

O PORTUGUÊS NO ENSINO SECUNDÁRIO

TRANSFORMAÇÕES, TENSÕES
E DINÂMICAS DE APROPRIAÇÃO
E RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR

Susana Mira Leal

Coleção **Educação e Formação**



5

O PORTUGUÊS NO ENSINO SECUNDÁRIO

TRANSFORMAÇÕES, TENSÕES
E DINÂMICAS DE APROPRIAÇÃO
E RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR

Susana Mira Leal

Coleção **Educação e Formação**

Coordenada por José Augusto Pacheco

Título: O Português no Ensino Secundário

Transformações, tensões e dinâmicas de apropriação e recontextualização curricular

Autora: Susana Mira Leal

Capa: Nor267

Editora: Porto Editora

© PORTO EDITORA, LDA. — 2012

Rua da Restauração, 365

4099-023 PORTO — PORTUGAL

Reservados todos os direitos. Esta publicação não pode ser reproduzida, nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo eletrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização escrita da Editora.



Este livro respeita as regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

 Porto
Editora

Rua da Restauração, 365
4099-023 Porto | Portugal

www.portoeditora.pt

DEZ/2012

Execução gráfica **Bloco Gráfico, Lda.** Unidade Industrial da Maia. **Sistema de Gestão Ambiental** certificado pela APCER, com o n.º 2006/AMB.258

DEP. LEGAL 352639/12 ISBN 978-972-0-34905-7



A cópia ilegal viola os direitos dos autores.
Os prejudicados somos todos nós.

Índice

Índice de figuras	6
Índice de gráficos	6
Índice de quadros	7

Prefácio	9
----------	---

Introdução	11
------------	----

Capítulo 1

Transformações no discurso oficial na área do Português

1. Do analfabetismo generalizado ao esforço de democratização do ensino	16
2. A Reforma Educativa de 80: A busca da ‘normalização’	20
3. A Revisão Curricular do Ensino Secundário: Velhos males, ‘novos’ remédios	22
4. O Português no currículo e o currículo do Português nas últimas décadas	27
4.1. A centralidade curricular da área do Português	27
4.2. O enquadramento curricular da área do Português	29
4.3. A reconfiguração da área do Português	37
4.3.1. Português e Português B: Os termos da (dis)semelhança	50

Capítulo 2

A construção escolar da área do Português

5. Principais modelos de educação nas línguas de escolarização – ensaio de síntese	72
--	----

6. A aprendizagem do Português:	
Razões e contextos	78
7. A aula de Português: Objeto, objetivos e metodologias	91
8. O professor de Português:	
Conhecimentos, competências e atitudes	117

Capítulo 3

Percurso metodológico

9. Opções metodológicas gerais	132
9.1. O questionário aplicado aos professores	132
9.2. O questionário aplicado aos alunos	134
9.3. As entrevistas	135
9.4. A análise documental: Os relatórios	139
9.5. O estudo de caso	140
9.5.1. A análise documental: Os testes e as planificações	141
9.5.2. A observação direta	142
9.5.3. O questionário aplicado aos alunos	144

Capítulo 4

As transformações no discurso oficial: Leituras e opiniões dos professores

10. O acompanhamento das transformações	146
11. Os lugares de (des)continuidade entre Português e Português B	151
11.1. Objetivos e conteúdos	152
11.2. Atividades de ensino-aprendizagem	156
11.3. Atividades de avaliação	159
12. O programa de Português:	
Lugares de consenso e de tensão	160
12.1. Posicionamentos globalmente favoráveis	164
12.2. Posicionamentos globalmente desfavoráveis	172
12.3. Posicionamentos mistos	180

Capítulo 5

O processo de apropriação curricular

13. Dinâmicas de colaboração e dificuldades de harmonização	186
13.1. O caso da Escola D	190
13.1.1. O processo de apreciação e seleção do manual escolar	191
13.1.2. O processo de planificação da atividade letiva	198

Capítulo 6

**A recontextualização pedagógica:
Discursos, práticas e contextos de regulação**

14. Lugares de renovação e de resistência nas práticas	212
14.1. Objetivos e conteúdos	213
14.2. Atividades de ensino-aprendizagem	222
14.3. Atividades de avaliação	233
15. O caso da Escola D	240
15.1. Objetivos e conteúdos	241
15.2. Atividades de ensino-aprendizagem	243
15.3. Atividades de avaliação	248
16. Os contextos de regulação	250
16.1. Efeito regulador do programa	250
16.2. Efeito regulador das conceções e práticas prévias dos professores	254
16.3. Efeito regulador do manual	259
Conclusão	262
Referências bibliográficas	267
Referências normativas	286

Índice de figuras

Figura 1 – Domínios de receção e produção verbal

Figura 2 – Modelo de compreensão oral

Figura 3 – Fatores que influenciam a compreensão na leitura

Figura 4 – Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981)

Figura 5 – Mapa conceptual da área

Figura 6 – Modelo de raciocínio e ação pedagógica do professor de Português

Figura 7 – Fases do processo de reflexão

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Posicionamentos relativamente ao programa de Português

Gráfico 2 – Posicionamentos dos relatores de S. Miguel e das outras ilhas relativamente ao programa de Português

Gráfico 3 – Grau de divergência na gestão dos conteúdos declarativos relativamente às orientações programáticas

Gráfico 4 – Representações dos alunos da Escola D relativamente às aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas de Português A e B e de Português

Gráfico 5 – Representações dos alunos da Escola D relativamente ao contributo das disciplinas de Português A e B e de Português para o desenvolvimento de competências comunicativas

Gráfico 6 – Representações dos alunos da Escola D relativamente ao contributo das disciplinas de Português A e B e de Português para o desenvolvimento de hábitos de leitura, escrita e debate

Gráfico 7 – Representações dos alunos da Escola D relativamente às atividades desenvolvidas em Português A e B e em Português

Gráfico 8 – Representações dos alunos da Escola D relativamente às atividades indicadas para casa em Português A e B e em Português

Gráfico 9 – Representações dos alunos da Escola D relativamente aos recursos/materiais usados em Português A e B e em Português

Gráfico 10 – Representações dos alunos da Escola D relativamente às práticas de avaliação em Português A e B e em Português

Índice de quadros

Quadro 1 – Processo de produção oral

Quadro 2 – Tipos de texto para compreensão e produção oral na aula de Português

Quadro 3 – Objetos e processos de avaliação/correção

Quadro 4 – Práticas discursivas por âmbito de uso

Quadro 5 – Instrumento de análise do questionário aplicado aos professores

Quadro 6 – Instrumento de análise do questionário aplicado aos alunos

Quadro 7 – Objetivos da entrevista

Quadro 8 – Guião da entrevista

Quadro 9 – Instrumento de análise das entrevistas

Quadro 10 – Instrumento de análise dos relatórios

Quadro 11 – Instrumento de análise das planificações

Quadro 12 – Instrumento de análise dos testes

Quadro 13 – Instrumento de análise da reunião para seleção do manual escolar

Quadro 14 – Instrumento de análise da reunião de apresentação do manual escolar

Quadro 15 – Instrumento de análise das reuniões de planificação e aferição

Quadro 16 – Objetos discursivos das reuniões observadas

Quadro 17 – Parâmetros de avaliação definidos nas escolas de S. Miguel

Prefácio

A disciplina de Português tem, hoje, um lugar central na educação básica e secundária, que se exprime, desde logo, através de uma presença dominante e sistemática nos planos de estudos dos diferentes anos e ciclos da escolaridade. Este estatuto contemporâneo encontra-se, aliás, em linha com o processo histórico de construção do currículo escolar em que aquela disciplina, e disciplinas correspondentes, sempre tiveram um lugar de particular importância.

Tal estatuto é indissociável da natureza do mandato que, tanto no presente como no passado, lhe é cometido, no qual coexistem objetivos de desenvolvimento pessoal e de socialização de enorme relevância, associados, por exemplo, à promoção de competências linguístico-discursivas, à aquisição de saberes sobre a língua e as suas múltiplas expressões e ao reconhecimento e valorização das diferentes variedades e usos da língua.

Sendo a língua um sistema semiótico estruturador do modo como cada um de nós se relaciona com o mundo, com os outros e consigo próprio, entende-se a enorme sensibilidade política, social e, evidentemente, educativa dos modos como se projeta e pratica o ensino do Português.

As transformações que nesta área do currículo vão ocorrendo colocam em jogo, muitas vezes substantivamente, conceções sobre os sentidos da educação escolar, nas metas e nos processos que a caracterizam, e sobre os sujeitos, professores e alunos que lhe dão corpo. Digam essas mudanças respeito ao currículo oficial ou aos processos utilizados para promover a sua operacionalização (ao nível de objetivos, conteúdos, materiais instrucionais ou metodologias de trabalho pedagógico e de avaliação), elas têm, habitualmente, um eco significativo no espaço público, onde as posições expressas relevam com muita frequência as aprendizagens que se entende serem (ou não) realizadas pelos estudantes, bem como os resultados das avaliações a que estes são sujeitos.

Nos últimos anos, em vários momentos, o ensino do Português foi objeto de acesos debates. Assim aconteceu a propósito de transformações no currículo oficial, das características dos manuais escolares adotados nas escolas ou dos resultados obtidos pelos estudantes portugueses nas avaliações internacionais.

A verdade é que, nestes debates, a forma como se foi representando e discutindo o ensino do Português, com não pouca frequência, apareceu muito escassamente ancorada numa efetiva aproximação às práticas que têm lugar nas salas de aula, às condições em que aquelas são desenvolvidas e, mesmo, aos efeitos que delas derivam.

O trabalho de Susana Mira Leal — *O Português no Ensino Secundário: Transformações, tensões e dinâmicas de apropriação e recontextualização curricular* — dá um inestimável contributo para uma compreensão mais aprofundada e para um debate mais informado sobre os modos como a disciplina de Português é concebida e praticada nas nossas escolas. Fá-lo analisando

práticas de professores e alunos num contexto de reforma do currículo, contexto particularmente favorável à emergência de entendimentos diversos, por vezes antagónicos, sobre o que é ensinar e aprender português.

A autora toma como objeto do seu estudo as apropriações da reforma curricular do ensino secundário desencadeada a partir de 1997. O quadro teórico e conceptual que é mobilizado, a metodologia plural que é utilizada e a discussão que é feita dos resultados obtidos disponibilizam, no seu conjunto, referenciais, instrumentos de análise e modos de ler o real de grande pertinência e produtividade.

O estudo permite-nos aceder ao modo como professores e alunos, envolvidos num processo de mudança curricular, recontextualizam em diferentes espaços escolares, que não apenas na aula, as orientações oficiais, como se posicionam perante elas e como as integram em diferentes produções discursivas. Permite-nos compreender, também, os princípios e os dispositivos que estruturam o campo do ensino do Português.

O estudo de Susana Mira Leal que agora é publicado representa, por tudo isto, uma obra cuja leitura será da maior relevância não apenas para todos aqueles que têm o ofício de ensinar Português, mas também para os que buscam melhor compreender um domínio particularmente importante do currículo escolar, aquele em que educação e linguagem se articulam de forma mais complexa.

Rui Vieira de Castro

Professor da Universidade do Minho

Introdução

Regulada por fatores 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, como um palco de sucessivas transformações, que permitem hoje falar na existência de modelos ou paradigmas na área. Por isso, tem sido frequentemente atravessada por dissensão e disputa, o 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 as sociedades ocidentais, tais como a expansão de uma economia de mercado globalizada, têm contribuído, sobretudo a partir dos anos 70, para o repensar dos objetivos de ensino e aprendizagem das línguas de escolarização.

No caso português, a Revisão Curricular do Ensino Secundário iniciada em 1997 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 objetivos, conteúdos e metodologias da aula de Português, configurando um significativo afastamento relativamente ao paradigma de ‘herança cultural’, que caracterizava a tradição na área.

Sendo embora o sistema português um sistema centralizado, em que o discurso oficial é dominante, definindo os critérios que conformam o carácter, os hábitos, as condutas, as atitudes dos professores, bem como as regras da ordem interna do próprio discurso educacional, está sujeito, ainda assim, a um processo de (re)interpretação e recontextualização ao nível das práticas pedagógicas (cf. 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 direções regionais de educação, os próprios órgãos internos das escolas, entre outras), dispõem de uma autonomia relativa na interpretação dessas orientações e na sua transposição pedagógica, desempenhando um papel relevante na construção dos sentidos e expressões que aquelas assumem nas escolas.

A atuação dos professores em face das orientações curriculares, em particular quando estas comportam um certo grau de mudança relativamente às orientações e práticas prévias, depende, segundo Doyle e Ponder (1977-78), do juízo que aqueles constroem relativamente à congruência das inovações introduzidas e à sua relevância, adequação e correspondência a necessidades reais; da clareza

com que é explicitada a sua ação no processo de inovação; da avaliação que fazem dos custos que as inovações comportam para os próprios (dispêndio de tempo e energia, atualização de conhecimentos e competências, implicações emocionais – ansiedade, insegurança, frustração...). A estes fatores, Ducros e Finkelstein (1990) acrescentam a avaliação que os professores fazem da aplicabilidade das inovações aos seus contextos específicos de atuação (características e nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, condições materiais e recursos de que dispõem nas suas escolas...).

Por 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-didáticos, as reformas educacionais demandam a ‘reconstrução’ do próprio significado de ser professor, dos respetivos papéis e formas de atuação, instituindo-se como desafios à capacidade de adaptação e mudança dos professores. Comportam, nesta medida, um certo grau de instabilidade, confusão, ansiedade e insegurança, demandando um particular empenhamento, esforço e, por vezes, sacrifício pessoal.

As mudanças educacionais são, por isso, frequentemente encaradas pelos professores com desconfiança e resistência, uma resistência que Moysés (1998) afirma inerente à própria condição de ser professor e ao papel que lhe é socialmente atribuído na divulgação e transmissão do conhecimento e da cultura. Não se trata, pois, na opinião do autor, de uma resistência passiva, antes de uma “oposição, pela força da inércia, a mudanças, até que essas mudanças sejam recuperadas e apropriadas na [sua] lógica” (p. 236), numa síntese entre as orientações oficiais e os valores, convicções e experiências prévias dos professores.

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 identificam neles relativamente aos quadros curriculares precedentes e como ajuízam essas alterações, em face das suas expectativas e valores, das suas conceções e práticas prévias, dos contextos em que intervêm...) e como procedem à sua recontextualização pedagógica (que objetivos prosseguem, que conteúdos selecionam, que metodologias e recursos/materiais eitem...).

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

No caso do estudo que ora se publica parcialmente, desenvolvido com vista à tese de doutoramento em Educação, na especialidade de Metodologia do Ensino

do Português, adotámos uma multiplicidade de objetos e ângulos de análise, embora nem todos objeto de apresentação neste trabalho. Conferindo embora centralidade ao professor, assumimos a importância da auscultação dos alunos para a compreensão das suas representações e opiniões relativamente ao processo de ensino-aprendizagem na área do Português; procurando compreender o processo de gestão escolar do currículo da área, perscrutámos as dinâmicas de interação inter-pares; 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 representações e alguns contextos e instrumentos reguladores (o discurso oficial, o manual escolar, a avaliação externa, a interação com os pares).