente, com vista ao enriquecimento da sua ‘gramática pessoal’, que a organização e sequenciação dos conteúdos programáticos deixa entrever paulatino e progressivo.

Com vista à criação de contextos favoráveis à consecução do anterior, o programa aponta para o ensaiar de situações de comunicação, quer ao nível da

recepção, da interpretação/compreensão, quer ao nível 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 emergem como objectivos de formação, objectivos que almejam cobrir os diversos domínios de interacção com a língua oral e escrita.

A enunciação das competências que a disciplina se propõe desenvolver mais uma vez reforça os princípios enunciados, ao fazer assentar todo o processo de ensino/aprendizagem da língua no desenvolvimento de duas macrocompetências¹⁶ específicas fundamentais: a de comunicação e a estratégica¹⁷, às quais acresce uma transversal, que reconhece também como lugar de ensino e aprendizagem da língua: a de formação para a cidadania.

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); das convenções sociais que regulam os usos da língua (competência sociolinguística); das normas de construção textual (competência discursiva); e de estratégias de comunicação verbal e não verbal minimizadoras do ruído comunicacional (competência estratégica). É para aqui, de resto, que apontam claramente três das finalidades programáticas enunciadas:

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

¹⁶ De forma a evitar a sobreposição de designações que ocorre no programa e a clarificar os níveis de desenvolvimento das competências em causa, entendemos mais adequado designar como macrocompetências, o que naquele é nomeado como competências comunicativa, estratégica e de formação para a cidadania; por competências, as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica; e por áreas ou domínios de competência, a compreensão e a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o funcionamento da língua.

¹⁷ Reconhecendo esta última como integrante da macrocompetência de comunicação, não a consideraríamos no mesmo plano de desenvolvimento da primeira.

Na segunda, a macrocompetência estratégica¹⁸, coloca a tónica no desenvolvimento da autonomia comunicacional do aluno, pela aquisição de mecanismos «procedimentais e contextuais» (*idem*: 8), ao nível da consulta e pesquisa, da organização e tratamento da informação, do recurso às novas tecnologias e aos meios audiovisuais como facilitadores do processo comunicativo, definindo para o efeito como finalidades:

- 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, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;
- 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 (*idem*: 6).

Deste modo, o novo texto programático afirma a identidade e a especificidade da disciplina de *Português*, demarcando-se do de *Português B*, que definia a aula de língua primeiramente como «espaço de convívio cultural transversalizado pelas experiências, crenças, ideias, opiniões, sonhos e expectativas (...), espaço onde o universo do conhecimento [seria] construído, naturalmente e com intenção, por todos e por cada qual para todos, partilhando uma linguagem que é património comum», e só depois, como «espaço onde o aluno reflect[iria] sobre as características e o funcionamento da língua que utiliza[va], aprendendo a usá-la de forma mais adequada e correcta» (DES, 1997b: 83).

A nova conceptualização da aula de Português, cujas prioridades passaram a ser a capacitação dos alunos no domínio comunicacional e a sua preparação para o desempenho dos papéis de cidadãos e trabalhadores, implicou a abertura da aula a uma pluralidade de linguagens até então arredadas da formação em língua dos alunos na escolaridade secundária ou circunscritas à sua formação básica.

Nesta matéria ganhou visibilidade a ascensão de uma leitura de natureza analítica e crítica, acompanhada e apoiada por uma leitura de características eminentemente funcionais. Novo alento ganhou também a leitura recreativa, como contexto de «fruição estética e pessoal dos textos» (Coelho, 2002: 24), presente nos

¹⁸ Também se nos afigura pouco clarificadora a sobreposição entre a designação atribuída a esta competência e a ‘competência estratégica’ descrita anteriormente no âmbito das macrocompetências.

programas de *Língua Portuguesa* do Ensino Básico, mas postergada nos do Ensino Secundário, face à preeminência da leitura metódica. É neste âmbito que vemos instituído o *contrato de leitura*, que se pretende espaço de interpelação do aluno/leitor no «encontro com textos interessantes e motivadores» (*idem*: 25).

Neste contexto, encontramos no actual programa de *Português* um conjunto alargado e diversificado de produções, que vão do informativo ao literário, passando pelo autobiográfico, por textos expressivo-criativos e de apreciação crítica, textos argumentativos/expositivo-argumentativos, 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.

Esta abertura impôs a redução do *corpus* de leituras obrigatórias e a simplificação da informação de natureza histórico-literária. Demarcando-se da perspectiva historicista que presidia ao estudo do texto literário, o novo programa releva que a apreensão de informação de natureza contextual e cultural cumpre apenas possibilitar o melhor enquadramento e entendimento dos textos, não devendo, por isso, ser excessiva, prolongada ou demasiado impregnada de termos críticos e conceitos especializados do campo dos estudos literários.

Ao nível da leitura literária, abandonou-se a abordagem diacrónica que enformava a selecção e organização dos textos literários de leitura obrigatória do anterior programa, o que permitiu reelaborar o *corpus* de leituras literárias obrigatórias. Excluiu-se o estudo da Poesia Trovadoresca e do *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; *Causas da decadência dos povos peninsulares*, de Antero de Quental; o *Manifesto Anti-Dantas*, de Almada Negreiros, e *Aparição*, de Vergílio Ferreira. Mantiveram-se duas produções dramáticas (*Frei Luís de Sousa* e *Felizmente, há luar*); introduziu-se um romance histórico, desta feita de José Saramago (porventura por razões de contemporaneidade e reconhecimento internacional); flexibilizou-se a leitura romanesca queirosiana, retirando-se o ‘peso’ negativo da obrigatoriedade do estudo d’ *Os Maias*; reforçou-se o estudo da narrativa breve (conto ou novela) do século XX, de produção nacional e universal; manteve-se a poesia de Cesário Verde e de Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimo; circunscreveu-se a produção lírica camoniana; e deslocou-se o estudo de *Os Lusíadas* do 10.º para o 12.º ano, apostando na intertextualidade com a *Mensagem*.

Acompanharam estas transformações alterações quer no sentido da redução significativa dos conteúdos atinentes a cada uma das diferentes produções literárias a estudar (como sucede com o texto narrativo, com a épica camoniana e com o texto lírico), quer no que concerne ao ângulo de abordagem dos conteúdos enunciados (é o caso da lírica camoniana, agora perspectivada na sua vertente autobiográfica).

Aqui residiu, em larga medida, o âmago da polémica. Mas, mais do que os textos excluídos ou incluídos no novo programa, importam os fins que a sua abordagem pretende cumprir e os processos em que se deve apoiar. 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), o estudo do texto literário surge agora vocacionado para o desenvolvimento de «capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos», para a descoberta da «relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua» e para a «ampliação do conhecimento do mundo» (Coelho, 2002: 7).

É, contudo, importante não reduzir o estudo das produções de natureza literária a meros objectos passíveis de análise linguístico-comunicacional. Elas cumprem outros propósitos. São espaços de fruição essenciais ao nutrimento do imaginário individual e colectivo e insubstituíveis na construção da identidade dos sujeitos falantes.

Considerações finais

As transformações em curso na Área do Português, ainda que previsíveis no contexto de uma revisão curricular que se impunha uma maior articulação entre a formação proporcionada aos alunos da escolaridade secundária e as necessidades e solicitações sociais e laborais, eram passíveis de granjear oposições, dada a longa história de valorização cultural e humanística da área e a sua grande visibilidade pública, pois que, como afirma Amor (2002), a disciplina de Português é aquela que

[...] globalmente apresenta maior visibilidade: tem mais alunos, logo, mais professores, durante mais tempo; constitui um corpo de saberes (e saberes-fazer) que o aluno tem de mobilizar noutros terrenos, o que alarga o seu grau de exposição e 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 (p. 15).

Longe de qualquer expectativa estava, no entanto, todo o estrépito gerado em torno do assunto, que, apesar de tudo, não se traduziu numa reflexão aprofundada sobre os sentidos do ensino e da aprendizagem do Português. Passaram ao largo da discussão pública as alterações programáticas ao nível processual, que consubstanciam a verdadeira essência da transformação operada e que deveriam, essas sim, ter mobilizado ampla reflexão, particularmente entre os profissionais da área. É significativo que assim não tenha sucedido. Ter-se-á perdido uma relevante oportunidade de participação destes profissionais numa reflexão que atinge o âmago da sua actividade e a possibilidade, uma vez mais postergada, de se assumirem como agentes e não meros objectos da ‘mudança’.

Referências Bibliográficas

- 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.
- APP (Associação de Professores de Português). (1995). *Aspectos científico/metodológico/curriculares dos Programas de Português A e B do Ensino Secundário*. <http://www.app.pt/pareceres/p0.html> (Consultado em 1 de Março de 2002).
- APP (Associação de Professores de Português). (1996). *Parecer sobre o documento: ‘Orientações para a Gestão do Programa’ de Português B*. <http://www.app.pt/pareceres/p5.html> (Consultado em 1 de Março de 2002).
- Benavente, A. (Coord.). (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação.
- Bernardes, J. A. C. (2005). A literatura no Ensino Secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In M.^a de L. Dionísio & R. Vieira de Castro (Org.), *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (pp. 93-131). Coimbra: Edições Almedina.
- Castro, R. Vieira de & Sousa, M.^a de L. Dionísio de. (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. In R. Vieira de Castro & M.^a de L.

- Dionísio de Sousa (Org.), *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 43-67). Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística.
- Castro, R. Vieira de *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. Vieira de. (2001). A questão de *Os Lusíadas*. Acerca das condições de existência da literatura no ensino secundário. *Diacrítica*, 16, 75-103.
- Castro, R. Vieira de. (2004). A área do Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de reconfiguração. Lição de Síntese das Provas de Agregação em Metodologia da Educação. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho (documento policopiado).
- Coelho, M. Vieira. (2001). *Aspectos da interação verbal na leitura de literatura na escola. Formas e contextos de realização da autonomia discursiva dos alunos* (dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Coelho, M.^a da C. (Coord.). (2002). *Programa de Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- Costa, M.^a A. (1991). Programas de Língua Portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua. In M.^a R. Delgado-Martins *et al.* (Coord), *Documentos sobre os novos programas de português* (pp. 9-20). Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, M.^a A. (1998). Saber ler e saber ensinar a ler do Básico ao Secundário. In R. Vieira de Castro & M.^a de L. Dionísio (Org.), *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 69-82). Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística.
- DES. (Departamento do Ensino Secundário). (1996). *Orientações de Gestão de programas. Alunos que ingressam no 10.º ano em 1996/97*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- DES. (Departamento do Ensino Secundário). (1997a). *Documentos de apoio ao debate. 1*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- DES. (Departamento do Ensino Secundário). (1997b). *Português A e B. Programas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- DES. (Departamento do Ensino Secundário). (2000). Documento da revisão curricular do Ensino Secundário (excertos). Lisboa: Ministério da Educação.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Fernandes, D. (1998). Algumas questões do desenvolvimento do ensino secundário. In D. Fernandes & M.^a do R. Mendes (Orgs.), *Conferência internacional. Projectar o futuro: políticas, currículos, práticas* (pp. 21-27). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- FNAES (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*. http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/pareceres/parecer_fnaes.htm (Consultado em 27 de Março de 2002).
- Neto, M.^a da C. F. M. P. (2000). *Práticas de leitura na aula de Português – entre as perspectivas transmissiva e interpretativa da Educação* (dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.

- Pais, A. Pinto. (2000). Os planos curriculares e as didáticas. *In* Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra (Org.), *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.
- Peres, J. (1996). Considerações sobre as provas específicas de Português. *In* M.^a R. Delgado-Martins *et al* (Orgs.), *Formar Professores de Português, hoje* (pp. 33-39). Lisboa: Edições Colibri.
- Poulson, L. (2005). As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha. *In* M.^a de L. Dionísio & R. Vieira de Castro (Org.), *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (pp. 13-30). Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues, A. (1996). A leitura da literatura no ensino secundário: estatuto e funções dos livros para-escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (2), 61-88.
- 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.
- Silva, V. Aguiar e. (1998-99). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 13-14, 23-31.
- Sousa, M.^a de L. Dionísio de. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa, M.^a de L. Dionísio de. (2000b). De pequenino... pelos caminhos da literatura. *In* Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra (Org.), *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 E. Silva. (2000a). *Ler na escola. O manual escolar e a construção de leitores* (dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho.
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

