



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Carlos Maciel Pires de Lima

**Concepções de Língua e ensino de Língua
na escola: perspectivas dos Professores**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Carlos Maciel Pires de Lima

Concepções de Língua e ensino de Língua na escola: perspectivas dos Professores

Mestrado em Ciências da Educação,
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino de Português

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Rui Vieira de Castro.

Julho de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: José Carlos Maciel Pires de Lima.

Endereço electrónico: carlosplvc@gmail.com

Telemóvel: 966 014 426

Número do Bilhete de Identidade: 9221425

Título da dissertação: Concepções de Língua e ensino de Língua na escola: perspectivas dos Professores.

Orientador: Professor Doutor Rui Vieira de Castro.

Ano de conclusão: 2010.

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de Português.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 26 de Julho de 2010

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de investigação exigiu um envolvimento muito grande e uma dedicação incondicional, mas tal só foi possível graças ao apoio daqueles com quem partilho a minha vida pessoal e profissional.

Gostaria de deixar o meu agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Rui Vieira de Castro, pelo apoio e pela disponibilidade que manifestou.

Não posso, nem devo, esquecer os professores que conheci na parte curricular deste mestrado e que me deram os fundamentos necessários para a realização deste trabalho, tendo incutido em mim o interesse pela reflexão e investigação.

Agradeço aos professores do grupo disciplinar de Língua Portuguesa/Português das várias escolas do concelho de Viana do Castelo que se prontificaram a participar neste estudo através das suas respostas a um guião de entrevista. Essas respostas foram essenciais para a concretização deste estudo.

Agradeço, também, à Escola E.B. 2, 3 de Viana do Castelo, principalmente ao seu Órgão de Gestão, pela compreensão que sempre manifestou, inclusivamente na organização do meu horário de trabalho.

Quero, também, aqui, homenagear o meu pai que sempre acreditou nas minhas capacidades e me deu alento para continuar a estudar. Mesmo nas situações mais dramáticas, o sorriso dele era motivador de esperança. Agradeço-lhe tudo o quanto sou hoje. Onde quer que ele esteja, sei que será sempre uma boa estrela na minha vida. Estas palavras de gratidão são extensivas à minha mãe, mulher do campo em busca de um Quinto Império.

Aos meus sobrinhos peço desculpa pelos momentos em que não pude estar com eles.

Por último, presto homenagem a mim mesmo. Este foi mais um desafio que aceitei. Outros surgirão.

RESUMO

A presente dissertação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português da Universidade do Minho. No âmbito deste estudo, o que pretendemos é perceber qual é, na perspectiva dos professores, o sentido das transformações curriculares operadas no processo de ensino e aprendizagem do Português/Língua Portuguesa, como é que elas ocorrem, por que é que elas ocorrem, por que é que ocorrem de determinado modo, com uma determinada configuração, ou seja, importa, por um lado, perceber os processos de reconfiguração dessas transformações e, por outro, estudar as formas de apropriação dessas mesmas transformações por parte dos actores do processo ensino e aprendizagem. Atendendo às rápidas transformações sociais num mundo em constante mudança, importa saber se o ensino da língua tem sido permeável a essa mudança, bem como conhecer o posicionamento dos professores face às transformações ocorridas no ensino do Português e as implicações dessas transformações na assumpção de um determinado paradigma de ensino de língua.

Incidindo, então, sobre as questões que envolvem o ensino da língua, neste trabalho pretende-se, através da análise de entrevistas feitas a docentes do ensino básico e secundário, descrever e identificar as concepções de língua e ensino de língua nas nossas escolas. Para a consecução dos objectivos definidos, construímos procedimentos de análise que contemplam categorias cuja análise permitiu detectar as concepções de língua e ensino de língua e, assim, acedermos ao paradigma dominante no processo de ensino e aprendizagem do Português/Língua Portuguesa. As entrevistas aos professores seleccionados permitiram estabelecer padrões conceptuais, organizados em função das dimensões que reconfiguram o ensino da língua como disciplina curricular, de modo a compreendermos alguns dos traços que caracterizam as concepções dos docentes acerca de língua e ensino de língua nas escolas portuguesas.

Assim, pelo resultado da análise das entrevistas efectuadas, pensamos que no processo de ensino e aprendizagem do Português impera uma mescla e/ou agregação de dois paradigmas: o paradigma utilitário e o paradigma sócio-interaccionista.

ABSTTACT

This paper is part of the Master's degree in Pedagogical Supervision in the Teaching of Portuguese at the University of Minho. In this study, we seek to understand what is, from the perspective of teachers, the sense of curriculum changes operated in the process of teaching and learning of Portuguese / Portuguese Language, how they occur, why they occur in a certain way, with a particular configuration, that is, it matters, first, to understand the process of reconfiguration of these transformations and, secondly, to study the forms of appropriation of those changes by the actors of the teaching and learning process. Given the rapid social changes in a changing world, it is important to verify whether the language teaching has been conducive to these changes, to know the teachers' position on the changes in the teaching of Portuguese and the implications of these transformations on the assumption of a particular paradigm of language teaching.

Focusing then on the issues surrounding the teaching of a language, this study seeks, through the analysis of interviews with teachers in primary and secondary schools, to describe and identify the concepts of language and language teaching in our schools. To achieve the set objectives, we have established some analysis procedures that take into account some specific categories. The analysis of these categories has made it possible for us to identify the conceptions of language and language teaching and so to establish the dominant paradigm in the teaching and learning of Portuguese / Portuguese Language. The interviews with selected teachers have helped to establish conceptual patterns, organized according to the dimensions that reconfigure the teaching of language as a curricular subject, in order to understand some of the traits that characterize the views of teachers on language and language teaching in Portuguese schools.

Thus, based on the analysis results of the interviews, we strongly believe that in the process of teaching and learning of Portuguese we can identify a mixture and / or aggregation of two paradigms: the paradigm of utility and the social-interactionist paradigm.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - O ENSINO DO PORTUGUÊS: MUDANÇAS, TENSÕES, APROPRIAÇÕES E (RE)CONFIGURAÇÕES.....	15
1. Mudanças no ensino das línguas: indicadores e factores.....	15
2. O ensino da Língua Materna: um discurso da apropriação e da produção de saberes.....	22
3. Os programas escolares.....	25
3.1. Programa para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e outros documentos oficiais.....	25
3.2. Programa para o Ensino Secundário	32
CAPÍTULO II - DIMENSÕES E PARADIGMAS DO ENSINO DA LÍNGUA	39
1. A oralidade.....	39
2. A escrita.....	44
3. A leitura como domínio e o ensino da literatura.....	52
4. O conhecimento explícito da língua.....	62
5. Os materiais didácticos.....	66
6. Avaliação.....	68
7. Os paradigmas dominantes no ensino de língua.....	75
CAPÍTULO III - COORDENADAS DO ESTUDO EMPÍRICO.....	83
1. Problemática.....	83
2. Objecto de análise.....	84
3. Metodologia.....	95
3.1. Objectivos do estudo	95
3.2. <i>Corpus</i> do estudo.....	96

3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	98
3.4. Procedimentos de análise.....	100
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....	103
1. Objectivos e finalidades do ensino da língua.....	103
2. OS programas escolares/discurso oficial e os vários domínios do ensino da língua.....	107
3. A comunicação oral.....	110
4. A escrita.....	115
5. O domínio da leitura e o ensino da literatura.....	121
6. Conhecimento explícito da língua.....	131
7. Desenvolvimento de competências.....	137
8. Modalidades de trabalho pedagógico e os materiais didácticos.....	145
9. O acto avaliativo e os instrumentos de avaliação.....	150
10. O ensino da língua e a preparação do aluno para a vida activa.....	160
11. As causas de insucesso e a qualidade do ensino do Português.....	168
12. Os principais desafios que se colocam ao ensino da língua.....	171
13. Concepções de língua e ensino de língua na escola: perspectiva dos entrevistados.....	177
CAPÍTULO V - PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS: PARADIGMAS IDENTIFICADOS.....	185
CONCLUSÃO.....	213
BIBLIOGRAFIA.....	216
ANEXOS.....	221
Anexo I – Guião de Entrevista.....	222
Anexo II – Respostas dos Entrevistados (Em CD).....	227

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1.....	186

INTRODUÇÃO

A área da educação é muito sensível às mudanças que ocorrem na sociedade. Vivemos num mundo mais exigente que exige do cidadão mais responsabilidades e mais competências em vários domínios. As novas tecnologias da informação e da comunicação ganham terreno e assumem-se como instrumentos privilegiados de progresso e de desenvolvimento económico. O mercado de trabalho exige, também, mais responsabilidades e recursos humanos cada vez mais bem qualificados. O mundo está em acelerada transformação. A inovação é uma constante e acarreta consigo uma (re)configuração da realidade. A escola não se pode alhear deste fenómeno de transformação e tem de se abrir à inovação. O ensino não mais se pode vestir das roupagens do passado e o paradigma do ensino tradicional tem de dar lugar a um novo paradigma de ensino. Só assim a escola poderá corresponder às novas exigências sociais.

A sociedade cada vez exige mais da escola e tem sido uma voz crítica constante ao seu modo de actuação. A escola não mais se fecha em si mesma e compreende que se tem de abrir à sociedade. A triangulação escola-professor-aluno é quebrada e a escola incorpora uma polifonia de vozes. Abre-se à sociedade e aos vários agentes económicos e a família reclama o seu lugar também enquanto actora no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, ao mesmo tempo que reclama esse papel e exige cada vez mais da escola é voz corrente que também se tem desresponsabilizado em muito da sua principal função enquanto educadora. Assim, esta função cabe quase exclusivamente à escola. À escola não cabe apenas transmitir conhecimentos/saberes, mas assume, também, um papel de socialização de grande relevo enquanto educadora. Cabe à escola formar cidadãos dotados de uma consciência crítica, participativos e interventivos em sociedade e dotados das competências necessárias para o ingresso na vida activa de modo a construir cidadãos de sucesso.

A escola assume, assim, uma importância crescente na nossa sociedade, sendo-lhe atribuídas, a cada dia que passa, novas funções e responsabilidades. Assim, da escola espera-se tudo: que prepare as crianças para a vida em sociedade; que preencha o dia-a-dia das crianças e jovens, substituindo, em parte, a família; que esbata as diferenças sociais, que amorteça a agressividade; que repare os desequilíbrios

psicológicos e afectivos; que transmita afectos; que incite à competição, enfim, à escola são solicitadas respostas para os desafios que a sociedade coloca, mesmo que se refiram a questões para as quais não tem respostas. À escola compete certificar as competências dos alunos que os tornem aptos para o mercado de trabalho. Uma certificação académica deixa de ser passaporte exclusivo para o ingresso numa profissão, mas é uma exigência que se coloca. Atendendo às necessidades sociais e do mercado de trabalho, o ensino básico e secundário adapta-se a essas exigências e surgem os cursos via profissionalizante, os cursos de ensino e formação para adultos (cursos EFA) e as escolas passam, também, a certificar competências através do programa “Novas Oportunidades”. Existe a noção de que o mais importante é dotar os alunos de ferramentas que os tornem competentes para a vida em sociedade, seja qual for a área profissional em que queiram trabalhar, o que exige aos actores educativos uma visão diferente sobre o conhecimento.

Como já afirmamos, a concepção da escola como mera transmissora de conhecimentos já não se enquadra nos desafios que a sociedade lhe coloca, pelo que a instituição escolar se vê forçada a mudar as suas práticas pedagógicas, assumindo-se antes como facilitadora de aprendizagens. À escola, frequentemente, são pedidas contas pelo trabalho desenvolvido e constantemente se avalia o sistema de ensino. É neste quadro, simultaneamente caracterizado por uma pressão avaliativa dos Estado e pela exigência de uma nova forma de educar, que os professores desenvolvem as suas práticas pedagógicas, procurando responder às solicitações que a sociedade lhes coloca e que a tutela lhes exige.

No âmbito da educação, o papel dos professores de Português assume especial relevo, tendo em conta que deve desenvolver competências consideradas fulcrais para a vida escolar e social. Com efeito, a disciplina de Português ocupa um lugar central no currículo do Ensino Básico e Secundário, uma vez que procura desenvolver, nos alunos, um conhecimento da língua que lhes permita simultaneamente ter sucesso escolar e viver em sociedade. Assim sendo, constitui um objectivo prioritário a preparação dos alunos para interagirem verbalmente de forma adequada, usando com correcção a língua, quer na forma oral quer na sua forma escrita, no âmbito da vida estritamente escolar e da vida em sociedade, como cidadãos devidamente integrados. Deste modo, o ensino do Português assume-se como dimensão essencial para o sucesso educativo dos

alunos nas restantes disciplinas visto que o correcto conhecimento da língua se apresenta como competência transversal a todo o currículo escolar.

Sintetizando o que dizem os programas escolares, constatamos que eles reconhecem e reforçam esse papel, ao considerarem que a proficiência linguística, nas suas diversas componentes, é o grande factor de sucesso, escolar e social, do indivíduo, que é função da escola promover esse mesmo sucesso e que a língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural, acrescentando que a disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar, bem como a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna e que a mesma surge como conteúdo ou objecto de aprendizagem, devendo desenvolver, no aluno, os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para agir com e sobre os outros, interagindo. Assim, a sua importância revela-se, ao nível da vida escolar, no seu papel insubstituível em termos do desenvolvimento das competências transversais. De acordo com o discurso oficial, na aula de língua, o aluno deverá ter acesso ao património escrito de diferentes épocas e séculos, deverá aprender a interagir oralmente em diferentes situações comunicativas, a descobrir a sua identidade cultural nacional, a dominar metodologias de estudo, a transformar informação oral em escrita, a saber usar a língua com fluência, a aprender o funcionamento da língua, em suma, a saber comunicar. Reconhecendo o papel insubstituível que o ensino da língua assume no currículo escolar, a sua importância para o sucesso escolar dos alunos e para a sua vida activa e atendendo às rápidas transformações sociais num mundo em constante mudança, importa saber se o ensino da língua tem sido permeável a essa mudança, bem como conhecer o posicionamento dos professores face às transformações ocorridas no ensino do Português e as implicações dessas transformações na assumpção de um determinado paradigma de ensino de língua. Mas será que o ensino da língua tem sabido incorporar esta inovação nas suas práticas? Até que ponto o ensino da língua tem sido receptivo às

inovações operadas? Em que medida esse novo tem influenciado a prática pedagógica no domínio do ensino da língua? O seu ensino tem acompanhado as transformações sociais? Que paradigma impera, então, ao nível do ensino da língua? No domínio do ensino do Português operam-se determinadas transformações. Importa, assim, perceber qual é o sentido dessas transformações, como é que elas ocorrem, por que é que elas ocorrem, por que é que ocorrem de determinado modo, com uma determinada configuração, ou seja, importa, por um lado, perceber os processos de reconfiguração dessas transformações e, por outro, estudar as formas de apropriação dessas mesmas transformações por parte dos actores do processo ensino e aprendizagem.

Incidindo sobre as questões que envolvem o ensino da língua, neste trabalho pretende-se, através da análise de entrevistas feitas a onze docentes do ensino básico e secundário, descrever e identificar as concepções de língua e ensino de língua nas nossas escolas através de uma fundamentação teórica alicerçada nas concepções de teóricos/ académicos, da análise dos programas e outros documentos oficiais. Para a consecução dos objectivos definidos, construímos procedimentos de análise que contemplam categorias cuja análise permitirá detectar as concepções de língua e ensino de língua e, assim, acedermos ao paradigma dominante no processo de ensino e aprendizagem do Português.

Assim, no capítulo I, debruçar-nos-emos sobre as temáticas que envolvem o ensino da língua, analisando as circunstâncias socioculturais e as práticas sociais que a (re)configuram. Será pertinente, aqui, reflectir sobre a relação existente entre duas realidades contíguas e que devem estar em perpétuo dialogismo, encontrando pontos de convergência mas, também, de divergência. Essa relação estabelece-se entre a escola (educação) e a sociedade. Será importante notar que a realidade social é sujeita a transformações constantes, fruto de diversas variantes. Desse modo, será importante verificar até que ponto essa mutação da realidade social pode (re)configurar uma mudança de paradigma relativamente ao ensino do Português.

Seguidamente, analisaremos os programas escolares porque eles constituem o vértice de todo o discurso pedagógico especializado da disciplina e a (re)configuram. De realçar que o discurso pedagógico não se limita àquilo que são os conteúdos especializados e as formas especializadas de transmissão dos conteúdos de uma determinada disciplina escolar; contudo, aqui, importa olhar o discurso pedagógico

especializado da disciplina de Português/Língua Portuguesa que aparece, fortemente, subordinado pelos programas escolares. De salientar que, neste ponto, não pretendemos apresentar uma leitura crítica dos programas escolares e dos vários documentos normativos que (re)configuram o ensino do Português, mas tão só proceder a uma leitura selectiva dos mesmos, atendendo ao objecto deste estudo e tendo em consideração que esses textos oficiais instituem e regulam as práticas pedagógicas. Assim, não estamos preocupados com o reconhecimento dos pressupostos, dos referenciais teóricos que estão na base dos programas escolares, mas o que se pretende é evidenciar um conjunto de aspectos nucleares que nos vão permitir fazer uma leitura selectiva no sentido em que escolhemos o que nos interessa para o nosso estudo em função da identificação daquilo que nos parece ser os aspectos essenciais para acedermos à(s) concepção(ões) dos professores. A sua análise será importante para percebermos de que modo os mesmos condicionam e/ou influenciam o discurso dos professores entrevistados sobre a(s) concepção(ões) de língua e ensino de língua.

Com o capítulo II, o que se pretende é construir um referencial teórico que nos sirva de suporte à elaboração dos instrumentos de análise e que permite posteriormente uma análise dos dados obtidos. Neste sentido, exploramos teoricamente os vários domínios habitualmente reconhecidos como constitutivos das disciplinas de língua, bem como apresentaremos uma breve abordagem referente aos materiais didácticos já que estes, muitas vezes, apresentam decisões sobre assuntos de tanta envergadura educativa como a selecção dos conteúdos linguísticos e literários, o tipo de textos utilizados, a selecção e a sequência das actividades de aprendizagem e os métodos de avaliação. Daí, também a necessidade de construir um breve referencial teórico sobre a prática avaliativa já que se apresenta como um elemento integrante e regulador da prática educativa. Subsequentemente, procedemos a uma sistematização dos paradigmas que podem funcionar como organizadores de práticas e concepções que podem ser reconhecidas no campo do ensino das línguas. Será neste capítulo que falaremos dos paradigmas dominantes no ensino da língua, principalmente nos mais significativos como o paradigma académico, o paradigma do desenvolvimento, o paradigma comunicativo, o paradigma utilitário, o paradigma sócio-interaccionista.

Feito o enquadramento conceptual, noutro momento deste trabalho, apresentaremos as coordenadas do estudo empírico. Assim, no capítulo III, fazemos

referência à problemática em estudo, aos seus objectivos, à unidade de análise e ao *corpus* textual. Para além disso, apresentamos a metodologia e os procedimentos de análise, bem como a forma de apresentação dos resultados. De salientar que o que se pretende com este estudo é aceder às concepções de língua e ensino de língua na perspectiva dos professores.

No capítulo IV, iniciámos a análise e comentário aos discursos dos professores. Assim, as entrevistas aos professores seleccionados permitiram estabelecer padrões conceptuais, organizados em função das dimensões que reconfiguram o ensino da língua como disciplina curricular e que apresentámos e comentámos.

A análise das entrevistas permitiu-nos compreender alguns dos traços que caracterizam as concepções dos docentes acerca de língua e ensino de língua nas escolas portuguesas.

Deste modo, num capítulo V, apresentaremos a conclusão a que nos conduziu este estudo atendendo ao seu objectivo primordial. Surge, assim, o capítulo: “Perspectivas sobre o ensino do Português: Qual(ais) é/são o(s) paradigma(s)?”. Assim, pelo resultado da análise das entrevistas efectuadas, pensamos que no processo de ensino e aprendizagem do Português impera uma mescla e/ou agregação de dois paradigmas: o paradigma utilitário e o paradigma sócio-interaccionista.

CAPÍTULO I

O ENSINO DO PORTUGUÊS: MUDANÇAS, TENSÕES, APROPRIAÇÕES E (RE)CONFIGURAÇÕES

1. Mudanças no ensino das línguas: indicadores e factores

O mundo e as sociedades, a partir da segunda metade do século XX, e, muito em parte, graças ao fim da Segunda Grande Guerra Mundial, sofreram transformações filosóficas, políticas, científicas e socioeconómicas. Os avanços científicos e tecnológicos sucedem-se a um ritmo alucinante e revolucionário. Como refere Barré-de-Miniac (2006: 41), a complexificação das comunicações nas nossas sociedades modernas e o surgimento dos novos meios representados pelas máquinas de diversa natureza (fax, computadores, telemóveis...) mudam a nossa relação com a linguagem e, em particular, com a comunicação escrita. A mundividência e mundivivência, capacidades intrínsecas ao ser humano, são, necessariamente, focalizadas numa nova perspectiva.

O discurso oficial é, obrigatoriamente, sensível a estas mudanças e deixa-se atravessar e interpenetrar por estas transformações.

Progressivamente, assiste-se à massificação do ensino e ao progressivo alargamento da escolaridade obrigatória. A educação foi ganhando foros de um verdadeiro direito humano, paulatinamente alargado ao universo dos jovens; o reconhecimento da importância social da educação justificou que o Estado a tornasse obrigatória por períodos cada vez mais alargados. A Escola deixa de ser frequentada por uma elite e a escolaridade estende-se, também, aos filhos das classes trabalhadoras e acentuou-se a função económica do ensino, em relativo prejuízo da sua função social. O acesso à educação pré-escolar tende a generalizar-se. No outro extremo do sistema escolar, como observa Barré-de-Miniac (*idem*. 39), para além da escolaridade obrigatória, a evolução do número de estudantes no ensino superior constitui um indicador da massificação do ensino que ultrapassa a formação básica geral.

Para muitos autores, na Europa, a justificação para a educação foi também alterada; em vez de uma justificação em termos de direito social, a educação tende a ser vista sob uma perspectiva “racional-económica”, para a qual uma melhor qualificação da “força de trabalho” será um ingrediente fundamental para a competitividade económica. A própria Escola vem sendo, assim, sujeita a significativas mudanças quer enquanto instituição em si mesma, que se traduzem, muitas vezes, numa mudança dos discursos instituintes e constituintes do campo pedagógico, visando torná-la mais próxima das exigências do mundo actual e do mercado de trabalho numa sociedade cada vez mais globalizante. Muda-se a Escola para que melhor sirva a economia na actual fase de desenvolvimento das forças produtivas e de concentração do capital, ou seja, formando o perfil (crescentemente assimétrico e estratificado) de qualificações e conferindo as competências (sincréticas e fragmentadas) para a flexibilidade que lhe convêm em termos de mercado laboral e como potenciadora de crescimento económico.

Este novo conceito de Escola acarreta consigo, necessariamente, uma nova concepção de ensino e um (re)ajustamento do perfil desejável de professor que corresponda às exigências de um mundo globalizante e economicamente competitivo. Os professores encontram, hoje, novos desafios e exigências. Cabe, assim, ao professor – o mediador de aprendizagens significativas – a implementação consciente das práticas que levem à promoção do êxito dos alunos atendendo às exigências do mundo actual.

A função do professor reveste-se, assim, de grande complexidade e o seu papel é essencial não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também na implementação consciente das medidas que decorrem das sucessivas Reformas Educativas, assumindo-se como agente dessa Reforma, ao querer contribuir para o sucesso da mesma. Albuquerque (2006: 9) considera que “o professor tem de participar activamente nas propostas de inovações advindas das pesquisas realizadas em diferentes campos/áreas de conhecimento, de modo a possibilitar mudanças em suas práticas de ensino”. Se atendermos ao conceito de mediação semiótica de Vigotsky (1984), como observa Kleiman (2006: 75), e concebendo o sujeito como uma construção social das/nas interações, “o conceito de mediador outorga um papel central ao professor na co-construção do saber”. Para tal, importa conhecer, como já fora verificado por Albuquerque (2006: 32), num estudo levado a efeito no Brasil, como os professores transpõem o *saber a ensinar* – que no caso do ensino da língua corresponde,

actualmente, ao desenvolvimento de actividades de leitura e escrita de diferentes textos a partir de contextos significativos de enunciação - em *saber efectivamente ensinado*, bem como acedermos ao modo como perspectivam o ensino do Português. Como refere Albuquerque (*idem*. 65):

a referência ao “novo”, ao que deve ser feito, normalmente implica o estabelecimento de relações deste com práticas antigas, consideradas “tradicionais”. Nesse sentido, a dicotomia que se estabelece entre o ensino tradicional e o inovador constitui uma categoria ampla fundamental nesse processo de apropriação.

Reveste-se de grande importância acedermos à concepção desse “novo”, isto é, o que significa esse “novo” em contexto de ensino e aprendizagem do Português, relacionado com a dicotomia tradicional/velho/errado *vs* inovador/novo/certo e de que essa dicotomia se relaciona com a forma como aparece vinculada às prescrições oficiais em relação ao ensino da língua. É um “novo” relacionado com novos conteúdos? É um “novo” relacionado com novas formas de ensinar os conteúdos? Como é que os professores se têm apropriado das mudanças didácticas e pedagógicas presentes nas propostas oficiais relacionadas com o ensino do Português? De realçar que o discurso oficial, como observa Albuquerque (*idem*. 68), é o que “normatiza”, isto é, é ele que dita o que se deve ensinar, para que se deve ensinar, por que é que se deve ensinar daquele modo e aqueles conteúdos, em suma, o que é certo/legítimo ensinar hoje nas aulas de Português.

Através do ensino da língua, espera-se que os alunos, ao longo dos nove anos de escolaridade obrigatória, adquiram, progressivamente, uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida quotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Enfim, proporcionar-lhes a competência comunicativa.

Lopes (1999: 19) considera que qualquer criança aprende a falar desde que socialmente inserida, isto é, sendo a linguagem uma capacidade biológica, ela é “automaticamente activada a partir do momento em que a criança é estimulada por um *input* linguístico, sendo surpreendentemente rápido, natural e espontâneo o processo de aquisição da língua materna”. Acrescenta (*ibidem*) que, para que o processo de

aquisição da língua se realize, a herança genética e a exposição da criança a trocas verbais são os únicos factores pertinentes. Desse modo, a sua aquisição corresponde à aquisição de um sistema de conhecimento específico, o conhecimento da língua, que, numa primeira estância, se trata de um conhecimento intuitivo, não consciente, “concebido como um sistema de representação mental e assimilado à gramática da Língua Materna” (*idem.* 20) e corresponde a “uma parametrização específica de princípios universais (abertos)”, pertencentes a essa capacidade inata de aquisição da língua. Este paradigma surge nos Estados Unidos e muitos autores, incluindo Lopes (1999: 18), chamam-lhe de paradigma cognitivo em que cabe à linguística tornar explícito o conhecimento intuitivo que o falante adulto possui dos diferentes módulos da sua língua materna. Por seu turno, existe um segundo paradigma de contornos marcadamente sócio-comunicativos, englobado naquilo que se pode chamar a Pragmática Linguística, em que a linguagem se apresenta “como realidade indissociável da *praxis* humana, sendo esta mesma *praxis* que a institui e a legitima enquanto objecto de conhecimento” (*idem.* 20), acentuando a sua incontornável vinculação às práticas sociais. Desse modo, a linguagem compreende um conjunto de regras e a significação está indissociavelmente ligada às regras que presidem ao uso das expressões linguísticas e essas regras têm um carácter eminentemente social. A linguagem é, assim, um fenómeno social. Lopes (*idem.* 21), realçando esta dimensão da linguagem, refere que:

É no e pelo discurso que se constrói a significação, num processo dialógico e interactivo que convoca o universo de conhecimentos, crenças e valores dos interlocutores, a sua experiência e as suas expectativas. Por outro lado, o discurso não pode ser desligado dos contextos sociais que presidem à sua produção e recepção.

Considera (*idem.* 22) que o processo de aquisição da língua materna parece depender crucialmente do funcionamento social da linguagem e, ao mesmo tempo que a criança adquire as estruturas e regras linguísticas específicas da sua língua, ela adquire também as regras que presidem ao uso socialmente adequado dessas estruturas, o que envolve, necessariamente, a tomada em consideração da sua função comunicacional, em contextos socioculturais diversificados.

Quando a criança chega à escola, traz consigo um conhecimento linguístico fundamentado em competências primárias que decorrem do processo natural de aquisição da sua língua materna e que resultam da “produção e compreensão da conversa espontânea, em situações informais de interacção” (*idem*. 23). Contudo, há competências secundárias, que não são adquiridas através do processo natural de aquisição, mas que cabe à escola desenvolver essas competências visto configurar um contexto de ensino formal. Santos (1999: 33) considera, então, que a língua materna “aparece, assim, no contexto escolar, revestida de uma dupla importância: é instrumento e é, simultaneamente, conteúdo ou objecto de aprendizagem”.

Como observa Grossmann (2006: 30), as práticas de linguagem são socialmente diferenciadas e diferenciadoras, e o seu estudo “ilumina as práticas sociais de referência de um grupo dado de falantes”. Acrescenta que, negligenciar tal estudo, quando desejamos identificar representações e comportamentos, equivale a “isolar as práticas de linguagem das demais práticas sociais do sujeito e a ignorar a especificidade fundamental do ser humano, antes de tudo ser de linguagem”. O mesmo autor (*idem*. 46) chama a atenção para a noção de ferramenta, na teoria Vygotskiana, considerando-a fundamental, pois a ferramenta que é a linguagem introduz uma mediação entre o homem e a sua acção sobre o ambiente. Refere tratar-se de uma mediação semiótica, uma vez que tal abordagem contribui para enfatizar o vínculo entre o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo e o desenvolvimento histórico da sociedade. Deste modo, acrescenta que a prioridade dada à acção, que sustém o agir humano e que serve para a sua codificação em estruturas discursivas, “sustentada por uma lógica e uma codificação, associada ao reconhecimento da dimensão eminentemente cultural da ferramenta de codificação – a linguagem, e a escrita em particular -, abre o caminho para uma pesquisa que articula a dimensão psicológica e a dimensão cultural” (*idem*. 47). Assim, o estudo das representações, observa o mesmo autor (*ibidem*), constitui um meio de aprender a maneira como são interiorizadas pelos aprendizes as formas de uso e de transmissão da escrita numa dada sociedade. Contudo, alerta (*idem*. 49) para o facto de ser necessário não esquecer que as representações são, por um lado, muito tenazes e de evolução muito lenta e, por outro, que, apesar dos suportes e das finalidades da escrita tenderem a se diversificar nas práticas escolares, só excepcionalmente eles são

objecto de um ensino explícito quanto à sua denominação, às suas características formais e aos seus usos. Kleiman (2006: 78) acrescenta que:

além de mediar as relações entre o pensamento e o mundo, os usos da linguagem e as suas estruturas constituem relações sociais e identidades. Um conceito que incorpora essa dimensão é o da representação social, originalmente criado por Durkheim, elaborado teoricamente, na década de 1960, por Moscovici, na perspectiva da Psicologia Social, e, nos últimos quinze anos, muito utilizados nas Ciências sociais (Abric 2001; Jodelet 2000)

Barré-de-Miniac (2006: 50), quando se questiona se a escrita se apresenta como um objecto de representação isolável, tendo uma estrutura própria, ou se deve considerar que as representações vinculadas à escrita constituem um elemento periférico de um outro objecto, conclui que “o núcleo central de uma representação é de evolução muito lenta, ao passo que os elementos periféricos autorizam um certo movimento da representação. Se seguíssemos tal modelo, a didáctica poderia ter um impacto mais directo sobre os elementos periféricos da representação”.

Deste modo, considera (*idem*. 52) que as competências de saber ler e escrever não podem ser definidas no absoluto, como competências cognitivas independentes das condições sociais e culturais do seu desenvolvimento e da sua implementação, opinando que as condições sociais e as práticas de escrita aparecem numa relação de influência recíproca, devido, por um lado, à massificação do ensino que coloca no mercado de trabalho jovens cada vez mais competentes em matéria de leitura e de escrita; por outro lado, os avanços das novas tecnologias, em geral, e das tecnologias da comunicação, em particular, condicionam mudanças não apenas quantitativas, mas também qualitativas dos usos da escrita. Como os indivíduos se tornam cada vez mais competentes, as formas de trabalho mudam, aumentando as exigências para o emprego (*ibidem*), isto é, cada vez mais o mundo do trabalho exige profissionais altamente qualificados. Ler e escrever, como refere o mesmo autor (*ibidem*) “não é mais tratado apenas sob o ângulo do ensino/aprendizagem, mas também em termos de práticas e de contextos de uso”.

Segundo Barré-de-Miniac (2006: 53), as pesquisas empíricas, ainda que em pouco número, revelam o peso das formas de contextualização escolar sobre as

representações associadas à escrita. Essas pesquisas, ainda segundo o mesmo autor (*ibidem*):

indicam, também, que as estruturas das representações associadas à escrita diferem segundo as categorias sociais. Estas pesquisas empíricas mereceriam ser desenvolvidas com vistas a fornecer à didáctica da escrita pistas e ferramentas que permitam melhor adaptar os procedimentos didácticos para os aprendizes.

Mereciam também ser desenvolvidas descrições finais das formas de uso dos diferentes instrumentos de escrita, dos processos implementados no nível da leitura e da escrita e, sobretudo, dos modos de gestão das relações entre esses diferentes instrumentos de comunicação.

Matencio (2006: 94), num capítulo dedicado à literacia e formação de professores, refere que diversos trabalhos têm defendido a ideia de que inserir os alunos em práticas de leitura e escrita não se apresenta como uma tarefa exclusiva dos professores de Português, e muito menos se limite às actividades de sala de aula. Lembra, baseada em muitos estudos, que esse processo antecede a entrada do aluno na escola e envolve a socialização em diferentes estâncias sociais, nas quais o aluno, enquanto sujeito, constrói tanto conhecimentos sobre a língua, quanto sobre o funcionamento dos textos em diferentes discursos. O mesmo significa que, ao longo da sua socialização, que inclui a apropriação de normas, valores e modos de comportamento das instâncias sociais às quais se integra, o sujeito-aluno constrói conhecimentos que orientam a sua participação em diferentes eventos de interacção. Acrescenta (*idem*. 94-95), também, que todo esse processo implica a construção de representações sobre a língua, nomeadamente do que seja certo e errado, das variações de usos, da configuração de géneros e tipos textuais, das normas sociais de interacção, da fala e da escrita, de práticas orais e escritas de interacção. Estas representações estão vinculadas não à natureza da língua, mas às relações que os grupos, nos quais o sujeito foi socializado, estabelecem com o objecto língua. Deste modo, considera que as “representações acerca dos usos da língua estão intimamente ligadas à conceptualização, pelos sujeitos, da noção de língua e, mais globalmente, de linguagem”.

A língua materna assume-se como língua oficial, logo, língua de escolarização. Por isso, o domínio da língua nacional é decisivo para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo, o que lhe possibilita ter acesso ao conhecimento, ao seu desenvolvimento social e atingir o tão desejado sucesso escolar e profissional, bem como lhe fornece as ferramentas essenciais para o exercício pleno da cidadania. Para James & Garret (1991), a competência linguística favorece a participação activa dos educandos (domínio afectivo) e o despertar da consciência dos alunos tanto para a origem e características do próprio dialecto/língua (domínio social) quanto para a manipulação de poder através da língua (domínio do poder). Além disso, a Competência Linguística implica também uma reflexão sobre a língua (domínio cognitivo) e sobre a influência da consciência na utilização da língua pelo falante (domínio da *performance*). Com o passar do tempo, a definição de competência linguística tem sofrido modificações para responder às diversas realidades na educação de línguas. Nesse sentido, a competência linguística tanto pode ser definida como:

a capacidade cognitiva do sujeito incidindo sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente) e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão no âmbito do processo da escrita. (Barbeiro, 1994: 24)

como “a capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua, materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento” (Ançã & Alegre, 2003: 34).

2. O ensino da Língua Materna: um discurso da apropriação e da produção de saberes.

Muitos pesquisadores da área da educação consideram que os saberes não emergem apenas de uma transmissão, mas também de uma apropriação e de uma produção através de uma reinterpretação de um discurso pedagógico próprio operacionalizado na prática pedagógica que, por sua vez, é influenciada por três factores: i) as instruções

oficiais, ii) a didáctica e iii) os conhecimentos académicos, que, por seu turno, garantem a coesão do sistema educativo. Ora, cada professor adapta a sua prática pedagógica de acordo com os objectivos, finalidades e competências, sem descorar as suas próprias experiências e saberes, que visa alcançar atendendo às especificidades dos seus alunos, às suas experiência, aos seus saberes e aos meios disponíveis. Albuquerque (2006: 15) considera que, atendendo às características do discurso oficial – prescritivo, com ênfase nas inovações didácticas – “o processo de mudanças nas práticas dos professores precisa ser analisado na perspectiva da relação entre suas práticas de ensino e o discurso teórico que pode lhes servir de referência”. Deste modo, pode-se abordar essa relação através de dois modelos: o primeiro preconiza que a difusão de saberes é necessária para orientar as escolhas didácticas e as práticas pedagógicas; já o segundo propõe que a formação dos docentes se faz, essencialmente, por, e ainda de acordo com Albuquerque (*idem*. 16), “fazer e ouvir dizer” e que o “ponto principal dessa apreensão dos saberes é a sua pertinência” em relação ao trabalho em sala de aula. Sendo assim, defende que os docentes “não se apropriam da teoria e das prescrições oficiais de forma a aplicá-la directamente como os pesquisadores/especialistas a pensaram”.

Schön (1995), na sua proposta de uma epistemologia do agir profissional, refere que as acções profissionais são conduzidas por um “saber-fazer” que corresponde a um conjunto de normas ou planos cultivados na nossa mente e que precedem a acção. O pensamento, ao mesmo tempo que antecede a acção, também a acompanha, e é nessa perspectiva que ele nos apresenta e defende a existência do “saber em acção” (*knowing in action*). Desse modo, a reflexão operada ao nível da acção, isto é, da prática, sobretudo quando vivenciamos situações de incerteza, instabilidade, singularidade e/ou conflito, a vivência dessa prática, materializada no agir, faz com que cada um de nós reflecta, também, sobre os seus próprios saberes/competências profissionais, constituindo-nos como pesquisadores reflexivos. Schön defende, desse modo, a pesquisa como reflexão sobre a prática, a qual exige um acesso particularmente directo ao pensamento e a acção dos práticos, acesso possibilitado pela existência de um dialogismo/colaboração entre estes e os pesquisadores. Nesta perspectiva, todo o trabalho preparatório do docente traduzido em leituras de vários instrumentos de suporte à prática pedagógica, correspondem, segundo Albuquerque (2006: 17), a leituras de uso, úteis para o trabalho pedagógico e “as informações interessantes, lidas em diferentes

impressos ou escutadas, são seleccionadas e retratadas em saberes para a acção e depois se transformam em saberes da acção”. Citando Chartier (1988), o mesmo autor (*ibidem*) considera que:

os professores, na organização de suas práticas pedagógicas, privilegiam principalmente as informações que são diretamente utilizáveis, o “como fazer” melhor que o “por que” fazer, os protocolos de ação antes que as exposições explicativas ou os modelos teóricos. Os discursos aos quais têm acesso são transformados, nessa perspectiva, em discursos para sua prática, até serem incorporados a ela.

Se atendermos à teoria de Perrenoud (1999), as acções dos professores e que constituem os seus “saber-fazer”, organizam-se em *habitus* quase inconscientes e, logo, são difíceis de verbalizar. Contudo, através da análise dos seus discursos, conseguiremos aceder às suas concepções de Língua e ensino de Língua.

Figueiredo (2004: 18) considera que o espaço escolar é o eixo central do ensino e da aprendizagem intencionais dos conteúdos que se agrupam na rubrica língua, daí não ser possível “considerar isoladamente os elementos que a conformam (o professor, o aluno, o espaço geográfico onde se localiza a escola, a época...)”, referindo que o professor tem que estar preparado para saber compreender e gerir a complexidade das relações entre esses diversos elementos por meio da língua¹. Desse modo, a língua, para além de se assumir como objecto essencial de aprendizagem, deve ser, também, veículo de transmissão de conteúdos linguísticos, bem como se deve apresentar como um instrumento estruturante na construção do aluno.

Verificámos que a sociedade está sujeita a pressões e transformações constantes fruto do progresso científico e das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como emergem novos conhecimentos nas diferentes áreas do saber. A escola é permeável a estas transformações, (re)configurando-se e adaptando-se a novas realidades emergentes que lhe colocam novas exigências, sem, contudo, perder o seu papel enquanto formadora e educadora. Ora, essas novas realidades emergentes podem processar mudanças nas práticas dos professores e, assim, (re)orientam as suas escolhas didácticas.

¹ Enquanto objecto de aprendizagem nos seus diversos domínios: fonológico, fonográfico, morfológico, sintáctico, lexical, textual, discursivo...).

Seguidamente, analisaremos os programas escolares porque eles constituem o vértice de todo o discurso pedagógico e (re)configuram a disciplina. De salientar que, neste ponto, não pretendemos apresentar uma leitura crítica dos programas escolares e dos vários documentos normativos que (re)configuram o ensino da Língua Materna, mas, tão só, proceder a uma leitura selectiva dos mesmos, atendendo ao objecto deste estudo e tendo em consideração que esses textos oficiais instituem e regulam as práticas pedagógicas. A sua análise será importante para perceber de que modo os mesmos condicionam e/ou influenciam o discurso dos professores entrevistados sobre a(s) concepção(ões) de língua e ensino de língua.

3. Os programas escolares

O programa é um texto oficial que institui as práticas pedagógicas e tem como principal objectivo regular o que se faz, como se faz, o que se diz e como se diz, assim como o para que é que se faz e se diz. Castro (2005: 36), a este respeito, diz que “os programas escolares são, em consequência, configurados como lugares de regulação forte de outras instâncias no interior do campo pedagógico, do discurso oficial às práticas pedagógicas”. Os programas são projectos concretizáveis pelas programações a elaborar nas escolas, de acordo com o seu plano global de actividades e respeitando o equilíbrio entre os três domínios e o peso relativo dos respectivos conteúdos. A variedade de modos, processos, actividades e meios pedagógicos apresentada nos programas constitui um instrumento de referência fundamental para permitir o tratamento pedagógico criativo dos conteúdos e para responder à diversidade das necessidades e motivações dos alunos.

3.1. Programa para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e outros documentos oficiais.

Antes de nos debruçarmos sobre a análise do Programa para o 3.º Ciclo, convém, primeiramente, focar dois documentos emanados do Ministério da Educação e que

traduzem o essencial sobre ensino de língua e sua concepção para este nível de ensino. Assim, julgamos pertinente analisar os documentos: i) “A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho”, de 1997, e ii) “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”. De salientar que estes dois documentos oficiais apresentam uma dimensão normativa e sustentam aquilo que se entende por ensino do Português/Língua Portuguesa.

Assim, o primeiro documento apresenta-se como “uma proposta de concretização dos objectivos e necessidades da educação básica (...) relativamente à área curricular da língua materna”. (1997: 12), acrescentando que “tal proposta se baseia, por um lado, no conhecimento disponibilizado pela investigação realizada no domínio do crescimento linguístico e, por outro, no nível de mestria linguística que consideram possível e desejável atingir no final da educação básica”. (*ibidem*). Deste modo, concebem-se:

três grandes capacidades que derivam da organização e funcionamento da mente humana: o **reconhecimento**, a **produção** e a **elaboração**. No que diz respeito à linguagem, estas capacidades traduzem-se, respectivamente, na atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas, na produção de cadeias fónicas ou gráficas dotadas de significado e na consciencialização e sistematização do conhecimento intuitivo da língua. Com base nestas três capacidades e na distinção entre **usos primários** (i.e., os que envolvem o oral) e **usos secundários** (i.e., os que envolvem a escrita) da língua, reconhecem-se cinco competências nucleares a desenvolver na área curricular da língua materna: a **compreensão do oral** e a **leitura**, a **expressão oral** e a **expressão escrita**, e o **conhecimento explícito**, que alimenta especificamente cada uma das quatro outras competências. (*ibidem*).

Os seus autores concebem o ensino da língua materna nos três ciclos da educação básica

como o desenvolvimento progressivo das cinco competências nucleares acima referidas no sentido do domínio cada vez mais adequado (do ponto de vista comunicativo), exigente (do ponto de vista da correcção linguística), sofisticado (do ponto de vista da qualidade discursiva e textual) e diversificado (do ponto de

vista dos objectivos com que tais competências são mobilizadas) de cada uma delas.

Segundo o mesmo documento, “conhecer e usar criativamente uma língua natural, em particular a Língua Materna, é possuir um sistema mental que podemos mobilizar nas situações em que somos levados a (inter)agir verbalmente” (*idem*.19).

Inserida numa determinada comunidade linguística, esta fornece à criança aquilo que se designa por *input* linguístico, visto que ela é objecto e agente de um conjunto de trocas verbais, quer entre os pais e os irmãos quer pelos discursos que os familiares lhe dirigem, activando a sua faculdade da linguagem e levando-a a evoluir para um sistema de conhecimento específico: “o conhecimento da língua natural falada pela comunidade linguística a que pertence” (*idem*. 19). Este sistema de conhecimento, que “se torna estável no final da adolescência, denomina-se **conhecimento da língua**” (*idem*. 20). Assim, considera-se que o conhecimento da língua é intuitivo e/ou não consciente, podendo-se conceber “como a gramática⁵ da língua materna desenvolvida natural e espontaneamente pelo falante a partir da interacção entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico que o meio lhe fornece”. (*idem*. 20).

Pelo que ficou referido, o processo de aquisição da linguagem desemboca no conhecimento (intuitivo) da língua (materna), logo, a observação deste processo mostra que o que é espontânea e universalmente adquirido é o conhecimento da língua **oral**. A emergência e o desenvolvimento de outras competências, como a da escrita “não são um produto directo do processo de aquisição, pelo que exigem ensino formal”. (*idem*. 24). Desse modo, a capacidade de reconhecimento da informação linguística desdobra-se nas competências de **compreensão do oral** e de **leitura**. Por sua vez, a capacidade de produção de informação linguística desdobra-se nas competências de **expressão oral** e de **expressão escrita**. Finalmente, a capacidade de elaboração sobre o conhecimento (intuitivo) da língua concretiza-se no **conhecimento explícito** da língua – abreviadamente, conhecimento explícito. Estas cinco competências, embora conceptualmente distintas, inter-relacionam-se permanentemente, formando um todo que enforma e alimenta o crescimento linguístico do sujeito (*idem*. 25). Assim:

os níveis atingidos por cada sujeito na compreensão do oral, na leitura, na expressão oral, na expressão escrita e no conhecimento explícito determinam o

seu nível de **mestria linguística**, pelo que elas constituem as **competências nucleares** a ter em conta no ensino da língua materna. (*idem*. 26).

Tomando, então, como macro-objectivo o desenvolvimento da mestria linguística de todos os alunos, a escola deve reger-se por princípios que orientem o ensino da língua materna, do primeiro ao último ano de escolaridade. Nesta linha de pensamento, compete à escola:

- a) Contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição (*idem*. 35).
- b) Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades (*idem*. 36).
- c) Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos (*idem*. 39).
- d) Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno (*idem*. 40).
- e) Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares (*idem*. 41).
- f) Desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana (*idem*. 42).

O documento conclui, afirmando que a proficiência linguística, nas suas diversas componentes, é o grande factor de sucesso, escolar e social, do indivíduo e que é função da escola promover esse mesmo sucesso (*idem*. 101).

O segundo documento, “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, refere que a Língua Materna é um importante factor de identidade nacional e cultural, acrescentando que:

No espaço nacional, o Português é a língua oficial de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais: 31)

Apresenta como meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica o desenvolvimento de um conhecimento da língua que lhes permita:

- i) compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- ii) interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- iii) ser um leitor fluente e crítico;
- iv) usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto;
- v) explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

Considera que a disciplina de Língua Portuguesa desempenha um “papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar” (*ibidem*), concebendo a sua operacionalização do seguinte modo²:

- i) ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar;
- ii) assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;

² Transcrevemos, apenas, aquelas que consideramos de relevo para o presente estudo.

- iii) reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional;
- iv) transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras;
- v) transformar informação oral e escrita em conhecimento;
- vi) usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;
- vii) exprimir-se oralmente e por escrito de forma confiante, autónoma e criativa;
- viii) comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados.

Foca que a disciplina de Língua Portuguesa tem que desenvolver competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua. (*idem*. 32).

No documento: “Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem”, podemos ler que os conteúdos relativos aos domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER manifestam-se e aperfeiçoam-se na prática da língua. Devem, assim, ser entendidos numa perspectiva funcional, havendo lugar a explicitações apenas no âmbito da leitura orientada e da reflexão sobre o funcionamento da língua. Podemos verificar, tal como consta no Programa, que dada a natureza globalizante das actividades de língua, os conteúdos nucleares comuns ao 2.º e ao 3.º ciclos - Expressão Verbal em Interação, Comunicação Oral Regulada por Técnicas, Compreensão de Enunciados Oraís; Leitura Recreativa, Leitura Orientada, Leitura para Informação e Estudo; Escrita Expressiva e Lúdica, Escrita para Apropriação de técnicas e de modelos e Aperfeiçoamento de texto -, não podem ser tratados como unidades estanques. Tais conteúdos (de procedimento) especificam-se noutros e remetem para a interação permanente de práticas da língua mais espontâneas e de práticas mais reguladas e estruturadas. A concepção dos programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios.

Para o ano lectivo de 2010/2011, estava previsto entrarem em vigor os Novos Programas para o Ensino Básico. Contudo, os mesmos, como se pode concluir pela sua leitura, tiveram como ponto de partida os programas de 1991, mas tal não inibe os seus autores de formular e propor outras abordagens, entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem do Português, porque reconhecem que a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança, conscientes de que esses Novos Programas serão, um dia, substituídos por outros. Esses Novos Programas, tal como os de 1991 e como é afirmado pelos seus autores, recorrem, também, aos documentos normativos oficiais a que aludimos porque os mesmos constituem referências de enquadramento e de suporte à elaboração dos Novos Programas, reconhecendo-lhes, os seus autores, uma feição doutrinária ou de orientação pedagógica que não pode ser esquecida. De salientar que, na altura em que elaboramos as entrevistas, os Novos Programas ainda não existiam enquanto documento oficial. De qualquer modo, os novos programas não diferem muito do que aqui se afirma, apenas introduzindo perfis de desempenho para os diferentes ciclos do ensino básico, bem como os resultados esperados suportados pelo princípio fundamental que subjaz a estes programas: o princípio da progressão, desde logo inerente a cada ciclo, mas, sobretudo, representado nos sucessivos e mais exigentes estádios de aprendizagem que a passagem de ciclo para ciclo evidencia. Pela sua leitura, somos confrontados com afirmações que aludem à preocupação que os seus autores tiveram de elaborar um documento de trabalho tanto quanto possível claro e sintético. Trata-se de configurar rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos conteúdos – deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português. Ao mesmo tempo, estes programas são construídos em função de uma matriz comum aos três ciclos, sem prejuízo de reajustamentos pontuais determinados pela natureza desses ciclos e pelas etapas que eles representam. Os seus autores esperam que uma tal matriz favoreça uma visão não atomizadora dos três ciclos, anulando-se assim o risco de eles serem considerados momentos de ensino e de aprendizagem estanques; em vez disso, reconhecem que os três ciclos traduzem uma progressão constante, obrigando a ponderados cuidados de gestão curricular nos momentos de passagem entre eles.

3.2. Programa para o Ensino Secundário

No Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário, logo na introdução, pode ler-se que a disciplina de Português “visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna” e que a mesma surge “como conteúdo ou objecto de aprendizagem”, acrescentando que se torna fundamental o “aprofundamento da consciência metalinguística e a adopção de uma nomenclatura gramatical adequada que sirva o universo de reflexão.” A aula Português deve desenvolver, no aluno:

os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para agir com e sobre os outros, interagindo (Programa de Língua Portuguesa 2002: 5).

Seguindo a mesma linha de pensamento, o mesmo documento refere que, no final do ensino secundário, o aluno deve possuir uma série de competências linguísticas que lhe permitam interagir, “receptiva e produtivamente”, de forma adequada, em várias situações de comunicação “fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana.” (*ibidem*). Considera que: “saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades, sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos (*ibidem*). Acrescenta ainda que:

O programa de Língua Portuguesa valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a

função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno (*ibidem*).

Ao longo do ensino secundário pretende-se, fundamentalmente, que o aluno adquira uma atitude crítica:

através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas (*ibidem*).

Segundo este programa, todos os alunos devem desenvolver e aprofundar o seu domínio da língua. Nas aulas, deve fazer-se a “análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo” (*ibidem*). Atendendo às dificuldades que os alunos sentem ao nível da expressão escrita, refere que deverão ser produzidas várias tipologias textuais que “incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita” (*ibidem*). Considera como “competências nucleares” os domínios da *Compreensão Oral*, *Expressão oral*, *Expressão Escrita*, *Leitura* e *Funcionamento da Língua*, “visando o desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua” e desenvolvendo, no aluno, uma “consciência metalinguística” (*idem*, 6). Com a perspectiva de se “realizar a interacção entre as diferentes competências”, refere, também, que se seleccionaram

vários tipos de textos onde há uma evidente articulação entre protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transaccionais) (*ibidem*).

O mesmo documento, acrescenta, ainda, que a “tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional” (*ibidem*), permitindo um domínio

mais completo e consciente do sistema linguístico de que são utilizadores, postulando que:

as várias competências poderão ser desenvolvidas e explicadas a partir dos textos previstos com o objectivo de consciencializar os alunos para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são portadores e que lhe serve de instrumento fundamental para a interacção com o mundo (*ibidem*).

No que se refere à compreensão/expressão oral deve-se promover “pressupostos que permitam a prática de eficaz e adequada interacção verbal” (*ibidem*).

Quanto à expressão escrita, acrescenta:

pretende-se que seja instituída uma **oficina de escrita**³, em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas, a partir das quais se desenvolverão as competências naturalmente envolvidas neste tipo de actividade (...) constituindo um espaço curricular em que a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos se inscrevam como componentes privilegiadas (*ibidem*).

Esta oficina de escrita deve integrar a reflexão sobre a língua e que, em interacção com as outras competências nucleares, deve favorecer numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro. A prática da oficina de escrita:

visa possibilitar a interacção e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático. A oficina de escrita implica um papel activo por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica (p. 23).

3 O negrito não é nosso.

O mesmo documento acima citado considera a competência de escrita um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares. Pela sua complexidade, a aprendizagem desta competência exige ao aluno a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a efectiva aquisição das suas técnicas.

Ainda o mesmo documento refere que, do ponto de vista didáctico:

há que considerar o carácter complexo da actividade de escrita, que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva. Com efeito, a tarefa de escrita obriga a recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desdobramento desta actividade em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização e revisão, devendo estas ser objecto de leccionação (p. 21).

No âmbito da leitura, deve-se promover o acesso a textos de várias tipologias, “preferencialmente relacionados com o agrupamento ou com o interesse dos alunos, bem como a textos do domínio transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania”. Deve-se estimular a leitura do texto literário com o objectivo de desenvolver no aluno uma “cultura geral mais ampla” de modo a integrar as dimensões humanista, social e artística que permita “acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua” (*ibidem*). Para tal, seleccionam-se, para leitura obrigatória, “autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum” (*ibidem*).

Relativamente à avaliação, refere que esta “deve ser equacionada nas várias etapas da prática lectiva, recorrendo a procedimentos formais e informais adequados ao objecto a avaliar: compreensão/expressão oral, escrita, leitura, bem como o funcionamento da língua, transversal a todos os domínios” (*ibidem*).

No que diz respeito às finalidades e aos objectivos da disciplina de Língua Portuguesa e constantes no mesmo Programa, apenas nos vamos focar naqueles que nos parecem mais significativas para nos facilitar a leitura das entrevistas. Assim, nas finalidades, destacamos:

1. Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna.
2. Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua.
3. 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.
4. Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum.
5. Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua.
6. Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas.
7. Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta.

Como objectivos, salientamos:

- i) Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita.
- ii) Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem.
- iii) Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática.

- iv) Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo.
- v) Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.
- vi) Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística.

Quando se refere às competências a desenvolver, salienta que elas devem estar de acordo com as finalidades e os objectivos traçados, possibilitando o “desenvolvimento da *Compreensão Oral*, da *Expressão Oral*, da *Expressão Escrita*, da *Leitura* e do *Funcionamento da Língua*⁴, necessário à formação dos alunos para uma cidadania plena”, acrescentando que tal “pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido enquanto acção, com duas competências em interacção: a de comunicação e a estratégica” (*idem*. 8).

Por competência de comunicação, entende a competência linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica. A competência linguística compreende o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia; a discursiva/textual o conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades da textualidade; a competência sociolinguística o conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/ textuais e a competência estratégica compreende o uso de mecanismos de comunicação verbais ou não verbais como meios compensatórios para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos.

Já a competência estratégica, transversal ao currículo, “envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios) que

⁴ O itálico não é nosso.

fazem do aluno um sujeito activo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens” (*ibidem*).

Considera, também, como competência transversal ao currículo, a formação dos alunos para a cidadania, já que a inserção plena e consciente dos alunos passa por uma compreensão e produção adequadas das funções instrumental, reguladora, interaccional, heurística e imaginativa da linguagem.

Já nas “Sugestões metodológicas gerais”, refere que “a aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição da língua”. (*idem*. 15).

Em síntese, tanto no Programa para o 3.º Ciclo como no Programa para o Ensino Secundário se sublinha o papel do processo de ensino e aprendizagem do Português, quer na interacção social quer na construção da identidade do falante, privilegiando as práticas da língua nas suas quatro dimensões: ouvir/falar, ler/escrever. O objectivo central do ensino da língua é desenvolver e exercitar as competências envolvidas no processo de comunicação, corporizado na produção e recepção de diferentes tipos de textos e discursos, de acordo com uma diversidade de contextos. Embora os programas contemplem um domínio de reflexão sobre a língua (Funcionamento da Língua), este domínio não implica que a gramática da língua deva aparecer como conteúdo autónomo e isolado, mas enquanto dimensão que incorpora a descoberta, reflexão e tomada de consciência das estruturas fundamentais da construção da sua língua a partir de uma sistematização de regularidades observadas nas diversas práticas de fala, escrita e de leitura. Também, o conhecimento explícito língua não é concebido como um fim em si mesmo, mas só se legitima na medida em que possibilite o desenvolvimento da capacidade linguístico-comunicativa do aluno através de situações de uso e tendo em vista o aperfeiçoamento, correcção e desenvolvimento dessas mesmas competências. Deste modo, as competências a desenvolver no processo de ensino e aprendizagem do Português, nos dois ciclos de escolaridade estudados, são as competências secundárias, ou seja, aquelas que exigem o ensino formal e que englobam a expressão oral, nos seus registos formais e públicos, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua.

CAPÍTULO II

DIMENSÕES E PARADIGMAS DO ENSINO DA LÍNGUA

Com este capítulo, o que se pretende é construir um referencial teórico que nos sirva de suporte à elaboração dos instrumentos de análise e que permite, posteriormente, uma análise dos dados obtidos. Neste sentido, exploramos teoricamente os vários domínios habitualmente reconhecidos como constitutivos das disciplinas de língua, bem como apresentaremos uma breve abordagem referente aos materiais didáticos já que estes, muitas vezes, apresentam decisões sobre assuntos de tanta envergadura educativa como a selecção dos conteúdos linguísticos e literários, o tipo de textos utilizados, a selecção e a sequência das actividades de aprendizagem e os métodos de avaliação. Daí, também, a necessidade de construir um breve referencial teórico sobre a prática avaliativa já que se apresenta como um elemento integrante e regulador da prática educativa. Subsequentemente, procedemos a uma sistematização dos paradigmas que podem funcionar como organizadores de práticas e concepções que podem ser reconhecidas no campo do ensino das línguas.

1. A oralidade

Grande parte da prática docente decorre “através de trocas verbais orais: explicamos, organizamos actividades, perguntamos, respondemos, pomos ordem (...) através do uso oral da língua.” (Lomas, 2003: 73). A aula é concebida como um local “onde se fala” e “uma grande parte do processo de ensino-aprendizagem produz-se através dos intercâmbios verbais entre o professor e os alunos” (*idem*. 79). Carvalho (2003: 27) sublinha que a comunicação oral ocorre, normalmente em presença dos intervenientes desse processo (locutor/interlocutor(es)), resultando num trabalho de “co-produção dos intervenientes, pelo que a dificuldade de compreensão é relativamente reduzida uma vez que o emissor pode reformular algum aspecto que não tenha sido entendido”, por seu lado, “na comunicação escrita, a clarificação de uma ambiguidade ou a resolução de um eventual problema de compreensão não podem ocorrer

imediatamente” (*idem.* 28), atribuindo ao processo de escrita uma componente mais complexa e densa. Lopes (1999: 23), quando remete para a escola a tarefa de promover as competências secundárias de aquisição da língua materna, que não decorrem de um processo natural de aquisição, considera que não faz sentido exercitar, em sede de sala de aula, a conversa espontânea, a interação verbal coloquial e quotidiana, visto que tal nada contribui para o crescimento linguístico-comunicativo do aluno, mas refere que compete à escola “a função de incrementar a capacidade de **expressão e compreensão oral**⁵ do aluno, através de práticas pedagógicas que contemplem os chamados *géneros formais e públicos do oral*” (*idem.* 23). Assim, também saber ler e escrever são competências secundárias que resultam de um processo escolar de aprendizagem e integram as competências nucleares a desenvolver no espaço escolar.

Ter consciência dos usos formais da língua requer um conhecimento prévio de mecanismos e estratégias comunicativas “que, dificilmente, se pode adquirir sem uma intervenção didáctica sistemática”. (Carvalho, 2003: 91). Os usos formais da língua exigem uma actividade complexa, tratando-se:

de discursos que costumam ser planificados e que, em muitos casos, utilizam um apoio escrito na sua preparação; costumam ser monogeridos, quer dizer, geridos pelo enunciador, embora, no entanto, a sua estrutura seja dinâmica já que admite as variações necessárias para se ajustar ao contexto de produção (*idem.* 92).

O mesmo autor salienta que “não é possível estabelecer uma equivalência mecânica entre a oralidade e o uso informal da língua, por um lado, e a língua escrita e o uso formal, por outro”, já que “pode haver discursos orais que utilizem um registo formal” que já se caracterizam “por um elevado nível de planificação e pelo emprego de uma linguagem específica” (*idem.* 113), considerando que o “pólo da máxima informalidade se revele apenas no uso oral, enquanto o pólo da máxima formalidade manifesta-se exclusivamente no uso escrito” (*ibidem.* 113, *apud* Berreta, 1984: 16). Salienta que a oralidade só é contemplada exclusivamente como um instrumento canalizador de conteúdos, “não tendo em conta que não pode haver aprendizagem de conteúdos sem um conhecimento amplo (capacidade de recepção e de produção) do

⁵ Negrito do autor.

⁶ Itálico do autor.

instrumento, concretamente da língua” (*idem*. 128). Referindo-se à “educação do falar” refere que esta “deve ter como objectivo geral (...) a capacidade do aluno para codificar de forma clara e adequada o pensamento em linguagem” (*idem*. 137). Considera que o domínio da oralidade continua a ser encarado, quase exclusivamente, como um mecanismo de transmissão de conteúdos. Também é na escola onde se acentua mais a fronteira entre língua padrão/língua não padrão e da inter-relação entre essas duas realidades, nasce, muitas vezes, a separação e a contraposição sistemáticas entre o oral e o escrito, o uso não-monitorado da língua e o uso monitorado, o alfabetismo e o letramento, a ignorância e a cultura, o popular e o erudito, o racional objectivo e o irracional subjectivo (Signorini, 2006: 125). Ora, o professor apresenta-se como «agente (re)produtor da “cultura de padronização”», “subjacente às metapragmáticas institucionalizadas, isto é, aos metadiscursos hegemónicos sobre o certo e o errado no uso da língua” (*idem*. 131) e essas dicotomias do tipo padrão/não padrão, culto/não culto, oral/escrito, monitorado/não monitorado são prescritos e acentuam-se pela tradição académica e escolar. Signorini (*ibidem*. 131) considera que, nessa “cultura de padronização”, quanto maior é a “polarização diglósica entre domínios de uso/funções, por um lado, e entre formas linguísticas/posicionamentos no campo sociocultural e político, por outro lado, maior é o *deficit* atribuído à competência linguística” dos alunos, principalmente daqueles que são oriundos das camadas mais desfavorecidas.

No documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – competências Essenciais”, na secção “Competências Específicas, página 32, pode-se ler que a disciplina de Língua Portuguesa tem de garantir, a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, “o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral). O mesmo documento traça dois objectivos relativamente às competências do modo oral. A saber: i) alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, essenciais para a entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos e ii) alargar a expressão oral em Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, essenciais para a entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos. Dado o peso e o papel da compreensão do oral no acesso ao conhecimento e à eficácia da comunicação, esta competência é essencial para

o sucesso escolar dos alunos. Pela leitura do documento: “A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho”, p. 29, constata-se que, através da eficácia na comunicação oral, pretende-se que o aluno se expresse de forma clara, eficiente e criativa oralmente, o que pressupõe o crescimento em termos do conteúdo linguístico (vocabulário e estruturas gramaticais), do repertório de estratégias de interação (antecipação, síntese e reflexão) e de flexibilização do uso da língua em situações e actividades diversificadas (*idem*. 35).

Apesar de a oralidade não ser uma competência que se adquire exclusivamente na escola, visto que os alunos, quando entram na escola, já falam a sua língua materna, apresenta-se como um domínio importante e a valorizar. Pelo domínio específico da comunicação oral, os alunos expõem e comparam ideias, desenvolvem raciocínios e pontos de vista, argumentam e contrapõem opiniões, analisam e avaliam as intervenções de outros. Afinal, vão ser essas competências que a sociedade lhes vai exigir. Promovendo a observação e a análise desses usos, tomam consciência de que a fala se constrói com o outro, no âmbito de práticas dialógicas, e aprofundam a capacidade de fazer escolhas adequadas às intenções comunicativas e aos interlocutores. Este entendimento do trabalho no domínio da comunicação oral consolida-se por uma estreita articulação entre as actividades de compreensão e de expressão. Os critérios de eficácia e de coerência discursiva nas diferentes modalidades do oral devem ser progressivamente compreendidos, analisados e incorporados. Os alunos devem, assim, alargar o seu repertório linguístico e reforçam a compreensão dos mecanismos e estratégias de produção oral, desenvolvendo uma maior confiança e autonomia enquanto falantes. É esta a função da escola.

Pela leitura dos Programas, verificamos também que, no domínio da compreensão/expressão oral, se deve promover “pressupostos que permitam a prática de eficaz e adequada interacção verbal”. Toda a aula assenta na interacção verbal professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno e desta interacção resulta, em grande parte, o sucesso ou o insucesso da prática pedagógica. Embora a avaliação final do aluno recaia, sobretudo, sobre o domínio da escrita, nomeadamente quando se fala do nono e décimo segundo ano, contudo, cada vez mais, a componente oral começa a assumir, também, um papel de relevo na avaliação final dos alunos. Assim, no Programa Português 10.º, 11.º e 12.º anos, verificamos que a compreensão oral visa i)

identificar a intenção comunicativa do interlocutor; ii) saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral e iii) saber escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos. Já a expressão oral tem como objectivos i) adequar o discurso ao objectivo comunicativo, ao assunto e ao interlocutor; ii) exprimir pontos de vista e iii) fazer exposições orais com guião. Salienta que o domínio da oralidade é uma competência “transversal que deve permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão” (*idem*.16).

No que respeita à afirmação pessoal, considera que:

a Escola deve estimular no aluno o autoconhecimento e a expressão de si, pelo que deve instituir práticas de produção oral unidireccional (aluno alunos/professor) que dêem lugar a manifestações individuais e adoptar estratégias que visem o descondicionamento da expressão e a procura da dimensão lúdico-catártica da palavra, promovendo o desenvolvimento desta competência (*ibidem*).

Relativamente à integração na comunidade, deverá a aula de língua “criar espaços de interacção verbal, através de diálogos, discussões e debates, imperativos para a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e autodeterminados.” (*ibidem*)

Assim, a competência do oral deve “fornecer ao aluno os conhecimentos instrumentais exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates) social e profissional (entrevistas para um emprego, conferências ...). Salientando que:

do ponto de vista exclusivo da disciplina, dada a complexidade da comunicação oral, que associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal, torna-se imperativo conceder a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem, embora em articulação com os domínios da leitura e da escrita. Deverão ser introduzidos nas aulas de Português espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, instituindo o aluno como ouvinte activo e locutor de pleno direito (*ibidem*).

Deste modo, compete à escola, e ao Ensino Secundário em particular:

contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas várias componentes, através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade. Assim, é necessário propor estratégias que levem ao aperfeiçoamento destes aspectos e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa (exercícios de escuta activa) (*idem*, 17).

Considerando que a compreensão coloca os alunos em relação dialógica com os enunciados, o que faz deles uns co-construtores dos sentidos, atribuindo-lhes um papel activo, cabe ao professor criar estratégias que orientem os alunos na utilização de diferentes modelos de compreensão, de modo a treiná-los na mobilização dos seus conhecimentos prévios necessários à aquisição das novas informações, bem como na interacção da informação do texto com os seus conhecimentos sobre o tópico e no estabelecimento simultâneo de objectivos de escuta. Já no que diz respeito à produção do oral reflectido, “deve-se desenvolver no aluno hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral, observando as fases de **planificação, execução e avaliação**⁷, aplicando estratégias e instrumentos apropriados à aquisição de saberes processuais e declarativos” (*ibidem*).

2. A escrita

A escrita, competência que se adquire, predominantemente, na escola, daí ser entendida como uma competência secundária, “constitui uma dimensão altamente valorizada nos mais variados contextos sociais e profissionais” (Carvalho, 2003: 11) e esse domínio constitui “um factor de avaliação da eficácia da própria escola por parte da sociedade” (*ibidem*). Considera que esta competência é o principal factor de sucesso e

⁷ Negritos do autor.

insucesso no ensino da língua, acrescentando que a escola continua a não capacitar os alunos com competências de escrita eficazes, sublinhando que:

O problema da escrita assume outra relevância se tivermos em conta o papel que as competências de escrita desempenham enquanto factor de inserção plena do indivíduo nos diferentes contextos sociais em que se integra: Nesta perspectiva, as capacidades reveladas, ou não, pelos sujeitos à saída da escola podem funcionar como indicadores que permitem avaliar a escola como a entidade que, a diferentes níveis e mais do que qualquer outra, prepara os que a frequentam para a vida activa (*idem*. 131).

Castro (2000), na mesma linha de pensamento, acrescenta que “o escrito, quer na perspectiva do seu valor de uso, mas sobretudo no do seu valor de troca, continua a desempenhar uma função central nas nossas sociedades.” e, como tal, no ensino do Português, visto que este tem de responder às exigências sociais da contemporaneidade e do mercado de trabalho. Carvalho (2003) refere que a escrita continua a ocupar um estatuto de privilégio e prestígio e continua a ser uma “competência que a sociedade espera seja desenvolvida na escola”. De realçar que todo o terceiro ciclo e ensino secundário preparam, também, e sobretudo, os alunos para um Exame Nacional onde as competências dos mesmos são avaliadas unicamente pela sua prestação e domínio da escrita. Deste modo, a escrita percepção-se como actividade complexa e densa, que exige um fase de planificação e outra chamada de textualização que inclui a revisão, accionando-se, desse modo, processos conteudísticos e estruturais, englobando mecanismos do funcionamento da língua. A escrita constitui o pólo da máxima formalidade, implicando que o aluno, no acto de escrever, tenha que perceber as características formais de distintos tipos de texto.

Ferreira (1999: 187) considera que, embora a prática da escrita não esteja ausente das aulas de Português/Língua Portuguesa, a sua presença é assistemática, ocasional e não programada e tal deve-se ao quase monopólio da oralidade na sala de aula, delegando a escrita para trabalhos de casa e para as Fichas de Avaliação. A autora chama a atenção para esta grande incongruência, uma vez que o aluno é avaliado “e sancionado num domínio para o qual não foi preparado; trabalha-se a oralidade, testa-se a escrita!”. Citando Flower, Ferreira (*idem*. 190) caracteriza o processo de escrita, em

contexto escolar, como se centrando, apenas, no emissor, alheando-se das necessidades do suposto receptor, e, por isso, “a construção do texto revela-se lacunar, elíptica, com poucas relações lógicas, resultando num texto compartimentado”, afirmando que, geralmente, a avaliação da escrita caracteriza-se pela ambiguidade e pela imprecisão, porque se continua a sobrevalorizar o produto e não o processo, sempre com a orientação de critérios claramente definidos e explicitados. Xavier (1999: 197) comunga da mesma opinião e acrescenta que o espaço para a escrita expressiva e criativa na sala de aula se revela reduzido e/ou quase nulo. De realçar que, aqui, criatividade é entendida como “momento de alteridade, de gerar a diferença, a novidade, de alcançar a originalidade, do criar fora do vulgar e menos monótono”. É um momento potenciador de experiências pedagógico-didáticas que se poderão desenvolver no domínio da escrita criativa, mas este espaço não pode ser concebido, apenas, enquanto encontro marcado entre o sujeito escrevente e o mundo, através de uma atitude dialógica com a vida (*ibidem*). Melo (1999: 210) refere que, em sede de sala de aula, a escrita assume, sobretudo, três funções: i) a tomada de notas, ii) a consecução de exercícios variados e iii) a fixação de conhecimentos linguísticos e/ou de funcionamento da língua, «esse campo que Roland Barthes designa como “*corpo de prescrição e de hábitos*” (*ibidem*).

O aluno deve, no acto da escrita, não só perceber as “características formais de distintos tipos de texto (ou de discurso)”, mas também ser capaz de “escrever textos adequados a situações reais e simuladas”, considerando que o aluno só “aprende a escrever adequando-se à situação através de um uso reflexivo” e que “não basta aprender umas fórmulas para saber escrever um determinado tipo de texto” (Lomas: 2003: 213). Por seu turno, Carvalho (2003: 15) refere que a dimensão ensino e aprendizagem da escrita engloba, por um lado, uma abordagem que valorize os aspectos formais e, por outro, que “releve a sua multifuncionalidade com implicações ao nível da definição das características textuais que devem, ou não, ser valorizadas”; assim como as que “se prendem com a dicotomia processo/produto, ou seja, com o confronto entre uma perspectiva de escrita centrada nos processos, linguísticos e cognitivos, de produção textual e uma centrada nos textos, enquanto produtos”, considerando que a escrita encerra uma diversidade de aspectos “desde os mais formais, como o ortográfico, até aos que se prendem com o conteúdo do texto e o modo como é desenvolvido,

⁸ Itálico do autor.

passando pelos que decorrem da particularidade de cada tipo de texto” (*idem.* 25). O mesmo autor (*idem.* 20), acrescenta, ainda, que escrever é um processo de construção de conteúdo e que mobiliza uma série de mecanismos de produção como a planificação (mobilização de conhecimentos, activação das ideias a transmitir, selecção e organização dos objectivos do acto de escrita e do destinatário da mensagem) e a estruturação do discurso que pressupõe a “transformação de uma forma de representação da realidade, a representação mental, numa outra forma de representação dessa realidade, a linguagem verbal”, concluindo que, quando se pede a um aluno que escreva, “privilegia-se imitação de modelos previamente lidos e não a reflexão sobre as componentes do processo de produção de texto” (*idem.* 81), contudo, ela já não é entendida “como algo que tem por função transcrever a oralidade e é entendida como forma de (...) veicular sentidos” (*idem.* 94). Lopes (1999: 26) remete para a escola a tarefa central do acto de escrita, considerando que a aquisição desta competência pressupõe um ensino formal e treino, logo, a fundamentação do acto didáctico assume-se como central. Considera que o ensino da escrita “não se resume, naturalmente, ao ensino das regras de ortografia, acentuação e pontuação, mas também não pode prescindir de um treino aturado destes aspectos microcópicos” (*ibidem*). Assim, a escola assume um papel preponderante na aquisição e desenvolvimento desta competência e, para além do domínio das técnicas básicas do processo de escrita, compete-lhe “promover a desenvoltura na expressão escrita, quer no que diz respeito à escrita não compositiva (resposta a questionários, preenchimento de formulários, planificação de actividades, etc.), quer no que toca à produção de textos que supõem uma escrita compositiva” (*ibidem*). Carvalho (2003: 21), referindo-se ao estatuto da competência de escrita no ensino do Português, sublinha que ocupa um estatuto de privilégio e prestígio e continua a ser uma “competência que a sociedade espera seja desenvolvida na escola”. Lopes (1999: 26) reitera mesmo que se revela imprescindível que a escola ensine ao aluno o domínio das estratégias de planeamento e composição, visto que “ensinar a escrever implica levar os alunos a manipular de forma eficaz estruturas léxico-gramaticais que assegurem simultaneamente a continuidade temática e a progressão informativa de um texto” (*idem.* 27) e é através do domínio das tipologias textuais que “o aluno deve treinar, de modo a poder relatar e elaborar conhecimentos nas mais diversificadas situações da sua vida escolar e extra-escolar” (*ibidem*), e é

competência da escola, também, sensibilizar os alunos para a necessidade de adequar o que se escreve ao interlocutor, ao tópico discursivo e ao objectivo comunicativo que pretendemos atingir com esse acto comunicativo. Melo (1999: 209) defende que a escrita:

deveria ocupar uma percentagem (no mínimo) semelhante aos outros domínios; ela é uma espécie de fixador, mantendo no espaço e no tempo as mensagens que importa preservar; é também uma forma de informação e de socialização e até de persuasão, fazendo, simultaneamente, a difusão dos elementos cognitivos e, através destes, a interacção social, não deixando de apelar para a necessidade de tomadas de posição na vida pública quotidiana.

Assim, o professor não deve secundarizar o domínio da escrita e deve exercitá-lo tanto através da escrita simples, objectiva e útil, como os apontamentos e os pequenos exercícios, como, principalmente, “deve pugnar pela expressão de pensamentos, ideias, desejos, necessidades os quais, absorvendo os elementos cognitivos da realidade, permitem ao aluno intervir nela. Mesmo que se transfigure!” (*idem*. 210). Sendo assim, Melo concebe a escrita em três dimensões: i) escrita-recurso, ii) escrita-fim e iii) escrita intervenção, concebendo, desse modo, três objectivos da didáctica da escrita que correspondem aos três estádios da produção textual: i) o estádio lúdico, ii) o estádio proto-criativo e iii) o estádio transgressor, considerando, tal como Jean Cloutier, esses estádios evolutivos e cumulativos, visto que “não se excluem, mas completam-se; eles não se excluem, mas intercomunicam-se; eles não se excluem e as suas fronteiras são algo ténues” (*idem*. 211).

Como afirma Stubbs (2005: 131), de acordo com a teoria educacional, temos que reconhecer no conceito escrita como produto, “com funções e formas particulares, e algumas dessas formas têm prestígio no sistema escolar”, mas também compreender o processo e, assim, assume funções sociais e pessoais. “Tem a função social de poder de comunicar através do tempo e do espaço. Mas também tem a função pessoal, cognitiva e reflexiva de organizar e estruturar as ideias de alguém: ela facilita certos tipos de pensamento e de aprendizagem”. Assim, uma maior competência na língua escrita é “claramente uma chave para o sucesso na educação e no sistema social” (*ibidem*).

No documento: “A Língua Materna na Educação Básica”, lê-se que a expressão escrita “consiste no processo complexo de produção de comunicação escrita. Tal como a leitura, não é uma actividade de aquisição espontânea e natural, exigindo, por isso, ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (*idem*. 29-30). Tal como a leitura, a escrita traduz-se numa modalidade secundária da língua que partilha a necessidade do recurso à tradução do oral em gráfico. Assim, estas duas competências “usufruem reciprocamente do nível de mestria atingido em cada uma delas” (*ibidem*). A mestria da vertente escrita da língua contempla a competência de extracção de significado de material escrito (leitura) e o domínio do sistema de tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas (expressão escrita) (*idem*. 35). Reconhece-se que a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas. Assim, as funções da escrita são múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar. A competência de escrita, aliada aos seus objectivos determina o formato da produção, que precisa de ser consistentemente ensinado e treinado – desde a atenção às variáveis situações, tarefa a realizar e destinatário até às técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferente grau de complexidade (escrita não compositiva, escrita compositiva para relato de conhecimento e para elaboração de conhecimento). Como tal, o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas compreende processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita (selecção dos conteúdos a transmitir e a sua organização), a formatação linguística de tais conteúdos (selecção dos itens lexicais que os exprimem com maior precisão, sua formatação em sequências bem formadas, coesas, coerentes, e adequadas), o rascunho, a revisão, correcção e reformulação e, finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários. Assim, compete à escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir. A escola deve, igualmente, ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento. Compete à escola ensinar as regras e

técnicas necessárias a uma execução com precisão, fluência e confiança e tem que desenvolver as capacidades cognitivas que permitem organizar o pensamento com vista à planificação da mensagem e à sua transmissão de forma clara e eficaz.

As recentes pesquisas sobre ensino e aprendizagem de produção escrita mostram a importância de actividades de produção de textos na escola “em situações de comunicação bem definidas, precisas, reais”, como propõem Pasquier e Dolz (1996), orientadas por projectos visando, como objectivo final, a produção de géneros discursivos, no sentido de Bakhtin (1992). Na actual perspectiva de um ensino voltado para a produção de géneros discursivos, ou seja, de textos que se constituam como formas típicas de enunciados que se realizam na comunicação verbal das esferas sociais, em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interacção social, desde as quotidianas até às de comunicação mais complexa, como define Bakhtin (*ibidem*), o nível microestrutural do texto, embora necessário, não pode ser o ponto de partida do trabalho do professor ou o seu principal foco de atenção. Deve-se ter como pressuposto que um texto constitui-se de vários níveis como: microestrutural (gramatical), de organização de parágrafos, de coesão textual, de coerência textual, de organização textual típica do género discursivo e, de modo mais abrangente, discursivo, ou seja, o nível de conhecimento relativo às condições exigidas para a produção e a circulação daquele género na sociedade. O conhecimento de todos esses níveis é necessário ao domínio da escrita, porém, os dois últimos devem ser o ponto de partida de um trabalho que vise o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos.

Assim, esta concepção da escrita implica que, em contexto escolar, se criem situações e condições favoráveis ao desenvolvimento e treino de operações e mecanismos relativos a cada um dos subprocessos em que se desdobra a actividade de produção, que articulem a oralidade e a leitura com a escrita (*ibidem*). Do mesmo modo, a didáctica da escrita deverá, pois, orientar-se pelos seguintes pressupostos pedagógicos e metodológicos: i) o escrito é um produto de uma intencionalidade manifestada na vontade de comunicar e de organizar informação; ii) deve recorrer-se a muitos tipos de texto; devem ter-se em conta vários destinatários e finalidades; iii) deve escrever-se frequentemente; tanto quanto possível, as produções escritas deverão surgir em contextos de comunicação significativos para o aluno, por exemplo, projectos de correspondência escolar em vários suportes (correspondência escrita, áudio e vídeo, via

correio normal e electrónico) e/ou rádios escolares; iv) devem usar-se modelos de escritos; v) é preciso escrever várias versões do mesmo escrito; vi) há que contrabalançar correcções e apreciações positivas.

No documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – competências Essenciais”, na secção “Competências Específicas, página 32 e 33, pode-se ler que entende-se por expressão escrita o produto, dotado do significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento de um sistema de representação gráfica adoptada. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.

Relacionados com esta competência, são traçados os seguintes objectivos: i) criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência da leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista; ii) apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional.

Assim, no que diz respeito à produção escrita, os alunos devem ter oportunidade de observar, produzir, rever e aperfeiçoar textos de múltiplos formatos, tomando consciência das características e funções específicas de cada um deles. O processo de ensino e aprendizagem do Português deve continuar a aprofundar este trabalho, apoiando os alunos na apropriação de mecanismos textuais progressivamente mais complexos em que utilizem a linguagem escrita para pensar, para comunicar e para aprender. Ao desencadear a produção de múltiplos textos, ora regulados por modelos ora em termos mais pessoais e criativos, possibilitar-se-á a tomada de consciência de que a escrita não é um processo linear e o reconhecimento de que a combinação e manipulação intencional de diferentes formatos levam a novas configurações e efeitos.

Da análise das produções dos alunos e do estabelecimento de interacções produtivas entre essas produções e os textos de autor, resultará uma progressiva sistematização de critérios que constituem referenciais quer para a avaliação, tendo em vista um processo de aperfeiçoamento e de reescrita, quer para a elaboração de novas produções escritas.

3. A leitura como domínio e o ensino da literatura

A leitura significa um modo de representação, (re)criação e (re)configuração do real. O acto de ler é também um acto de fruição e de entretenimento. Com ele, e através de estratégias diversificadas, o professor também pretende realçar os recursos linguísticos empregados nos diferentes géneros com a finalidade de desenvolver a cidadania do aluno.

A leitura de textos, em sala de aula e fora dela, pressupõe que o aluno/leitor accione a sua memória e active os mais diversificados tipos de conhecimentos, desde os linguísticos, paralinguísticos, do mundo e até mesmo os simbólicos. Tanto o conhecimento linguístico, quanto o textual e o de mundo são indispensáveis para que o leitor construa o sentido do texto. O primeiro refere-se às palavras, aos sintagmas e às estruturas fráscas. O segundo está relacionado com tipos e estruturas textuais, daí a importância do conhecimento dos géneros textuais, e o terceiro, está relacionado com o conhecimento adquirido ao longo da vida, o qual colabora nas inferências e compreensão de pressupostos, fazendo com que o aluno/leitor perceba as pistas deixadas pelo autor, preenchendo as lacunas e tornando o texto (pluri)significativo.

Para Moita Lopes, (1996:140), há dois tipos de conhecimento utilizados em relação à linguagem no processo de leitura e interpretação. O primeiro, o conhecimento esquemático, que compreende o conhecimento extralinguístico e o conhecimento prévio do leitor, são esquemas mentais que ajudam nas inferências do leitor, os quais são associados às ideias expressas no texto. O segundo, o conhecimento sistémico, que se refere à competência linguística, a qual engloba o nível lexical, sintáctico e semântico desenvolvidos pelo aluno-leitor.

As teorias de esquemas não consideram a leitura como um acto comunicativo. Por isso, sugere-se que esse modelo seja complementado, de tal forma que haja uma efectiva interacção comunicativa entre o leitor e o escritor, pois este deixa as suas marcas linguísticas, transparecendo o seu modo de ver e perceber os factos. O leitor, por sua vez, acciona os seus conhecimentos e faz inferências sobre o que foi escrito, construindo, desse modo, o sentido do texto. Assim, para uma leitura efectiva, necessita-se de diversos componentes pré-existentes ao momento da leitura.

Considerando a leitura como um acto comunicativo, mesmo implicitamente, tanto autores quanto leitores estão posicionados social, política, cultural e historicamente, projectando os seus valores e crenças na construção do significado do texto. Assim, produzir ou ler é estar envolvido numa prática social. Por isso, é oportuno o desenvolvimento de uma leitura crítica do texto, tendo em vista que a linguagem reflecte as relações de poder expressa pela classe dominante, que são, muitas vezes, armadilhas que podem ser percebidas.

Por isso, a necessidade de uma compreensão mais profunda, o que exige uma procura do que está implícito ou nas entrelinhas, em outras palavras, uma leitura crítica em relação ao conteúdo ideológico. A postura ideológica do autor pode ser evidenciada através das escolhas lexicais, por meio de construções e estratégias linguísticas. Esses recursos empregados por meio da linguagem são verdadeiras armadilhas para a maioria dos leitores menos familiarizados com a força ideológica expressa pela linguagem. Daí a importância de o professor promover não só actividades linguísticas e metalinguísticas, mas também actividades epilinguísticas que façam o aluno reflectir sobre as diversas funções e formas de uso da linguagem, que vão além da mera informação, descrição ou relato. Ao contrário, pressupõe convencer ou persuadir.

O professor, no processo ensino e aprendizagem da leitura, pode promover algumas estratégias de leitura como, por exemplo, activar o conhecimento prévio do aluno por meio de determinadas perguntas que tenham relação com o texto lido, levar o aluno a distinguir o essencial do acessório, esquematizando uma hierarquização, para construir o significado global do texto. Para isso, é fundamental o aluno saber qual é o objectivo da leitura, para poder avaliar e reformular, se necessário, as ideias iniciais. Além disso, o professor pode instigá-lo a interagir com o texto, criando expectativas ou, ainda, fazendo previsões. Esses procedimentos, em princípio, devem ser feitos com o auxílio do professor, o que, mais tarde, deve tornar-se um hábito no aluno.

Como estratégias mais empregadas na actividade de leitura, destacamos que, mesmo dentro das principais estratégias mencionadas, pode-se apresentar ainda as seguintes variações:

1) os objectivos da leituras, dependendo da situação, podem servir para: i) obter uma informação precisa; ii) obter uma informação de carácter geral; iii) revisar um

escrito próprio para comunicação; iv) praticar em voz alta; v) verificar o que se compreendeu.

2) Em relação a activar o conhecimento prévio pode: i) ser dada uma explicação geral por parte do professor sobre o que será lido; ii) instigar o aluno a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem activar o seu conhecimento; iii) incentivar os alunos a expor o que já sabem sobre o assunto em discussão com o grande grupo.

3) Estabelecer previsões sobre o texto seria formular hipóteses sobre a continuidade textual. Nessa actividade, sugere-se omitir a sequência do texto e solicitar aos alunos que formulem hipóteses.

4) Incentivar os alunos a fazerem perguntas pertinentes sobre o texto, as quais devem ser reformuladas, se necessário, pelo professor. Eles devem ser instigados, paulatinamente, a fazer as suas próprias perguntas, o que implica autodireccionamento. Contudo, sabe-se que uma leitura nas entrelinhas envolve muito mais do que respostas a determinadas perguntas. Uma leitura crítica exige uma consciência, por parte do leitor, que leve em consideração, também, os aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos que estão subjacentes à linguagem do texto. Nesse sentido, as estratégias de leitura, além de levar o aluno a raciocinar, devem ser vistas como meios à progressiva interiorização do processo de desenvolvimento de uma leitura crítica. As actividades feitas antes da leitura têm a finalidade de: i) suscitar o aluno a descobrir as diversas utilidades da leitura; ii) proporcionar-lhe recursos naturais para enfrentar o acto de ler; iii) transformá-lo em leitor crítico. Assim, as estratégias de leitura podem ser aplicadas separadas ou simultaneamente em qualquer texto, que se materializa em um dos vários géneros textuais que tramitam na nossa sociedade e que será objecto de exploração na sequência.

A reflexão sobre as estratégias de leitura usada em géneros textuais nas aulas é o ponto nodal para as discussões que priorizam, um ensino produtivo da língua, pois, conforme o programa de Língua Portuguesa, é imprescindível trabalhar com diversos géneros, possibilitando ao aluno vivenciar não só textos escolares, mas também textos provenientes da sociedade. Defende-se, também, o trabalho com texto da autoria dos próprios alunos, seja para mostrar que em determinado momento de descontração, entre amigos, é possível uma linguagem despojada como o uso de gírias e abreviações, mas, ao transferir-se desse contexto informal para outro, formal, a linguagem deve ser

adequada. Daí o momento de trabalhar com os alunos a transformação da linguagem informal e abreviada em linguagem formal e ajustada a determinado propósito, com determinadas características e funções específicas e adequadas a cada género textual.

Uma forma de desenvolver os estudos baseados em géneros seria aplicando as diferentes estratégias de leitura, explorando as características e os recursos linguísticos e extra-linguísticos que constituem cada género, seja ele informal, transformando-o em linguagem formal. Além disso, a investigação de certos parâmetros de textualização como coesão, coerência, escolhas lexicais e gramaticais seriam de extrema relevância na compreensão do funcionamento da própria linguagem bem como do género.

É tarefa da escola estimular a leitura em si mesma indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, fomentando o prazer de ler. Em suma, seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/actividade escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor. Considerando o acto de ler como processo complexo, ele acciona toda uma série de mecanismos de conhecimentos, reflexões, inferências e relações com outras realidades, outras experiências de vida que estão para lá do texto, são metatexto, resultantes de uma mundividência e mundivivência próprias de cada leitor/aluno: o acto de ler, como acto compreensivo, interpretativo, reflexivo e inferencial deve proporcionar a activação do sentido crítico, proporcionando a criação de novas realidades intra e extratextuais. Carvalho (2003) sublinha este vertente do acto de ler, ao concebê-lo como um acto interpretativo que parte de uma série de raciocínios até à elaboração de “uma interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação que o texto proporciona como dos conhecimentos do leitor” se deve fomentar e apurar o sentido crítico e inferencial dos alunos, bem como accionar os conhecimentos prévios, do domínio dos microprocessos e processos inferenciais nos níveis inferiores do texto, da capacidade de o interpretar para além dos limites da sua informação e da possibilidade de controlar a leitura que se realiza. A leitura, como acto produtivo de sentidos implícitos e explícitos, de significados e significantes intra e metatextuais, deve capacitar e potencializar a competência comunicativa dos alunos, levando-os à fruição, ao apuramento de um sentido estético e ético como patamar para acesso ao conhecimento.

Mello (1999: 219) considera que, na educação e no ensino da Língua Materna, “mantém-se vigente uma filosofia humanista, de acordo com a qual o ensino da literatura constitui uma forma de identificação e preservação de valores comunitários”, o que “significa a preservação do património literário de uma sociedade”. Acrescenta que cabe à educação “assegurar o conhecimento das realizações literárias da língua” e é no ensino básico e secundário que se deve “proporcionar aos alunos o conhecimento do património literário português (os clássicos e os contemporâneos, de acordo com o que a actual instituição literária estabelece como um possível cânone”, sem esquecer o contacto com autores das demais literaturas do mundo lusófono e com as obras da literatura universal, “de indiscutível importância para a formação cultural. Com esse conhecimento, fica garantida a educação literária básica dos alunos” (*idem*. 220). Com o ensino da literatura nas nossas escolas, pretende-se que os alunos adquiram/aperfeiçoem e desenvolvam “hábitos de leitura e de capacidades de interpretação dos textos”, assim como (re)conheçam “as obras e os autores mais significativos da história da literatura”. A leitura dessas obras deve proporcionar desenvolver no aluno “o estímulo da escrita de intenção literária” (Lomas, 2003: 15). O mesmo autor refere que, no ensino da literatura, de acordo com o entendimento que cada professor tinha acerca da educação literária, tal ensino traduziu-se:

em diferentes formas de seleccionar os conteúdos e os textos literários, em modos diversos de organizar as actividades e, sobretudo, no uso de métodos pedagógicos que, por vezes, aparecem como mutuamente exclusivos: desde aqueles que orientam a educação literária para o conhecimento académico do devir histórico de obras, autores e movimentos literários, até àqueles que utilizam o texto literário como pretexto para o comentário linguístico (...); desde aqueles que insistem em que o essencial é fomentar a aquisição de hábitos de leitura e de competências de leitura (...), até àqueles que colocam a ênfase na aprendizagem da escrita literária e no fomento da criatividade (*idem*. 20-21).

Mello defende (1999: 224) uma pedagogia da literatura e do ensino do texto literário alicerçada no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores, sem perder de vista o seu valor enquanto obra de arte (da dimensão cognoscitiva à lúdica, da moral à espiritual, da estética à humana, da emotiva à do artifício e à ideológica). Se o

professor conseguir “orientar as actividades de leitura para que essas dimensões do texto literário se tornem presentes, terá conquistado o gosto dos alunos, terá preparado o caminho para as aprendizagens significativas”⁹. Gama (1999: 231) considera o acto de ler, em contexto escolar, como um processo governado exclusivamente por regras ditadas pelo próprio texto. Deste modo, a leitura é aquela actividade apoiada em conceitos metalinguísticos e metaliterários, “passível de ser ensinada e avaliada e que pressupõe, à partida, leitores informados principalmente de saberes, aptos a reinvestir os conhecimentos e a manifestar comportamentos de autonomia face a este processo” (*ibidem*).

Bernardes (1999: 124), referindo-se ao ensino da obra *Os Lusíadas*, refere que, muitas vezes, o estudo dos textos canónicos servia não só para exercitar e iniciar os alunos na arte retórica e formá-los ao nível do conhecimento da gramática, mas, muitas vezes, era pretexto para a transmissão de valores bem como veiculador de um ensino transversal, contribuindo para a formação integral do cidadão:

Não surpreende, por isso, que a epopeia tenha sido usada na Escola, desde a Antiguidade, como instrumento de aprendizagem da gramática e da retórica, a partir de exercícios de leitura, recitação e explicação de texto. Os objectivos dessa utilização, porém, eram mais ambiciosos, abrangendo matérias tão diferenciadas como a História, a Geografia, a Arte Militar, a Filosofia e, sobretudo, a Ética. Como é natural, este último aspecto era objecto de uma atenção muito especial, comportando nomeadamente o julgamento das virtudes e dos vícios das personagens, tendo em vista o aperfeiçoamento individual e a preservação da ordem colectiva.

Castro (2005: 46-47) refere que as orientações sobre o ensino da literatura presentes no Programa de Português “representam uma mutação de profundo significado, visível sobretudo quando o quadro regulador que geram é contrastado com o preexistente, o qual conferia enorme centralidade ao conhecimento *sobre*¹⁰ a literatura”, acrescentando que o que hoje encontramos “é a emergência de uma nova perspectiva, envolvendo, no que diz respeito, a instituição de um outro princípio

⁹ Mello refere-se às múltiplas dimensões da experiência poética, mas parece-nos que tais dimensões são extensíveis a qualquer texto literário.

¹⁰ Itálico do autor.

organizador das aprendizagens – as tipologias textuais, vistas como articulador das diferentes competências”. Sublinha, citando Branco (2001:99), que se tem verificado uma “tendência de subjugação do texto literário aos paradigmas comunicacionais e utilitários” (Castro, 2005: 47), contudo, a literatura canónica continua a assumir um papel de relevância no ensino do Português, “cujo estudo aparece como garantia de inscrição numa tradição cultural específica como garantia da apropriação do património cultural da comunidade histórica em que os jovens estão localizados” (*ibidem.* 62), mas que a literatura também pode ser perspectivada ora enquanto documento ou monumento, ora como lugar de exploração de mundos e, nestes, de mundos de linguagem” (*idem.* 64). Bernardes (1999: 123) considera que:

de facto, a concepção dos clássicos da Literatura como monumentos conclusos pode conduzir a uma atitude de temor e veneração; mas dificulta certamente o exercício enriquecedor do diálogo com os textos. E é esta, talvez, a aposta que mais se impõe em termos de eficácia pedagógica: quebrar o circuito de unilateralidade que, na prática, impede o adolescente de descobrir o texto a partir da sua personalidade e das suas próprias motivações.

Branco (2005: 80) verifica que se tem «notado o propósito veemente e muito dramatizado de denunciar (e tentar travar) uma alegada “perda de terreno”», no ensino da literatura “denunciada a partir da automatização da disciplina de Língua Portuguesa, nos 10.º, 11.º e 12.º anos, e da criação da disciplina de Literatura Portuguesa nos 10.º e 11.º anos, e de outra de Literaturas de Língua Portuguesa, no 12.º ano, apenas para os alunos de Línguas e Literaturas”. Considera que o ensino da Literatura no ensino secundário não proporciona “o desenvolvimento de leitores activos, de pessoas lúcidas e emancipadas, de cidadãos interventivos”, mas, “pelo contrário, tal perspectiva acentua, inevitavelmente, alienações, passividades – e rejeições, ainda que expressas através de bocejos, de recusa de ler e estudar ou de estratégias de recurso a resumos e discursos alheios para obtenção, imediata, de classificações positivas” (*idem.* 87-88). Sublinha que «ao apresentar-se, exclusivamente, o cânone literário na sua série histórica nacional, silencia-se, ainda (...), o património artístico e cultural da humanidade, que compreende outras “obras-primas” da Literatura», mas, também, de outras manifestações de arte (*idem.* 89). Sousa (1999: 171) considera que «interrogar o processo de construção

escolar dos leitores implica ter em consideração um “dispositivo” pedagógico que, dotado de uma posição de interface privilegiada, é simultaneamente um texto regulado e um texto regulador – o manual de Português», caracterizando-o como um verdadeiro instrumento de definições dos saberes e práticas legítimas na comunidade de falantes e leitores. Assim, no domínio da leitura, o manual apresenta-se como “uma voz” que legitima o *corpus* de textos e as normas de comportamento face aos textos em contexto escolar, configurando, em consequência, “as capacidades de os compreender e interpretar e a vontade de os ler” (*ibidem*). A mesma autora (*idem*. 173) refere que a leitura veiculada pelo manual neutraliza «leituras privadas», fazendo predominar um discurso anónimo e público no qual os sujeitos não se revelam, a posição de leitor que as estratégias discursivas reforçam, por processos redundantes, caracteriza-se pela exterioridade e disjunção relativamente aos textos e aos seus significados», apresentando-se como textos fechados e, porque textos de uma só leitura, são fortemente “afectados por um grau muito forte de normatividade” (*idem*. 174). Deste modo:

Ler encontra-se, nesses manuais, reduzida a uma concepção muito restrita de compreensão; restrita na medida em que compreender não significa, necessariamente, participar na construção dos sentidos textuais, mas fazer funcionar uma capacidade de identificação a propósito de um texto, e, neste, de sentidos claramente delimitados e, por isso, frequentemente, atomizados (*idem*. 175)

Gama (1999: 236) refere que as dificuldades em criar mecanismos de interacção entre o aluno e o texto, em contexto escolar, deve-se, também, à complexidade do acto avaliativo da leitura e do leitor de literatura, visto que, “se o controlo das aprendizagens centrado no processo da leitura”, pode ser quantificável “porque se certifica objectivamente que um conjunto de conhecimentos, de conteúdos, de metalinguagens é uniformemente reproduzido em conformidade com o saber ensinado e se sancionam as finalidades não alcançadas”, já quando pretendemos “uma avaliação orientada para a aquisição de procedimentos, de competências e de saberes”, necessitamos de ter em consideração, também, “os percursos, as opiniões e os questionamentos individuais,

decorrentes de uma concepção de leitura como espaço aberto ao diálogo e à negociação de sentidos, alicerçada numa primeira leitura pessoal” (*ibidem*).

Segundo Bernardes (2005)¹¹, importa reflectir sobre questões relacionadas com o processo de exautoração de que a Literatura vem sendo vitimizada e não tanto pela sua pugnação no currículo. Importa, primeiro, reflectir sobre as causas deste *mal amor* de que ficamos adormecidos numa *coita de amor*¹², consciencializando-nos de que os males da Literatura advêm dos males do homem contemporâneo, para, assim, quebrarmos os grilhões que escravizam a Escola, mas impostos por “pressões conjecturais da sociedade” (*idem*. 124), construindo agulhões que libertem a Escola dessas pressões, sem “renunciar à sua vocação instrutora” (*ibidem*. 124), construindo cidadãos (ensinar para a cidadania) conscientes, interventivos/críticos da *res-publica*⁵, sem esquecer que somos seres históricos. Desta dualidade cidadania-contemporaneidade/história a Escola nunca deve prescindir, e até mesmo deve instituir referências basilares advindas do acto de ler textos literários.

Assim, o ensino da língua e da literatura como matriz de identidade - pessoal e colectiva - e de conhecimento deve contribuir para um desempenho mais eficaz na aquisição de múltiplos saberes. É lugar-comum afirmar-se que os nossos alunos têm um maior acesso à informação, mas não nos podemos esquecer que a Escola é o maior e potencial veículo de desenvolvimento dessas competências para as transformar em conhecimento. Deste modo, Valadares (2003: 18) refere:

reserva-se à escola um papel de primordial importância, senão mesmo o de exclusividade, no domínio do desenvolvimento das competências de análise, de estudo, de organização do conhecimento, de processos de construir conhecimento, de conversão da informação em saber útil.

Assim, cabe-nos (re)pensar o papel do ensino da língua e da literatura no novo cenário social em que vivemos e procurar definir uma alternativa educativa coerente, contextualizada diacrónica e sincronicamente, isto é, reconciliada com o legado

¹¹ Síntese da obra: *O Português nas Escolas – Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*.

¹² Os itálicos são nossos.

histórico e o texto canónico e com o presente para construir o futuro que nunca estará alheado da realidade social actual e em mudança acelerada. O presente de hoje será o passado de amanhã, que é o futuro de hoje. É nesta consciência de rotatividade histórica que devemos compreender os excessos e as expiações que trespassam a Escola actual, para, assim, projectarmos um futuro de confiança. Temos que dar início a um processo de reconciliação da cultura social com a cultura escolar e histórica, para, assim, procurarmos dar um rumo, um sentido positivo, a alguma insatisfação que grassa no ensino da Literatura nas nossas Escolas. Não podemos teimar em continuar a carpir aquilo que poderíamos chamar de um sentimento de “crise de problemas” para o de uma “crise de soluções”. Assim, nem resolvemos os problemas, nem levamos a efeito as soluções.

Concluimos com uma citação de Perissé (2006):

Literatura e Educação não são realidades que se excluem. Se o papel da Educação, em última análise, é despertar a admiração, a sensibilidade para o *mirandum*, princípio da sabedoria, poetas e professores se ajudam mutuamente. Aqueles, expressando suas intuições nas palavras, estes, procurando estruturar o saber e realizar as necessárias sínteses (Perissé, 2006: 7).

Convém explicitar que o ensino da Literatura aparece, no Ensino Básico, intrinsecamente relacionado com o acto de ler/leitura. De realçar que, neste nível de ensino, não se ensina Literatura, mas apenas alguns conteúdos relacionados com a teoria literária. Também são muito poucas as obras de leitura integral, privilegiando-se o estudo de excertos textuais pertencentes às diferentes tipologias. Contudo, parece-nos justificável abrir, aqui, esta rubrica “Ensino da Literatura”, certos que é neste nível de ensino que os alunos começam a contactar com algumas das obras literárias, muito graças ao Plano Nacional de Leitura. Do mesmo modo, justificamo-la pelo facto de, no Ensino Secundário, os alunos contactarem com grandes vultos da Literatura Portuguesa e com o estudo de algumas das suas obras literárias (Camões, Fernando Pessoa, Cesário Verde, Sttau Monteiro, Eça de Queirós, Saramago...).

4. O conhecimento explícito da língua

O objectivo primordial da educação linguística é capacitar os alunos de competências que lhes permitam “um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana” (Lomas, 2003: 14). O mesmo autor considera que, embora a aprendizagem linguística deva orientar-se de forma exclusiva para o conhecimento dos aspectos formais do código de uma língua, ela deve, primeiramente, “contribuir para o domínio dos diversos usos da linguagem a que as pessoas habitualmente recorrem enquanto falantes, ouvintes, leitores e escritores de textos de natureza e intenção diversas” (*ibidem*). Considera que, quando aprendemos a falar, não accionamos apenas a gramática ou o código de uma língua, mas todo um processo complexo adequado aos registos de língua, de acordo com um contexto situacional, uma intencionalidade comunicativa e os interlocutores. Concluindo esta linha de pensamento, afirma que ao aprender-se uma língua “não só aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas como também aprendemos a saber o que dizer a quem, quando e como dizê-lo e o quê e quando calar” (*ibidem*. 17). Tradicionalmente, o ensino da língua assumia-se como um domínio, marcadamente, de transmissão de “conhecimento formal do sistema da língua, em detrimento de outras aprendizagens orientadas para o domínio dos usos comunicativos mais habituais na vida das pessoas (escutar, falar, ler, entender e escrever)” (*ibidem*. 20). Lopes (1999: 163) considera que se atribui um papel secundário ao estudo de uma gramática explícita, muito, também, por causa dos manuais escolares que remetem os elementos de reflexão sobre o funcionamento da língua para «notas de rodapé ou dispersando-os sem critérios. Por seu lado, os exames também não explicitam muito essa exigência, fazendo das aprendizagens gramaticais um mero “pressuposto”», Deste modo, conclui que os professores, muitas vezes, ensinam a língua no e através do texto literário, profetizando: “Oxalá não produza tal operação um efeito redutor, num texto, em si polivalente e pluriforme, espartilhado pela tal abordagem gramatical” (*ibidem*). Lopes (1999: 27) afirma que o objectivo central dos programas escolares é a produção/recepção de textos/discursos de índole diversa, inscritos em diferentes e diversos contextos situacionais, sobrepondo-se, assim, as práticas de língua à sistematização do conhecimento linguístico, considerando que, deste modo, se secundarizou a reflexão

sobre a língua: “o conhecimento explícito da língua, a gramática da língua não aparece como um fim em si, já que o que legitima a disciplina de Língua Materna é o uso progressivamente mais eficaz da língua em situações socialmente diversificadas” (*idem*, 27-28). Acrescenta que, deste modo, se privilegia, nitidamente, a dimensão instrumental da língua. Nota, também, que os resultados positivos da valorização das práticas de leitura, escrita e oralidade não são particularmente visíveis em detrimento do conhecimento explícito da língua, visto que não basta exercitar a competência comunicativa dos alunos nos domínios da oralidade e da escrita, numa aula de Português, isto é, não se revela como suficiente exercitar o uso instrumental ou funcional da língua, mas há que aliar às práticas da língua à reflexão sobre a língua. Justifica esta necessidade porque: i) o conhecimento reflexivo sobre a língua, sobre a estrutura e o funcionamento da língua se apresenta como condição necessária para o aperfeiçoamento dos usos, na medida em que permite identificar dificuldades e consciencializar as estruturas que devem ser usadas em determinados contextos, ii) a sistematização ocorrida a partir da observação dos dados linguísticos treina hábitos de pesquisa baseados no rigor da observação, o que se traduz num ganho cognitivo geral, de largo escopo. Assim, considera o processo de aprendizagem do conhecimento explícito da língua como actividade de descoberta e não como mera memorização de categorias e regras (*ibidem*). Costa (1999: 101) considera que o ensino da gramática:

é orientado pelo objectivo de fazer adquirir aos alunos um conhecimento explícito sobre o modo de funcionamento do sistema linguístico, isto é, de tornar o conhecimento linguístico tácito e inerente num conhecimento consciente, acessível, explicitável; trabalha-se não para formar pequenos linguistas ou gramáticos, mas no sentido de proporcionar aos sujeitos em aprendizagem condições intelectuais suportadas por instrumentos adequados ao desenvolvimento da capacidade de pensar metalinguisticamente.

Carvalho (2003: 83) opina que, quando nas aulas se trabalha o domínio do funcionamento da língua, se privilegia determinadas competências como a análise da palavra e da frase, “raramente se encontrando uma articulação com os diferentes domínios da interacção verbal”. Castro (2005: 63) refere que o ensino da gramática “assenta numa perspectiva em que ela é predominantemente olhada como dispositivo de

regulação do uso linguístico” e que “certamente que o olhar sobre o objecto língua será um se o objectivo que o orienta for o de garantir a aquisição de uma representação formal da língua; será já outro se a intenção for a de criar condições para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a linguagem e os seus usos e, por arrastamento, sobre o mundo” (*idem.* 94). Para Lomas (2003: 28), o ensino da língua deve possibilitar ao aluno a aquisição de competências diversificadas que lhe permitam não só a “produção de textos orais, escritos e iconoverbais e, em consequência, a apropriação dos mecanismos pragmáticos que consolidem a competência comunicativa dos usuários em situações concretas de interacção”. Afirma que, frequentemente, as aulas de Português eram encaradas como local de transmissão do «normativismo gramatical, nas quais o conceito de “bom uso” equivalia, muitas vezes, a “único” uso aceitável em qualquer ocasião, uso “único” que tinha como referência única o uso escrito. Desta maneira, depreciava-se (...) qualquer uso que se desviasse da norma» (*idem.* 34). Não havia uma correspondência entre o uso da língua no quotidiano dos alunos e em contextos diversificados e o ensino de uma gramática. Considera que “a língua é o seu uso e esse uso é sempre contextualizado” (*idem.* 42). Ao aprendermos a falar, “não só adquirimos a gramática (...) como também aprendemos os seus diferentes registos e a maneira apropriada de os usar segundo as normas do nosso ambiente sociocultural” (*idem.* 48), adquirindo, desse modo, a consciência de que a norma padrão também é importante e ganha maior sentido, já que deve capacitar o aluno a compreender e a saber que “em determinadas situações e para conseguir certas finalidades, a sua utilização da língua, seja oral seja escrita (...), deverá adaptar-se às normas académicas se quer que a sua actuação comunicativa seja eficaz” (*idem.* 49). Lopes (1999: 28) defende a instituição “de uma nomenclatura gramatical uniforme, ao longo de todo o percurso escolar do aluno”, considerando que uma metalinguagem comum, que consubstancie as aquisições consensuais da investigação linguística contemporânea, seria útil do ponto de vista didáctico-pedagógico, contudo, considera que mais útil do que a nomenclatura é “sem dúvida, a clarificação e o rigor conceptuais, bem como o domínio seguro de métodos de análise e a definição unívoca dos objectivos a alcançar. Conclui, afirmando que:

Ao defender, na aula de língua materna, um espaço consagrado à reflexão sobre a língua, não estou a desligar o conhecimento gramatical dos usos. Por um lado,

porque defendo uma concepção de gramática que inclui o plano da estruturação discursiva. Por outro lado, porque penso que na própria arquitectura interna da língua estão inscritas de raiz as dimensões pragmáticas que configuram o seu funcionamento discursivo (*idem*. 29).

Silva (1999: 61) afirma que não devemos de ter “vergonha de usar a nomenclatura gramatical, seja ela qual for, desde que seja a mesma em todas as escolas e durante todos os anos de escolaridade”, concluindo que a “a profusão de teorias e terminologias criou um espírito desconfiado em alguns professores” que, desse modo, «evitam introduzir alguns conceitos menos ortodoxos nas suas aulas. O problema é que este receio acaba por arrastar também para os “lugares proibidos” algumas palavras necessárias para a construção da metalinguagem fundamental do aluno».

Costa (2007: 149), quando se refere aos motivos por que não tem sido ensinada gramática nas aulas de língua, enumera cinco causas: i) a formação inicial e contínua dos professores; ii) o peso da gramática nas provas de exame; iii) a instabilidade terminológica; iv) as metodologias de ensino da gramática; v) a articulação entre os conteúdos de gramática e as restantes competências. Quanto ao primeiro ponto, apresenta como pontos críticos a habilitação para a docência e o tipo de formação dado por algumas instituições de ensino superior; relativamente ao segundo, refere que os conteúdos gramaticais, nos últimos anos, ficaram de fora das provas de exame ou tiveram um peso relativo bastante pequeno, fazendo com que:

Esta secundarização da gramática nos exames, que são um instrumento regulador das práticas de ensino, terá constituído uma mensagem inequívoca de que a gramática seria o conteúdo a dispensar em contexto de programas extensos em que o docente tem de tomar opções de gestão quando o tempo é limitado. Assim, não é surpreendente que não se tenha observado um esforço por actualização e formação na área da gramática (*idem*. 159).

Salienta, também, que o facto de os vários documentos orientadores para o ensino da língua não serem inequívocos em termos dos conteúdos a explicitar. Assim, este tipo de inconsistência manifesta-se de forma bastante evidente no grau de aprofundamento de alguns conteúdos e na terminologia usada, não havendo

uniformidade entre documentos orientadores e documentos de referência. O mesmo autor traça aquilo que considera fundamental no declínio do ensino da gramática: a aplicabilidade do conhecimento gramatical, pois, muitas vezes, o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos gramaticais são ensinados sem uma prévia exploração das suas potencialidades para o bom domínio do português falado e escrito. Conclui, reforçando que, para além da importância que o estudo da gramática tem *per se*, o seu conhecimento é fundamental para um melhor desempenho em diferentes tarefas associadas ao ensino da língua. A aplicabilidade dos conhecimentos de gramática é, portanto, manifesta e deve ser explorada. Defende que a aplicação dos conhecimentos de gramática nos diferentes contextos de uso contribuirá para a qualidade da sua aprendizagem. Assinala, também, que, nas aulas de língua, as actividades relacionadas com o ensino da gramática revestem-se, sobretudo, de um cariz regulador dos usos da língua, privilegiando-se, deste modo, uma função fortemente normativa.

O trabalho em torno do conhecimento explícito da língua decorre, também, da experiência e do saber dos alunos relativamente ao uso da linguagem, dentro e fora da escola, com recurso a uma variedade de textos falados, escritos, icónicos e dos media. Nesta perspectiva, o reforço do estudo sistematizado sobre a língua concretiza-se quer no âmbito das actividades de comunicação oral, de leitura e de escrita, quer em práticas oficinais específicas concebidas de modo a que o reinvestimento de conhecimentos permita um aperfeiçoamento dos desempenhos nos modos oral e escrito. Daí se afirmar a transversalidade deste domínio. Assim, devem ser consolidadas e sistematizadas aprendizagens que assegurem o domínio da comunicação oral e escrita em situações formais e informais.

O recurso a categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo permite descrever e explicar o uso do português no modo oral e no modo escrito, ampliam-se e consolidam-se aprendizagens que proporcionam desempenhos mais proficientes em cada um desses modos, indispensáveis ao sucesso escolar dos alunos.

5. OS materiais didácticos

Lomas (2003: 271) afirma que o recurso a materiais didácticos tem como finalidade “servir de ajuda pedagógica aos professores nas suas tarefas docentes nas aulas e aos alunos nas suas tarefas de aprendizagem”. Acrescenta que, muitas vezes, os

professores “delegam nos materiais didáticos (quase sempre no livro de textos) a tarefa de decidir sobre assuntos de tanta envergadura educativa como a selecção dos conteúdos linguísticos e literários, o tipo de textos utilizados, a selecção e a sequência das actividades de aprendizagem e os métodos de avaliação” (*ibidem*). Esses materiais são, também, “a expressão de uma determinada concepção do ensino e da aprendizagem”, assim como “de uma determinada concepção da linguagem e da educação linguística e literária”. (*ibidem*). O professor deve assumir uma atitude crítica na escolha desses materiais. Costa (1999: 105), quando se refere à competência de leitura, da compreensão da língua escrita, considera mesmo que “a visibilidade da actuação do professor está na produção de materiais para a exercitação das capacidades envolvidas na leitura e na criação de instrumentos para controlo e aferição de níveis de compreensão”, assegurando que a eficácia ou ineficácia dessa tarefa “se irá reflectir seguramente nos hábitos de leitura e nos níveis de literacia de toda uma população”. Carvalho (2003: 16), falando das novas tecnologias que podem estar ao serviço do ensino do Português, salienta que estas ainda não suplantaram o uso do manual, continuando este a ocupar um lugar de relevo na transmissão e aquisição de conhecimentos”. Considera que os mesmos funcionam como “elemento estruturador dos conteúdos (...) e dos processos da sua transmissão” e, como tal, são “instrumentos de regulação da prática pedagógica” (*ibidem*: 93). Bernardes (2005: 103) considera que, hoje em dia, estamos na presença do “professor-especialista”¹³, “acolitado, muito de perto, pelo manual escolar (...). Os manuais valorizam o domínio da escrita e se considerarmos que eles “reflectem, de alguma maneira, o que acontece ao nível da prática pedagógica, com base na frequência com que essas actividades aparecem nos manuais, poderíamos inferir alguma frequência de expressão escrita por parte dos alunos a que se destinam” Carvalho: (2003: 95). Castro (2005: 37) atribui aos manuais escolares um “poder estruturante relativamente à organização do trabalho pedagógico dos alunos e professores” e “são concebidos como textos que se representam como reguladores de aquisições no quadro da educação formal”, acrescentando que eles não só instituem aquilo que considera “textos legítimos”, mas também “modos legítimos de os ler. (*idem*: 39). Salienta que os manuais “surgem dotados de um elevado potencial de regulação sobre as práticas pedagógicas” (*idem*: 50). Considera que cada vez menos os manuais

13 Aspas do autor.

são livros de leitura ou antologias, tornando-se cada vez mais “livro de referência” (*idem*: 39). Refere que os manuais impõem “*um modo de ler*¹⁴ dominante” (*idem*: 53) através das orientações de leitura ou questionários que apresentam. Desse modo, “a leitura desejada, tendo em conta, portanto, não aquilo que é dito, mas aquilo que é solicitado que se diga sobre o texto pelos leitores em formação, evidencia lugares de confluência e de discrepância com o modo de ler protagonizado nos enquadramentos discursivos” (*idem*: 53-54).

6. Avaliação

A avaliação é um termo que surge intimamente ligado à educação e que, embora faça parte do discurso de todos os intervenientes nas práticas pedagógicas, adquire uma multiplicidade de significados conforme as opções de quem o conceptualiza, interpreta e aplica. Na verdade, são atribuídas à avaliação muitas formas de aplicação, com fins e intenções muito diferentes, seguindo-se princípios e normas que variam enormemente.

Será importante dar a conhecer algumas das concepções mais comuns sobre a avaliação, procurando identificar os valores e princípios que lhes estão associados, para que se possa compreender melhor o que se passa ao nível das práticas avaliativas da escola. Com efeito, avaliar para medir, classificar, punir, controlar... não será o mesmo que avaliar para obter conhecimento, ou seja, avaliar para conhecer melhor o aluno, conhecendo as suas dificuldades e o modo de resolvê-las.

A avaliação, como elemento integrante e regulador da prática educativa, permite a recolha sistemática das informações que, devidamente analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Com a avaliação, e atendendo a vários discursos instituintes e constituintes, pretende-se: i) apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos; ii) certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo de aprendizagem; iii) contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo. Como elemento integrante e regulador de todo o processo de ensino e aprendizagem, visa promover o sucesso educativo de todos os alunos, fornecendo-lhes pistas e instrumentos para melhorarem o seu desempenho nas diversas competências e deve revestir-se de

14 Itálico do autor.

carácter positivo, sublinhando os aspectos de aprendizagem a melhorar, valorizando o que o aluno sabe e é capaz de fazer. Por isso, deve atender aos diferentes ritmos de desenvolvimento e progressão de cada aluno, bem como ser partilhada por todos os actores do processo educativo: professores, alunos e encarregados de educação, configurando-se como um processo transparente, nomeadamente através da clarificação e explicação dos critérios adoptados, das estratégias, metodologias e instrumentos que (re)contextualizam a prática pedagógica. A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas nos currículos e nos programas escolares. Sendo um processo contínuo, privilegia a diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). A autoavaliação e co-avaliação constituem modos de participação e implicação dos alunos na sua própria formação e contribuem para o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, cooperação e tolerância, fomentam a auto-estima, a afirmação progressiva da autonomia e aceitação das diferenças. Assim, é necessário usar de forma planificada e sistemática uma variedade de instrumentos de avaliação, alinhando sempre a avaliação com as actividades de aprendizagem da sala de aula, sendo todo o processo de aplicação e correcção dos vários instrumentos de avaliação clarificado junto dos intervenientes do contexto educativo, revestindo-se de um carácter certificador das aprendizagens, mas tendo como objectivo a melhoria dessas próprias aprendizagens. Na avaliação de conhecimentos, capacidades e competências deve recorrer-se à utilização/aplicação de vários instrumentos de avaliação e técnicas de recolha de informação: testes de avaliação, fichas de trabalho, relatórios, trabalhos práticos, trabalhos individuais e/ou em grupo, grelhas de observação...

No referente às suas modalidades, predominam duas modalidades de avaliação: a formativa e avaliação sumativa, Contudo, não nos interessa aqui construir um referencial teórico sobre as modalidades de avaliação mas tão só sobre as suas finalidades.

Constantemente, o professor questiona-se sobre as finalidades da avaliação, o significado de uma nota, ou sobre o que significa dominar ou não um saber. Ou seja, quando se colocam questões como as seguintes: a avaliação tem por fim seleccionar ou formar? A que corresponde a nota A ou B? O conceito de texto *bem escrito* é consensual? O que justifica a afirmação de que o texto do aluno A, comparado com o texto do aluno B, é melhor? Se há professores que, colocando-se de um ponto de vista

normativo, respondem que a finalidade da avaliação é “separar o trigo do joio”, seleccionar os melhores, não pode deixar de perguntar-se: que critérios são utilizados quando se selecciona? Que parâmetros são considerados quando se hierarquizam os alunos? Se professores há que, pelo contrário, respondem que está em jogo a formação e que o mais importante é discutir e definir os critérios com os alunos para que eles conheçam os caminhos que devem percorrer, outras perguntas se colocam: no final de um processo de aprendizagem, os alunos não são claramente hierarquizados por referência a uma norma? Que representação dessa norma têm os professores? Até que ponto o professor, não consciencializado dos mecanismos de selectividade, se limita a encarnar a norma?

A avaliação deve identificar dificuldades e sugerir formas de ajudar os alunos: tem como principais funções a compreensão e o melhoramento da prática educativa; deve enfatizar o controlo e o progresso individuais (identificação dos pontos fortes e das necessidades dos alunos e conseqüente adaptação do ensino, por parte do professor) constituindo o *feedback* constante fornecido aos alunos, um dos seus factores-chave. A ênfase desta avaliação deverá colocar-se na melhoria das aprendizagens dos alunos. Trata-se de uma concepção alargada de avaliação em que já não basta aplicar testes e exames aos alunos; tem de se apreciar comportamentos, conhecimentos, capacidades, atitudes, hábitos, interesses, de forma a assegurar informação que permita o desenvolvimento de um conjunto alargado e integrado de capacidades e competências. A avaliação autêntica surge, assim, da procura de soluções mais justas e adequadas às situações reais de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula. Ao realizar tarefas de desempenho, os alunos utilizam, em simultâneo, tal como no “mundo real”, um conjunto de estratégias de aquisição e aplicação de conhecimentos, capacidades e competências processuais (processos complexos de pensamento, por exemplo, resolução de problemas), e hábitos de trabalho. Tais tarefas constituem, simultaneamente, oportunidades para aprender e oportunidades para avaliar as competências dos estudantes. Toda a avaliação integra, simultaneamente, por um lado, um juízo sancionador relativamente ao que foi já realizado e, por outro, uma inferência relativamente ao que se prevê que o aluno possa vir a realizar, com base no comportamento demonstrado.

Vieira (1993: 20), quando estudou a natureza da avaliação presente na Reforma Curricular de 1992, afirma que: “a avaliação adquire uma dimensão humanista e personalizada, voltando as atenções do sistema para o aluno, protagonista do processo de ensino/aprendizagem. A natureza formativa da avaliação como elemento integrador e regulador da prática educativa está aí igualmente em destaque, salientando-se a orientação simultaneamente retrospectiva e prospectiva dos actos avaliatórios”, acrescentando que “toda a avaliação tem uma função formativa e só pode garantir o cumprimento das suas finalidades se for sistemática” (*ibidem*).

Assim, deve-se também, no acto avaliativo, proceder a uma descentração do produto da aprendizagem e uma focalização especial no seu processo que deve ter em conta os diferentes ritmos de aprendizagem. Numa avaliação sistemática/contínua, o docente não deve ser o único agente do acto avaliativo, deve descentralizar de si o único domínio e responsabilidade desse acto, e envolver o próprio aluno nesse processo, tornando-o, também, agente e co-responsabilizando-o por um processo que o próprio discente também trilhou. O aluno deixa de ser um sujeito-passivo no processo, assumindo-se, apenas, como um produto quantitativo, mas passa a assumir-se como um sujeito-activo de um produto quantitativo que, primeiramente passou por estádios processuais qualitativos. Através desses dois processos, qualitativo, num primeiro momento, e quantitativo, num segundo momento, o aluno deve ser capaz de se auto-avaliar argumentativamente, como também deve ser envolvido e co-responsabilizado pela avaliação dos seus pares, sem, contudo, que o professor se neutralize ou secundarize em todo o processo, sabendo que lhe cabe a última palavra. Na mesma linha de pensamento, Vieira (*idem*. 21) refere que “avaliar representa uma tarefa interactiva de negociação entre o professor e os alunos, em função da qual é possível um reajuste contínuo das suas concepções e práticas.

Ensinar Português representa, também, saber avaliar as competências de operacionalização do seu funcionamento, na construção de falantes profícuos e críticos. O trabalho da língua, nas componentes programaticamente definidas (compreensão e expressão orais, leitura, expressão escrita e reflexão/funcionamento da língua) orienta-se, necessariamente, para o trabalho com diversos tipos de texto. Estes articular-se-ão com as competências ouvir/falar, ler, escrever, numa perspectiva funcional da língua, activando-as tanto no domínio da compreensão como no da produção textuais; com as

três macrocompetências de formação pessoal (comunicação, estratégia e formação para a cidadania); com a dimensão estética da produção linguística e com os métodos e técnicas de trabalho.

Os professores têm consciência que as suas “avaliações se baseiam em grande medida em produções orais ou escritas, de tal forma que, muito frequentemente, não podemos separar o que se disse do como se disse” (Lomas, 2003: 77). Carvalho (2003: 20), referindo-se ao ensino e aprendizagem da escrita e aos momentos de avaliação, constata que a competência do domínio da escrita continua a ter um papel de relevo, afirmando “que o sucesso escolar dependa não só da posse de determinados conhecimentos e do uso que deles se faz, mas também, e em muitos casos sobretudo, da capacidade de os reproduzir por escrito”. Amor (1993: 114) acrescenta que “o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita”. Castro (2000: 205), acrescenta que:

Cumprir, por isso, uma particular atenção às continuidades/descontinuidades entre os objectivos da educação linguística, as actividades que os concretizam e os conteúdos que postulam e aquilo que é instituído como objecto de avaliação. Dito de outra forma, a valorização na aprendizagem linguística, por exemplo, dos processos de escrita, o seu entendimento pedagógico como “processo” mais do que como “produto”, supõe que no momento da avaliação não sejam apenas seleccionados como indicadores as características do texto como produto. Esta opção impõe naturalmente como modalidade congruente a avaliação contínua que para lá de ser contínua deve ser exercida sobre um leque muito diversificado de objectos – das formas e da natureza das participações orais aos vários momentos/fases de compreensão e produção textual, dos vários objectos textuais que vão sendo produzidos aos conhecimentos que vão sendo adquiridos.

Meirieu (1987) distingue, em qualquer instrumento de avaliação, quatro elementos: o suporte, a estrutura, os materiais e a situação social que nunca é neutra. O suporte pode ser a escrita, a oralidade, o desenho, a expressão corporal... tendo cada indivíduo preferências diferentes relativamente a estas formas de comunicação. Cada suporte pode ainda ter diversas estruturas. Por exemplo, utilizando o suporte da escrita, pode-se pedir ao aluno para resumir, completar, reconstituir, enunciar... Os materiais que integram os instrumentos de avaliação podem provocar no aluno inibição ou

rejeição se forem utilizadas palavras cujo significado os alunos não conhecem, se tiverem necessidade de utilizar objectos que não manipulem com facilidade. Bloqueios afectivos podem também surgir se os materiais forem conotados socialmente. O contexto em que o instrumento é aplicado influencia também o desempenho do aluno. Se alguns alunos gostam de trabalhar isoladamente e têm bons resultados em testes escritos, outros podem acusar bloqueios perante uma folha de papel em branco, sentindo sobre si o olhar do professor. Não quer isto dizer que se deva construir um instrumento de avaliação para cada aluno. No entanto, a diversificação é não só desejável como possível. A tentativa de avaliar com justiça levou à criação de novos tipos de instrumentos e à utilização, em educação, de outros tradicionalmente ligados a outras áreas.

Sabendo que alguns desses instrumentos são de difícil utilização na aula, cabe a cada professor, em função das características de cada um deles, das necessidades e do contexto em que as suas práticas se desenvolvem, fazer as opções que sentir serem as mais adequadas. Assim, os instrumentos de avaliação que se apresentam como mais vantajosos para avaliar as competências no domínio da língua são aqueles que resultam de uma negociação entre os alunos e os professores de modo a tornar esses actores co-responsáveis do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, encontram-se dificuldades e/ou limitações na aplicação de determinados instrumentos de avaliação, como: i) não há instrumento de avaliação que dê uma imagem completa, nítida e definitiva da realidade; ii) a qualidade formal nem sempre corresponde a qualidade real que se associa ao valor de verdade da informação obtida; iii) o mesmo problema apresentado de forma diferente tende a conduzir a níveis de realização diferentes; iv) a mesma resposta lida por avaliadores diferentes pode ter interpretações diversas que resultam, por vezes, em avaliações divergentes; v) o mesmo avaliador, em momentos diferentes, está sujeito a ler diferentemente as mesmas respostas dos alunos; vi) não há instrumentos de avaliação “fáceis” ou “difíceis”. A dificuldade de um instrumento de avaliação está dependente do contexto de realização, das variáveis que interactivam; vii) perante os mesmos instrumentos os alunos reagem diferentemente porque é diferente a maneira como os interpretam e como os aceitam. Assim, dado o valor relativo dos instrumentos de avaliação há que ter em conta a avaliação informal, mais ou menos intuitiva, que ocorre durante o processo de aprendizagem. A utilização repetida e

exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação não permite ver o aluno sob todos os ângulos, o que pode induzir em erros graves. Se há alunos que evidenciam melhor as suas competências com um determinado tipo de instrumento, cumpre ao professor prepará-los para poderem responder, o mais adequadamente possível, qualquer que seja o instrumento utilizado. Há que saber dosear a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação, racionalizando-os no sentido de potencializar os seus valores e esbater as dificuldades do seu uso.

A avaliação, como elemento integrante e regulador da prática educativa, permite a recolha sistemática das informações que, devidamente analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Assim, a avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, sendo os critérios estabelecidos a nível de escola. No início do ano lectivo, compete ao Conselho Pedagógico da escola, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo, sob proposta dos Departamentos Curriculares e Conselho de Directores de Turma. (ponto 15, Desp.Norm. 1/2005). Estes critérios constituem referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo Conselho de Turma, no âmbito do respectivo Projecto Curricular de Turma. (ponto 16, Desp. Norm. 1/2005).

A propósito da avaliação ao nível da disciplina de Língua Portuguesa, os textos programáticos são bastante omissos, não especificando formas de avaliar específicas para esta disciplina. Esta omissão é salientada por Castro e Sousa (1992) que, referindo-se aos programas para a disciplina de Português aprovados em 1991, elogiam o facto inovador de ter identificado “diferentes domínios de aprendizagem – recepção e produção do oral e do escrito e funcionamento da língua –”, mas constata a inexistência de “referências a práticas congruentes, necessariamente diversas daquelas que uma acção sobretudo preocupada com a produção privilegia”. Constatando que existe um grau de especificação elevado ao nível das actividades, os autores consideram que “um programa com estas características, e que surge no quadro global de uma reforma educativa, não se deveria eximir a propor, ainda que tentativamente, modalidades específicas de avaliação”. Esta contradição do texto programático, que oscila entre uma grande especificação das actividades e uma omissão relativamente “a como avaliar” resulta numa ausência de referências a “modos de avaliar o oral, a escrita,

a leitura... e a eventual referência ao valor relativo a atribuir a cada componente”, ausência esta indiciada pelo facto de se considerar a avaliação “um bloco autónomo sem qualquer ligação aos domínios definidos” (*idem*, 19).

Terminado este referencial teórico, importa, agora, procedermos a uma sistematização dos paradigmas que podem funcionar como organizadores de práticas e concepções que podem ser reconhecidas no campo do ensino das línguas.

7. Os paradigmas dominantes no ensino de língua

O conceito de paradigma provavelmente foi mais desenvolvido por Kuhn (1962). O seu conceito refere-se tanto às estruturas de comunicação que produzem uma comunidade de estudiosos com objectivos comuns, bem como às preocupações e os conteúdos desses objectivos, a "matriz disciplinar" e "generalizações simbólicas", que constituem o partilha de compromissos da comunidade. Kuhn argumenta que um paradigma governa, em primeira instância, não assuntos, mas sim um grupo de profissionais. Van de Ven (2005) distingue, pelo menos, quatro diferentes paradigmas que apareceram nos séculos XIX e XX e são concorrentes entre si, seja aberta ou ocultamente. Eles são rotulados de maneira diferente por diferentes autores, mas há semelhanças surpreendentes em que eles defendem um certo valor das orientações do paradigma sobre a educação, com fortes implicações para o conteúdo, para as actividades de ensino e aprendizagem e sobre a legitimidade do ensino de língua. Na discussão pela hegemonia entre paradigmas e grupos paradigmáticos, de um modo geral, o valor das orientações paradigmáticas podem criar fortes pressões sociais, que mais ou menos promovem e apoiam um certo paradigma.

Van de Ven (1987, 1988, 1989, 1996) estudou a história do TEM (*Models for mother-tongue education*) na Holanda. Assim, numa perspectiva histórica do ensino da língua materna, segundo ele, podemos reconstruir quatro paradigmas dominantes:

i) o paradigma académico

No século XIX, na escola, o tema "língua materna" ganha uma posição dominante nos currículos do ensino secundário. É, em grande medida, uma disciplina leccionada por grupos de professores com os seus graus académicos tirados nas Universidades e com os seus respectivos estudos em língua e literatura. Desse modo, o ensino da língua materna é definido como nos estudos universitários: "Língua escrita", nomeadamente em termos de gramática e Literatura Canónica. O ensino da escrita, por exemplo, tem em vista a reprodução das normas gramaticais e literárias. A Leitura é ensinada numa abordagem "passo-a-passo". A abordagem didático-pedagógica é monológica, caracterizada por imitação, memorização e exercícios de completar pequenos "bits" da linguagem. Podemos ver, no presente, o princípio da elementaridade: predominância de pequenos exercícios de funcionamento da língua (análise) que leva, automaticamente, ao controlo de todas as actividades de língua (escrita). O objectivo do ensino é a utilização da língua padrão, a utilização da língua nacional (a língua nacional tem um importante valor em si mesma). O ensino da literatura tanto serve o património cultural nacional como uma moral de sólida socialização. O professor é o perito, que introduz os alunos nas normas da língua escrita, utilizando os métodos baseados em exercícios sobre os pequenos "bits" da linguagem. Em suma, trata-se de um currículo muito fechado.

A nova racionalidade técnica, no século XIX, provocou um forte debate sobre educação. Este debate terminou com um novo e moderno currículo, com novas disciplinas escolares utilitaristas como ciências, línguas modernas e ensino da língua materna. Contudo, o ensino da língua materna permaneceu menos "moderno"- a sua construção mostrou um compromisso com a velha racionalidade, uma vez que se baseou numa longa tradição de escolaridade Latina. Esse ensino foi legitimado em termos de divisão clássica em estudo de língua e literatura. Essa orientação dominante assumiu uma dimensão académica e era caracterizada por uma perspectiva de estabilidade social e representava a velha visão do mundo aristocrata, com as suas absolutas e permanentes normas de "verdadeiro, bom e belo". Podemos perceber este paradigma representado por Brinke (1977) como uma orientação conservadora, caracterizado por Matthijssen

(1982) como sendo literário-religioso de racionalidade e por Englund (1996) como uma concepção patriarcal de educação.

ii) o paradigma do desenvolvimento

Na primeira década do século XX, promoveu-se um paradigma centrado na criança, fortemente influenciado pelos apoiantes da reforma pedagógica e pelos cientistas modernos, transportando uma investigação empírica sobre a linguagem. Eles sublinharam que a educação deve estimular o desenvolvimento da linguagem usada pelas crianças que vivem e que falam a língua que se apresenta como foco do ensino. A língua deixou de assumir uma vertente de escrita "colectiva", para ser encarada como o domínio do falar de uma individualidade. O ensino da gramática normativa era para ser substituído pelas reflexões descritivas da língua. O ensino da escrita destinava-se à expressão individual no próprio e “autêntico” idioma. O acto de ler, também serviu para o desenvolvimento pessoal. A literatura deixou de ser corporizada por estreitas imitações de um modelo, mas assumiu-se como um modelo de expressão individual. O currículo tornou-se menos fechado. A abordagem pedagógica tornou-se exploratória e criativa, sublinhando o aprender fazendo. O professor era um especialista em pedagogia. Este paradigma foi legitimado por um novo paradigma de estudos linguísticos, nomeadamente o estudo empírico do falar quotidiano, da língua falada, da variação linguística e dos dialectos. Foram também importantes os contributos vindos da psicologia da linguagem.

Estas tendências podem ser vistas como influenciadas pela recém dominante racionalidade técnica. Existe uma forte ligação, tanto nos estudos de língua e literatura, com o sucesso das ciências naturais com ênfase no seu empirismo e positivismo. A perspectiva social é uma perspectiva de mudança, de subir a escala social através dos próprios méritos individuais. O ensino da língua materna ainda serve o património cultural, mas também serve o progresso social. Afinal, não é mais uma relíquia de uma aristocracia, mas representa uma nova perspectiva meritocrática. É, em grande parte, McNeil's (1977) que fala numa perspectiva “humanista”, mas também Matthijssen fala da racionalidade tecnocrática, porque neste paradigma a ênfase estabelece-se sobre a individualidade do aluno.

Durante o século XX, até este paradigma do desenvolvimento perdeu a sua posição dominante devido àqueles académicos que defendiam o ensino da "norma". O velho paradigma académico dominou novamente o debate sobre o ensino da língua materna. É preciso compreender esta nova posição dominante no contexto de crise económica e social, em que a sociedade acusava o ensino de não cumprir a sua "santa" função. Também se deve considerar a crescente massificação do ensino e o acesso ao ensino de crianças de nível socioeconómico diversificados. Tal realidade também leva, em grande parte, a Europa Ocidental a assumir novas perspectivas em que as funções mais utilitaristas do ensino da língua materna são expressas - tais como a utilização de textos considerados de referência para desenvolver a competência de leitura e de escrita, em vez de textos "literários".

iii) O paradigma comunicativo

Nos anos 60 e 70, promoveu-se um novo paradigma, conhecido na Europa Ocidental como o paradigma "comunicativo". Este paradigma destacou uma perspectiva com dupla face em relação à língua: a língua, acima de tudo, é a comunicação e as crianças devem aprender a comunicar para cumprirem a sua função na sociedade. Mas a língua acarreta, também, uma visão detalhada da sociedade e, assim, é potenciadora da emancipação. Este paradigma centra-se na sociedade e caracteriza-se por apresentar uma visão bastante aberta do seu currículo pedagógico-didático e a sua abordagem é dialógica, dando espaço para a experiência e para os conhecimentos dos alunos e dando-lhes oportunidades para "negociar" os conteúdos escolares e as suas próprias necessidades.

No paradigma comunicativo, a abordagem baseia-se em competências. Aprender a ler e a escrever baseia-se no uso da linguagem em situações da vida real. O ensino de acordo com competências é legitimado quando as crianças parecem não necessitar de alguma competência de formação, quando o seu uso linguístico mostra alguns aspectos problemáticos. Para os estudantes, a reflexão sobre a língua torna-se muito importante. Os alunos aprendem como a língua é utilizada através da sua manipulação. Os alunos aprendem a escrever uma vasta gama de diferentes tipos de textos, utilizando a escrita para compreender a sua própria individualidade e também o mundo. A leitura deve-se

basear não só na leitura de livros escolares, mas também nos textos escritos pelos próprios estudantes. No ensino da leitura de textos, não só se deve ter em conta a formação de leitores competentes, mas deve-se dar atenção, também, ao conteúdo dos textos, traduzindo, com a frequência, uma visão do mundo. A literatura também serve tanto o desenvolvimento individual dos alunos como a sua compreensão da sociedade. A oralidade é novamente importante. O professor é o que cria situações comunicativas, que estimula o uso da língua e não pode, apenas, centrar a sua prática nos livros didáticos.

O paradigma comunicativo deve ser visto no contexto de uma crescente perspectiva sociológica referente ao ensino de língua e literatura (como a sociolinguística e a sociologia da literatura). É claro que o paradigma comunicativo representado por McNeil apresenta uma perspectiva social reconstrucionista, Matthijssen apresenta-nos a racionalidade comunicativa, Eglund a concepção democrática da educação e Brinke a perspectiva emancipatória da educação.

No paradigma comunicativo existe uma forte ênfase na emancipação (das crianças que até então não tiveram oportunidades de aceder à educação: crianças da classe trabalhadora, crianças que falam dialectos de certas regiões, as crianças pertencentes a minorias étnicas). A igualdade social é vista como um objectivo da educação. Ao mesmo tempo, ainda vigora uma perspectiva meritocrática: a educação deve ensinar as crianças a comunicar de forma tão eficiente quanto possível na sua vida diária como adultos. Também deve proporcionar um aumento da frequência e dos anos de escolaridade, com normas cada vez mais complexas, porque as sociedades precisam de cidadãos competentes. Este paradigma, por sua vez, conduz a uma perspectiva mais utilitária sobre o ensino da língua.

iv) o paradigma utilitário

Na década de 80, o carácter meritocrático do paradigma comunicativo ganhou a batalha da hegemonia sobre o aspecto emancipatório. A longo prazo, a já existente perspectiva utilitarista relativa ao ensino tornou-se dominante. Apoiada por aqueles que questionavam as capacidades linguísticas, apoiada, sobretudo (ainda que não exclusivamente), pela ala direita de políticos e por novas instituições cujos principais

interesses são o desenvolvimento de estudos sobre a língua, de estudos psicométricos para o ensino da língua, e na implementação de testes e exames nacionais, verificou-se que uma perspectiva utilitarista do ensino da língua materna dominava as discussões, representando claramente a racionalidade técnica. Englund vê, na Suécia, na última década do século XX, “a restauração tradicional de educação”, o que representa a aceção de uma racionalidade técnica.

A língua ainda é vista como a comunicação, mas actualmente a perspectiva comunicativa é muito restrita, em comparação com a dos anos 60. A comunicação é, essencialmente, definida como o domínio "transaccional" do uso da língua. Os alunos devem ser educados para uma futura contribuição na sociedade e para o desenvolvimento da mesma, em especial no respeitante ao domínio do progresso económico. O currículo apresenta-se, novamente, mais fechado. Este paradigma combina uma abordagem baseada em mais conhecimentos perspectivados, também, no ensino e aprendizagem da “língua como um todo”, de modo que a aquisição das competências leva o aluno a ler e escrever eficazmente uma variedade de textos. A abordagem pedagógico/didáctica também é, mais do que antes, mais normativa, monológica. Dominam as normas gramaticais e os padrões derivados da comunicação transaccional. Principalmente os textos para serem lidos e para serem escritos representam paradigmas da comunicação transaccional. A ficção, a criatividade exploratória dos textos são menos importantes. O ensino da literatura é valorizado em termos de património nacional, onde a discussão abrange os textos canónicos mas auto-evidentes, em que o seu estudo, na escola, é mais conduzido para a apreciação.

Este paradigma surge num contexto neoliberal de "reforma" e numa abordagem de "non-senso" relativamente aos problemas sociais. Pode haver um elemento de emancipação neste paradigma – as crianças imigrantes, por exemplo, podem obter melhores hipóteses, só porque a economia precisa deles. Permanece, no entanto, muita discussão sobre o aspecto multi-étnico da sociedade ocidental e do papel da cultura nacional no ensino da língua materna.

v) Paradigma sócio-interaccionista (interaccionismo sócio-discursivo)

A abordagem sócio-interaccionista concebe a aprendizagem como um fenómeno que se realiza na interacção com o outro. A aprendizagem acontece por meio da

internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão colectiva. Segundo Vigotsky, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objectos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento. O conceito de interacção com o qual trabalha o sócio-interacionismo não é um conceito amplo e apenas opinativo, mas significa, no âmbito do processo de aprendizagem, especificamente, afectação mútua, uma dinâmica onde a acção ou o discurso do outro causam modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo como a elaboração e a apropriação do conhecimento se consolidarão. As proposições do sócio-interacionismo podem ser consideradas absolutamente compatíveis com as exigências das novas formas de relação com o conhecimento, em função do carácter relacional dessa proposta. O conhecimento deixa de ser consumido, assimilado passivamente e passa a ser produto de processos de elaboração e construção. O sócio-interacionismo de Vigotsky, surge na abordagem do indivíduo como sujeito do processo de aprendizagem, que não pode ser fragmentado, que deve ser compreendido na sua totalidade, organismo biológico e social, integrante de um contexto sócio-histórico que é parcialmente local, parcialmente planetário.

Em suma, pode-se concluir que o(s) paradigma(s) dominante(s) no domínio do ensino de língua depende(m) de vários factores, alguns externos à própria escola, mas que operam mudanças, criam tensões, apropriações e (re)configurações no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, temos os próprios programas escolares que, como discursos oficiais, (re)configuram e (re)contextualizam as práticas dos professores, orientando-as e indicando-lhes o que é legítimo estudar num dado período temporal. Do mesmo modo, não nos podemos esquecer dos domínios, dimensões, instrumentos e recursos que exercem uma influência poderosa sobre a prática dos docentes. Procedemos, também, a uma sistematização dos paradigmas que podem funcionar como organizadores de práticas e concepções que podem ser reconhecidas no campo do ensino das línguas. Ora, estes são os princípios em que assenta este trabalho, que procurará, através da análise dos discursos dos docentes, pela método da entrevista, aceder às concepções que dizem respeito ao ensino de língua, logo, indicadoras da prevalência de determinado(s) paradigma(s). No capítulo seguinte, traçam-se as

coordenadas do estudo empírico, apresentam-se os instrumentos escolhidos, o seu processo de construção e os participantes na investigação, isto é, descreve-se como o trabalho de investigação foi conduzido para tratar os objectivos propostos.

CAPÍTULO III

COORDENADAS DO ESTUDO EMPÍRICO

Este capítulo trata da caracterização da pesquisa, envolvendo o modo de investigação, o objecto de análise, os objectivos do estudo, o *corpus* do estudo e a sua operacionalização e as técnicas utilizadas para recolha e análise de dados.

1. Problemática

As questões que envolvem as apropriações e concepções de língua e de ensino de língua na Escola têm sido uma constante no percurso histórico do ensino do Português. Assim, as concepções dos professores são afectadas pelas transformações curriculares e pelos debates que lhes estão associados.

Muitos académicos têm opinado e problematizado aspectos que envolvem o ensino da língua em contexto escolar. Questões que envolvem o ensino e aprendizagem, a operacionalização de conceitos teóricos relativos às concepções de língua e ao seu processo de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula têm sido objecto de preocupações recorrentes dos professores de Português.

O ensino da língua tem oscilado entre uma metodologia mais tradicional e uma metodologia mais inovadora, que encara a língua como sistema vivo e interactivo inter-sujeitos, numa pedagogia pró-activa, fundamentada numa prática da mudança, visando a construção de cidadãos dotados de competências linguístico-comunicativas que os tornem proficientes enquanto seres gregários e sócio-profissionalmente activos. Frequentemente discute-se aspectos relacionados com os conteúdos legítimos a abordar nos programas, os perfis de professor de Português, as estratégias a adoptar em sala de aula... Com uma certa regularidade, organizam-se debates, conferências, comunicações, fazem-se acções de formação, escrevem-se artigos de opinião nos meios de comunicação social em torno do ensino da língua que têm proporcionado espaço para a

reflexão sobre as concepções de língua e ensino do Português nas Escolas. Ora, as diferentes formas de perspectivar o ensino da língua, bem como os discursos constituintes e instituintes que reconfiguram a disciplina de língua num dado período podem denunciar a presença de um determinado paradigma de entre aqueles que anteriormente apresentamos. Para acedermos a esse paradigma importa, também, ouvir o discurso dos principais intervenientes do processo de ensino da língua: os professores.

2. Objecto de análise

Há, a enquadrar toda esta problemática, um processo de transformação curricular no âmbito do ensino do Português que acarreta consigo transformações particulares. No âmbito deste estudo, o que pretendemos é perceber qual é, na perspectiva dos professores, o sentido dessas transformações, como é que elas ocorrem, por que é que elas ocorrem, por que é que ocorrem de determinado modo, com uma determinada configuração. A disciplina de Português é uma disciplina dinâmica, herdeira de uma tradição, mas que, porque também trabalha com a língua enquanto organismo vivo, sujeito a circunstâncias histórico-político-sociais, vive constantemente um fenómeno de mutação, ora condicionado e/ou impulsionado por uma visão mais historicista e/ou contemporânea, matizado em tensões entre estabilidade e mudança, tradição e inovação.

As práticas pedagógicas encontram-se condicionadas pelos programas porque o seu cumprimento continua a desempenhar um papel de privilégio, tanto que, frequentemente, os professores são questionados se estão ou não a cumprir os programas e em que momento dos mesmos se encontram. Frequentemente, os Encarregados de Educação culpabilizam os professores de não estarem a seguir ou cumprir os programas, quando, muitas vezes, os docentes, não descurando completamente os programas, se preocupam mais em desenvolver competências que ainda não estão consolidadas nos seus discentes.

Muitos são os países, como o Brasil, ou o Canadá - Quebec, assim como vários outros países europeus, como, por exemplo, França, Portugal, Espanha e Bélgica que (re)definiram os programas escolares, orientando-os para o desenvolvimento de competências. Os programas orientados para as competências formam uma profunda

mudança na atitude da prática docente, uma vez que a descentralizam da pura transmissão de saberes materializados numa diversidade de conteúdos, para uma prática da emancipação dos alunos como pessoas no seu desenvolvimento democrático das sociedades. Assim concebidos, os programas escolares centram a sua matriz no desenvolvimento de competências (gerais e específicas) que formem os alunos para a vida activa e não só para o prosseguimento dos estudos. Contudo, a oposição entre saberes e competências não é pertinente, pois os saberes constituem o fundamento das competências. Desenvolver competências exige tempo e trabalho em sala de aula e, do mesmo modo, obriga a fazer concessões quanto à extensão dos saberes ensinados. É nisto que reside a verdadeira mudança das políticas educativas: pretende-se manter programas enciclopédicos, sem a preocupação de preparar os alunos para utilizá-los de outra forma que não seja nas Fichas de Avaliação ou nos Exames Nacionais ou pretende-se ensinar menos saberes e usar o tempo para treinar a sua mobilização e sua transposição para resolver problemas, tomar decisões, trocar opiniões, desenvolver o espírito crítico e a atitude cívica, adquirir e desenvolver a competência linguístico-comunicativa que forme cidadãos participativos e interventivos, detentores de uma competência linguística que lhes permita usar a língua em diversas situações comunicativas e de acordo com determinada intencionalidade, formar e desenvolver leitores críticos e selectivos. Desenvolver competências é considerar que os saberes são ferramentas para a acção e que se aprende a usá-los como instrumentos de progressão e agilidades próprias para resolver determinada situação de aprendizagem ou da própria vida. É usar o saber para a acção, para a sua dimensão pragmática e utilitária. As competências criam vínculos entre os saberes escolares e as práticas sociais. Porém, quando se fala em ensino de língua e em programas escolares, obrigatoriamente falamos nos seus quatro macro-domínios: ouvir, falar, ler e escrever.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efectiva, pois é por meio dela que o ser humano comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo e produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Outra das dimensões que reconfiguram o ensino do português como língua é do conhecimento explícito da língua. A concepção de ensino da gramática não é pacífica e as questões que envolvem o ensino e aprendizagem, a operacionalização de conceitos teóricos relativos à gramática de uma língua, em contexto de sala de aula, bem como a implementação de uma metodologia de ensino que minimize a crença de que a gramática é muito difícil, mesmo para falantes nativos da língua materna e proficientes na leitura e na escrita, por exemplo, são preocupações recorrentes dos professores de Português. Atendendo ao facto de que vivemos um período conturbado relativamente ao ensino da gramática devido à (possível) implementação do Dicionário Terminológico para o Ensino Básico e Secundário (DT) que vem pôr termo à Nomenclatura Gramatical de 1967, propusemo-nos saber qual o estatuto que a gramática deve assumir no ensino da língua. Esta não é uma discussão pacífica e são vários os discursos que teorizam sobre esta dimensão do ensino da língua.

Por outro lado, quando se fala em corpo de conhecimentos sobre a língua a ser ensinado na escola, verificamos que esse corpo se torna cada vez mais extenso e complexo, indo desde os conhecimentos meramente escolares aos transversais ao currículo, como os saberes humanísticos, cívicos, culturais... reconhecendo-se a língua como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Assim, o processo de ensino e aprendizagem da língua assume-se como instrumento de estruturação individual e como elemento mediador entre o indivíduo e o mundo, e o entendimento de que o domínio da língua condiciona a apropriação de diferentes conteúdos escolares e cívicos.

Na escola, supõe-se que o aluno pratique a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos. No entanto, ocorre a primazia da observação dos textos escritos da variante padrão da língua. O aluno é levado a ler e produzir textos de acordo com a pronúncia, a ortografia e a sintaxe da língua padrão. Assiste-se a uma tentativa de definição do conhecimento educacional válido, o qual se pretende que inclua as competências que visem a preparação para a vida activa.

Os defensores, quer de uma educação predominantemente humanística quer de uma educação mais voltada para a vida prática, contribuíram para que se procedesse a sucessivas alterações curriculares ao longo dos tempos, alterando-se, por isso, a

concepção acerca do estatuto da disciplina de língua e no corpo de conhecimentos sobre a língua a ser ensinado na escola, considerando as metodologias adoptadas pelo professor de Português/Língua Portuguesa, o qual tem que perceber o que é útil para o seu aluno em termos de língua padrão, para que o mesmo possa desenvolver a sua criatividade, sentindo-se cidadão, expressando a partir daí, com clareza, a sua visão de mundo e de conhecimento, sentindo-se, portanto, mais livre e mais autónomo em vários contextos de comunicação. Esse corpo de conhecimento terá que atender, também, à valorização do conhecimento do aluno, à metodologia a ser aplicada pelo professor e ao espaço de reflexão na própria sala de aula, daí ser importantíssima a abordagem para com o contexto educacional actual, visto que a educação passa por momentos cruciais, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, principalmente a nível do ensino básico com a implementação dos novos programas a partir do ano lectivo 2011/2012, o que vai obrigar a alguma reforma na maneira de ensinar a Língua Portuguesa, de modo a que a própria escola reflecta os objectivos e as metodologias a serem aplicadas e de acordo com a própria realidade na qual a mesma está inserida; daí a necessidade de se fazerem várias e constantes reflexões sobre a Língua Portuguesa, valorizando sua importância no contexto do quotidiano das pessoas.

Reflectindo sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua, fica-nos a impressão de que o trabalho sobre a língua se resume frequentemente à enunciação de definições e regras num discurso mais declarativo do que reflexivo, mais expositivo do que explicativo, reflexo das estratégias e metodologias de trabalho pedagógico usado em contexto de sala de aula. Neste sentido, o olhar reflexivo do professor deve incidir sobre tudo o que compõe o acto educativo, ou seja, o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega e as finalidades do ensino da sua disciplina. Esse reflectir sobre as suas práticas permitirá tirar conclusões acerca das suas atitudes face ao conhecimento da língua, ou seja, dos modos como procedem/agem em relação ao conhecimento, em geral, e ao ensino da língua, em especial, com particulares reflexos na sala de aula. De salientar que o programa escolar do ensino básico aponta para essa prática reflexiva, ao considerar que ela deve estar orientada para a resolução de problemas.

A reflexão, feita pelo docente, acerca da sua prática pedagógica (estratégias e metodologias) bem como os meios e os materiais de desenvolvimento pedagógico-

didáticos constituiu um factor imprescindível ao recrudescimento de boas práticas de ensino e aprendizagem. Os momentos de reflexão acerca da prática pedagógica individual podem promover a ligação entre as competências adquiridas pelos alunos e a implementação de estratégias e metodologias a utilizar em contexto de sala de aula. Essa reflexão deve permitir a (re)definição de objectivos, estratégias e de metodologias visando a maximização da eficácia e adequação ao processo de ensino e aprendizagem de modo a proporcionar aprendizagens significativas e conducentes ao sucesso educativo dos alunos. Assim, no processo de ensino e aprendizagem, o docente procura conhecer métodos e estratégias de ensino eficazes, diversificadas e ajustadas ao ensino da língua, bem como os meios pedagógico-didáticos e recursos disponíveis para adoptá-los em circunstâncias concretas de aprendizagem.

Alguns professores ainda associam o processo de ensinar à transmissão de conteúdos que precisam ser memorizados e procedimentos que precisam ser reproduzidos, prática que desenraiza a educação do contexto social e histórico dos alunos, podendo dificultar o seu processo de aprendizagem. Segundo a teoria sócio-interaccionista, o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, no qual o aluno aprende junto ao seu grupo social, ao passo que também constrói os elementos integrantes do seu meio, inclusive o próprio conhecimento. Assim, na sua prática pedagógica, o professor terá que fomentar as actividades didáticas a partir deste vastíssimo conteúdo que é o universo do aluno, situando-o como sujeito activo do seu processo histórico.

Outro ponto discutível diz respeito aos materiais/recursos didáctico pedagógicos a utilizar em contexto de sala de aula e como instrumentos ao serviço das aprendizagens significativas. Deste modo, podemos conceber os manuais escolares como instrumentos auxiliares importantes da actividade docente e, em muitos casos, são apontados como o principal referencial do trabalho em sala de aula, devido, em boa parte, à ausência de outros materiais que orientem os professores em relação ao que ensinar e ao como ensinar. A incorporação do livro por parte dos professores na rotina da sala de aula e como forte instrumento facilitador de promover os trabalhos de casa, regulando e monitorizando, desse modo, todo o processo de ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo programático, bem como o seu uso constante pelos alunos

influenciam fortemente o seu resultado escolar. Contudo, talvez um dos princípios mais universais de quem se interessa pelas questões pedagógicas em sala de aula, principalmente na área de língua portuguesa, seja o de que cada professor deve fazer o seu próprio material didático.

Discute-se muito qual é a opção mais desejável: se adoptar manuais genéricos, dos quais, frequentemente, apenas parte se aproveita, ou que muitas vezes acabam por desvirtuar o programa em função da obediência ao que já está pronto para consumo, se cada docente preparar o próprio material na medida certa das necessidades do programa e das carências das turmas.

Tomar a linguagem como objecto de trabalho ou alvo educativo, requer a consideração dos seus três eixos fundamentais: a língua, o discurso (oral e/ou escrito) e a interlocução. Enquanto legado histórico e cultural, a língua apresenta-se como um sistema de regras e normas instituídas, sem as quais ela perde significado. Entretanto, a sua existência está vinculada à actualização pela fala (ou pela escrita) em processos eminentemente criativos e contextualizados. Longe de ser um sistema restrito e determinado, a língua prevê a (re)construção de sentidos a partir do referencial disponível e nunca totalmente estabelecido. A negociação de significados é permanentemente conquistada nos processos interlocutivos, entendidos não como mecanismos artesanais de elaboração pessoal em acidentes momentâneos de expressão, mas como formas de expressão e de intercâmbio que, situadas no bojo dos significados históricos e socioculturais, constroem o universo discursivo. O falante, por sua vez, integra-se numa dimensão potencialmente activa, que acaba, também, completando-se, construindo-se e transformando-se. É esta a dimensão constitutiva da linguagem que, inegavelmente, lhe confere o potencial educativo.

O tema do ensino da língua, tal como é concebido no processo de ensino e aprendizagem escolar, ultrapassa, portanto, o alvo específico de assimilar as regras do sistema e aplicá-las em contextos estritamente funcionais de fala ou de escrita. Considerando a dimensão ampla da língua, não se trata de dominá-la para se tornar seu usuário. Mais que isso, é preciso entender a língua como instrumento ao serviço do homem. Referimo-nos ao rol de experiências linguísticas (incluindo as situações institucionais de ensino) que ampliam as possibilidades de expressão e de comunicação, incrementam o uso da língua nas suas diversas funções ou objectivos, determinam

modos de inserção social, interferem na formação de mentalidades e influem na organização do pensamento, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (tipicamente humanas). Mais do que um recurso técnico, a efectiva aprendizagem da língua possibilita o acesso ao seu uso inteligente e metacognitivo e à efectiva troca de informação significativa em que se opera o processo de comunicação, requisitos indispensáveis para a emancipação do homem e para a convivência democrática. Em síntese, fazer do processo de ensino e aprendizagem da língua um meio para o ingresso diferenciado na nossa sociedade representa o salto qualitativo entre o dizer, o fazer e transformar para construir significado e para dar significado ao mundo que nos rodeia. O processo de ensino e aprendizagem da língua aparece, também, necessariamente vinculado ao desenvolvimento cognitivo dos nossos alunos. Cada estágio etário implica a ampliação de formas de raciocínio, organização e representações de observações e opiniões, bem como o desenvolvimento da capacidade de investigação, levantamento de hipóteses, abstracções, análise e síntese na direcção de raciocínios cada vez mais formais, trazendo a possibilidade de constituição de conceitos mais abstractos, mas também mais próximos das bases científica. Além disso, os alunos desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de valores que actuam como forma de identidade: o lugar que ocupam na sociedade, nas relações estabelecidas com o mundo adulto e na sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência. Esse processo repercute no tipo de linguagem por eles usada, constituindo-se um tipo de jargão, um estilo ou uma forma de expressão. Pensar sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa requer, assim, a compreensão de cada estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno como fases complexas na qual deve ser valorizada a característica própria de cada estudante, a especificidade do espaço escolar e o esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando os aspectos das práticas sociais da linguagem, em situações didácticas, que possam contribuir para a formação do sujeito. Deste modo, importa saber, também, quais são os saberes que devem ser valorizados nas práticas de avaliação nas disciplinas da área do Português.

Os saberes que devem ser valorizados nas práticas de avaliação nas disciplinas da área do Português envolvem concepções de ensino de língua e a sua formação discursiva pedagógica, que comporta os saberes em torno do que se preconiza ser a

língua ideal, no embate das diferentes posições de sujeito que aí se inscrevem, bem como nos saberes legítimos que circunscrevem a prática pedagógica.

A construção da qualidade do ensino e dos saberes a ministrar pressupõe uma formação pluridimensional, que garanta uma sólida formação geral, para que o professor, ciente das exigências que o contexto em que actua faz e proprietário das competências necessárias à sua acção, ao mesmo tempo possibilitando a construção das competências básicas (reflexão, argumentação, senso crítico, racionalidade prática, criatividade...), possa, criticamente, fazer uso dos saberes docentes. Esses saberes docentes são utilizados como um reportório de conhecimentos que os professores mobilizam no exercício de sua profissão: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da acção pedagógica, o saber experiencial e o saber da tradição pedagógica. Esses saberes são a força motriz na edificação dos saberes escolares e que contribuem, na sua essência, para o sucesso educativo dos alunos. Assim, os saberes escolares/académicos medem-se pelos processos de avaliação no desenvolvimento das estratégias de ensino e aprendizagem de forma que a avaliação apoie o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos saberes, quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos.

Considerando que, para o aluno, a sua necessidade primordial é a reconstituição da sua identidade a fim de construir sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de ver e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento da sua linguagem e do seu lugar no mundo quanto à percepção de outras formas de organização do discurso. Dessa forma, a função da escola é o de permitir que o sujeito supere a sua condição imediata. Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental, porque lhe cabe mostrar a importância do valor da palavra do outro, pois essa apresenta possibilidade de análise e reflexão. A escola deve garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada um tenha o direito à fala. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão onde seja possibilitado o contacto efectivo de diferentes opiniões, onde o diferente seja apreciado pela (re)interpretação do real e onde se compreenda a diversidade constitutiva dos sujeitos. A mediação do professor visa organizar acções que possibilitem aos alunos o contacto crítico e reflexivo com o diferente

e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem. Particularmente, a consideração das particularidades das situações comunicativas coloca-se como aspecto fundamental a ser teorizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter o seu discurso legitimado passar pela sua habilidade de organizá-lo adequadamente. Ao organizar o ensino, o professor deve-se instrumentalizar para descrever a competência discursiva de cada um dos seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção textual.

Em todo o processo de ensino e aprendizagem pretende-se, também, contribuir para elevar o nível do ensino e da aprendizagem da língua, através da disponibilização de instrumentos de aprendizagem linguística de qualidade, assim como de instrumentos de avaliação das competências linguísticas adquiridas, bem como promover a produção de novos instrumentos e uma divulgação mais ampla dos instrumentos já existentes que representam as melhores práticas pedagógicas que podem contribuir para o sucesso educativo dos alunos. Os instrumentos de avaliação devem ser adequados às diferentes experiências pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem da língua, reflectindo sempre as ponderações definidas nos três domínios do saber/saber fazer/saber ser, bem como as competências desenvolvidas para cada unidade programática, e, ainda, a progressão no aproveitamento.

Em todo o processo de avaliação deve-se dar primazia à avaliação formativa com recurso à auto-avaliação regulada e articulada com os momentos de avaliação sumativa, de modo a valorizar-se a evolução do aluno ao longo do ano e do ciclo de estudos, bem como ao desenvolvimento de estratégias de superação das dificuldades detectadas. A avaliação deverá incidir não só sobre os conhecimentos que os alunos adquiriram, mas também sobre as competências e as capacidades que desenvolveram e as atitudes e valores que demonstraram.

Apresentaremos um quadro teórico relativo à formação, inicial e contínua, de professores e sobre as suas concepções enquanto elementos significativos que contribuem para fazer avançar o processo de desenvolvimento profissional docente. Logo, a compreensão é que estudar as concepções dos professores é uma forma de melhor compreender a evolução de seu crescimento profissional, isto é, o seu nível de compreensão acerca deste fenómeno que, em grande parte, decorre das acções de construção/reconstrução das práticas que têm os sujeitos do estudo acerca da formação

dos docentes enquanto dimensão do ser professor, da própria identidade docente e do saber ensinar. A formação inicial académica de professores, progressivamente, tem-se configurado como âmbito imprescindível para o desenvolvimento e melhoria dos sistemas educativos e das práticas pedagógicas. Nestes últimos anos, tornam-se mais visíveis os esforços, sejam de ordem nacional ou internacional, na perspectiva de uniformizar e agilizar do sentido e da prática relativos à formação de professores, atentando, sobremaneira, para questões voltadas para a formação inicial e continuada dos docentes. Essa formação está intimamente condicionada e correlacionada com as representações dos professores e com os novos saberes académicos e científicos, bem como com a necessidade de formação contínua que actualiza e facilita a troca de experiências de saberes científicos e pedagógicos, fundamentados que, cada vez mais, a sociedade se consciencializa de que assumir ser professor não é tarefa fácil, simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que, de repente, possua apenas o domínio de dado conteúdo curricular. Este aspecto, portanto, aponta para um crescente alargamento da compreensão acerca da consciência social e política de que ensinar é uma actividade complexa, difícil e que requer competências e especificidades próprias e eficazes de quem se dispõe a desenvolver a prática pedagógica como dimensão do processo de ensino e aprendizagem que, numa dialéctica discursivo-comunicativa e edificadora de um conjunto de saberes universais, culturais, científicos, sociais, económicos, éticos, estéticos, globalizantes e englobalizantes, permitam ao docente um conjunto multifacetado e numa vertente de uma complexa teia de multivivências e multividências que capacitem o professor a actuar com mestria a sua prática didáctica, científica e pedagógica de modo a lidar com uma crescente multiculturalidade globalizante, alunos com problemas ou limitações (físicas e/ou cognitivas), com condicionalismos de ensino e aprendizagem no âmbito do Português Língua Não Materna que, cada vez mais, desafiam o docente a lidar com uma multiplicidade de diversos saberes: saberes específicos e não específicos, sistematizados e não sistematizados, adaptados ou condicionados, aliando a tudo isto uma compreensão da necessidade de estruturação/reestruturação e (re)configuração de conhecimentos, fundamentados na complexidade das ideias e suas conexões e interconexões, assim como é necessário, igualmente, a ampliação do processo do pensamento analítico, crítico e das capacidades de imaginar, indagar e criar, recriar, motivar e/ou incentivar,

diversificar estratégias e metodologias de modo a conduzir os discentes ao sucesso educativo, finalidade e objectivo primordial do acto de ensinar, bem como do actual sistema educativo.

Ora, discutir teoricamente sobre o desenvolvimento profissional dentro do contexto da formação de professores significa tratar acerca de uma cultura docente em acção, ao lado do seu papel de buscar, constantemente, a transformação da escola, reconhecendo o professor como sujeito de um fazer e de um saber, reconhecendo-o como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica do saber académico, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, económico, ético, estético, político, globalizante e multicultural que exige que a prática docente se caracterize pela diversidade de saberes num trabalho teórico-prático permanente de actualização e aprendizagens significativas de modo a transformar a prática pedagógica numa dimensão universal, colaborativa e interventiva no contexto científico e didáctico-pedagógico.

Agregar a este estudo a discussão e o estudo sobre as concepções dos professores relativamente à formação inicial e à formação contínua, consideradas por nós como dimensões significativas para compreensão dos processos de formação e de desenvolvimento profissional docente, implica levar em conta a questão relativa à concepção que os professores têm sobre o conhecimento profissional dos actuais e futuros docentes, o que influi significativamente na forma como este vê e interpreta seu fazer-docente (científico-pedagógico), o seu saber-ser, o seu saber-estar, o seu saber cultural e os seus percursos formativos, bem como actualmente se conjuga os saberes académico-científicos com os saberes pedagógicos.

Discutir, pois, esta dimensão formativa a partir da concepção dos docentes supõe reconhecer e considerar as singularidades e similitudes que a envolvem no que respeita as suas conexões, interfaces e complexidades. Pensar, discutir e considerar o conceito das concepções dos professores, no contexto actual de discussão da formação docente, é sem dúvida abrir caminhos para que os próprios professores se apropriem da forma como ocorre o processo de desenvolvimento profissional e, como consequência mais imediata, possam compreendê-lo bem mais e mais conscientemente possam compreender a formação e a sua complexidade.

Frequentemente, e através de diversas reformas e decretos-lei, discutiu-se a importância, os aspectos conceituais e teóricos, académicos, científicos e didáctico pedagógicos, enfatizando de que forma esses indicadores e constructos são elaborados e sofrem mudanças e, como essas mudanças podem promover as reconstruções, as ressignificações e as (re)configurações nas práticas científicas e didáctico-pedagógicas dos professores enquanto agentes, formadores e recursos humanos de relevância fundamental para o progresso e desenvolvimento de qualquer nação, com ressonância no seu desenvolvimento profissional.

Deste modo, situando o nosso objecto de estudo numa perspectiva muito lata e abrangente, diremos que ele se insere nesse extenso e vasto território que é o ensino da língua nas aulas de Português; neste âmbito, seleccionam-se as concepções dos professores referentes aos vários domínios, dimensões, instrumentos e recursos que (re)configuram o ensino da Língua Materna, estruturados e explorados a partir do seguinte conjunto de tópicos: i) discursos/objectivos e finalidades do ensino da língua; ii) programas escolares/discurso oficial; iii) a comunicação oral; iv) leitura; v) escrita; vi) conhecimento explícito da língua; vii) desenvolvimento de competências; viii) modalidades de trabalho pedagógico e os materiais didácticos; ix) o acto avaliativo e instrumentos de avaliação. A partir das respostas a estes tópicos, pretendemos aceder a uma determinada concepção de língua e ensino de língua que nos permita concluir que estamos perante um determinado paradigma.

3. Metodologia

3.1. Objectivos do estudo

São objectivos gerais deste estudo:

- conhecer o posicionamento dos professores face às transformações ocorridas no ensino do Português;
- compreender de que modo os professores conceptualizam as várias dimensões do ensino do Português, nomeadamente relativamente aos seus domínios e como se posicionam perante os mesmos;

- aceder a uma determinada concepção de língua que nos permita situar num determinado paradigma.

Podemos considerar, ainda, como objectivos particulares:

- construir um quadro teórico que melhor nos ajude a compreender o sentido das transformações que ocorrem no plano do discurso pedagógico oficial no que diz respeito às concepções de língua e ensino de língua na Escola e a sua apropriação pelos professores;
- verificar de que modo se articula o discurso dos professores com as concepções de língua e de ensino de língua veiculadas pelo campo académico;
- compreender essas transformações num quadro de (re)configuração do Português como disciplina;

3.2. *Corpus do estudo*

No sentido de aprofundarmos o conhecimento das concepções dos professores sobre língua e ensino de língua e de sabermos como este tema é abordado no nosso sistema de ensino, recorreremos ao levantamento das concepções dos professores. Para essa abordagem, considerámos importante aplicar o método da entrevista como forma de evidenciar essas concepções. Assim, com o objectivo de analisarmos o modo como os professores se apoderam dos discursos actuais sobre o ensino da língua, optamos por realizar entrevistas (método de recolha de dados) a um grupo de professores e analisar como esse processo pode ser evidenciador, através dos seus discursos, das práticas de ensino do Português. Elegemos, também, os professores como sujeitos deste estudo porque eles têm um papel fundamental na concretização das orientações curriculares, atendendo ao facto de que toda a pesquisa ancorada na didáctica pode levar em conta, previamente, as representações dos sujeitos estudados. Assim, consideramos que os professores se apresentam como grupo particularmente interessante para percebermos as implicações das mudanças operados no domínio do ensino língua, a saber: i) como entendem estas transformações; ii) que sentidos é que lhes são atribuídas; iii) como é

que se entende a sua apropriação; iv) que opiniões existem acerca da relevância dessas transformações para o sucesso dos alunos, v) se as representações que os professores fazem da língua em termos de facilidade ou dificuldade da sua aprendizagem têm um vínculo com as estratégias desenvolvidas, com as práticas de ensino e com uma determinada concepção de língua e ensino de língua.

Optamos por entrevistar um grupo pré-definido de professores para, assim, podermos aceder a uma concepção de língua e ensino de língua nos permita uma relativa generalização, que procurará ser o mais homogénea e unificadora possível. Foram escolhidos professores do Terceiro Ciclo e Ensino Secundário. Foi considerado como critério determinante, na selecção dos docentes, o facto de estes já terem desempenhado cargos de Coordenadores de Departamento ou Orientadores de Estágio por, a *priori*, possuírem um outro olhar, também mais alargado, sobre as questões/concepções de língua e ensino de língua, pois são estes que trabalham mais de perto com os restantes professores de Língua Portuguesa/Português. De realçar que esta escolha justifica-se, também, pela relevância que o novo Estatuto da Carreira Docente (Dec-Lei n.º 15/2007 e Despacho n.º 17 860/2007) atribui aos Coordenadores de Departamento, atribuindo-lhes a função de avaliadores dos restantes colegas do Departamento. Deste modo, e atendendo à natureza deste estudo (factores dimensão e tempo), pensamos que nos será possível aproximar de uma concepção mais generalizável/universal e que se apresente como o olhar de um grupo disciplinar. A análise das entrevistas, para se proceder a uma leitura e apresentação dos dados, constituirá um outro momento. Todas as entrevistas foram realizadas no mês de Junho e Julho de 2009 e, como já referimos, foram conduzidas individualmente e gravadas em leitor áudio digital, com a autorização prévia de cada professor, sendo, depois, transcritas¹⁵ para posterior análise. O local e o horário das entrevistas foram definidos pelos próprios professores. No guião de entrevista foram definidas, previamente, algumas questões que garantissem a discussão de todos os aspectos considerados relevantes para o tema em estudo e de acordo com os objectivos e os propósitos pré-estabelecidos para o presente estudo. O guião de entrevista foi estruturado em duas partes:

A - características pessoais e profissionais dos entrevistados;

¹⁵ Ver anexo em CD.

B - enunciados respeitantes às concepções dos entrevistados.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa pois procuramos responder a questões muito particulares, trabalhando com um universo de significados e concepções, visando compreender a realidade em análise, isto é, com a análise das entrevistas, pretendemos concluir que paradigma domina ao nível do ensino do Português/Língua Portuguesa.

A pesquisa caracteriza-se como descritiva por procurar descrever um facto, um problema ou um fenómeno, pois fazemos um levantamento das características conhecidas que são componentes do facto, do problema ou do fenómeno em estudo. Desse modo, os dados são observados, registados, analisados, classificados e interpretados sem a interferência do pesquisador sobre eles, ou seja, sem a sua manipulação. Com este estudo de natureza descritiva procuramos abranger aspectos gerais e amplos de uma concepção de ensino de língua traduzida num determinado paradigma. Dado que, de acordo com as questões colocadas, se pretende que o produto do estudo tenha uma natureza descritiva e interpretativa, optamos por uma metodologia qualitativa. De realçar que a metodologia de investigação qualitativa enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, daí esta abordagem assumir um forte cunho descritivo e interpretativo. Com a utilização do paradigma interpretativo valorizamos a compreensão e a explicação dos dados obtidos. De facto, para concretizarmos este estudo, pretendemos obter dados ricos em pormenores descritivos, relativamente aos seus intervenientes, como forma de compreender e interpretar o nosso objecto, na sua complexidade.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, com uma abordagem descritiva conclusiva, os dados são analisados sob a óptica da análise descritiva, procurando-se estabelecer conclusões alusivas aos objectivos estabelecidos. Assim, a análise e a interpretação de dados acontecem de forma conjunta, o que significa dizer que elas fazem parte de um mesmo movimento. A análise qualitativa envolveu todo o

material da pesquisa, desde o discurso dos professores entrevistados, passando-se pelas transcrições e demais informações disponíveis, relacionando os dados e encontrando tendências e padrões de resposta.

Escolhemos como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-estruturada. De realçar que, através do método da entrevista, não poderemos aceder à prática em si, mas somente à representação que o professor tem dela, ou àquela que ele acha que deve explicitar na entrevista, isto é, uma versão de concepção de língua e ensino de língua que pode, ou não, corresponder à sua prática enquanto professor de Português/Língua Portuguesa. A entrevista, como já referiram Grossmann *et alli* (2006: 27), «não “revela” somente representações, ela conduz os sujeitos a tentar reunir num todo coerente representações às vezes, disjuntas, esparsas e contraditórias» então, a nossa preocupação vai centrar-se numa operação de rememoração, procurando os pontos de junção/disjunção entre o discurso oficial, académico e pedagógico, através da voz do professor, de modo a nos aproximarmos de uma concepção de língua e ensino de língua no actual sistema de ensino.

Fundamentamos a escolha do método da entrevista semi-estruturada, atendendo aos seguintes aspectos:

- i) permite que os diversos participantes respondam às mesmas questões;
- ii) não exige uma ordem rígida nas questões;
- iii) o desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado;
- iv) implica um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões;
- v) permite uma optimização do tempo disponível;
- vi) possibilita o tratamento sistemático dos dados recolhidos;
- vii) permite seleccionar temáticas para aprofundamento;
- viii) permite introduzir novas questões.

Os dados foram recolhidos no contexto escolar. O seu registo áudio, depois de transcrito, foi por nós analisado, constituindo a sua interpretação o instrumento chave de análise. Os dados forneceram as necessárias citações para ilustrar e substanciar a apresentação dos resultados.

3.4. Procedimentos de análise

Esta entrevista foi dirigida a Professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Através do método da entrevista pretendemos conhecer algumas concepções dos professores de Língua Portuguesa/Português acerca do conceito de Língua e ensino de Língua e, assim, acedermos a concepções sobre vários aspectos do ensino do Português, de modo a estabelecermos um paradigma e/ou paradigmas que explique(m) a tendência contemporânea do ensino da língua portuguesa nas escolas, dada pelo(s) olhar(es) dos principais actores do processo ensino e aprendizagem: os professores.

Para o tratamento de dados, seleccionamos os seguintes instrumentos:

a) grelhas de análise documental e instrumentos de descrição, isto é, tudo aquilo que é discurso oficial e que vai ter de ser descrito.

b) dispositivos que possibilitem e permitam analisar e ler as entrevistas que vão ser produzidas e que funcionarão como instrumentos de geração de dados.

A entrevista é de natureza semi-estruturada e aos professores solicitou-se que falassem sobre as suas experiências actuais de ensino. Os professores foram entrevistados individualmente. Preparámos, previamente, um conjunto de questões, que constituem o guião¹⁶, de modo a estimular a discussão durante a entrevista. Esse guião é acompanhado de uma pequena introdução onde consta o objecto, a finalidade e o objectivo desta entrevista. Construiu-se, também, um documento estruturado em tópicos passíveis, possíveis e desejados de resposta e que constituem as linhas orientadoras das questões a colocar aos entrevistados. Cada tópico foi acompanhado dos respectivos objectivos.

Para a elaboração do guião, procuramos formular questões relativas às várias dimensões que (re)configuram o ensino do Português/Língua Portuguesa, procurando organizá-las por tópicos de acordo com os discursos/objectivos e finalidades do ensino da língua, os Programas escolares/discurso oficial, os quatro domínios que reconfiguram a disciplina de língua: ouvir/falar/ler/escrever, o domínio que se apresenta como transversal a todos os outros, ou seja, o conhecimento explícito da língua, o

¹⁶ Cf. anexo I

desenvolvimento das várias competências associadas ao ensino da língua, as modalidades do trabalho pedagógico e o acto avaliativo e os instrumentos de avaliação.

Na fase de tratamento, análise e leitura dos dados da entrevista, procurou-se encontrar padrões de conjunto compreensíveis, de acordo com as várias dimensões que compreendem o ensino do português, previamente estruturados em tópicos tal como já afirmamos. Estes padrões são conformes aos objectivos traçados para esta entrevista e foram registados numa grelha de análise de dados, segundo as dimensões de análise e dos temas/domínios abordados. Dessa leitura, procurámos chegar a determinado paradigma e/ou paradigmas de Língua e ensino de Língua.

De realçar que, na análise dos dados, as questões podem ser apresentados com uma ordem diversa da proposta do guião. Embora a alteração de ordem das questões possa dificultar a análise posterior da entrevista, consideramos que é muito importante manter um diálogo contínuo e flexível, em que o professor se sinta à vontade para responder aberta e francamente.

Seleccionámos o método dos Inventários Conceptuais através de grelhas descritivas para análise dos dados recolhidos, por considerarmos o mais adequado para a nossa investigação, fundamentando-nos nas seguintes razões:

- i) mantém-se a linguagem original do entrevistado, não reduzindo o discurso natural ao formato proposicional;
- ii) é uma técnica descritiva onde o número de inferências entre os dados e os resultados finais são poucos quando comparados com a análise proposicional.

Contudo, consideramos importante salientar que, neste tipo de análise, a formação de categorias de resposta depende da nossa percepção.

De realçar que procuramos encontrar modelos ou paradigmas de concepção de língua e ensino de língua segundo as questões às quais eles respondem; contudo, nunca nos podemos esquecer que nenhum modelo se apresenta como exaustivo. De acordo com este macro-objectivo, parece-nos que o método dos inventários conceptuais se apresenta como o mais favorável, não só pelo que já ficou dito, mas também porque as ideias identificadas nas

transcrições das entrevistas constituem o inventário das ideias dos entrevistados. Estes inventários são comparados de modo a identificarmos ideias semelhantes partilhadas por grupos de entrevistados, constituindo-se, desse modo, categorias de resposta.

Deste modo, construiremos o nosso estudo balizado entre duas dimensões: a dimensão consensual, constituída pelo discurso oficial, e a dimensão diferencial, constituída por aquilo a que podemos chamar de elementos periféricos, mas tangentes, interpenetrando-se e fundamentando-se na dimensão consensual. Assim, temos:

- i) as imagens de referência (resultante da confluência entre o discurso oficial, académico e pedagógico, isto é, entre a prática pedagógica e certos domínios e/ou discursos de referência);
- ii) as opiniões (julgamentos/opiniões dos entrevistados a propósito de certos aspectos relacionados com a (re)configuração e/ou (re)contextualização do campo académico e pedagógico);
- iii) as expectativas (aquilo que os entrevistados formulam e esperam do ensino do Português/Língua Portuguesa).

Através da análise e do estudo dessas duas dimensões (consensual e diferencial), procuraremos aceder à concepção de língua e ensino de língua.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Apresentadas, no capítulo anterior, as coordenadas do estudo empírico, este capítulo inicia a análise e comentário aos discursos dos professores. Assim, as entrevistas aos professores seleccionados permitiram estabelecer padrões conceptuais, organizados em função das dimensões que reconfiguram o ensino da língua como disciplina curricular e que passaremos a apresentar e a comentar.

1. Objectivos e finalidades do ensino da língua

Quando interrogámos sobre quais são os objectivos que os actuais programas escolares mais valorizam e como se posicionam perante essa definição (Questão 1) um universo considerável de professores entrevistados considera que:

os objectivos formulados no programa de língua portuguesa para o ensino secundário, na medida em que se relacionam com a lecto-escrita, a oralidade e o funcionamento da língua, são os mais adequados e equilibrados tendo em conta os conhecimentos e competências que vão ao encontro de um perfil desejável de aluno com 12º ano (E.8).

Verificamos que um universo significativo de professores continua a considerar os quatro macro-domínios expressos pelos programas como fundamentais para o ensino da língua. O saber ler e escrever, contudo, continuam a ser domínios muito valorizados nas concepções dos docentes, já que o desenvolvimento dessas competências se revela como uma actividade de cariz mais prático: “realmente as nossas práticas recaem, sobretudo, nesses dois domínios, exercendo uma forte componente de aplicação prática” (E. 1). Esta assumpção dos quatro domínios nos programas escolares, pelo discurso de um dos entrevistados, justifica-se pela tradição que se foi perpetuando ao longo do

tempo e pela insistência de, nos Exames Nacionais, se testar e avaliar, predominantemente, essas competências relacionadas, sobretudo, com o saber ler, escrever, a oralidade e o funcionamento da língua (E. 4). Alguns entrevistados consideram que os programas, em termos de objectivos, valorizam o trabalho com textos e, intimamente relacionada com este objectivo, aparece-nos a competência do domínio da leitura, interpretação, compreensão e produção de enunciados orais e escritos. De salientar que o ensino do Português, na concepção dos professores entrevistados, significa, também, “saber apreender sentidos, interpretar e compreender as várias mensagens, produzir textos escritos e orais de forma correcta”. Mas, para tal, “é necessário, também, possuir um conhecimento da língua portuguesa e das suas regras de funcionamento” (E. 3). Um entrevistado questiona se a pergunta se refere aos objectivos gerais, visto que, actualmente, se fala mais de competências (E. 2). Aqui, parece-nos que o entrevistado evidencia a distinção de conceito entre objectivos e competências. Os objectivos são os traçados pelos programas escolares, já as competências são as capacidades a desenvolver através da aplicação desses objectivos (E. 2). Um entrevistado considera que:

A leitura e a interpretação aparecem entre os mais importantes e em consequência destes a escrita. Penso que são bastantes significativos, nomeadamente, a inserção do Plano Nacional de Leitura. É de lamentar que a nível do 7º ano tenhamos um programa tão extenso que praticamente nos impede de podermos ler obras de leitura integral na sala de aula (E. 11).

De salientar que apenas este entrevistado menciona a extensão dos programas como limitação ao desenvolvimento da competência de leitura, aqui encarada como a leitura de obras integrais na sala de aula, sobretudo ao nível do 3.º ciclo (7.º ano). Contudo, verificamos que há diferenças, ao nível da consideração de objectivos, quando se distingue os dois ciclos de escolaridade em estudo (3.º ciclo e ensino secundário):

No Secundário, também se valoriza bastante a parte da literatura, o que eles sabem sobre determinados poetas que fazem parte do programa, bem como de outros escritores. Para o 3.º Ciclo nós já somos mais condescendentes quanto à forma como eles escrevem, não é? Embora se insista bastante no funcionamento

da língua. Este é o objectivo principal do programa de Português do 3.º Ciclo (E. 5).

A análise deste enunciado pode evidenciar que o ensino do Português, no ensino secundário, tende a privilegiar mais o estudo do texto literário. Do mesmo modo, quando se considera o domínio da escrita, há uma maior condescendência em termos de correcção linguística ao nível do 3.º ciclo. Aparentemente, parece-nos que se verifica alguma contradição nas entrevistas dos professores, já que se afirma que há uma maior condescendência “quanto à forma como eles escrevem”, mas é também neste ciclo que os programas e os professores valorizam o funcionamento da língua. Ora, a leitura destes enunciados sugere-nos que competência de escrita e competência do domínio do funcionamento da língua, embora intimamente ligadas, aparecem-nos como domínios independentes, visto que o professor do 3.º ciclo não é tão rigoroso ao nível da correcção linguística do aluno. Contudo, o domínio do funcionamento da língua é um dos objectivos a mais privilegiar. Assim, parece-nos que, no domínio do funcionamento da língua, mais do que falar na gramática do texto, o ensino da língua tende mais para o domínio da gramática da frase enquanto estudo das várias dimensões da gramática portuguesa: morfologia, classe de palavra, sintaxe, relações fonéticas e gráficas entre os vocábulos.... Outro entrevistado acrescenta:

Valorizam bastante o funcionamento da língua no 3.º Ciclo e Secundário. Valorizam, também, a forma como o aluno escreve. Eu acho que o funcionamento da língua é muito importante para eles saberem escrever bem, correctamente. (E.5)

Pela leitura das entrevistas, sugere-se que a oralidade também aparece mais reforçada, quer nos programas quer na prática docente, visto que o aluno deve desenvolver a sua capacidade de expressão em várias situações de comunicação (E. 3). Contudo, segundo outro entrevistado (E.9), uma maior preocupação pela expressão oral, na sua concepção, acarreta uma “consequente despenalização da deficiente expressão escrita”.

De acordo com outro entrevistado, desenvolver a competência linguístico-comunicativa do aluno, significa, também, desenvolver o seu espírito crítico, isto é,

“levá-los a pensar” (E. 2). O mesmo entrevistado considera que, no ensino básico, os programas se encontram muito segmentados em objectivos e essa é apontada como a principal razão para que, em contexto de sala de aula, não se trabalhe, “convenientemente, o espaço da língua portuguesa. Isso não é possível porque estamos muito presos a objectivos. Já no Ensino Secundário se dá mais primazia à parte da Literatura”. Segundo a concepção deste entrevistado, a excessiva segmentação dos programas em objectivos acaba por limitar a prática docente, logo privam o docente de desenvolver outras competências.

Os entrevistados consideram que o ensino do Português compreende “todo a aprendizagem da língua” (E. 2), nos seus vários domínios. Esses domínios estabelecem, no seu conjunto e na sua simbiose, a matriz daquilo a que poderemos chamar a língua portuguesa como língua do conhecimento, visto que o ensino e aprendizagem da língua se fazem sempre numa situação de uso (E.6).

Assim, na concepção dos professores entrevistados, os objectivos que os actuais programas escolares mais valorizam encontram-se intimamente (co)relacionados com as competências a desenvolver nos alunos ao longo das suas aprendizagens e muito conformes com aquilo a que poderemos chamar um paradigma mais tradicional de ensino e aprendizagem da língua, muito direccionado para o “desenvolvimento de capacidades (prefiro a competências) de compreensão e de expressão em português. Mas estão lá todos” (E.7). Logo:

os alunos devem ser preparados para aprofundar e desenvolver não só o gosto, mas a competência de leitura, apropriar-se de competências ao nível do funcionamento da língua para se saberem exprimir correctamente quer na sua forma oral quer escrita. Devem, também, aprender a saber ouvir. Muitas vezes, os alunos também não sabem ler e isso nota-se quando é pedida uma actividade oral e/ou uma actividade de escrita, nomeadamente, nos testes de avaliação, nas perguntas de interpretação de um texto. Muitas vezes, os alunos não sabem interpretar porque não estão atentos ou porque têm alguma dificuldade em descodificar os verbos, o vocabulário presente (E.3).

Assim, essas concepções aproximam-se das metas do currículo da Língua Portuguesa na educação básica e secundária e estão conformes com o desenvolvimento

das competências gerais de transversalidade disciplinar, bem como das competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e desenvolvimento explícito da língua enquanto conhecimento refletido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metalinguísticos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação e de acordo com determinada intencionalidade comunicativa muito dependente da consciência dos actos de fala. Ora, ter essa consciência linguística é ser capaz de:

Interpretar textos/discursos orais e escritos, desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, desenvolver o gosto pela leitura, expressar-se oralmente e por escrito com coerência, desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade (E.10).

2. Os programas escolares/discurso oficial e os vários domínios do ensino da língua

Atendendo às várias dimensões do ensino e aprendizagem da língua preconizadas pelos programas escolares, quisemos saber qual era a opinião dos nossos entrevistados acerca dessa opção relacionada com essa estruturação em função de domínios ler/escrever/ouvir/falar (questão 2). A maioria dos docentes entrevistados forma uma opinião favorável a essa estruturação em domínios, visto que “para apreender os saberes fundamentais para o domínio da língua, esses saberes têm que se encontrar estruturados, têm que estar bem arrumados numa prateleira. São saberes que implicam uma dimensão e aplicação prática” (E. 1), “a minha opinião é favorável, desde que devidamente diversificados, treinados e trabalhados” (E. 4), “considero-a uma boa opção, permitindo a identificação das competências específicas de cada domínio, embora exija um conhecimento aprofundado dos mesmos e uma articulação constante

entre eles” (E. 9), “a aula de Português deve constituir-se como um espaço de desenvolvimento das várias competências de utilização da língua, como o ler, escrever, ouvir e falar. (E. 10) ou ainda:

todos eles são extremamente importantes e estão interligados. Ler e escrever são importantes não só ao nível da Língua Portuguesa, bem como de todas as outras áreas onde é necessário saber interpretar o que está escrito. O saber ouvir também não pode ser descurado porque ele é o meio pelo qual se retêm os saberes e, posteriormente, serão transmitidos através da oralidade e/ ou escrita. (E. 11)

Contudo, essa estruturação em domínios não significa que o ensino da língua, na sua prática pedagógica, se espartilhe e se plasme nessa estruturação, ou seja, embora os programas escolares apresentem o ensino da língua estruturado nos quatro domínios mencionados, a prática pedagógica comporta esses domínios como um todo enquanto ensino da língua em uso, em contexto de comunicação *in presentia*, orientada por determinadas intencionalidades comunicativas e por diversos contextos situacionais de comunicação que, apesar de ocorrerem em sede de sala de aula, não são contextos de comunicação artificiais ou virtuais, mas orientados em função de determinadas intencionalidades comunicativas ao serviço de uma prévia planificação da prática pedagógica que visa sempre uma situação concreta de comunicação e de interacção lingüística-comunicativa materializada nos trocas verbais fundamentadas numa trilogia dialógica professor-alunos/alunos-professor/alunos-alunos que se caracteriza pela reversibilidade comunicativa e pela agudeza do espírito crítico. Logo:

a língua portuguesa é isso tudo, mas acho que os programas não devem estar muito estruturados. Por acaso, os manuais escolares estão assim organizados. Até há uns manuais que tentam arranjar umas frases bonitas, que até acho que são diferentes e até achei interessantes. Mas a língua portuguesa é isso tudo e não devemos compartimentar. Eu acho que deve haver uma certa liberdade. Num espaço de sala de aula há lugar para que ache tudo isto e tudo aquilo que consideramos fundamental, como desenvolver o espírito crítico. Muitas vezes, os alunos não ouvem, não sabem ouvir, depois não têm alguém que coloque questões pertinentes e que fomentam uma atitude crítica no aluno. Muitas vezes, os alunos não estudam determinado conteúdo, mas só pelo facto de o professor

recorrer a outras estratégias, como o visionamento de filmes e/ou documentários, eles acabam, por vezes, por compreender melhor (E.2.).

Alguns dos entrevistados, considerando esses quatro domínios como muito importantes e reconhecendo que lhes é dada alguma equidade, no entanto, referem que o domínio da oralidade não é muito desenvolvido na prática pedagógica porque os alunos sentem dificuldades em se exprimirem oralmente por várias razões, entre as quais salientam a “preocupação face aos colegas. Ao serem questionados, não respondem com o medo de serem ridicularizados se alguma coisa não funciona bem, se não se exprimirem correctamente” (E. 3). Para saber falar, é necessário saber ouvir. Ora, esse domínio do ensino do Português “é muito importante, o saber ouvir e escrever de acordo com o que ouvirem” (E. 3). Pode-se saber que o domínio do ouvir é uma competência transversal a todas as outras e é necessária para o bom desempenho do domínio da escrita e da oralidade, contudo, o número excessivo de alunos por turma condiciona a eficácia desse domínio: “o ouvir, para mim, tem tudo a ver com as outras competências. Só quem sabe ouvir, escreverá e falará com maior correcção. O ouvir não se trabalha muito nas aulas de Português devido ao número elevado de alunos por turma” (E.6.). De realçar que o número excessivo de alunos por turma se apresenta como condicionante não só para o desenvolvimento da competência do ouvir, mas também para o desenvolvimento das demais competências inerentes aos outros três domínios:

Com turmas grandes, como as que eu tinha este ano, com trinta e dois alunos no 12.º ano, torna-se bastante complicado e difícil ouvir a todos, mesmo para, às vezes, lerem todos. É muito complicado ouvir a todos. É impossível! O programa é extensíssimo no 12.º ano e ouvir os alunos todos torna-se uma tarefa impossível. Muitas vezes, um está a falar e o outro também quer falar e somos capazes de não dar muita atenção e o devido tempo àquele aluno que quer falar porque eles são muitos. Escrever, claro que mandava muitos trabalhos para casa. Alguns faziam, outros não (E.5).

Podemos concluir que, segundo as concepções dos professores que constituem a nossa amostra, os domínios a que se dá mais relevo na prática pedagógica são o da leitura, da escrita e do funcionamento da língua, embora considerem de extrema importância o saber ouvir:

ao nível da leitura e da escrita são as áreas onde mais incide o trabalho na aula de Português. Trabalha-se muito a competência de leitura expressiva, a competência da escrita e o desenvolvimento das regras de funcionamento da língua. Saber ouvir é extremamente importante, o saber escutar. Se desenvolvermos uma leitura expressiva e fizermos perguntas a partir dessa leitura, os alunos perdem-se um pouco. Há uma tradição do suporte escrito, agarramo-nos muito ao texto escrito, a parte da leitura dispersa e também não estão habituados a ouvir. Os alunos não sabem ler e tirar apontamentos e é uma dificuldade bastante acentuada nos alunos do 3.º Ciclo. Se se pede aos alunos para tirarem apontamentos sobre alguma coisa que se está a dizer, eles não o sabem fazer (E.3).

Concluiu-se que todos os docentes entrevistados consideraram importante essa divisão/estruturação dos conteúdos programáticos de acordo com esses quatro macro-objectivos, visto tratar-se das competências básicas consideradas para o ensino e aprendizagem da língua, sem nos esquecermos da dimensão funcionamento da língua, competência transversal a todas as outras. Contudo, consideram que os programas não estão de acordo com a realidade escolar, “nomeadamente no que concerne ao número de alunos por turma e ao escasso número de tempos lectivos disponíveis para abordar não só os conteúdos declarativos, mas também os conteúdos processuais” (E. 8). Essas são competências para a vida e que “qualquer cidadão deve dominar” (E. 7).

3. A comunicação oral

Numa sala de aula, há lugar para discursos orais espontâneos e para discursos orientados pelo docente, atendendo à competência do domínio do oral que se quer desenvolver: discurso narrativo, descritivo, opinativo, argumentativo... mas sempre fundamentado em trocas verbais intencionais e orientadas.

Assim, com a questão três, desejamos saber que aspectos privilegiam os docentes quando desenvolvem actividades no domínio do oral. Constatamos que desenvolver esta competência é fundamental e muito importante no processo de ensino e aprendizagem. Valorizam-se, primeiro, as ideias e o próprio aluno apercebe-se quando

não estrutura ou expressa bem as suas ideias. Esta é uma dificuldade acerca da qual os alunos têm consciência das suas próprias limitações, mas cabe ao professor “prestar essa ajuda, explicar ao aluno como deve começar a expressar as suas ideias”. Referem que o ponto de partida será o trabalho ao nível das ideias e, só depois, se deve trabalhar a forma, mas também o espírito crítico. Deve-se desenvolver, nos alunos, competências ao nível do registo formal e informal da língua. Despertar no aluno a consciência que a língua portuguesa tem várias formas de dizer a mesma coisa, tem vários níveis de língua e registos. Contudo, cabe-lhes distinguir essa dimensão da língua e “saber quando estão num espaço formal ou não e, muitas vezes, saber com quem é que devem utilizar um tipo de discurso e com quem devem utilizar outro” (E. 2). Também se deve valorizar a expressão de opiniões, competência intimamente relacionada com a estruturação lógica e sequencial das ideias, tendo em conta, também, a competência do domínio do funcionamento da língua. Deve-se, no domínio da oralidade, “alertar os alunos para o uso formal e informal da língua. É importante dar-se mais ênfase ao domínio do oral porque é um domínio que faz parte do dia-a-dia, do mundo do trabalho” (E.3.). Concluimos que se valoriza a correcção linguística, a capacidade que o aluno demonstra em expressar as suas ideias e as suas opiniões, assim como, a presença do espírito crítico e as várias formas de discurso, quer o formal quer o informal (E.6). Há outros aspectos do domínio do oral a valorizar, como

A forma como eles desenvolvem o seu discurso, se têm um vocabulário diversificado, se põem em prática tudo aquilo que eles sabem, que eles estudaram e que eles vão adquirindo. Consciencializados para em que contextos devem usar o registo formal e/ou informal da língua. Valorizo tanto a forma como o conteúdo porque o que quero é que eles falem bem, que tenham a percepção quando devem usar um discurso formal ou informal (E.5).

A expressão oral também compreende o conteúdo e a forma: “o conteúdo é importante, mas depende das actividades, como é o caso do debate, de defenderem uma opinião... mas a forma continua a ser importante. Preocupo-me mais com a forma do que com o conteúdo porque os alunos falham mais na forma” (E.4). Tal como o preconizado pelos programas, a oralidade compreende a dimensão compreensão/expressão:

No âmbito do trabalho da oralidade tenho em conta as suas duas vertentes (compreensão / expressão). No âmbito da primeira, é relativamente fácil e rápido treinar e testar os alunos a partir de audição e/ou visionamento de textos sem/com imagem, (...). Já na vertente da expressão oral, para além da interacção que acontece em todas as aulas e da promoção de debates a propósito de assuntos significativos para os alunos, a forma de avaliação centra-se maioritariamente numa apresentação oral por período (de um tema, livro, assunto da actualidade, mediante guião previamente entregue ao aluno), (...) (E.8).

Contudo, a competência do domínio do oral compreende, também, a dicção, a sequencialização/ordenação lógica das ideias, a correcção das respostas, a pertinência da mensagem, o domínio do vocabulário, o modo como o aluno diz/expõe (como está/desperta interesse/articula/interage), a adequação ao assunto, o tipo de discurso, a correcção formal e linguística, a fluência do discurso, a expressividade e a colocação da voz. O documento: “Língua Materna na Educação Básica” vai ao encontro desta posição dos professores entrevistados ao considerar que:

compete à escola proporcionar aprendizagens conducentes a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos do oral¹⁰, que se caracterize por um vocabulário preciso e diversificado e por uma progressiva complexidade sintáctica. O aluno deve, por isso, ser preparado para se exprimir em Português padrão nas situações que o exigem: para pedir e dar informações em contexto formal, para defender um ponto de vista, para participar construtivamente num debate, para estruturar uma exposição, para planear colectivamente actividades a realizar (p. 29).

Apesar de os docentes entrevistados valorizarem a competência do domínio do oral, lamentam haver pouco tempo para desenvolver actividades neste domínio, continuando-se, em sala de aula, a enfatizar mais o domínio da escrita, domínio “que envolve várias competências que também são expressas nos programas”. (E.7) Por outro lado, “os nossos alunos também estão pouco habituados a saber ouvir. Dominam muita informação, porque, hoje em dia, há muitas solicitações, como a *Internet* e o expressar as ideias não é uma preocupação” (E.7).

Pensamos que os docentes entrevistados têm consciência do papel da oralidade não só no contexto de sala de aula, mas também nas relações interpessoais e laborais. O modo como falamos revela, muitas vezes, aquilo que somos: o nosso carácter, a nossa cultura geral, as nossas sensibilidades e ideologias... De um modo um pouco hiperbólico e irónico, poderíamos adulterar um provérbio popular e acrescentar: *diz-me como falas que eu digo-te quem és*.

Também segundo as novas orientações oficiais, solicita-se aos professores do ensino secundário que atribuam à avaliação do oral 25% da classificação final atribuída. Deste modo, pedimos aos professores entrevistados que fizessem um comentário ao exposto (Questão 3.1). Grande parte dos professores entrevistados considera importante valorizar, na avaliação final, a competência do oral, contudo, lamenta que o Exame Nacional não contemple este critério avaliativo, assim como lamenta não se começar a valorizar e a avaliar, convenientemente, esse domínio logo a partir do 1.º Ciclo, visto que o aluno deve ser ensinado a exprimir-se correctamente ao nível da oralidade, deve saber falar em público de acordo com o contexto, a situação comunicativa, tendo de aperceber-se que esse também é um domínio valorizado (E.3). Assim, sendo a oralidade uma das competências de utilização de uma língua, faz todo o sentido a atribuição dessa classificação (E.10). Também se considera importante valorizar devidamente este domínio porque “temos alunos que, em contexto de sala de aula, são bons a intervir em termos de oralidade, mas, por outro lado, em termos de escrita, muitas vezes as coisas não correm da melhor forma” (E.11). Assim:

Estas orientações têm a sua razão de ser, sobretudo quando são alunos do Ensino Secundário. É fundamental que os alunos pratiquem este domínio e, para tal, ele tem de ser convenientemente avaliado. Notamos, muitas vezes, mesmo quando queremos que eles construam um mini-discurso, que têm as suas dificuldades em organizar as suas ideias, o seu discurso. Muitas vezes, não se trabalha devidamente a oralidade por uma questão de gestão do tempo (E.4).

É uma competência importante que deve ser valorizada desde que devidamente “monitorizada e avaliada” (E.7).

Um professor considera que a questão não se coloca na percentagem, mas na forma da avaliação proposta, visto tornar-se demasiado complicado fazer uma avaliação

formal, conforme o exigido, tendo em conta o número de alunos e o tempo limitado para o cumprimento dos programas, parecendo um paradoxo exigir este tipo de avaliação oral, quando, no final do ciclo, apenas se vê a preocupação de uma avaliação escrita (E.9). De salientar que, para alguns entrevistados, o número excessivo de alunos por turma e o número insuficiente de tempos lectivos por semana se apresentam como condicionantes ao bom desenvolvimento desta competência. Por isso, “esse peso é excessivo, pois não há tempo para trabalhar esse domínio como ele deveria ser, efectivamente, trabalhado” (E.8) ou ainda porque há alunos que, por uma questão de personalidade, não se manifestam oralmente e não será:

justo, que a média final resulte de alguma coisa que, no fundo, tem a ver com uma característica natural da pessoa. Há pessoas que têm o dom da palavra e há outras que não têm, mas que são óptimos alunos. Eu tenho alunos muito bons, mas que são daqueles alunos tímidos, que não gostam de falar. Também a Escola não prepara, nos anos anteriores, convenientemente, os alunos para o domínio da expressão oral. Não há esse espaço de debate, de troca. Não há espaço para a oralidade. Se nós seguirmos o que diz o livro, vemos que não há espaço para esse domínio, para o debate, para a troca de argumentos. Eu fomento isso, mas não é fácil (E.2).

O domínio da oralidade é uma competência que envolve a expressão e a compreensão de enunciados. A expressão oral é um processo interactivo de construção de significado, que envolve a produção e a recepção e o processamento de informação. A sua forma e significado são dependentes do contexto em que ocorre, incluindo os próprios interlocutores, as suas experiências colectivas, o meio envolvente e as finalidades da expressão oral. É frequentemente espontânea, aberta e evolutiva. A expressão oral requer que quem aprende saiba não só utilizar aspectos específicos da linguagem como regras gramaticais, pronúncia ou vocabulário (competência linguística), mas que compreenda também quando, porquê e como produzir o discurso (competência sociolinguística). Finalmente, a expressão oral envolve capacidades, estrutura e convenções diferentes da expressão escrita. Um bom orador sintetiza este conjunto de capacidades e conhecimento para ser bem sucedido numa dada produção discursiva. Desenvolver a promoção do ensino e da aprendizagem da comunicação oral

no domínio do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, compreende a relevância do tratamento pedagógico equilibrado e articulado dos diferentes domínios de actuação verbal (*ouvir/falar, ler e escrever*), face à interacção funcional que entre eles se estabelece. Contudo, parece-nos que, embora os entrevistados tenham consciência da importância da expressão oral em contexto de sala de aula, apresentam essa competência como aquela que oferece mais limitações de exploração didáctica pelas razões apresentadas.

4. A escrita

Quanto ao domínio da escrita, quando se desenvolvem actividades relacionadas com esse domínio, há determinados aspectos que são mais privilegiados que outros. Com a questão 4 do nosso guião de entrevista, procuramos saber que concepções têm os docentes a este respeito. Assim, verificamos que os entrevistados valorizam a estruturação lógica do discurso, isto é, o sentido advindo da organização das ideias, a coerência e a coesão discursiva e não apenas a mensagem:

A estrutura lógica, portanto, o sentido, a organização das ideias. Não é só a mensagem, o conteúdo, mas também a forma como este está organizado, estruturado. A coerência, o nível dos conhecimentos desenvolvidos também acho importante. Acho que é urgente os professores se empenharem em trabalhar a correcção ortográfica, a estrutura das ideias; atentarem na mensagem e na forma como esta é transmitida. Os Exames Nacionais estão outra vez a valorizar a forma, coisa que anteriormente não acontecia. Já há uma necessidade de avaliar os alunos nessa competência (E.1).

Trabalhar a competência de escrita obedece, de certo modo, aos normativos implicados na competência do oral. Tal como no oral, quando se privilegia a expressão, também no domínio da escrita os alunos revelam muitas dificuldades, porque escrevem como falam. Ora, se falam/expressam mal oralmente, tal dificuldade vai ser, em maior ou menor grau, verificada na competência escrita. Contudo, apresenta-se como actividade primordial trabalhar a forma, de tal modo que cheguem a ser os próprios

alunos a detectarem o erro: “Trabalho primeiro a ideia para, depois, partir para a correcção dos aspectos formais. Eu acho que quer o oral quer a escrita se aprendem com os erros. Aprende-se com o treino, com os erros” (E.2). Outra das competências que os alunos devem dominar e aplicar quando desenvolvem actividades do domínio da escrita é os conhecimentos no domínio do funcionamento da língua “construindo um discurso lógico” e desenvolvendo, também, “o vocabulário. Aplicar as regras de funcionamento da língua, para além, claro, da própria criatividade. Depois, deve-se ter em conta os vários contextos e as várias tipologias que se pretendem trabalhar” (E.3). Trabalhar o domínio da escrita é accionar uma série de competências, desde o uso de um vocabulário diversificado, dos conectores, à reflexão sobre o texto para a reformulação e reescrita, passando pela correcção formal e linguística, a adequação do tipo de texto ao assunto e ao tema, a coerência e a coesão discursivas, a estruturação e a correcção nos planos lexical, morfológico, sintáctico, ortográfico e de pontuação. Assim, há que ter em atenção os alunos para os quais se desenvolve determinada actividade de escrita, fazendo com que eles se expressem correctamente, em suma:

Depende muito das turmas, mas, de uma forma geral, tento que eles se expressem correctamente. Normalmente, com todas as turmas, trabalho o enriquecimento vocabular, o aperfeiçoamento, por exemplo, da ortografia, da estrutura frásica, valorização das ideias, até chegar à parte mais estilística, os vários significados que as palavras podem ter, os articuladores do discurso. A questão de fazer um texto com lógica, dependendo da tipologia do texto. Há miúdos que têm muita dificuldade em trabalhar determinadas tipologias textuais. E, depois, é a questão dos conectores ou articuladores do discurso, domínio em que eles apresentam muitas dificuldades. Muitas vezes, o texto até está bem escrito, mas apresenta carências no modo como se ligam as frases, os parágrafos ou, então, usam sempre os mesmos articuladores, sobretudo, aqueles ligados à coordenação (E.4).

Esse conhecimento de ordem discursiva permite ao aluno, também, entender melhor: a forma de organização característica do género em estudo; a escolha vocabular adequada; os recursos linguísticos; o tom e o estilo esperados ou exigidos social e culturalmente naquele género, que fará sentido à luz do conhecimento acerca da circulação do género. Pelo exposto, fica claro que a produção escrita, na escola, deve ser

precedida de uma fase de intenso contacto, por meio da leitura, comentários e análises, de diferentes textos pertencentes ao género que se pretende produzir. Não é o caso de se oferecerem apenas modelos para os alunos reproduzirem. É o caso de dar-lhes oportunidade de desenvolver a sua competência comunicativa. Esta inclui, além de conhecimentos linguísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, também conhecimentos específicos a respeito dos diferentes géneros discursivos. É o que se pode chamar de “competência genérica”, a respeito da qual Bakhtin (1992: 303-304) afirma:

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do género de uma dada esfera. [...] É de acordo com nosso domínio dos géneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

As respostas às perguntas anteriormente citadas como meio para o conhecimento discursivo dos géneros exigem um conhecimento do mundo bastante complexo. Muito desse conhecimento pode ser adquirido em oportunidades de experiências socioculturais ou, de forma sistematizada, por meio de estudo fora da escola.

No documento “Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º ano - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos”, refere-se a instituição de uma oficina de escrita que deve integrar a reflexão sobre a língua e que, em interação com as outras competências nucleares, deve favorecer, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro. Assim, um professor entrevistado focou a oficina de escrita e, quando interrogado sobre que aspectos privilegiava quando desenvolvia trabalho no domínio da escrita, referiu:

Em cada Oficina de Escrita (que pode ir desde uma curta resposta no espaço aula a uma pergunta inserta num questionário que se esteja a resolver até à escrita de um conto) tenho sempre em conta a importância de sensibilizar os alunos para as

três fases essenciais da produção escrita: planificação, textualização e revisão. Mais uma vez, a minha grande frustração como profissional reside no facto de as turmas serem muito numerosas e ser absolutamente impossível dar todos os *feedbacks* individuais importantes, sem corrigir o texto, mas levando o aluno a descobrir as falhas e a resolvê-las. Com tantos alunos dentro de uma sala de aula, com tão pouco tempo, cada Oficina de Escrita transforma-se numa verdadeira estrada em hora de ponta a que um só professor não consegue dar resposta. Já tive experiências, em formação, em que cada colega ficava encarregado de orientar o trabalho de cada cinco alunos e aí, sim, o trabalho era profícuo e enriquecedor para professor e alunos (E.8).

De realçar que o número excessivo de alunos por turma, bem como o escasso número de tempos lectivos destinados à prática da disciplina aparecem sempre como condicionantes ao processo de ensino e aprendizagem e a uma real edificação de competências/conhecimentos: “a falta de tempo lectivo é limitadora da prática regular da escrita. A prática da escrita exige tempo e tranquilidade. A Oficina de Escrita, uma das actividades do Programa de Português do Ensino Secundário, tem sido manifestamente prejudicada pela questão do tempo e pela falta de desdobramento das turmas” (E.10).

O discurso oficial considera que, ao carácter complexo que esta competência envolve, acrescenta-se o facto de a escrita, como actividade transversal ao *currículum*, desempenhar também uma função relevante na activação de processos cognitivos, facilitando toda a aprendizagem. É esta também a concepção de um entrevistado ao referir que o processo de ensino da escrita nas nossas escolas “não se devia limitar aos professores de Língua Portuguesa, mas todos deveriam estar envolvidos” (E.1). Contudo, é entendimento de muitos docentes que, nas nossas escolas, se desenvolve pouco a competência de escrita, sobretudo, devido à escassez de tempo e ao modo como este é gerido. Desenvolve-se pouco esta competência, mas, numa atitude algo paradoxal, os nossos alunos são, essencialmente, avaliados pelas actividades de escrita. Por isso, “seria fundamental desenvolver mais esta competência da escrita ao nível do 3.º Ciclo” (E.2). Esta concepção é defendida por outro dos entrevistados, ao considerar, também, que:

Não se trabalha devidamente este domínio, sobretudo por causa da gestão do tempo. Torna-se muito complicado trabalhar convenientemente este domínio, quando a aula de Língua Portuguesa se confina a dois blocos de 90 minutos. Não há tempo, por exemplo, para se fazer uma oficina de escrita como actividade regular em sala de aula (E.3).

Também é prática comum, os docentes entrevistados considerarem que, ao nível do terceiro ciclo, tem diminuído a qualidade das actividades de escrita dos alunos, assim como os enunciados produzidos apresentarem muitas lacunas ao nível da ortografia, da construção frásica e tal “deve-se, sobretudo, a uma má preparação ao nível do 1.º Ciclo. Há algum facilitismo no processo de ensino e aprendizagem da escrita, com a despenalização do erro” (E. 4). Outro entrevistado, na mesma linha de pensamento, acrescenta:

Apenas sei que os alunos chegam ao terceiro ciclo e ao secundário, níveis que lecciono, cada vez com mais dificuldades na expressão escrita, quer na ortografia e na sintaxe, quer mesmo no domínio do vocabulário. Uma das razões que me parece justificar estas dificuldades está relacionada com a formação inicial dos docentes do 1º ciclo; de facto, no meio de um tal número de áreas específicas, existem muitos candidatos a professores que não dominam efectivamente a Língua Portuguesa: é diferente ser professor do 1º ciclo um licenciado em Educação Física, um licenciado em Matemática, um licenciado em Português... (E.9).

Conclui-se que para uma boa formação no domínio da competência de escrita, uma boa aprendizagem e/ou a construção de aprendizagens significativas a nível do primeiro ciclo é fundamental: se os alunos desenvolverem bem as principais regras (de escrita ao nível do primeiro ciclo), tudo estará "facilitado no futuro. As frequentes actividades de leitura e de escrita são importantíssimas para a aquisição de vocabulário e para a abolição do erro. No estado actual, parece-me que cada vez é mais difícil eliminá-lo” (E.11).

Esta realidade também se deve ao facto de não se ter dado muita importância à forma como os alunos escreviam desde que “eles dissessem qualquer coisa, aproveitava-se e acho que não se dava muito valor à forma como eles escreviam. Actualmente,

penso que se valoriza muito mais a forma” (E.5). Também dever-se-ia fornecer aos alunos modelos, textos. Não partir do nada, não dizer, mas dever-se-ia fornecer textos que funcionassem como modelo (E.6).

Quando se questiona os docentes se pensam que, em relação à escrita, o professor não se deve preocupar com os aspectos formais (ortográficos e gramaticais), mas com a significação que o aluno tentou construir, um professor considera que forma e conteúdo estão associados e não se podem separar (E.1), pois deve-se valorizar os dois domínios (E.3). “O conteúdo, sem dúvida, é importante, mas este só pode ser compreendido se correctamente expresso (E.3), se os alunos souberem escrever “com alguma correcção” (E.4). Assim:

É claro que o conteúdo é importante, mas o aluno tem que saber exprimir-se correctamente quer oralmente quer por escrito. O conteúdo continua a ser importante, já, por isso, por exemplo, se atribui 60% para o conteúdo e 40% para a forma. O conteúdo continua a ser mais valorizado, não é 50%/50% (E.4).

Contudo, “a tarefa mais difícil para o professor no acompanhamento da escrita não é a ortografia mas a estrutura lógica (e sintáctica) do texto pois o aluno não tem, frequentemente, consciência das dificuldades (até chega a discordar porque pensa que é uma questão de estilo) (E.7). Um texto “é fruto de um conjunto de operações complexas que implicam várias competências”, por isso, “não faz sentido preocuparmo-nos com o conteúdo sem atentar à forma e vice-versa. Forma e conteúdos são obviamente importantes para a criação dos sentidos do texto” (E.8). Porém, outros professores entrevistados consideram que “a significação é importante, mas que o aluno tem que saber escrever correctamente no plano ortográfico e morfossintáctico. Um texto escrito só terá sentido se tiver coerência e coesão discursiva” (E.2). Dois docentes consideram que o professor deve, sobretudo, preocupar-se com os aspectos formais, “afinal, é professor de Português” e tal é “fundamental para o ensino da língua e para a compreensão do funcionamento da língua” (E.5), isto é, “as técnicas de escrita” (E.6). Outro professor traça aquilo que, na sua concepção, é uma das linhas do perfil do professor de Português: “O professor deve continuar a preocupar-se com todos os aspectos relacionados com a escrita; se deixar de o fazer, em minha opinião estará a demitir-se do verdadeiro papel de docente da Língua Portuguesa” (E.9).

Em conclusão, “o acompanhamento do processo da escrita é absolutamente necessário e, tal como diz o programa, deve ser um trabalho “laboratorial”. O problema é como fazê-lo” (E.7). Assim, a escrita continua a desempenhar um papel preponderante na prática docente, sendo, por isso, um critério fundamental na avaliação final dos alunos, tal como foi referido por Carvalho (2003) e Castro (2000).

5. O domínio da leitura e o ensino da literatura

Do mesmo modo, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e possuidor de uma consciência crítica capaz de desenvolver a competência de usar a leitura em vários contextos situacionais. Assim, quando se pergunta aos docentes que aspectos privilegiam quando desenvolvem trabalho no domínio da leitura (questão 5), verificamos que consideram “indispensável a interpretação adequada da mensagem” e, para tal, é necessário ler com expressividade, isto é, respeitar a pontuação: “só uma leitura bem feita, expressiva e fluente, pode levar a uma boa interpretação do texto” (E.1). Aliado à leitura expressiva, temos a dicção e a compreensão do lido:

Se for em voz alta (a leitura), uma boa dicção. Acho que os alunos têm de se habituar a pronunciar bem as palavras para que não acha problemas. Depois, saberem interpretar o que lêem. Há alunos que lêem e não sabem o que leram. Primeiro, peço para lerem silenciosamente para compreenderem o que vão ler, a mensagem, depois peço para lerem em voz alta porque parto do princípio que eles já compreenderam as ideias. É fundamental que os alunos tenham uma boa dicção para serem compreendidos; depois, trabalhar a expressividade e fazer a análise do texto (E.2).

Na concepção dos professores, ter “uma leitura minimamente correcta” é i) ter uma leitura expressiva, ii) ter em atenção a dicção, iii) a postura, iv) o ritmo com que lêem, com que juntam as sílabas, as palavras e as frases, isto é, a expressividade que os alunos dão ao lido. Assim, é fundamental que os professores estejam atentos a todos estes aspectos, devendo sensibilizar os alunos para a importância dos mesmos (E.4).

A leitura, em contexto escolar, apresenta determinadas especificidades e exige, assim, práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objectivo perseguido, podendo, por isso, admitir estratégias pessoais mais consentâneas com o sucesso individual dos membros da comunidade de leitores. Cabe ao professor gerir as respostas individuais à leitura, de forma a torná-la mais activa e eficaz, através de uma discussão capaz de transformar a comunidade de leitores, a qual se insere numa comunidade de cidadãos culturalmente informados e bem formados.

Nas aulas de Português haverá lugar para o desenvolvimento de vários tipos de leitura, que vão desde a leitura impressionista a formas mais elaboradas, analíticas e críticas. É esta concepção que apresenta o entrevistado 8, ao afirmar que, quando se desenvolvem actividades do domínio da leitura:

Tendo a explorar, no âmbito do contrato de leitura, o prazer da leitura, isto é, dar aos discentes a liberdade de escolha para que as leituras eleitas sejam para eles significativas, providenciando também espaço-tempo para trocarem opiniões, sentimentos, sobre as leituras que vão fazendo. No espaço-aula privilegio a leitura para informação e estudo e, sobretudo, a leitura analítica e crítica, de forma a treinar os alunos na navegação de cada texto que lêem.

Deste modo, não é propósito necessário e essencial que o aluno detenha uma forma padronizada de leitura e que a use sistematicamente. Convém sobretudo “que ele tente a possibilidade de ler de forma flexível, detendo um leque diversificado de abordagens, a que poderá recorrer consoante os propósitos e as perspectivas pessoais” (*ibidem*). Assim, na concepção dos professores, quando se desenvolvem actividades do domínio da leitura, se há a oportunidade de fazer um trabalho prévio, pede-se:

aos alunos que façam uma leitura prévia em casa e que façam o levantamento do vocabulário que desconhecem desse texto, para, depois, poderem ler mais fluentemente o texto e poderem fazer uma leitura mais expressiva. Quando procedem a uma leitura expressiva, já está presente quer o conhecimento das regras de pontuação quer as regras ao nível da sintaxe e, tendo um conhecimento mínimo do vocabulário que desconheciam, acabam por desenvolver vários aspectos. Depois, há vários tipos de leitura. Uns textos que exigem uma determinada leitura, que são mais exigentes que outros, dependendo muito da

tipologia, de ser um texto literário ou não literário. O texto literário tem uma linguagem mais polissêmica, com recursos estilísticos que requer uma maior decodificação da mensagem (E.3).

Vários teóricos concebem a leitura como acto produtivo de sentidos implícitos e explícitos, de significados e significantes intra e metatextuais, devendo capacitar e potencializar a competência comunicativa dos alunos, levando-os à fruição, ao apuramento de um sentido estético e ético como patamar para acesso ao conhecimento. Assim, é importante, no acto de ler, considerar determinadas vertentes como a compreensão de leitura que também passa pela detecção de características que tornam o texto “bem escrito”, pretendendo induzir modelos; enquanto expressão de mundividências (E. 7).

De realçar que um professor entrevistado considerou que, quando desenvolve trabalho no domínio da leitura, privilegia muito a leitura orientada, com tópicos, mas trabalha pouco a expressividade, isto é, na sua concepção, a actividade primordial do acto de ler é a análise e interpretação textual do lido (exploração do texto), através de uma leitura orientada (E. 6). Carvalho (2003: 81) salienta que a leitura ocupa um lugar de privilégio na aula de Português, visto que não é apenas um mecanismo de transmissão de conteúdos, mas também, no decorrer das aulas, se desenvolvem actividades de compreensão/interpretação de textos. Mas:

se é verdade que a *leitura orientada* se destaca, outras dimensões deste domínio parecem não adquirir grande relevância. É o que acontece com a *leitura recreativa* ou com a *leitura para a informação e estudo*¹⁷ cujo relevo atribuído pelos programas parece não encontrar correspondência a nível da prática (*ibidem.* 81).

Com a questão 6, “Em sua opinião, quais as características dos textos que devem ser utilizados no âmbito da disciplina?”, pretendemos saber, na opinião dos professores entrevistados, quais são as características dos textos que devem ser utilizados no âmbito da disciplina de Português de modo a desenvolver as competências essenciais e

17 Itálicos do autor.

específicas nos alunos e permitir aprendizagens significativas e o tão desejado sucesso educativo. Segundo um entrevistado, numa aula de língua, devem-se trabalhar textos:

relacionados com a envolvência dos alunos, com as suas preferências, as suas mundivivências. Adequados à faixa etária dos alunos. Textos simples que não exijam do aluno uma atitude muito filosófica, porque eles, a nível do 3.º Ciclo, ainda não têm esse sentido ainda muito bem apurado para poderem especular e deduzir e também textos que apelem aos valores morais e sociais. (...) Textos que apelem a uma cidadania responsável, consciente e activa (E.1).

Outros entrevistados, na sua concepção, na aula de Português tem de haver lugar para todas as tipologias textuais, devendo seleccionar uma maior variedade de textos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, que tenham a ver com o seu dia-a-dia e fomentem o espírito crítico. Textos com determinadas características, que podem ir desde o tema que se relaciona com o dia-a-dia deles a uma notícia. Os textos literários também ajudam a desenvolver o sentido estético e, seleccionados de acordo com os interesses que podem despertar nos alunos, devem permitir o despoletar a discussão. Os textos seleccionados devem apontar para o universo dos jovens e que digam “ algo aos alunos, não aqueles textos que se apontam para descrições, mas que não dizem nada aos alunos” (E.2), textos que os preparem para a integração no mundo do trabalho, como os textos normativos e utilitários, embora que, para um conhecimento mais apurado da língua, se devam trabalhar os textos literários (E.3). Devem-se seleccionar textos actuais com diferentes graus de dificuldade (E.4). Textos que acarretem consigo uma mensagem actual e que sirvam como exemplo, podem ser textos desde a Idade Média até à contemporaneidade, mas eles têm que acarretar consigo uma mensagem que se deve manter actual. “O fascínio está no aluno compreender essa mensagem. Se o fizer, o texto tornou-se significativo para o aluno”, porque, num texto, “o mais importante, é a mensagem que ele veicula” (E. 10). Essa mensagem deve ser compreendida pelo aluno e, como já afirmámos, esses textos devem ter uma utilidade prática, devem-lhes servir para a vida activa, muitas vezes como referência (E.5). Deste modo, devem-se seleccionar textos literários que sirvam:

de modelo de escrita para os alunos, bem como transmissores de valores para a construção de uma cidadania participativa e responsável. Os textos não literários serviriam mais para preparar o aluno para as exigências do dia-a-dia, sem qualquer pretensão de dissecação, como ensinar o aluno como se preenche determinados impressos, se faz uma reclamação, mas sem toda aquela teoria que os manuais trazem. Seria um trabalho, predominantemente, prático e de treino (E.6).

Porém, os textos não literários e utilitários, sobretudo os do domínio transaccional e educativo, também devem estar presentes em contexto de sala de aula para se poder preparar o aluno para aspectos que surgem no dia-a-dia, como preencher uma declaração numa Repartição de Finanças (E.10).

Em conclusão, ao longo dos vários ciclos, devem ser abordados todos os tipos de texto, literários e não literários, já que, assim, “preparamos os nossos alunos para o futuro, levando-os a compreenderem qualquer tipo de texto que venham a ler” (E.9). Estes textos têm de apresentar uma característica comum: “serem bem escritos” (E. 7), isto é, têm de ser textos que, pela forma e pelo conteúdo (E. 11), despertem o interesse dos alunos, os motive para a leitura e para a escrita e os forme convenientemente para a vida activa.

Quanto aos textos literários, na sua dimensão adicional de criações artísticas, devem proporcionar aos alunos a fruição de um novo tipo de experiência estética (assim como a correspondente construção de formas individualizadas de resposta a tal experiência) e permitir-lhes contactar com as características próprias da linguagem literária, o que requer a aprendizagem de estratégias específicas de leitura e estimula o domínio de recursos vocabulares e estilísticos mais sofisticados.

Quando questionámos os professores sobre se, no quadro da disciplina, consideravam que o texto literário tem perdido terreno para os textos utilitários e que justificações encontram para essa constatação, verificamos que os professores consideram que, na aula de língua Portuguesa, os textos literários têm perdido terreno para os textos utilitários.

Talvez. Eu já há bastante tempo que não tinha 3.º Ciclo e, agora, passados estes anos, acho que sim, que tem perdido terreno. Talvez os nossos alunos não sejam pessoas que lêem muito, não têm um leque diversificado de vocabulário e essa

pode ser uma justificação para que eles, através do texto não literário, entendam melhor aquilo que lêem. No Ensino Secundário, nós perdemos alguns textos literários que costumávamos dar, perdemos alguns que estavam no Programa e foram substituídos por outros. Por exemplo, os *Cancioneiros Medievais*, Fernão Lopes... que já não damos (...). Não lamento a sua perda por os considerar importantes, mas porque os alunos ficavam com uma visão mais abrangente da nossa literatura. Acho que os alunos, hoje, eram capazes de, por exemplo, em relação a uma Cantiga de Amigo, não lerem por não acharem interessante, talvez por imaturidade e porque as novas tecnologias lhes ocupam bastante tempo e funcionam como novas motivações. As novas tecnologias levam a que os alunos percam hábitos de leitura. Eles não lêem porque perdem imenso tempo na *net* e no computador e, então, os alunos não são levados a pensar, não exercitam a inteligência porque não são levados a pensar. Eles, quando se lhes faz determinada pergunta, referem logo: “Não sei.” e nem sequer querem pensar, porque se sentam junto a um computador e à televisão e tudo lhes entra de “bandeja” sem estarem à procura de nada. Não chegam a assimilar informação nem tão pouco têm uma atitude crítica. Falta-lhes criatividade, imaginação e impera uma infantilidade. Os textos seleccionados pelos Programas, muitas vezes, não fomentam esse espírito crítico (E.5).

Na fala deste entrevistado está patente o descontentamento pelo declínio do texto literário nos programas escolares e atribui esse facto a factores algo externos à escola como i) a falta de hábitos de leitura, ii) o campo restrito do domínio vocabular dos alunos (lêem pouco, logo, possuem um campo vocabular restrito), iii) o facto de os alunos não acharem interessantes determinados textos literários, iv) a imaturidade dos alunos para compreenderem a mensagem de determinados textos literários, v) o predomínio das novas tecnologias “que levam a que os alunos percam hábitos de leitura”. Como consequência dessa diminuição dos textos literários nos programas escolares e, conseqüentemente, na prática docente, castra-se a capacidade reflexiva do aluno, já que “os alunos não são levados a pensar, não exercitam a inteligência, porque não são levados a pensar”. Assim, devido a esta diminuição do texto literário nos programas escolares e na prática docente, os alunos ficam com uma visão pouco abrangente da nossa literatura, visto que o estudo do texto literário, sem sombra de dúvida, serve, também, de modelo de escrita (E. 6). Outro factor explicativo para esta

“perda de terreno” é o Exame Nacional, visto que este também privilegia pouco a vertente do texto literário (E.6). Outra causa apontada para essa diminuição do texto literário explica-se pelo facto de o texto utilitário ser “um tipo de texto pragmático, logo, faz parte das vivências do dia-a-dia do Homem em sociedade (E. 10). Contudo, este “perder de terreno” tem sido muito mais evidente no ensino secundário e uma das causas apontadas prende-se com a “motivação dos alunos para a leitura; para eles, o que é obrigatório é de evitar; a leitura de obras integrais torna-se cada vez mais difícil para os alunos” (E.9.), ou, ainda, porque o texto utilitário “se reveste de um papel mais prático, visando uma preparação mais alargada do aluno e que o prepare para as exigências do dia-a-dia, prepara-os mais para a vida activa”, ou seja, prepara também o aluno para “saber usar/ler o jornal, uma revista” ou “saber redigir determinados documentos” (E.1). Os Exames Nacionais também apontam mais para a testagem de conteúdos relacionados com os textos informativos e utilitários, visto que o aluno do ensino secundário “tem de estar preparado para ler qualquer tipo de texto e daí extrair informação. Trata-se de preparar o aluno para a vida activa e aí ele tem que lidar com uma diversidade de textos” (E.4). Também, segundo a concepção de um dos entrevistados, temos que reflectir bem “qual o perfil dos alunos que queremos formar”, se “críticos literários ou bons falantes, lentes e escreventes da língua portuguesa” (E.8). De realçar que esta “perda de terreno” não é uniforme em todos os anos do ensino secundário, mas verifica-se, sobretudo, mais ao nível do décimo ano de escolaridade.

No ensino básico, continua a prevalecer o texto literário, “talvez porque este se revele mais motivante para o aluno e incute-lhes o sentido de belo, do escrever bem. Serve-lhes de modelo” (E.2). Outra das razões apresentadas para que no ensino básico se continue a verificar a prevalência do texto literário relaciona-se com o Plano Nacional de Leitura, visto que se pretende:

incutir no aluno o gosto pela leitura e tal só se pode fazer através do uso do texto literário. Pretende-se, sobretudo, formar um cidadão leitor, que saiba apreciar o texto e uma obra literária como uma manifestação de arte, como uma obra de arte. É este sentido estético que se pretende formar nos alunos e que eles vejam nesses textos modelos para as suas aprendizagens no domínio da escrita (E.3).

Contudo, isto não significa que o texto não literário esteja ausente ao nível da leccionação do ensino básico, visto que o texto utilitário “também já aparece como conteúdo programático, como é o caso do texto jornalístico” (E.4).

Verifica-se que a tendência contemporânea é a de subjugação do texto literário aos paradigmas comunicacionais e utilitários, embora a literatura canónica continue a assumir um papel de relevância no ensino do Português. Para tal, basta atentarmos nos programas e nos textos literários que veiculam para comprovarmos esta realidade. Embora a nível do décimo ano de escolaridade predomine o texto utilitário, transaccional e educativo como a declaração, o contrato, o relatório, o regulamento, o requerimento; o texto jornalístico como a reportagem e a crónica; o artigo de opinião e o texto científico, coexistindo a par destes a poesia e os contos do século XX (só aparecendo Camões lírico como texto canónico), constatámos que, quando analisámos os textos literários presentes nos manuais do décimo primeiro ano, se verifica a tendência inversa, ocupando o texto literário, sobretudo o canónico, um papel de relevo. Assim, professores e alunos são confrontados com o *Sermão de Santo António aos Peixes*, do Padre António Vieira, para trabalharem o texto argumentativo, embora a par deste apareçam outros textos argumentativos, como o discurso político. Aparece-nos *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, no texto dramático e Eça de Queirós, com *Os Maias* ou outro romance do mesmo autor, já que no programa refere “um romance de Eça de Queirós”, assim como a lírica de Cesário Verde. O texto utilitário aparece em minoria significativa e, por vezes, como recalçamento das tipologias abordadas no décimo ano. A nível do décimo segundo ano, o programa continua a privilegiar o texto literário canónico: Camões épico em intertextualidade ou dialogismo com a *Mensagem* de Fernando Pessoa, Fernando Pessoa ortónimo e heterónimo, *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro e *Memorial do Convento*, de José Saramago. A par destes textos, mas com menos significado, aparece-nos o texto icónico, argumentativo e de apreciação crítica. De realçar que, embora o texto utilitário coexista com o texto literário, consideramos que este último continua a ocupar um papel privilegiado, embora em menor grau que nos antigos programas de Português A e Português B. Perante esta realidade, justifica-se a opinião dos professores que responderam a este questionário e que consideram que o texto literário tem perdido terreno para o texto utilitário. Bernardes (1999) considera, porém, que não são apenas os programas os responsáveis

pelo declínio da literatura no ensino secundário, mas também culpabiliza os próprios “agentes do ensino. Conclui que a situação que actualmente se vive é fruto de inúmeros excessos que descredibilizam a presença do texto literário nas aulas do secundário.

Quando desejamos saber que papel(eis) atribui o professor ao ensino do texto literário enquanto dimensão do ensino da língua, constatamos que, com o ensino e aprendizagem do texto literário, pretende-se incrementar a dimensão de sensibilização, estética, de prazer ou fruição estética, mas também o seu estudo, o que “exige um trabalho intelectual muito maior, exigente, mais metafórico, mais elaborado”, permitindo:

uma abordagem da dimensão estética e lúdica da língua num grau impossível de atingir noutros textos. É precisamente essa faceta que o professor deve explorar com os seus alunos, seleccionando os textos mais significativos e adequados a cada grupo – turma, a cada subgrupo, ou mesmo, se fosse possível, a cada aluno (E.8).

A permanência deste tipo de texto no processo de ensino e aprendizagem serve, também, de modelo para o aluno, enquanto falante e escrevente da língua Portuguesa, isto é, enquanto usuário/utilizador do idioma (E.1). Os textos literários:

servem de referente, de texto modelo para nós e para os alunos. Funcionam como uma boa prática a ser seguida. São obras-primas da língua materna. São um modelo para quem deseja escrever bem, para quem gosta de escrever ter um ponto de referência (E.4).

Assim, o texto literário explora o valor estético da língua e “mexe com a percepção subjectiva do meio que nos rodeia e leva o leitor/escrevente a adquirir uma maior sensibilidade na expressão das ideias e vivências” (E.10). Contribui, também, para um conhecimento mais aprofundado da língua, apresentando-se com mais potencialidades como meio privilegiado de aquisição de certas competências e para despertar no aluno o gosto pela leitura e desenvolver-lhe o sentido crítico (E. 3). A utilização do texto literário na prática do professor de língua oferece-se como muito importante para o ensino da língua, visto que, a partir dele, se podem trabalhar todos os domínios dos processos de ensino e aprendizagem do idioma (E. 5), uma vez que:

um bom texto literário encerra em si uma quantidade enorme de possibilidades de abordagem; e se considerarmos a língua no seu aspecto mais formal, o ensino da língua em si não pode ser um dos primeiros objectivos no estudo do texto literário. Se considerarmos a língua em todas as suas dimensões (morfologia, sintaxe, semântica...), então um texto literário, pelas suas características, é óptimo para o estudo da língua (E.9).

Com o seu estudo, para além de se evidenciar a beleza desses tipos de texto, podemos, ainda, “a partir do mesmo, aprofundar aspectos mais pertinentes da língua materna; seria talvez descabido leccionarmos conteúdos sem termos um ponto de partida e o texto literário é o melhor meio para o fazermos” (E.11).

Na opinião de um dos entrevistados, “uma aula de Português não é uma aula de Literatura Portuguesa. Por isso, um texto literário não deve servir para ensinar o funcionamento da língua, mas a sua dimensão textual (gramática textual, sim) e estética” (E.7). Também se pode ensinar língua a partir de qualquer texto, seja ele literário ou não literário/utilitário, mesmo o mais banal, não se atribuindo, assim, segundo a concepção de outro entrevistado:

um estatuto de primazia ou privilégio, mas é apenas mais um instrumento de trabalho da língua com especificidades próprias e que devem ser exploradas como tal e sempre ao serviço da formação de bons leitores, escreventes e falantes da língua. O texto não literário servirá para explorar outras dimensões da língua. Tanto um como outro têm a sua importância atendendo às suas finalidades e especificidades (E.2).

Quanto à importância e utilidade do estudo do texto literário no ensino da língua, concluímos com as palavras de Reis (2007: 239):

Os textos literários (com destaque para textos canónicos, como tal reconhecidos por entidades acreditadas) devem ser integrados no ensino da língua em função do seu potencial de criatividade, de inovação e de sedutora singularidade estilística. Aprofundando e enriquecendo a aprendizagem da língua, os textos literários valorizam culturalmente o aluno e tendem a compensar limitações socioculturais de muitos jovens que de outra forma jamais teriam acesso ao nosso património literário. Ao professor de

português deve exigir-se uma cultura literária refinada, que fomente no aluno a descoberta da diferença estética que os textos literários, por natureza, cultivam, sendo certo que não basta, para tal, fazer apelo a autores “da moda”, supostamente mais “acessíveis”, sob o signo de uma atitude pedagógica dominada pelo culto da facilidade e não pelo critério da exigência.

6. Conhecimento explícito da língua

Constatamos, também, que questões que envolvem o ensino da gramática na escola, bem como a sua predominância na prática lectiva, não são consensuais. Pelo exposto, desejamos saber, na opinião dos professores entrevistados, qual é o estatuto que a “gramática” deve ter no ensino da língua (questão 7). Assim, verificamos que todos os docentes entrevistados consideram o ensino da gramática como fundamental para o desenvolvimento das demais competências relacionadas com o ensino da língua; contudo, o seu ensino reveste-se de certa complexidade e exige estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem diversificadas e eficazes para produzir um ensino de qualidade, visto que a gramática tem que ser interiorizada e compreendida através da explicação dos processos de funcionamento da língua em contexto de uso: saber o significado e a razão de uma adjectivação, perceber por que se usa uma metáfora. É a gramática aplicada à exploração do texto. “Não adianta saber qual é a ordem directa da frase se, por acaso, o aluno, na prática, depois não a souber aplicar” (E.1). É pelo trabalho de competências relacionadas com o ensino da gramática que se adquirem as regras de funcionamento da língua e para que, assim, se possa compreender a própria língua e, como já se afirmou, desenvolver e adquirir todas as outras competências expressas nos vários domínios plasmados nos programas escolares: escrever, falar e ouvir. Falar bem é também dominar a gramática da língua e deve-se privilegiar o estudo da gramática como um momento importante do ensino da língua (E.2). O ensino da gramática, a par do estudo do texto literário, “contribui para desenvolver aprendizagens mais profundas no domínio da língua” (E.3). Assim, o estudo da gramática contribui para uma melhor utilização da própria língua e “apetrecha” os alunos de ferramentas que lhes permitem o exercício pleno do uso da língua em diferentes contextos e situações comunicativas. Esse estudo deve constituir o

discente como “ser versátil no uso de uma ferramenta essencial para o seu dia-a-dia”. Castro (2005: 63) refere que o ensino da gramática “assenta numa perspectiva em que ela é predominantemente olhada como dispositivo de regulação do uso linguístico” e que “certamente que o olhar sobre o objecto língua será um se o objectivo que o orienta for o de garantir a aquisição de uma representação formal da língua; será já outro se a intenção for a de criar condições para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a linguagem e os seus usos e, por arrastamento, sobre o mundo” (*idem*. 94). O ensino da língua reveste-se, também, de uma atitude reflexiva sobre a dinâmica/funcionamento da própria língua, isto é, levar os alunos, por exemplo, “a pensar sobre o que é que as palavras significam e o que elas significam na frase e no texto enquanto realização máxima da língua”. Em suma:

É muito mais importante levá-los a reflectir sobre o funcionamento da própria língua do que levá-los a decorar regras e terminologias que não entendem e que, depois, à partida, esquecem porque decoraram sem perceberem o porquê de assim ser. Temos que ensinar a gramática estabelecendo relações com a vida do quotidiano (E. 3).

Lopes (1999, 27-28), na mesma linha de pensamento, afirma que os resultados positivos da valorização das práticas de leitura, escrita e oralidade não são particularmente visíveis em detrimento do conhecimento explícito da língua, visto que não basta exercitar a competência comunicativa dos alunos nos domínios da oralidade e da escrita, numa aula de língua, isto é, não se revela como suficiente exercitar o uso instrumental ou funcional da língua, mas há que aliar às práticas da língua à reflexão sobre a língua. Nesta linha de pensamento, o entrevistado E.5 refere que é muito importante trabalhar, em aula, aspectos relacionados com o estudo da gramática para que os alunos saibam reflectir sobre a língua e exprimir-se com correcção linguística. É a reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, como condição para o aperfeiçoamento do uso da língua, completa o entrevistado E.10. Outro entrevistado acrescenta: “a gramática é o apêndice. Trabalha-se muito a gramática. Tem um papel de total primazia. Para falar e escrever bem, tem que se dominar bem a gramática, as regras de funcionamento da língua” (E.6) e não existe “ensino da língua sem ensino da gramática” (E.7). Assim, um bom conhecimento da língua «só pode ser conseguido se

houver também um bom conhecimento da “gramática”; só se pode escrever/falar bem se se tiver o domínio da língua, e “isto” implica também a “gramática”» (E.9). Contudo, um dos entrevistados regista que a gramática é a consciência da língua e, portanto, falaremos / escreveremos melhor se tivermos consciência daquilo que estamos a dizer. Por isso, a gramática deve ser abordada não como um fim em si mesmo, mas como um meio de facilitar a compreensão/expressão oral / escrita (E.8). Deste modo, para um número reduzido de entrevistados, o estudo da gramática é importante, mas não deve ter a primazia no ensino da língua (E.2) e, como tal, apresenta-se, assim, como um:

complemento, domínio dado sempre a propósito de outros conteúdos. Deve ser dada de tal forma que os alunos percebam que tem alguma utilidade o seu estudo. Não lhe dar primazia absoluta, mas também deve ser importante, embora não exclusiva. Também esta deriva terminológica que tem invadido o ensino nestes últimos anos em nada tem contribuído para que se trabalhe convenientemente a gramática em sala de aula. Essa realidade tem causado algum mal-estar, alguma insegurança nos professores, evitando-se assim, muitas vezes, trabalhar aspectos relacionados com a gramática da língua ou mesmo trabalhar com mais pormenor e dedicação aspectos do funcionamento da língua (E.4).

Constatamos, por outro lado, que um número considerável de professores tem uma visão/concepção mais conservadora e tradicional do que é o ensino da gramática, conferindo-lhe um papel de centralidade no ensino da língua. Concluimos que o estudo da gramática continua a ser um domínio que goza de um estatuto privilegiado no ensino do Português, embora, nas práticas de leccionação, esta centralidade fique condicionada devido às circunstâncias/constrangimentos já apontados.

Também desejámos saber se, na concepção dos professores entrevistados, a instituição de uma terminologia linguística uniforme, ao longo de todo percurso escolar do aluno, facilitaria o processo de ensino e aprendizagem da língua. Deste modo, a quase totalidade dos docentes considera que essa instituição seria facilitadora das práticas pedagógicas e do processo de ensino e aprendizagem da língua, visto que a diversidade e a multiplicação de conceitos e termos linguístico-comunicativos dificulta os processos de aquisição das competências relacionadas com as aprendizagens dos

conteúdos relacionados com o funcionamento da língua, não fazendo “sentido a coexistência de duas nomenclaturas: a de 1967 e a actual terminologia. Deve-se caminhar para um consenso que leve a uma maior e eficiente uniformização de termos e conceitos” (E.1). O mesmo entrevistado também considera que a nova Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário, de 24 de Dezembro de 2004 (doravante TLEBS), caracteriza-se por ser mais complicada e complexa e, se a gramática já é um domínio do ensino do Português de que os alunos não gostam, o mesmo entrevistado teme que a Nova Terminologia venha ainda piorar mais essa realidade, vindo a fazer com que professores e alunos ganhem uma aversão ao processo de ensino e aprendizagem da gramática. Assim, considera-se de extrema importância proceder-se à uniformização terminológica para facilitar as aprendizagens do domínio da gramática e acabar com as ambiguidades e uma certa anarquia terminológica que imperou e impera nas nossas escolas, assim como nos manuais e inúmeras gramáticas que proliferam no mercado. Contudo, em toda esta mudança/ inovação, é necessário prevalecer o bom senso (E.3). Claro que esta mudança terminológica não é pacífica, visto que se torna um pouco complicado para os alunos que sempre aprenderam de uma forma (nomenclatura de 1967), “dizemos-lhes que é de outra”. Logo, “tem de haver uma maior clarificação e explicação dos novos termos ou da substituição de uns por outros”:

Caminhamos para a uniformização terminológica mas a mesma ainda necessita de muito esclarecimento para que não se torne mais ambígua e complicada do que a anterior. Eu, pessoalmente, fiz uma Acção de Formação sobre a Nova Terminologia e acho que não é assim tão complicada como muita gente diz. Para mim, não a acho complicada, para os alunos, como eles já gostam muito pouco de estudar gramática, é capaz de ser e de os alunos apresentarem maior resistência ao seu estudo (E.5).

Essa uniformização evitaria a deriva terminológica que tem enfermado o ensino do Português e que, em muito, tem contribuído para afastar, quer alunos quer professores, do prazer de estudar/ensinar língua (E.4). A TLEBS pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem da língua “se conciliar, simplificar e uniformizar” (E.10) e se houver formação adequado para os professores (E.6). Contudo, um professor entrevistado considera que:

o problema não está na terminologia mas no modo como comunicamos, como transmitimos esse conhecimento, esse saber gramatical, na forma como encaramos a língua portuguesa. Eu acho que o problema está na forma como encaramos a gramática. Acho que o importante é criarmos o gosto para... pela língua. Mas, quando eu falo de língua, falo de tudo, do gosto pela leitura e tudo o que o ensino de uma língua implica. Eu penso que a existência de uma terminologia linguística uniforme pode facilitar um pouco para que toda a gente fale a mesma linguagem. Pode facilitar o ensino da gramática se não só uniformizar mas também simplificar (E.2).

Outro docente entrevistado salienta que o problema não reside na terminologia, mas na falta de conhecimento gramatical (E.7).

Em conclusão, uma terminologia comum a todos os alunos e a todo um percurso escolar facilitaria, certamente, a aprendizagem da língua (E.9).

Também foi nosso propósito auscultar os professores acerca do que os mesmos pensam da nova Terminologia Linguística. A grande maioria dos docentes entrevistados não se manifestou muito confiante nesta nova terminologia ou, mesmo, afirmam não concordar com ela, considerando que a mesma não representa uma mais-valia, mas, apenas, bem complexificar um conteúdo já não muito agradável para os alunos: os conteúdos gramaticais (E.1). Esta opinião justifica-se, também, com o modo como foi implementada, introduzida e posta em prática (E. 6). De realçar que esta nova terminologia não teve uma fase piloto, isto é, não se seleccionou um conjunto de escolas onde ela pudesse ser implementada a título de experiência pedagógica, nem, tão pouco, houve uma formação abrangente e adequada do pessoal docente.

Em suma, há um grupo de entrevistados que considera que a nova Terminologia “não simplifica, não uniformiza, ou seja, complica, para além de aumentar grandemente o número de termos gramaticais” (E.10).

Há entrevistados que manifestam algum desconhecimento em relação há Nova Terminologia; contudo, afirmam haver aspectos positivos, realçando que a primeira reacção foi de resistência perante o desconhecido, mas, depois de frequentarem uma acção de formação, concluíram que havia pontos positivos, tais como a simplificação e a explicação de determinados conceitos (E. 2), bem como “se se concretizar aquilo que

esteve na sua essência: a simplificação e a uniformização terminológica” (E.3), diferenciando, também, mais os conceitos, explicando-os melhor e proporcionando a reflexão sobre a língua (E. 5), teremos as condições necessárias para a sua implementação. Assim, “como a própria língua tem evolução, de vez em quando é necessário rever as suas regras. Pode ser positivo, agora não devemos ficar presos a isso, isto é, não devemos fazer da Nova Terminologia o centro do ensino da língua portuguesa” (E.2).

Há ainda quem a considere “muito mais complicada do que a anterior” (E.6) e demasiado complexa “para ser objecto de ensino para jovens até ao final do Ensino Secundário” (E.8). Um docente acrescenta que ela não é só algo de extremamente complexo para os alunos, mas também o é para os professores e, se os alunos já não simpatizavam muito “com a gramática na forma actual, com a Nova Terminologia considerá-la-ão algo intragável” (E.11). Outro docente entrevistado acha a nova terminologia complexa para alunos do 2.º e 3.º ciclo, acrescentando que a mesma pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos gramaticais, embora salvaguardando o facto de ter havido uma tentativa de simplificação e uniformização terminológica em relação à nomenclatura gramatical de 1967:

Para 2.º e 3.º Ciclo acho-a complexa, sobretudo na parte da morfologia e da sintaxe. Acho que os miúdos, por norma, já não gostam de estudar gramática e penso que a Nova Terminologia pode ainda vir a dificultar mais o trabalho da gramática em sala de aula. Há partes da Nova Terminologia que aparece simplificada relativamente à nomenclatura anterior. Houve uma tentativa de uniformização terminológica e acho tal importante e não é de discordar muito dessa parte. Para os alunos mais novos será uma mais-valia essa uniformização. Se se conseguisse uma maior simplificação seria, de facto, uma mais-valia (E.4).

Concluimos, considerando que a implementação de uma nova terminologia não se apresenta pacífica e são de assinalar pontos positivos e negativos à proposta de uma nova terminologia relacionados com os propósitos de simplificação e uniformização terminológica, contudo, propósito nem sempre conseguido. Porém, não constitui objecto deste estudo apresentar esses pontos. Acrescentamos, porém, que esta nova terminologia corresponde a um momento de “actualização” do próprio sistema

linguístico, visto que, como a própria língua sofre uma evolução, há a necessidade de uma revisão das suas regras de funcionamento, como considera o entrevistado E.2:

Acho que há aspectos positivos, embora ainda não conheça a nova versão. Inicialmente, a primeira reacção foi de resistência, mas, depois de frequentar uma acção de formação, vi que havia pontos positivos e que até vinha simplificar e vinha explicar algumas coisas, outras não. Como a própria língua tem evolução, de vez em quando é necessário rever as suas regras. Pode ser positivo, agora não devemos ficar presos a isso, isto é, não devemos fazer da Nova Terminologia o centro do ensino da língua portuguesa.

Assim, ela é “de extrema importância se se concretizar aquilo que esteve na sua essência: a simplificação e a uniformização terminológica” (E.3).

7. Desenvolvimento de competências

Actualmente, os conhecimentos/saberes que a escola tem de transmitir são transversais ao currículo e muito diversificados e a disciplina Português/Língua Portuguesa não é alheia a essa realidade. Assim, sabendo que esse corpo de conhecimentos é mutável ao longo dos tempos, pretendemos, também, saber que concepções têm os nossos entrevistados acerca do corpo de conhecimentos sobre a língua a ser ensinado na escola (questão 8). Assim, verificamos que alguns professores consideram que os actuais programas focam o essencial acerca desse corpo de conhecimentos, visto que os vários domínios neles contemplados (leitura, escrita, oralidade e funcionamento da língua) contribuem para a formação do aluno “como um bom utilizador de uma ferramenta da máxima importância na sua vida pessoal, social, cultural... e essa ferramenta é a sua língua”, sendo o processo de ensino e aprendizagem da língua “um momento para despoletar uma série de competências que mais nenhuma disciplina conseguirá fazer, daí eu dizer que o Português é uma disciplina abrangente e completa. Deve dar-nos um conhecimento vasto sobre diversas situações do dia-a-dia” (E. 2). Os actuais programas “tocam o essencial relativamente a esse corpo de conhecimentos visto que se trabalha desde o texto literário ao texto utilitário, exploram-

se várias tipologias textuais”, contudo, esse corpo de conhecimentos apresenta-se muito repetitivo ao nível de determinados anos de escolaridade, privilegiando-se, muitas vezes, mais os conteúdos literários em detrimento de uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento da língua. “Trabalha-se muito o texto desenraizado da sua essência como tal, como a mais alta manifestação da língua. É no texto que se verte as normas/regras que constituem uma língua enquanto sistema. Dever-se-ia dar mais realce à linguística descritiva” (E.3), às regras de funcionamento da língua que necessitam de ser bem assimiladas e compreendidas, bem como certos conceitos literários. Também é necessário que o estudo da língua possibilite que o aluno desenvolva uma série de competências de âmbito mais lato de modo a construir cidadãos críticos, social, económica, cultural e politicamente participativos e interventivos (E.6). Esses conteúdos devem preparar os alunos para a vida activa:

privilegiando-se mais uma componente prática e utilitária da língua, assim como desenvolver convenientemente competências do domínio da escrita. Prepará-los mais para a vida activa e não tanto para o prosseguimento de estudos. Construir cidadãos proficientes no uso da língua. O ensino do Português devia contemplar as duas vertentes: um ensino mais direccionado para aqueles alunos que querem prosseguir estudos e um ensino mais direccionado para aqueles que, acabado o 9.º ano, querem ingressar no mercado de trabalho. Hoje em dia, os conteúdos são indiferenciados quer se trate de uma ou de outra realidade. Muitos alunos referem: “Para que é que eu necessito de saber isto para ir trabalhar não sei para onde”. Para esses, o ensino do Português deveria apresentar mais uma vertente prática e de utilidade imediata ou a curto prazo. Muitas vezes, importa mais formar bons técnicos do que maus doutores. A escola actual dá igual formação, no domínio do Português, a todos os alunos, não diferenciando aqueles que querem prosseguir estudos daqueles que querem, por exemplo, ficar só com a escolaridade ao nível do 12.º ano (E.4).

Outro professor considera que se deveria atribuir ao ensino da língua um carácter mais reflexivo e não tanto de exposição/transmissão de conceitos e teorias. Deve-se, segundo ele, levar os alunos a pensar, a reflectir sobre o sistema da sua própria língua. Esse corpo de conhecimentos dever-se-ia conseguir através do trabalho autónomo e de pesquisa do aluno, mediante uma atitude reflexiva e crítica (E.5). Esse

trabalho dever-se-ia iniciar logo a partir do 1.º ciclo, de modo a constituir-se um corpo de conhecimentos sobre a língua e onde se “procedia à explicação de conceitos básicos sobre o funcionamento da língua, tal como as regras ortográficas e outras”. “A fraca competência linguística dos nossos alunos do 3.º Ciclo e Ensino Secundário tem a ver com uma má formação ao nível do 1.º Ciclo. O erro é aquele que persiste porque já está enraizado ao longo de um percurso significativo de aprendizagens deficitárias” (E.5). Assim, dever-se-ia ter em atenção a estruturação desse corpo de conhecimentos ao longo dos três ciclos de escolaridade, de modo a não haver uma excessiva repetição de determinados conteúdos nem uma aprendizagem “mecanizada” e não reflexiva dos mesmos, porque, se assim for, a assimilação desses conteúdos ficará apenas registado na memória de curta duração uma vez que não foram compreendidos. Torna-se necessário que essa compreensão aconteça logo a partir do 1.º ciclo. Assim, neste ciclo de escolaridade só deveriam ser transmitidos/ensinados aos alunos “conceitos muito específicos e ao longo dos restantes ciclos aprender-se-iam e aprofundar-se-iam de acordo com a exigência de cada um deles” (E.11).

Esse corpo de conhecimentos também poderia compreender conteúdos e conceitos relacionados com a história da língua, morfossintaxe, semântica lexical, fonética e linguística textual (E.1).

Infer-se do discurso dos nossos entrevistados que a disciplina de Português é aquela que mais tem a dar aos alunos no que diz respeito à sua formação individual e social:

Ela deve transmitir um conhecimento vasto, vários saberes que integrem aqueles domínios mais intrínsecos à especificidade do ensino da língua, como os conteúdos linguístico-comunicativos e literários, mas também deve contribuir para a formação do indivíduo integral na sua dimensão estética e ética, sem esquecer a sua vertente de cidadão crítico e social, cultural e politicamente participativo e interventivo. Se o ensino do Português desenvolver essas competências está a cumprir uma das suas finalidades principais que, afinal de contas, é a finalidade primordial e máxima de qualquer sistema de ensino: preparar bem o indivíduo para a sua vida activa e para o mercado de trabalho (E.8).

Do mesmo modo, desejamos saber quais as finalidades/objectivos que deveriam ser associados ao ensino do português na escola (questão 14). Assim, na concepção de um dos entrevistados, esses objectivos devem proporcionar a formação de cidadãos que sejam bons utilizadores da língua, bem como possuidores de uma competência crítica que lhes permita ser cidadãos participativos na sociedade. Devem permitir o desenvolvimento de uma consciência crítica fundamentada. No processo de ensino e aprendizagem, essas finalidades/objectivos devem dar lugar a momentos que proporcionem aos alunos diversificadas aprendizagens e não fiquem confinadas apenas ao espaço sala de aula. Devem proporcionar diferentes actividades que motivem os discentes para a aprendizagem (E.2). Numa altura em que um número cada vez maior de alunos está a enveredar pelo ensino superior, opina outro entrevistado, será necessário preparar estes alunos para serem capazes de responder aos desafios que lhes serão colocados no futuro, quando, ainda por cima, os docentes deste grau de ensino se queixam que os alunos escrevem cada vez com maiores deficiências (E.9). O entrevistado E.4 considera que estamos num sistema de ensino em que todos têm direito à educação e onde existe uma heterogeneidade de alunos com interesses e objectivos diversificados, bem como com diferentes ritmos de aprendizagem. Deste modo, a disciplina de Português tem de ter em consideração estas realidades, sem perder de vista que os seus objectivos primordiais se relacionam com os quatro grandes domínios que a constroem enquanto disciplina relacionada com o ensino da língua: ouvir, falar, ler e escrever. Defende que a disciplina de Português nunca deve perder de vista estes quatro domínios, mas que, também, deve privilegiar objectivos relacionados com a compreensão e interpretação de enunciados orais e escritos. Acrescenta que a principal finalidade do ensino do Português se deve relacionar com o desenvolvimento dessas três competências: compreensão, interpretação e produção de enunciados escritos já que esta é uma finalidade e responsabilidade quase exclusiva da escola. Na concepção do entrevistado E. 10, esses objectivos devem estar relacionados com a preparação de um bom utilizador da língua e, em parte, acrescenta, os Programas já se direccionam nesse sentido. Contudo, na prática, nem sempre assim é. Defende que os objectivos relacionados com o desenvolver as competências ao nível da oralidade e da escrita são da máxima importância, uma vez que, afinal, estas são as duas manifestações máximas de comunicação, de realização de uma língua. Tais objectivos também devem ir ao

encontro da preparação de um cidadão crítico e participativo na vida da *res publica*. Assim, a disciplina de língua deverá preparar os discentes para serem bons falantes e escreventes do português e para serem bons leitores / apreciadores de literatura em geral e da Literatura Portuguesa em particular (E.8). Essas finalidades/objectivos, na concepção do entrevistado E. 5, compreendem o desenvolvimento da competência de escrever segundo diversas tipologias textuais, isto é, desenvolver a competência de escrita, mas, para isso, opina, será necessário atribuir mais horas à disciplina de Português. Considera que o professor tem de se preocupar não só em transmitir conteúdos, mas também em desenvolver competências. Assim, não vale a pena debitar conteúdos se a esses conteúdos não se associar o desenvolvimento de determinadas competências. Muitas vezes, no processo de ensino e aprendizagem, o docente esquece-se das competências e valoriza muito mais os conteúdos porque tem que cumprir um Programa. Afirma que ensinar Português deveria ter como principal objectivo a formação de cidadãos que fossem capazes de usar a língua com propriedade em várias situações de comunicação, desde contextos informais a formais. Ensinar língua deveria possibilitar a formação de cidadãos críticos, possuidores de uma metalinguagem e de uma competência linguística que lhes possibilitasse problematizar a própria língua. As finalidades e os objectivos, na opinião do entrevistado E. 3, deveriam corresponder aos reais interesses e necessidades de determinados grupos de alunos. Refere que esses objectivos devem contemplar conteúdos literários e linguísticos, mas, salvaguarda, importa mais que, para um determinado grupo de alunos, os objectivos incluam mais práticas de funcionamento da língua e não tanto a exploração de conteúdos literários. De qualquer forma, considera que há objectivos gerais que se devem ter em conta independentemente do grupo de alunos que se tenha à frente e esses objectivos têm a ver com o saber utilizar correctamente a língua em várias situações comunicativas, ler e interpretar convenientemente diferentes tipologias textuais e escrever com correcção linguística e ortográfica. Outro entrevistado, quando se refere às finalidades/objectivos do ensino do Português, fá-lo especificamente em relação ao 3.º ciclo do ensino básico, mais concretamente ao 9.º ano de escolaridade. Assim, define como finalidades/objectivos do ensino do Português, o saber falar, ler e escrever correctamente, bem como o saber ouvir. Refere que os alunos não sabem ouvir e esta deve ser considerada uma competência muito importante. O aluno deveria adquirir o

gosto pela Literatura Portuguesa, mesmo ao nível do ensino básico. Constata que há alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e, por isso, é necessário combater as dificuldades manifestadas com estratégias, metodologias e objectivos que conduzam, não só ao sucesso educativo dos alunos, mas também à formação de um bom utilizador da língua: ser capaz de falar, interpretar e redigir correctamente (E.1). Dois entrevistados consideram que o ensino do Português deverá proporcionar aos alunos um bom conhecimento, domínio da sua língua nas suas várias dimensões: ouvir, falar, ler e escrever. Ouvir e falar são práticas comuns a todos os falantes e que, *a priori*, estão à disposição de todos esses falantes no seu dia-a-dia; porém, ler e escrever são práticas que ainda não estão suficientemente enraizadas na sociedade portuguesa. Lê-se pouco e escreve-se pouco. Talvez a escrita ainda seja aquela dimensão em que as pessoas se sentem menos à vontade porque é uma prática exigente e que nos expõe aos olhos dos outros. A escola deve assumir esse papel, deve saber que lhe compete e, em particular, ao professor de Português, cabe formar leitores e escreventes competentes. O ensino do Português nunca se pode, nem deve, alhear desta realidade. Ler e escrever são práticas que se adquirem e desenvolvem na escola. Ler e escrever significa, também, o desenvolvimento do espírito crítico, analítico e criativo. Ler e escrever são sinónimo de uma bagagem cultural significativa. Quando se fala destas duas competências, fala-se em toda uma bagagem cultural: transmissão de valores, princípios, ideologias... Só assim o ensino do Português formará um cidadão dotado das competências que lhe permitam ser um cidadão social, política e culturalmente participativo. Este deve ser o objectivo primordial do ensino do Português (E.6). Outro entrevistado conclui que o ensino da língua deveria ser visto como um meio para o desenvolvimento de inúmeras capacidades nas diversas áreas do saber (E.11).

Assim, na sua prática pedagógica, o professor terá que fomentar actividades didácticas que possibilitem o desenvolvimento dessas capacidades, apetrechando os alunos de competências significativas que façam dele um utilizador consciente das potencialidades do bom uso da língua, embora esta dimensão de “bom uso” possa ser discutível.

Diante desta realidade, novos métodos de ensino começam ser experimentados, assim como novos conteúdos e novas estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem. Conscientes que essas estratégias e metodologias de trabalho pedagógico

assumem um papel de real importância no ensino da língua, foi nosso propósito, também, auscultar os professores entrevistados acerca desta realidade. Para tal, construímos a seguinte questão: “Na sua opinião, que estratégias e metodologias de trabalho pedagógico se apresentam mais profícuas no ensino da língua?” (questão 9).

Verificamos que as estratégias e as metodologias utilizadas em sala de aula, para tornar o ensino da língua mais eficaz, primeiramente, têm de se adaptar, adequar ao tipo de público com o qual o professor se depara num dado momento. Assim, determinadas estratégias e metodologias podem-se revelar muito eficazes numa turma e o professor sair da aula e sentir que aquela aula, de facto, foi produtiva e profícuas, mas com outros alunos, com outra turma, o mesmo professor pode sair totalmente desmotivado e desanimado porque as estratégias e as metodologias que implementou não trouxeram o resultado esperado, porque falhou a adequação ao público que o docente tem na sua frente, à realidade que tem perante si. “O professor nunca se pode esquecer disto: a adequação das estratégias e das metodologias ao público-alvo. Deve haver uma adequação não só em relação ao objectivo visado, mas também à turma específica que temos na nossa frente” (E.3). Para outro entrevistado, qualquer metodologia ou estratégia é boa se for eficaz, isto é, se conduzir a boas aprendizagens. Cada situação de aprendizagem é um caso e, por isso, deve haver adequação das metodologias/estratégias ao grupo turma com o qual se está a trabalhar (E.8).

Fomentar a atitude reflexiva do aluno é estratégia e metodologia de trabalho pedagógico que se apresenta como bastante profícuas ao nível do ensino da língua, levando o aluno a pensar e, desse modo, transpor o conhecimento adquirido para novas situações de ensino e aprendizagem que podem ser (re)criadas em contexto de sala de aula. Do mesmo modo, deve-se envolver os alunos no próprio processo de ensino e aprendizagem, levando-os a assumir-se como agentes das próprias aprendizagens, criando situações de interacção e de trabalho colaborativo em sala de aula (E.2). O mais importante é que o aluno reflecta, com o auxílio do professor. “Mais importante que qualquer metodologia específica é a capacidade do professor em construir conhecimento” (E.7). O professor, nessa ânsia de construir conhecimento, deve desenvolver a aprendizagem pela descoberta através da selecção de textos que se identifiquem com as mundivivências e mundividências dos alunos, bem como deve ainda privilegiar o trabalho prático e apelar a saberes que os próprios discentes já

adquiriram e dominam para a edificação de novas aprendizagens, isto é, para desenvolver a competência de transferência de conhecimentos para novas situações (E. 4).

Também há entrevistados que apontam estratégias e metodologias de trabalho pedagógico muito relacionadas com o desenvolvimento das quatro competências nucleares do ensino da língua, mais propriamente com a competência de escrita/produção de texto com a conseqüente tarefa de estruturação e organização do discurso. Contudo, este trabalho de produção textual deverá acontecer em contexto de sala de aula para se apresentar como profícuo, de modo que, através da sua elaboração, se possam dar sugestões, fazer correcções, resolver as dificuldades no momento da produção, bem como trabalhar o domínio vocabular, a sintaxe, a ortografia... (E. 5). A produção de texto deverá abranger as várias tipologias textuais (E. 4). O contrato de Leitura e a Oficina de Escrita também são enunciadas como estratégias e metodologias de ensino adequadas ao ensino da língua, mas “carecem de tempo lectivo. Daí que as aulas de Português do Ensino Secundário devam ter, pelo menos, mais um tempo lectivo de 45 minutos” (E.10). Como estratégia e metodologia de trabalho pedagógico para o desenvolvimento substantivo da competência de leitura surge a chamada Biblioteca de Turma, que se pode revelar eficaz para a criação de hábitos de leitura, sobretudo ao nível do ensino básico. Do mesmo modo, podem surgir outras actividades relacionadas com a leitura e a escrita, considerados domínios intimamente relacionados, como o convite de escritores para se deslocarem às escolas, ou a organização de concursos de leitura e de escrita (E. 1). Há aqueles professores que defendem o uso de metodologias e estratégias de cariz mais conservador e/ou tradicional, tal como a elaboração de esquemas, o decorar quadros-síntese, “tal como se decorava a tabuada e que, actualmente, se tem vindo a descurar (poucos são os alunos que têm facilidade em memorizar poemas, preposições, conjunções, ...) porque esse trabalho, que deveria ser feito numa faixa etária mais baixa, não foi desenvolvido; assim, mais tarde não é possível fazê-lo” (E.11).

Evidentemente que, ao falar-se de estratégias e metodologias de trabalho pedagógico, obrigatoriamente se deve falar das novas tecnologias da informação e da comunicação, até porque se apresentam como uma área com a qual os jovens se encontram bastante familiarizados e que dominam com relativa facilidade, podendo

surgir como estratégia motivadora de aprendizagens significativas do domínio do ensino da língua:

penso que as novas tecnologias podem ajudar imenso o processo de ensino e aprendizagem da língua. Elas fazem parte do mundo real dos alunos. É com elas que eles acedem a um grande número de informação, por isso, elas são uma boa fonte de construção de saberes. Não lhes devemos dar total supremacia, mas utilizá-las sempre que as mesmas se revelem mais eficazes para o ensino da língua. Também defendo um ensino pela descoberta, em que o professor é apenas um orientador das aprendizagens, na base de uma pedagogia para a autonomia (E.6).

Outro entrevistado parte da velha máxima que “só se aprende com vontade de aprender” e através da prática, da prática textual; depois, a partir desta, dar o salto para o estudo das diversas especificidades da língua de acordo com as motivações e os contextos pedagógicos de um dado momento do processo de ensino e aprendizagem da língua (E.9).

8. Modalidades de trabalho pedagógico e os materiais didáticos

Para auxiliar a sua prática pedagógica, o docente recorre, com frequência, a instrumentos e recursos didático-pedagógicos que se podem apresentar como preciosos auxiliares do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o manual escolar é aquele que aparece como o mais vulgarmente utilizado. Ora, será conveniente, então, ouvir a voz dos docentes acerca do papel que atribuem ao manual escolar (questão 10). Assim, o manual escolar é um dos recursos usados e, por vezes, quase exclusivo, não sendo, por vezes, a escolha a mais acertada o que obriga o docente a pesquisar e a elaborar outros tipos de materiais. Cabe ao professor de, no manual, ter a capacidade de seleccionar aquilo que verdadeiramente interessa e que se adapta às necessidades dos seus alunos, o que nem sempre acontece, facto que o obriga a construir os seus próprios materiais. Muitas vezes, o professor recorre mais ao manual porque é o que está mais acessível, já que não tem tempo para seleccionar e elaborar os seus próprios materiais (E.4). Alguns

entrevistados constatam que não é viável preparar um material didático todos os dias, considerando que a qualidade dos manuais escolares é outro critério a ter em atenção, pois há manuais que são muito bons e devem ser utilizados, outros há que não e que obrigam o professor a procurar muito material extra manual adoptado, como textos noutros manuais ou mesmo obrigando o próprio professor a produzir os seus próprios materiais. Há manuais que trazem soluções para as actividades propostas embora isso não seja benéfico para o aluno porque ele tem tendência a copiar o que está nessas soluções, sem compreender o conteúdo visado. Eles vão ver as soluções. Por isso, com frequência, os docentes recorrem ao que não está no manual adoptado para quebrar essa tendência; claro que isto depende muito da qualidade do livro didático adoptado, mas, por muito bom que ele seja, o professor acaba sempre por recorrer a outros textos ou actividades presentes noutros manuais. Por vezes, na opinião de um entrevistado, acaba por ser o docente a construir os seus próprios materiais, sobretudo quando se leccionam conteúdos relativos ao funcionamento da língua em que o docente recorre mais à gramática e tenta “elaborar exercícios que tenham a ver com o quotidiano dos alunos para eles verem que a gramática não é tão complicada como eles querem fazer crer” (E.5).

Sem perder de vista a sua dimensão didáctica, que é fundamental, o material produzido pelo professor deverá ter em vista a dimensão crítica e transformadora de todo o processo de ensino e aprendizagem e a sua necessidade nasce sempre em contexto de sala de aula, isto é, nasce da necessidade de elaborar o próprio material didático que corresponda a uma determinada necessidade da dimensão do processo de aprendizagem ou de um problema/dificuldade concreta e específica do mesmo processo.

A adopção do manual escolar, livro único para todos os alunos de um dado ano de escolaridade, pode ignorar as especificidades e particularidades de aprendizagem de cada aluno como indivíduo ao ser encarado como um instrumento de aprendizagem universal, podendo, também, limitar as aprendizagens dos alunos ou, ainda, limitar os conteúdos a ensinar, subjugando-os a conteúdos presos às sequências de aprendizagem propostas pelo manual, unificando, sob um único material uma grande parcela de alunos com inúmeras variantes que mereceriam um tratamento diferenciado para os diferentes temas abordados. É sempre encarado como um dos recursos que pode e deve ser usado já que os alunos o compraram. Um dos entrevistados considera que:

se fosse o próprio professor a seleccionar e a construir o seu próprio manual, de acordo com o programa, teríamos um melhor ensino da língua porque o adaptaríamos às reais necessidades dos alunos. Haveria um maior trabalho de pesquisa quer por parte do professor quer por parte do aluno. Construir-se-ia um portefólio onde ficaria arquivado todo o material trabalhado, utilizado e produzido em aula. O manual pode ser um instrumento, mas não devemos ficar presos a ele. É apenas um instrumento de apoio, mas deve dar-nos uma certa liberdade de acção (E.2).

Por outro lado, a massificação da adopção de manuais escolares mascara a preocupante situação da educação, pois com a adopção dos livros, esperar-se-ia que o trabalho do professor, assim como o próprio processo de ensino e aprendizagem, ficasse facilitado, o que nem sempre acontece. É senso comum que essa massificação da adopção do manual escolar em detrimento da adopção do próprio material do professor pode revelar mais alguns inconvenientes, pois mesmo actividades boas e bem planificadas podem não ser tão produtivas em todas as salas de aula, com todos os alunos que entrarem em contacto com elas. Mesmo os manuais escolares considerados bons podem cercear a actuação do professor, limitando assuntos que poderiam ser melhor explorados, caso o professor mantivesse a sua autonomia na produção dos seus próprios materiais. Em determinados contextos, o manual escolar é encarado como “muletas pedagógicas” para a realização do trabalho do professor, apoiando este toda a sua prática pedagógica no uso do manual escolar, visto que facilita o trabalho do docente, é um recurso fácil de utilizar, aparece organizado em sequências de aprendizagem e/ou conteúdos programáticos e estes já se encontram devidamente preparados, com propostas de actividades e outras sugestões de abordagem. Também é aquele recurso que é mais facilmente disponibilizado ao aluno e que pode colmatar a falta de tempo que o docente tem para estar a criar outros recursos, já que o livro está sempre acessível (E. 1).

Outro entrevistado considera que o manual pode ser, e deve ser, um guia de trabalho, um suporte de apoio à aula, mas o professor não o deve seguir cegamente e sem critérios pré-estabelecidos, pois a sua preocupação não se deve centrar em acompanhar todos os conteúdos com o apoio do manual, mas servirem-se dele quando,

de facto, ele pode ser uma mais-valia, caso contrário, o docente pode e deve recorrer a outro tipo de materiais e recursos. Para este docente, preparar os seus próprios materiais significa uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem porque, assim, seleccionou os materiais e os textos de acordo com a realidade concreta dos seus alunos:

Eu produzia diferentes materiais adequados a uma determinada realidade e tal atitude também se mostrou mais profícua, porque cativava mais os alunos para o estudo. O livro deve ser apenas um auxiliar, mas não deve funcionar como planificação de todas as actividades a desenvolver em sala de aula. Cumprir o Programa não é dar tudo o que está no livro (E.3).

O manual escolar apresenta-se, apenas, como mais um instrumento de trabalho entre uma panóplia de recursos que estão ao dispor do professor, como a própria voz, o quadro, o computador, o filme, a visita de estudo.... (E. 7). Outro entrevistado refere que o manual escolar continua a ser o elemento comum e essencial para o trabalho diário com os alunos, no entanto, considera o quadro (normal ou interactivo) um elemento importante nesta relação professor / aluno; por outro lado, considera que o recurso a outro tipo de material didáctico, como fotocópias de fichas de trabalho e/ou informativas, apresenta-se cada vez como um recurso mais difícil de disponibilizar aos alunos, devido, sobretudo, aos custos das mesmas (E.9). Contudo, o manual escolar continua a apresentar-se como um instrumento de trabalho indispensável (E. 10), sendo considerado por alguns como “um mal necessário” (E. 8), servindo, frequentemente, como ponto de partida para o trabalho diário. Apesar disso, os docentes continuam a recorrer, muitas vezes, a outros materiais para completar ou enriquecer a aula (E.11), considerando que, relativamente ao ensino da língua, “alcançaríamos mais sucesso educativo se fossem os professores a construírem os seus próprios materiais adaptados às suas turmas” (E.6).

Podemos concluir que, embora, muitas vezes, apareça como único material de apoio à prática pedagógica do docente, o manual escolar não assume um estatuto soberano sobre qualquer outro material didáctico. Pensamos que tal se deve à diversidade de outros materiais que o acompanham, como CD`s, vídeos, acetatos... bem como toda uma panóplia de outros materiais que as editoras põem ao serviço da prática pedagógica, assim como outros instrumentos como o computador, com as virtualidades

da *Internet* e outros materiais audiovisuais e multimédia, que aparecem como facilitadores da prática pedagógica. De salientar que estes materiais didácticos apresentam uma qualidade muito boa (imagens, esquemas-síntese, som, actividades interactivas...), delegando aos professores, nesses materiais, a tarefa de decidir sobre assuntos tão importantes no processo didáctico-pedagógico como a selecção dos conteúdos linguísticos e literários, o tipo de texto utilizados, a selecção e a sequência das actividades de aprendizagem e os métodos de avaliação. Esses materiais são, também, a expressão de uma determinada concepção do ensino e da aprendizagem concebida, embora apoiada nos programas, pelas grandes editoras livresas que detêm o monopólio do mercado livreiro. Os materiais didácticos, nomeadamente o manual escolar, devem ser facilitadores do estudo dos alunos, inculcando e transmitindo-lhes não só conteúdos programáticos, mas também hábitos e métodos de estudo.

Conceptualizando os manuais como “livro de referência”, os professores entrevistados consideram que, na sua prática pedagógica, usam, sobretudo, os manuais escolares, em detrimento dos materiais construídos pelos próprios. Contudo, verificamos pelo discurso dos professores que as concepções acerca do manual escolar alteraram-se significativamente nos últimos anos e estes deixaram de ser o único instrumento de trabalho na sala de aula, é mais um na diversidade de materiais didácticos que o mercado livreiro e as novas tecnologias oferecem.

O manual didáctico é visto como aquele livro que ensina, burocrático, a “linguagem certa” e, por motivos mais ou menos óbvios, é exactamente nesse tipo de modelo que se opera o processo de ensino e aprendizagem. O problema desta tal “linguagem certa” é que ela acaba por destruir uma compreensão mais generosa do potencial da linguagem, pior ainda, o seu modelo acaba por ser, por vezes, um empecilho para a aprendizagem de um padrão escrito de qualidade. Assim, há aqueles professores que defendem que cabe a cada um elaborar o seu próprio material didáctico. Deste modo, o professor estará em constante actualização, pois tem que enveredar por um trabalho de pesquisa permanente, o que o obriga a ter uma percepção concreta dos problemas dos estudantes reais que estão diante de si. Contudo, há inconvenientes neste tipo de trabalho, pois, embora sendo o ideal da autonomia didáctico-pedagógica, acaba por não se tornar plenamente operacional, simplesmente pela impossibilidade de gestão temporal e do próprio programa.

9. O acto avaliativo e os instrumentos de avaliação

Do confronto com várias teorias linguísticas e didáctico-pedagógicas surge a constatação das diferenças ou daquilo que nos falta relativamente às práticas pedagógicas, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, o que permite ao professor uma ampla (re)visão dos seus princípios pedagógicos, podendo considerar outros alvos e outros meios para o desenvolvimento humano a respeito das tendências contemporâneas da cultura na qual estamos submersos. Se é verdade que os nossos sistemas educativos estão impregnados de valores específicos do nosso mundo, é também verdade que a escola, potencialmente, configura-se como um meio privilegiado para se pensar criticamente os rumos da educação, buscando princípios mais equilibrados para a realização do homem enquanto individualidade e enquanto cidadão participativo e interventivo na vida da polis. Ora, para melhor saber também quais são os saberes que devem ser valorizados nas práticas de avaliação nas disciplinas da área do Português, temos que, necessariamente, referir o confronto do trinómio cultura, educação e linguagem, as suas implicações e eventuais alternativas para o ensino da língua. Nesta perspectiva, importa estar bem consciente da concepção de língua/linguagem, das suas implicações educativas e da sua projecção para a vida activa/profissional dos nossos alunos. Conscientes desta vasta dimensão do ensino da língua procurámos, então, saber quais são os saberes que devem ser valorizados nas práticas de avaliação nas disciplinas da área do Português (questão 11). Assim, na concepção de um dos entrevistados, devemos valorizar os saberes contemplados nos vários domínios já previstos nos Programas: ouvir, falar, escrever e ler. Não se deve sobrevalorizar apenas o domínio da escrita, embora esse domínio continue a ser valorizado e privilegiado, sobretudo, ao nível dos Exames Nacionais, mas, na sua opinião, o ensino da língua deve possibilitar a aquisição de saberes, de um corpo de conhecimentos tão vasto quanto possível de modo a fazer de cada aluno um bom utilizador da sua língua, um cidadão que saiba, a partir do bom domínio da sua língua, participar na vida da polis, na sociedade, um cidadão participativo, interventivo, crítico, construtor do progresso, competitivo no mercado de trabalho. O ensino do Português

deve possibilitar que o aluno seja capaz de utilizar a língua nas mais variadas situações e contextos comunicativos (E.3). Todos esses conhecimentos:

são importantes. Esses saberes, expressos nos Programas através dos vários domínios, ouvir, falar, escrever e ler, devem possibilitar formar indivíduos cada vez mais autónomos, críticos, participativos e colaborativos enquanto cidadãos pertencentes a uma comunidade, mas também enquanto cidadãos do mundo, já que se fala muito da globalização. A disciplina de Português é riquíssima ao nível da transmissão de saberes e estes devem preparar o aluno para a vida activa. Não visa formar escritores ou críticos literários, mas cidadãos conscientes e responsáveis, autónomos na utilização de uma ferramenta tão preciosa como é a língua, daí já ter ouvido chamar ao Português, Língua do Conhecimento (E.4).

Outro dos entrevistados completa o raciocínio anterior, considerando que os saberes que devem ser valorizados nas práticas de avaliação nas disciplinas da área do Português são aqueles que se manifestam num uso correcto da língua e que aparecem muito (co)relacionados com as competências do domínio da oralidade, da escrita e funcionamento da língua. Na sua concepção, a disciplina de Português deve fornecer ao aluno um conhecimento tão vasto quanto possível de modo a torná-lo um bom utilizador da língua, um bom falante e escrevente, o que, logicamente, também passa pelas competências do aluno enquanto leitor, pois “um bom leitor é um bom utilizador da língua” (E.1).

No caso do ensino da língua, considerar a condição afectiva, cognitiva e social do aluno implica a possibilidade de um fazer reflexivo, em que se opera concretamente com a linguagem e se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Esses saberes ligam-se, também, ao domínio cognitivo-atitude dos alunos que, na opinião de um dos nossos entrevistados, não podemos dissociar dos saberes puramente cognitivos, por exemplo, do saber estar (E.11).

Esses saberes materializados nos programas plasmam-se nos vários domínios aí contemplados, englobando, também, na concepção de um professor entrevistado, o saber interpretar, o saber escrever, o saber resolver questões do domínio do

funcionamento da língua, bem como o saber reflexivo do aluno e o seu o sentido crítico, assim como as competências de leitura, isto é, todos aqueles saberes “que os preparam para a vida e não só para os Exames Nacionais. Há mais vida para lá dos testes” e os alunos “têm de possuir as ferramentas essenciais e necessárias que os preparem para a vida” (E.2). Deste modo, na percepção de outro entrevistado, quando se avalia, não se avaliam só os saberes puramente académicos como a saber ouvir, falar, ler e escrever, mas também se avaliam as atitudes, o saber ser e o saber estar. Para além de se avaliar os vários saberes contemplados nos Programas e vertidos nos vários domínios: ler, falar, escrever e ouvir, não nos podemos alhear do saber ser e o saber estar. “O conjunto desses saberes é que vai formar o aluno como cidadão crítico e participativo na sociedade. Fornece-lhe os instrumentos considerados básicos para ingressar na vida activa e poder ter sucesso” (E.5). Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos complexos, com padrões linguísticos distantes da oralidade e com sistemas de referências distantes do senso comum e do quotidiano impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenómeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão.

Na concepção de um entrevistado, também encontramos como saber legítimo a ser transmitido pela escola, o saber construir um texto (oral /escrito) onde o discente exponha / defenda as suas ideias; interprete os sentidos explícitos e implícitos de textos de tipologia variada; utilize a língua de forma correcta e possa fruir esteticamente o texto literário (E.8).

Nessa perspectiva, considera-se que a ideal situação de aprendizagem apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já teorizados. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las. Em suma, a escola deverá organizar um conjunto de actividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto, seleccionando os géneros adequados para a produção textual, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

A disciplina de língua, segundo a concepção de outro dos entrevistados, é aquela que mais saberes mobiliza. É uma disciplina abrangente e que deve fornecer aos alunos

uma série de competências que os preparem para a vida. Ainda na sua opinião, esses saberes devem estar relacionados com o desenvolvimento da competência de leitura e da escrita, o que, necessariamente, exige o domínio de competências ao nível da compreensão interpretação e funcionamento da língua. Todos esses saberes devem possibilitar a formação de um bom falante e escrevente da sua língua, mas também desenvolver no aluno o sentido crítico para que possa participar activamente, com responsabilidade, na sociedade (E.6).

Muito relacionados com os saberes que devem ser valorizados nas práticas de avaliação nas disciplinas da área do Português, encontramos os instrumentos de avaliação que, de certa forma, “medem” e/ou avaliam esses saberes. Como os saberes ministrados na aula de língua são de várias dimensões, também os instrumentos de avaliação devem ser diversificados e adaptarem-se ao que se pretende observar e avaliar, lançando mão de todos os instrumentos necessários, desde os testes escritos aos registos da participação oral, os trabalhos práticos ou de grupo, os registos de incidentes críticos, as listas de verificação, as grelhas de observação, os questionários... Todos estes instrumentos de avaliação medem e validam os chamados saberes escolares e são o barómetro das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos.

Assim, procurámos saber, na opinião dos professores entrevistados, quais são os instrumentos de avaliação que se apresentam como mais vantajosos para avaliar as competências no domínio da língua (questão 12). Um dos entrevistados referiu as grelhas de avaliação da leitura e da oralidade, os testes de avaliação sumativa e todos aqueles instrumentos que nos permitem fazer uma avaliação o mais objectiva possível das actividades de produção de texto “que pode passar, por exemplo, pelo modelo de uma grelha muito semelhante a utilizada na correcção dos Exames Nacionais em que nos aparece os níveis de desempenho e a estruturação temática e discursiva” (E.1). Outro dos entrevistados selecciona também os testes sumativos como aqueles instrumentos que melhor avaliam as competências no domínio da língua e que servem de barómetro à prática pedagógica, pois são aqueles que tradicionalmente medem os saberes com mais rigor. Salienta que os mesmos aferem “se um professor ensinou bem ou mal os conteúdos programáticos pelo número de negativas ou positivas que os seus alunos tiraram nos testes”. Refere-se aos Exames Nacionais, com os seus famosos *rankings*, que “só vêm comprovar esta prática”; contudo, questiona que sejam

instrumentos mais fiáveis, porque medem determinados saberes referentes a um período de tempo e a determinados conteúdos que, muitas vezes, só “são estudados e/ou memorizados na véspera dos testes e, depois, esquecem-se. São saberes descartáveis: usam-se e deitam-se fora” (E. 2). Um dos entrevistados acrescenta que, segundo as metodologias de ensino mais tradicionais, consideravam-se as Fichas de Avaliação Sumativa como os instrumentos de avaliação mais credíveis para avaliar, para medir com maior rigor as aprendizagens dos alunos e esta realidade não se alterou significativamente nos nossos dias e a comprová-lo temos os famosos Exames Nacionais. Assim, segundo uma perspectiva mais tradicional, perspectivava-se os testes de avaliação e os exames como os instrumentos mais objectivos e fiáveis para avaliar os conhecimentos revelados pelos alunos ao nível das competências do domínio da língua. Actualmente, não se modificou muito esta perspectiva e esses instrumentos continuam a representar uma grande percentagem ao nível da avaliação dos alunos, sobretudo ao nível do término de um ciclo de estudos/escolar (E. 4). Quando se fala em critérios gerais de avaliação, verificamos que se atribui ao domínio cognitivo 80% da avaliação final dos alunos. Sabemos que, por vezes, esses 80% resultam apenas no somatório das avaliações atribuídas às Fichas de Avaliação Sumativa (E. 3). Contudo, como instrumentos mais favoráveis, um dos entrevistados já citado menciona as grelhas de observação de aulas que contemplam vários domínios, desde aqueles saberes mais do âmbito cognitivo aos do domínio comportamental/atitudinal e dos valores essenciais. Considera que essas grelhas, efectivamente, podem apresentar-se como instrumentos eficazes, mas não únicos, para avaliar um leque tão variável de competências que a disciplina de Português deve avaliar (E.2). Por mais rigor que os professores queiram dar aos instrumentos de avaliação, a subjectividade está inevitavelmente presente: na escolha que se faz dos itens, no modo como se apresentam, na linguagem que se utiliza.

Também se apresenta como muito vantajoso os instrumentos de auto-avaliação. A auto-avaliação é uma prática que deve e tem de ser valorizada uma vez que deve resultar de uma reflexão crítica das aprendizagens e deve ser discutida com o docente. No fim de determinado conteúdo, de determinada unidade, dever-se-ia proceder a uma auto-avaliação das aprendizagens, recorrendo a instrumentos de avaliação que devem ser sempre formativos e nunca punitivos (E.3).

Pela análise de todas as respostas dadas pelos entrevistados, podemos concluir que os testes de avaliação continuam a ter uma grande expressão na classificação final a atribuir ao aluno. Não se deve reduzir as aprendizagens dos alunos às classificações conseguidas e atribuídas nos testes, mas estes, sem dúvida, devem continuar a ter um peso considerável porque são aqueles instrumentos que melhor medem as aprendizagens dos alunos e que fornecem ao docente dados mais fiáveis sobre a aquisição/não aquisição de determinados conteúdos (E.4). O valor a atribuir aos testes é acordado em Departamento Disciplinar e tem, ou deve ter, o consenso de todos os professores. Mas os alunos precisam de estar constantemente actualizados e qualquer instrumento capaz de avaliar as suas competências, manifestadas nos vários domínios, é considerado vantajoso desde que possibilite que essa avaliação seja feita com rigor, imparcialidade, objectividade e equidade. A análise de um texto pode funcionar como um bom instrumento de avaliação (E.5).

Ora, os saberes a ser ensinados e as práticas avaliativas resultam, em parte, daquilo que foi e é a formação inicial e contínua dos docentes. Assim, achámos oportuno questionar os professores sobre a opinião que têm acerca formação (inicial e contínua) dos professores de Português hoje (questão 17). Assim, na perspectiva dos entrevistados, quer a formação inicial quer a formação contínua são de extrema importância:

a formação inicial também é muito importante, mas ela é apenas a base e, como base, deve garantir aos futuros professores as ferramentas essenciais para a leccionação. A formação universitária é aquela que nos fornece a habilitação para a docência e essa deve ser credível, exigente e geradora de boas práticas (E. 7).

No que diz respeito à formação inicial, houve alterações nos últimos anos, nomeadamente em relação às modalidades dos estágios pedagógicos. Estes deixaram de ser remunerados e os estagiários, nos modelos actuais de formação inicial de professores realizados nas universidades, deixaram de leccionar em turmas próprias. Deste modo, é convicção generalizada de que, no que respeita à formação inicial de professores, a percepção que se tem verificado aponta para uma falta de qualidade:

Quanto ao actual modelo de estágio, penso que o modelo anterior era muito mais exigente e os estagiários saíam melhor formados. O modelo actual de estágio não forma convenientemente os futuros professores na sua dimensão pedagógica. A formação académica também deixa muito a desejar. Os estagiários, quando chegam às escolas, apresentam lacunas consideráveis ao nível da sua formação científica (E.1).

Outros docentes, trazem reminiscências daquilo que fora o seu estágio pedagógico enquanto parte constitutiva da formação inicial, porque não correu de acordo as expectativas dos professores:

O meu estágio não correu muito bem e não correu bem porquê? Porque não correspondeu às minhas expectativas visto que o professor estagiário estava muito dependente das orientações do orientador de estágio. Penso que agora, e de acordo com o novo modelo de estágios, já não é bem assim, mas tem-se verificado uma diminuição da qualidade em termos de formação científica (E.2).

Na concepção dos professores entrevistados, essa falta de qualidade deve-se à existência de toda uma política, a nível do ensino superior, que tem comprometido a formação inicial do professor, verificando-se, também, um desfasamento entre os conteúdos programáticos que são ministrados pelas Universidades e os saberes veiculados pelas Escolas Básicas do 3.º Ciclo e pelas Escolas Secundárias e formalizados/oficializados pelos programas escolares. Outro entrevistado (E. 10) refere que, em relação à formação inicial, ela reflecte aquilo que se passa nos níveis de ensino que a antecedem, isto é, tem-se verificado uma diminuição na qualidade, muito fruto do facilitismo que impera no ensino. Esse facilitismo, falta de exigência, naturalmente reflecte-se na qualidade. Porém, essa falta de qualidade e/ou exigência nos anos escolares anteriores não podem ser justificação para a falta de qualidade ou exigência verificada no ensino superior, mas, do mesmo modo, não se pode invocar a mesma carência como fundamentação para se baixar a qualidade ou a exigência nos níveis superiores de ensino. Outro entrevistado acrescenta que, embora não podendo generalizar, parece-lhe predominar uma formação inicial feita à medida das disponibilidades/interesses dos docentes. Verifica-se uma espécie de espiral, causa-consequência ou causa-efeito no sistema de ensino, em que a falta de qualidade e de

exigência nos níveis superiores de ensino são sempre explicados pela falta de qualidade ou rigor dos níveis inferiores e/ou intermédios. As falas dos seguintes entrevistados são bem exemplificativas daquilo que acabamos de apresentar:

as Universidades, quando formam os seus alunos, estão um pouco desfasadas daquilo que são os programas escolares e a realidade das escolas. Cada Universidade forma os futuros professores de acordo com as suas orientações internas e daí verificarmos que a formação inicial de professores difere muito de Universidade para Universidade. O próprio modelo de estágio, tal como está desenhado, penso que em nada contribui para uma boa formação do professor. A base curricular e o grau de exigência nas Universidades baixaram muito em relação a um passado não muito remoto. Há uma inflação de notas e tal prejudica a qualidade do ensino (E.4).

Constatamos, por isso, que:

no passado, saía-se melhor preparado para a docência. Hoje em dia, a nova modalidade de estágios contribui para que se verifique uma deficiência ao nível da preparação pedagógica dos futuros professores. Aquela diminuição ao nível da exigência verificada no ensino básico e secundário também tem os seus reflexos ao nível da formação superior. Cada vez se sai menos preparado do ensino superior (E.6).

Outro salienta ainda que, embora não se baseando em qualquer estudo sobre o assunto, mas atendendo à sua experiência de dez anos de supervisão pedagógica, a prática pedagógica deveria começar mais cedo e deveria haver mais exigência nas Universidades relativamente à dimensão científica (E. 8).

Também constatamos, e ainda relativamente à formação inicial, que um entrevistado considera que os professores que saem das Universidades continuam a sair bem preparados mas, quanto aos das Escolas Superior de Educação, já duvida, considerando mesmo que os alunos formados nestas Escolas saem com muitas lacunas científicas (E. 7).

Um “bom falante” do Português será aquele que também tem um domínio suficiente das línguas clássicas, como considera outro entrevistado:

Relativamente à formação inicial, não tenho um conhecimento pleno dos currículos dos cursos que conferem tal habilitação; mas considero que todos deveriam ter também conhecimentos de Latim e de Grego (continua a achar grave que um docente leccione a disciplina de Português e não tenha conhecimentos daquelas línguas) (E. 9).

Em jeito de conclusão, podemos referir que, em relação à formação inicial, a maioria dos entrevistados considera que se tem verificado um decréscimo da qualidade nos últimos anos, sobretudo devido à menor exigência verificada ao nível das aprendizagens. Os futuros professores saem com imensas lacunas do ensino superior, quer no domínio científico quer pedagógico.

Pela análise das entrevistas, no que diz respeito à formação contínua, verificamos uma posição e uma tendência contrárias àquela expressa relativamente à formação inicial dos docentes, isto é, os entrevistados revelam-se muito mais optimistas, considerando que a “qualidade tem evoluído e cada vez mais se começa a atender às necessidades dos professores, mas deveria haver mais oferta em termos de oferta formativa” (E. 1), bem como em termos de mais exigência relativamente ao que se verificava há anos atrás. São de opinião que, actualmente, essa formação assume uma vertente mais prática do que teórica, considerando tal como positivo. Assim:

a formação contínua pode ser da máxima utilidade desde que seja específica para a área disciplinar do docente e seja ministrada por entidades credíveis e formadores credenciados. Actualmente, espero que as formações se revistam de um papel mais prático e menos teórico, que seja uma partilha de saberes e experiências didáctico-pedagógicas. A formação contínua deve proporcionar a actualização de saberes, estratégias e metodologias de ensino e deve, também, cativar o formando para o ensino do Português (E. 4).

Este tipo de formação contínua é encarado como forma de actualização dos saberes e partilha de experiências. É sempre positiva, também, enquanto forma de pesquisa de novos saberes, numa procura não só em obter novos conhecimentos como também encontrar novas estratégias que proporcionem ao docente uma prática com

sucesso. Como refere um entrevistado: “é a partilha de experiências, de angústias, de medos, de saberes, de metodologias...” (E. 5). Outro entrevistado acrescenta:

o professor deve encontrar, na formação contínua, um espaço de formação privilegiado quer no domínio das competências e dos saberes científicos quer no das competências e dos saberes pedagógicos. A formação contínua é um espaço, também, de partilha de experiências, práticas, metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem (E. 6).

Contudo, há também opiniões contrárias que consideram que este tipo de formação é muito teórica e releva para segundo plano a componente prática, considerando que ela deve ser, essencialmente, prática, de trabalho cooperativo, pois aprende-se muito mais em equipa do que individualmente. Deve-se privilegiar a troca de experiências e de saberes (E. 7), bem como apostar na variedade, centrando-a nas novas ideias educativas e na prática pedagógica (E. 8). Outro entrevistado acrescenta que não tem havido a preocupação de desenvolver acções de formação específicas para a prática docente da disciplina de Português; por outro lado, algumas das que vão existindo, nem sempre se relacionam com a prática efectiva dos docentes de Língua Portuguesa (E. 9), havendo pouca oferta em termos de qualidade e diversidade (E. 10). Outros dos aspectos menos positivos prende-se com o facto de, actualmente, grande parte de este tipo de formação ser paga e/ou realizada em locais distantes da escola ou área de residência do docente (E. 10).

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, ao introduzir alterações ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), alterou, também, o regime jurídico da formação contínua de professores, de modo a assegurar o seu desenvolvimento profissional, valorizando os aspectos científicos e pedagógicos nos vários domínios da actividade educativa que sejam relevantes para o exercício das funções docentes. Esta (re)definição/(re)orientação do modelo jurídico tem como objectivo primordial possibilitar que os professores tenham a possibilidade de actualizar os seus conhecimentos e possam adquirir e desenvolver competências para melhor ensinar e promover o sucesso educativo dos alunos.

Como podemos comprovar pela análise das entrevistas, os docentes, de facto, procuram na formação contínua aquilo que aparece expresso como sendo as suas finalidades no ECD. A saber:

- i) actualização de saberes científicos e pedagógicos;
- ii) valorização dos aspectos científicos e pedagógicos nos vários domínios da actividade educativa que sejam relevantes para o exercício das funções docentes;
- iii) aquisição e desenvolvimento de competências para melhor ensinar e promover o sucesso educativo dos alunos.

Assim, a formação de professores tem de ser uma formação de qualidade. Os centros e instituições de formação têm de estar em condições de exigir e de controlar uma formação sólida, através de mecanismos de avaliação adequados e fidedignos. Por enquanto, os professores dividem-se entre os elogios e as queixas. Estão, porém, disponíveis para actualizar os seus conhecimentos e para receberem ajuda, em especial no que à prática diz respeito. A única forma de garantir que há, no sistema educativo, professores preparados para os desafios que surgiram após a sua formação inicial é através da sua formação contínua baseada num diagnóstico individual de necessidades, quer do próprio docente quer da escola ou agrupamento de escolas.

10. O ensino da língua e a preparação do aluno para a vida activa

Também nos podemos questionar se as disciplinas da área do Português têm sabido preparar os alunos para a vida activa. A Constituição Portuguesa diz que todo o cidadão tem o direito à educação com a garantia do direito à igualdade de oportunidades tanto no acesso como no sucesso da escolarização (art.º 74). Quando atingem a etapa da independência, estes alunos terão de ter usufruído das oportunidades educativas mais relevantes e possuir formação qualificada para poderem exercer os seus direitos de cidadania, promovendo a sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho. Deste

modo, quando questionamos os professores entrevistados se consideravam que as disciplinas da área do Português contribuem, de facto, para a preparação dos alunos para a vida (questão 13), verificamos que encontramos um número muito equilibrado entre os que consideram que prepara e os que consideram que não, havendo um número considerável que considera que prepara nuns domínios, mas não noutros. Aqueles professores que consideram que o ensino da língua contribui, de facto, para a preparação dos alunos para a vida referem que a língua é, com certeza, o instrumento mais poderoso e mais sublime de que o homem dispõe, porque a escola deve fazer com que qualquer cidadão conheça as suas potencialidades e as use e se assim não acontece é porque algo no seu processo de ensino e aprendizagem está errado (E.7). Por outro lado, consideram que os programas abarcam um conjunto bastante amplo de textos, quer literários quer não literários, com os quais os alunos terão de lidar no seu dia-a-dia e a preparação do aluno para a vida activa é sentida como preocupação pela esmagadora maioria dos docentes de língua (E.9). O uso da língua na oralidade e escrita é fundamental para qualquer cidadão no seu dia-a-dia (E.10), e o ensino do Português é o meio de que todos dispõem para aprenderem a interpretar, reflectir e compreender o que lhes é exigido no quotidiano (E.11). Aqueles professores que consideram que o ensino da língua não contribui, de facto, para a preparação dos alunos para a vida lamentam que assim não seja, porque quanto melhor o cidadão dominar a língua, melhor poderão argumentar, exprimir ideias, ter uma atitude mais participativa na sociedade, porque também desenvolvem um sentido crítico muito mais interventivo. Hoje em dia, despreza-se muito as competências do domínio da língua e valoriza-se a construção de uma sociedade tecnocrata em detrimento dos aspectos sociais e humanos (E.1). Por seu lado, os entrevistados mencionam que os programas andam um pouco desfasados da realidade actual e que há vários meios de informação que, de certa forma, retiram algum interesse pela disciplina. Defendem que os Programas deveriam sofrer uma alteração tendo em conta as novas realidades sociais, os novos interesses, privilegiando e incrementando o uso das novas tecnologias e outras fontes de conhecimento. Afirmam estarmos na presença de uma escola muito heterogénea, com alunos com os mais variadíssimos interesses e chegar a esses alunos que não têm o menor interesse pela escola e inculcar-lhes um Programa que é idêntico para todos, faz com que o professor de Português não obtenha o sucesso desejado, nem prepare devidamente o aluno para a

vida activa, porque se formatam os alunos todos do mesmo modo. Isso, por si só, condiciona a própria actuação quer do professor quer do aluno. Temos uma diversidade de alunos com interesses e motivações diversas e o processo de ensino e aprendizagem da língua tem desprezado essa realidade, visto que temos alunos que não querem nada com a escola e que estão lá por obrigação, a quem a escola não diz absolutamente nada; temos alunos que querem aprender alguma coisa porque têm objectivos, querem seguir uma determinada área e, depois, temos aqueles que não sabem o que querem mas também não estão contra a aprendizagem. Assim, os Programas deveriam ser diferenciados de modo a corresponder aos interesses e às necessidades destes ou de outros grupos de alunos (E. 3). Outros consideram que o aluno não apreende o mínimo das competências consideradas essenciais para o ingresso na vida activa, já que os professores privilegiam em demasia os conteúdos e menosprezam as competências. Os professores continuam a leccionar determinados conteúdos programáticos, porque o Programa assim o exige. Privilegiam muito os conteúdos, mas desenvolvem muito pouco as competências. “Há um Programa a cumprir e temos que prestar contas do seu cumprimento ou não cumprimento” (E.6). Outros ainda consideram que “para umas coisas sim”, prepara, mas prepara, sobretudo, para um domínio razoável da língua na sua vertente escrita, mas, mesmo neste domínio, continuam a verificar-se certas carências, “porque não há tempo suficiente para, em sala de aula, se trabalhar convenientemente este domínio”. Contudo, a nível do domínio da oralidade, a realidade tende a alterar-se um pouco, com a escola a apostar, também, neste domínio, preparando minimamente os alunos no sentido em que lhes fornece as competências básicas ao nível da utilização da língua. Contudo, prepara melhor no domínio da oralidade do que da escrita. Quanto a esta última competência:

os alunos saem mal preparados, porque para a desenvolver convenientemente é necessário um maior investimento de tempo que a dimensão dos actuais programas não permitem. São programas que privilegiam os conteúdos em detrimento das competências. Penso que o surgimento de uma disciplina relacionada com a Oficina de Escrita seria de extrema utilidade para a preparação de um bom escrevente em língua materna (E.8).

Também fornece aos alunos uma preparação razoável ao nível do funcionamento da sua língua. “Podia-se fazer mais mas, com os recursos que temos, penso que já vamos contribuindo para fornecer aos alunos um domínio razoável da sua língua, ferramenta essencial para a integração do aluno na vida activa” (E.4). Essa preparação também depende muito do que o professor trabalha com os alunos e de como trabalha com eles. Por outro lado, se houver liberdade de o professor adaptar os conteúdos às suas turmas concretas, a realidade alterar-se-á e o ensino da língua preparará os alunos para o ingresso na vida activa. É importante o professor ser possuidor de um poder criativo para, dentro da sala de aula, ser capaz de desenvolver toda uma série de competências que ultrapassem os Programas, mas que são essenciais para a vida. Os professores que levam para a sala de aula problemas concretos do quotidiano, que debatem, que geram a discussão mais do que inculcar apenas conteúdos, de facto, estão a formar um cidadão crítico, participativo e com poder de intervenção na sociedade. Se a disciplina de Português não prepara convenientemente os alunos para a vida activa, todos os docentes têm a sua quota de responsabilidade: o Ministério, as Escolas e os professores. Os manuais também têm a sua quota-parte (E.2). Outro dos entrevistados refere que a disciplina de língua prepara os alunos para a vida activa no sentido em que eles sabem ler e interpretar, não sendo esta, contudo, uma especificidade exclusiva do Português, mas é transversal a todas as áreas; refere ainda que, no final do 9.º ano, ao nível do domínio da sua língua como ferramenta essencial para o pleno ingresso na vida activa, a disciplina de Língua Portuguesa não prepara convenientemente os alunos. Eles terminam o ensino básico sem terem uma consciência da importância do domínio da língua, por exemplo, para o desempenho competente não só de uma profissão socialmente reconhecida e economicamente compensadora, mas também para as mais diversas situações e contextos do dia-a-dia:

eles pensam que pelo facto de o Português ser a sua língua materna, a língua do quotidiano, já se podem considerar uns exímios utilizadores da língua e, depois, deparam-se com situações caricatas como, por exemplo, quando são confrontados com o preenchimento de formulários em vários serviços públicos e não só, quando necessitam de fazer uma reclamação, quando pretendem elaborar um *curriculum vitae*...

No 12.º ano, já há uma maior responsabilidade e responsabilização do aluno, mas, mesmo assim, alguns alunos não saem bem preparados e isso é bem visível na correcção dos Exames Nacionais do 12.º ano. Os alunos dão imensos erros ortográficos mesmo naquelas palavras consideradas básicas no quotidiano do aluno. O mesmo entrevistado considera que falta muito trabalho de casa, hábitos de leitura e de escrita e os telemóveis e os computadores contribuem para acentuar essa realidade. Os alunos deveriam ter mais horas de Português (E.5).

Estas afirmações acerca do ensino da língua são bastante significativas sobre a concepção que os professores entrevistados têm do carácter prático e utilitário das aprendizagens, no domínio do ensino do Português, no futuro dos nossos alunos. Assim, podemos concluir que estes professores estão conscientes de que a Escola deve formar o cidadão integral, provido de saberes e competência comunicativa, mas também o deve formar para a cidadania, capacitando-o de uma compreensão crítica do mundo que permita a sua integração plena no mercado de trabalho, num mundo cada vez mais exigente ao nível das competências, atitudes e saberes. Cada vez mais o factor competitividade, aliado ao progresso científico e tecnológico, exige cidadãos mais e melhor formados, condição necessária ao desenvolvimento económico de um país. Esta perspectiva é reforçada pelo item quinze, verificando-se que cinco professores dizem concordar e dez referem concordar totalmente que, na sua prática pedagógica, fomentam nos alunos uma compreensão crítica do mundo e do meio cultural no qual vivem.

Relacionada com a problemática de se saber se as disciplinas da área do Português preparam, de facto, os alunos para a vida activa, surge a questão relacionada com o modo como os docentes avaliam a qualidade do ensino do Português nas nossas escolas (questão 20). Um dos entrevistados considera que, apesar de todas as adversidades e dos constantes apelos do mundo exterior à escola, esta não se tem demitido da sua função, avaliando, por isso, essa qualidade como sendo média ou mesmo boa (E.10); outro dos nossos entrevistados considera esse ensino, em termos globais, como sendo satisfatório (E.11). Porém, outros entrevistados consideram que essa qualidade tem vindo a deteriorar-se e/ou decrescido, fruto da desmotivação dos alunos e dos vários desafios exteriores à escola, como é o caso das novas tecnologias. Pelo facto de os alunos conseguirem tudo com muita facilidade no quotidiano exterior à

escola, têm tendência a procurar também essa facilidade no sistema educativo. O ensino do Português tende a resistir a esta realidade e, por isso, é que ainda temos um ensino da língua que fornece aos alunos as competências básicas para a vida activa. Já foi um ensino mais exigente, mas que ainda é ministrado com qualidade (E.5). Outro entrevistado classifica essa qualidade, apesar de não ter dados nem instrumentos suficientes para a avaliar, como não muito satisfatória, apesar dos resultados positivos nas avaliações externas (E.7). Apesar de tudo, opina outro dos nossos entrevistados, podemos-la considerar de razoável. A generalidade dos alunos termina o ensino básico com as competências essenciais, quer para ingressar no ensino secundário quer para a entrada na vida activa. Contudo, o mesmo entrevistado defende que a escola tem de fazer melhor, mas tal passa por uma revisão dos currículos, dos programas e, fundamentalmente, pela concepção de escola que se deseja e que corresponda e responda às exigências futuras do mundo e das sociedades (E.6).

O entrevistado E. 1 refere que, se formos avaliar pela estatística, avalia-se essa qualidade como negativa, mas acrescenta que a estatística “vale o que vale”. Salienta que há muito empenho e trabalho dos professores para que a qualidade do ensino nas nossas escolas não seja negativo, lamentando a falta de apoio, de colaboração ao nível da família e do meio social, pois “não se pode ter as mesmas expectativas de alunos que crescem num meio mais desprotegido ao nível socioeconómico e cultural” (E.1). Já o entrevistado E. 2 refere que, de uma forma geral, a qualidade tem melhorado, mas ainda há muita coisa a mudar, pois a escola deve saber adaptar-se às exigências do mundo actual e tal implica a mudança de certas práticas para que o ensino do Português não seja “uma coisa maçuda”. O importante é saber como motivar e as novas tecnologias são um instrumento que pode facilitar esse trabalho, embora realce que não lhe devemos atribuir um papel predominante nas nossas práticas e no processo de ensino e aprendizagem. Para outro dos entrevistados, falar de qualidade implica considerar uma série de variáveis que tornam o ensino do Português diferente daquilo que era há uns anos atrás. Falar que num tempo pretérito a qualidade de ensino era melhor é não atender a uma série de circunstâncias que tornam o ensino de hoje diferente do de ontem e essas circunstâncias são de diversa ordem: sociais, políticas, económicas... O mundo de hoje é mais exigente do que o tempo em que os actuais professores eram estudantes e, atendendo a essa realidade e às diferentes motivações dos alunos e aos desafios que a

escola actual enfrenta, a qualidade do ensino do Português “não está tão mal como o querem pintar”, já que os alunos saem com as competências essenciais para ingressarem na vida activa (E.3). Actualmente, considera o entrevistado E. 4, os docentes já começam a reflectir acerca do modo como devem melhorar a qualidade do ensino e têm-se dado alguns passos significativos, como é o caso das Aulas de Apoio Acrescido nas Escola, o PNL (Plano Nacional de Leitura), a criação de Centros de Recursos, o apetrechamento das Bibliotecas Escolares, a revisão dos Programas, embora essa revisão seja pontual e ainda se revele insuficiente, porque se aposta mais na quantidade do que na qualidade. Acrescenta que tem que haver uma adequação dos Programas às novas exigências do mundo actual, privilegiando mais a qualidade do que a quantidade de conteúdos programáticos. Há conteúdos que se repetem ao longo dos vários ciclos de aprendizagem, “o que é um absurdo”. Continua-se a dar mais importância ao cumprimento dos Programas do que ao desenvolvimento de competências:

no final de cada período fica religiosamente registado em acta se o professor está ou não a cumprir o Programa e a Planificação. Enquanto assim for, embora se verifique uma melhoria da qualidade de ensino, esta ficará sempre aquém daquilo que seria o desejado (E.4).

Assinalamos uma interrogação, em jeito de pergunta de retórica, de um último entrevistado que considera que todos os docentes se esforçam para que os seus alunos aprendam o Português. Mas também é verdade que é necessário repensar todo o percurso do ensino da língua portuguesa, bem como todo o currículo dos vários ciclos: como é possível ter bons alunos a todas as áreas, quando têm um leque de disciplinas ou áreas equivalentes tão grande? (E.9).

Frequentemente, lê-se e ouve-se que os alunos, quando saem da escola, não sabem ler ou lêem pouco, que não sabem escrever ou falar (questão 15). Assim, quisemos saber se os nossos entrevistados partilhavam deste diagnóstico. A esmagadora maioria dos docentes entrevistados concorda com este diagnóstico, uns afirmando que, cada vez mais, se sai da escola com menos competências, pois diminuiu-se o grau de exigência em relação às aprendizagens/saberes a ministrar na escola e, como tal, essa diminuição de exigência também se verifica ao nível do ensino do Português. “Os alunos têm outras motivações, sabem outras coisas e, infelizmente, as competências de

leitura e de escrita cada vez passam a assumir um papel mais secundário” (E.1). Outro entrevistado considera que os alunos não sabem ler, nem sabem escrever, têm falta de vocabulário e não têm hábitos de leitura porque a sociedade e as famílias também se desresponsabilizaram dessa tarefa. É uma realidade que não cabe só à escola alterar. É um problema social e também cabe à família assumir um papel de relevo nessa função e o que se verifica é que esta é só uma função que se atribuiu quase em exclusivo à escola. Tem de haver um trabalho colaborativo entre a escola e a família. Acrescenta que, neste domínio, a família tem um papel preponderante de supervisionar e incrementar o gosto pela leitura e pela escrita. Salienta que é no seio da família que estas duas competências devem encontrar o foco de motivação. À escola compete-lhe desenvolver e aprofundar essas competências (E.5). O entrevistado E. 3 refere que, em relação a muitos alunos, essa é uma realidade constatada, sobretudo em relação “àqueles alunos que não querem nada da escola” e daí a necessidade de diversificar não só a oferta formativa, mas, sobretudo, os Programas. Considera que não é por acaso que, recentemente, tenham surgido outras alternativas para os alunos, como é o caso dos cursos profissionais. Lembra que muitos alunos já procuram os cursos profissionais e estes devem apostar em Programas que correspondam e satisfaçam as reais necessidades destes alunos e estejam adaptados de modo a prepararem o aluno para o ingresso ou a prática de uma determinada profissão. Outro entrevistado continua o pensamento do entrevistado anterior, acrescentando que, em relação ao ensino do Português, essa é uma realidade preocupante porque os programas, muitas vezes, não dizem nada aos alunos, os textos, em particular, e os conteúdos, em geral, não estão de acordo com um determinado perfil de aluno e pensa-se que, no ensino da língua, se deve ensinar a mesma coisa a todos os alunos; o que acontece é que, nestas circunstâncias, muitos desinteressam-se pela disciplina. Essa realidade, em parte, justifica-se deste modo (E.4). O entrevistado E.2, embora concorde que esse é um comentário generalizado que constantemente se ouve, considera que não será totalmente assim, defendendo que determinados alunos saem com as competências essenciais. Constata que os alunos manifestam dificuldades ao nível da leitura e da escrita porque não têm hábitos de leitura nem de escrita. Os alunos não lêem e escrevem pouco. Então, cabe à escola, e à disciplina de Língua Portuguesa em particular, contrariar esse cenário. Considera que, na generalidade, se pode tecer esse comentário, havendo, contudo, casos particulares que, felizmente, contrariam a

generalidade. “Concordo em parte”, acrescenta outro entrevistado, porém, os alunos saem minimamente preparados. Constata que se diminui o grau de exigência e que tal tem os seus reflexos na disciplina de Português, salientando que os alunos têm outras motivações, outros interesses e cada vez há menos espaço para se trabalhar as competências mais escolares, como a leitura e a escrita (E.6). Na senda do mesmo pensamento, outro entrevistado não considera que essa realidade se revista de uma generalidade, mas salvaguarda que a massificação do ensino e a abertura do ensino superior a praticamente todos os alunos permitiu que todos, mesmo os que apresentam dificuldades na leitura e na escrita, possam prosseguir estudos, “com todas as consequências que daí resultam” (E.9). “O caso português é apontado com um dos mais graves nesse âmbito e enquanto não for toda a sociedade a gerir esse problema, não é a escola sozinha que o conseguirá resolver”, acrescenta outro entrevistado, salientando que, enquanto houver, por exemplo, “meios de comunicação social a assassinares constantemente a língua (quer por erros cometidos, quer por falta de criatividade na sua utilização) será muito difícil melhorar este estado de coisas” (E.8). Concluímos com uma nota de optimismo de um outro entrevistado que refere: “Não, felizmente ainda há muitos alunos que têm muito prazer em ler um livro, em descobrir aventuras e novos saberes nas páginas de um livro” (E.11).

Esta concepção de que os alunos, quando saem da escola, não sabem ler ou lêem pouco, que não sabem escrever ou falar está em consonância com vários discursos que afirmam que a escola não tem sido capaz de assegurar o desenvolvimento das competências básicas de leitura e de escrita, um diagnóstico eventualmente suportado em estudos de avaliação que habitualmente devolvem um quadro muito pouco favorável no que diz respeito às competências de comunicação verbal dos portugueses, sobretudo dos jovens.

11. As causas de insucesso e a qualidade do ensino do Português.

Também procuramos saber a opinião dos professores entrevistados acerca das principais causas do insucesso verificado no domínio do ensino da língua (questão 19). Assim, um dos professores entrevistados enumera como principais causas i) a falta de

pré-requisitos, ii) o comportamento da família, iii) a falta de criatividade e iv) a falta de ideias por parte dos alunos, visto que acedem a tudo com muita facilidade e, por isso, não estão habituados a pensar. Considera que tudo o que leva a pensar é causa de desmotivação, acrescentando que os alunos “criaram um mundo próprio muito devido ao uso do computador e à desresponsabilização da família que não tem tempo para estar com eles, logo, eles são muito individualistas e fechados. Criaram o seu próprio mundo e não deixam o adulto entrar nele” (E.1). A falta de trabalho e perseverança no estudo são outros factores apresentados pelo entrevistado E.11. Outro dos entrevistados aponta como principais causas de insucesso no ensino do Português a desmotivação dos alunos e “a imagem que se tem do ensino da língua”, acrescentando que o desinteresse pela disciplina deve-se ao facto de os alunos não verem nela uma utilidade prática, questionando-se: “estudar Português para quê?”. Opina que o professor deve saber mostrar aos alunos que a língua é um bem precioso e eles têm que a saber utilizar com propriedade porque, assim, conseguirão assumir um papel mais activo na sociedade. Deve saber mostrar que a língua é um dos instrumentos de trabalho mais precioso e mais importante. Salaria, também, que é a nossa língua que nos constitui como pessoa e nós somos aquilo que transmitimos através do uso que fazemos desse instrumento. Conclui, afirmando que vivemos numa sociedade muito materialista e, então, o professor tem de ser capazes de mostrar que a língua é um instrumento necessário para se obter sucesso (E.2). O entrevistado E.3 acrescenta as sucessivas políticas educativas dos sucessivos governos que não souberam olhar a escola e a educação como motores do progresso e da produtividade do país, considerando que os alunos estão pouco motivados para o ensino da língua porque não encontram nessa aprendizagem qualquer utilidade e porque há outros interesses que se sobrepõem aos escolares. A ausência de métodos de estudo e de trabalho é apresentada como principal factor de insucesso no domínio do ensino da língua pelo entrevistado E. 4. Para outros dos entrevistados, os alunos não praticam a escrita, não lêem e não estão motivados. Considera que há um desinteresse generalizado pelas aprendizagens, pelos saberes escolares. Há um desinteresse e uma desmotivação em relação à prática da leitura e da escrita. Acrescenta que os alunos são pouco ambiciosos e que revelam um desinteresse generalizado pela escola e pela procura do saber, bem como pela cultura em geral. Como já foi realçado por um entrevistado, os discentes não vêem uma utilidade prática no estudo do

Português e estão muito voltados para tudo o que são as novas tecnologias. Contudo, salienta, há um empenho dos professores para alterar este cenário e, muitas vezes, os professores “têm que descer ao nível dos alunos para os tentar cativar para o estudo. O nível de exigência tem baixado porque os nossos alunos cada vez menos se interessam pela escola” (E.5). “A principal causa creio ser a pouca importância dada ao ensino da língua logo no primeiro ciclo; é aqui que se tem de verificar uma aprendizagem forte; e hoje, mais uma vez, constatamos que isso se torna cada vez mais difícil”, considera o entrevistado E.9. Outro factor de insucesso relaciona-se com a falta de tempo evidente para treinar as competências básicas e essenciais, associada ao elevado número de alunos por turma que condiciona logo a realização de Oficinas de Escrita e de Oralidade, não deixando ao professor muita margem de manobra para intervir, *in loco*, e de forma individual para ajudar os seus alunos a superar as suas dificuldades (E.8). O entrevistado E. 7 aponta como um dos problemas principais relacionado com o insucesso dos alunos o perfil do professor de português (formação inicial especializada numa área e residual nas outras; ausência de leituras; pré-construídos relativamente aos modelos de texto dos alunos...). Aponta, também, os programas e os manuais estereotipados. Finalmente, salienta as condições de trabalho nesta disciplina (e.g. como trabalhar a produção escrita com uma turma de 28 alunos? Como trabalhar com apenas duas aulas por semana?). Como síntese das principais causas (e também a mais assinalada, transcrevemos a concepção de um último entrevistado:

Penso que grande parte do insucesso verificado se deve ao declínio da função da escola e à desmotivação dos alunos. Falo em declínio da função da escola porque se procura ver nela mais um espaço de lazer, socialização, partilha... e menos de transmissão de saberes, de conhecimentos. A escola já não é o único meio de transmissão de saberes, mas há outros meios mais aliciantes para os alunos, como é o caso da *internet*. A escola tem de saber competir com esta nova realidade e penso que, até ao momento, ainda não o soube fazer. A desmotivação dos alunos deve-se, em grande parte, a esse factor. Perante aquilo que o mundo exterior à escola tem para oferecer aos alunos, esta sai derrotada porque os alunos preferem tudo aquilo que se apresenta como menos exigente, mais inovador e mais fascinante. A escola tem que inovar sem se descaracterizar. O seu principal papel

continua a ser o de transmissão de saberes e o de formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios da vida activa (E.6).

12. Os principais desafios que se colocam ao ensino da língua

Quisemos auscultar, também, a opinião dos docentes que compõem o *corpus* deste estudo acerca dos desafios colocados no âmbito do ensino da língua, surgindo a questão: “Em sua opinião, quais são os principais desafios que hoje se colocam ao ensino do Português nas escolas?” (questão 18). Deste modo, um entrevistado responde que “o professor de Português tem que ser um resistente porque são muitos os desafios que se lhe apresentam fruto do avanço das novas tecnologias e de uma sociedade marcadamente materialista”, considera o entrevistado E. 5, acrescentando que o professor de Português é um humanista e tem que ser bastante exigente e persistente em todo o processo de ensino e aprendizagem, defendendo que tem que saber responder a esses desafios e uma forma de o fazer é trazer as novas tecnologias para a sua sala de aula. Realça que o docente de língua tem que insistir, ser persistente, exigente para que o aluno veja que o Português é uma disciplina importante e fundamental na sua formação, pois os alunos têm que ver uma utilidade prática no estudo do Português. “O professor de Português tem de ser inteligente para saber demonstrar a utilidade do estudo do Português enquanto pedra fundamental na formação do aluno e na sua preparação para a vida activa”, conclui. Na mesma linha de pensamento, o entrevistado E. 6 considera que os principais desafios encontram-se muito relacionados com as novas tecnologias, pois elas tomaram conta do mundo e a sala de aula não se pode alhear dessa realidade. Assim, salienta, o professor de Português tem de saber trazê-las para a sua sala e pô-las ao serviço do ensino da língua, considerando que elas podem ser de grande utilidade para o ensino da língua. Contudo, salvaguarda que não lhe podemos atribuir um papel subalterno em relação a outros instrumentos nem sobrevalorizá-lo, pois as novas tecnologias devem ser usadas “com peso e medida” e sempre ao serviço das boas práticas e das boas aprendizagens. Termina, considerando que o manual escolar, em suporte de papel, continua a ter o seu papel na sala de aula e as novas tecnologias devem ser um auxílio das aprendizagens e um complemento a esse manual. “A realidade do

mundo actual é outra, daí os novos desafios. A escola tem de se abrir ao mundo em que os nossos alunos vivem, com as novas tecnologias”, complementa outro dos entrevistados, salientando que, cada vez mais, “as novas tecnologias têm que também entrar nas salas de aulas, têm de se assumir como mais um recurso ao dispor dos professores”, considerando que, hoje, os alunos:

têm coisas mais interessantes ao seu dispor, como a *internet*, que os fascina muito mais do que as lições teóricas dos professores. As lições teóricas dos professores, típicas do *magister dixit* têm que dar lugar a aulas cada vez mais práticas, de trabalho de grupo, trabalho de pesquisa e, sempre que possível, usando, também, as novas tecnologias (E.4).

Outro dos entrevistados considera que os desafios que se colocam ao ensino da língua são os mesmos desafios que se colocam às outras disciplinas em geral, realçando que não se pode continuar a leccionar em salas com quatro paredes brancas e um quadro negro, referindo que é uma luta demasiado desigual se se tiver em conta a policromia mediática a que os alunos têm acesso fora da escola, mesmo aqueles com mais dificuldades económicas. Assim, tal como os entrevistados anteriores, considera que, no processo de ensino e aprendizagem da língua se deve usar as tecnologias ao serviço da educação e do ensino, reforçando que, para que isso aconteça, é necessário que haja investimento sério na dotação de meios às escolas para que se possa, então, fazer exigências e dar o salto qualitativo. Caso contrário, o espaço-escola dirá cada vez menos aos alunos (E.8). Um dos grandes desafios que hoje se coloca à escola em geral e, como tal, também ao ensino da língua, é a preparação dos alunos “para o desenvolvimento rápido da ciência; de facto, as novas tecnologias sofrem uma evolução permanente e temos de ser capazes de as entender, de as utilizar, de nos servirmos delas com eficiência”, completa o entrevistado E.9. Um dos maiores e principal desafio, segundo outro entrevistado, é a motivação para a leitura e para a escrita, porque a família se desresponsabilizou desta tarefa. A família tem vindo a desprezar o acompanhamento aos seus filhos, acrescentando que o principal desafio que se coloca à escola é trazer a família para o seu seio, considerando que os desafios que se colocam ao ensino do Português estão intimamente relacionados com os desafios que se colocam à escola (E.1). Outro dos desafios diz respeito “à imagem” que se criou da disciplina de Língua

Portuguesa. Então, o grande desafio talvez seja o de mudar essa imagem, mas, para tal, deve-se alterar, também, as práticas, pois o Português não deve ser uma disciplina predominantemente teórica, mas deve proporcionar o trabalho colaborativo em sala de aula, a interação verbal, deve tirar proveito das novas tecnologias sempre que necessário (E.2). Na mesma linha de pensamento, o entrevistado E. 10 considera que:

O professor deve ser criativo, inovador, irreverente, fazendo do uso da língua uma coisa interessante e surpreendente. O principal desafio será esse, tentar mudar a imagem do professor de Português como sendo alguém muito teórico que só sabe falar de literatura, de poetas e escritores. O professor de Português deve estar constantemente actualizado e dominar as novas tecnologias. Só assim, conseguirá cativar os alunos para a aprendizagem. Ele tem de estar consciente que os desafios que se colocam à escola actual são de várias ordens. É como diz o ditado: “Se não os consegues vencer, junta a eles”. Sem descaracterizar a função essencial da escola, o professor deve estar aberto às novas tecnologias e tem de dar espaço para que sejam os alunos a ter um papel mais interventivo, colaborativo na dinâmica nas aulas.

O desafio mais exigente de enfrentar será o de o professor conseguir “pôr os alunos a ler, a ter gosto pela leitura, a saberem interpretar o que lhes é apresentado”, refere o entrevistado E.11. Para o entrevistado E. 7 permanece o desafio da definição do perfil de saída do ensino secundário, a que acresce o multilinguismo e multiculturalidade. Para o entrevistado E. 3, a escola não tem sabido corresponder aos anseios e às necessidades dos jovens de hoje e isso deve-se às sucessivas políticas educativas, acrescentando que continuamos a ter um modelo de escola ainda muito voltado para uma tradição de escola como transmissora de saberes académicos e saberes que ainda se encontram ancorados em programas de há alguns anos que nunca foram actualizados ou sofreram actualizações pontuais. A escola, e refere que, quando fala de escola, fala dos sucessivos governos e das suas políticas educativas, nunca deu a devida atenção às reais necessidades do mundo actual e àquilo que são as expectativas dos nossos jovens. Menciona que, quanto ao ensino do Português, o primeiro desafio que se apresenta é a motivação dos alunos para a disciplina e para a aprendizagem dos vários domínios que a constituem, porque, na sala de aula, os docentes têm alunos pouco

motivados para a leitura e para a escrita e os professores de Português têm que os saber motivar para as aprendizagens. Assim, conclui, conseguir a motivação dos alunos é o principal desafio que se apresenta ao professor de Português.

Perante a complexidade da prática docente e dos saberes que a mesma compreende, desejamos saber qual era a concepção dos docentes entrevistados a este respeito. Assim, elaboramos a questão “O que deve saber e saber-fazer o professor de Português?” (questão 16), tendo em vista a construção de aprendizagens significativas e a preparação do aluno para a vida activa e para uma participação efectiva, participativa, consciente e responsável da cidadania.

Para um dos entrevistados, em primeiro lugar, o docente deve possuir uma consciência pedagógica abrangente que lhe permita motivar os discentes para as aprendizagens, não se esquecendo que esse saber pedagógico não aparece separado do saber científico, já que ambos se complementam para proporcionar uma motivação efectiva dos alunos. Assim, essa motivação passa por também saber, dar “o exemplo no que respeita ao saber ler, escrever e falar. Sobretudo, deve saber seleccionar os conteúdos de acordo com as motivações e preferências da turma” (E.1). “Deve saber motivar e inculcar o gosto pela língua”, considera outro entrevistado, acrescentando que deve “saber falar, comunicar com naturalidade, de falar de coisas que nunca ninguém fala, de saber colocar questões que levem o aluno a pensar, a reflectir”, salientando que o docente deve ter, sobretudo, uma competência pedagógica que lhe permita transmitir os saberes de um modo motivante e atractivo, salvaguardando que:

a competência científica é importante, mas esta, sem uma boa competência pedagógica, não produzirá o efeito desejado e o efeito é motivar os alunos para as aprendizagens. O professor pode ser muito bom cientificamente, mas, se não souber comunicar esses conhecimentos, se não souber cativar, transmitir esses conhecimentos de um modo tão natural e eficaz, dificilmente conseguirá levar ao sucesso educativo. O bom professor é aquele que sabe conduzir a... (E.2).

Ainda no âmbito da motivação, o entrevistado E.3 refere que o docente deve tentar, o mais que puder, motivar os alunos para a leitura de textos, para o saber fazer uma exploração adequada da leitura, motivar para a interpretação, para a escrita, acrescentando que deve pôr os alunos em contacto com textos de diferentes tipologias,

bem como motivá-los a frequentar a biblioteca escolar e dar indicações sobre autores e obras que podem ser lidas num determinado ano de escolaridade. Reforça que deve saber inculcar nos alunos hábitos de leitura, o prazer pela leitura, assim como deve saber incentivar os alunos a partilhar as leituras. Mais uma vez nos aparece o professor como exemplo e como aquela entidade que mostra aos alunos o prazer de ler: “se o professor não souber transmitir esse prazer, dificilmente cativará os alunos para a leitura”, acrescenta o mesmo entrevistado. Este entrevistado também se refere à postura do professor em sala de aula, visto que a sua postura profissional também influencia muito as aprendizagens dos alunos. Conclui, afirmando que um professor motivado cativará mais os alunos para as aprendizagens do que um professor desmotivado, salientando que “o entusiasmo com que o professor lecciona condiciona ou não as aprendizagens dos alunos. Em primeiro lugar, o professor tem de gostar do que está a fazer e os alunos são sensíveis a isso”. Na mesma linha de pensamento, surge a concepção de outro entrevistado ao considerar que o professor deve saber encaminhar os alunos para a biblioteca escolar e incentivá-los à leitura, orientá-los na escolha de uma obra e, depois, levá-los a partilhar essa leitura com o grupo turma, considerando que a actuação do professor em sala de aula é fundamental, o saber estar e comunicar de modo a cativar o aluno para o estudo. Do mesmo modo, cita também o próprio entusiasmo do docente na transmissão de saberes. “O professor pode não gostar de leccionar determinado conteúdo, mas nunca pode transmitir isso para os alunos. O professor, em primeiro lugar, tem de gostar daquilo que está a fazer e os alunos são extremamente sensíveis a isso”, refere o entrevistado (E.4). Ainda relacionado com o saber motivar e comunicar, aparece-nos a concepção de que o professor de língua tem de ser um bom comunicador e um bom usuário da língua, bem como saber usar várias metodologias e estratégias de ensino e estar aberto à inovação e, para isso, tem de estar em constante actualização. “O professor de Português tem de transmitir o gosto pela língua” conclui o entrevistado (E.6). As novas tecnologias também devem constar do campo de saberes do docente: “o professor deve aplicar de forma criativa o que está no Programa da disciplina, recorrendo, sempre que possível, às novas tecnologias, motivando, incentivando os alunos para o escrever e falar bem o Português”, opina o entrevistado E.10.

Na complementaridade das concepções anteriores, surge a opinião do entrevistado E. 5 que se refere ao saber enciclopédico que o professor de língua deve apresentar como bagagem, pois deve possuir:

uma cultura muito abrangente, uma boa cultura geral. Deve saber falar e escrever bem, isto é, deve ser um exemplo a seguir pelos alunos. Um exemplo na forma como fala, como lê, como escreve, como apresenta e explica a matéria. Que comunique e explique de uma forma aliciante. Que transmita não só o gosto pela leitura, pela escrita, mas também por querer saber mais. Deve ter uma cultura abrangente e estar permanentemente actualizado.

Segundo o parecer de outro entrevistado, o professor deve “saber (não é só conhecer) muito de língua, bastante de literatura e de muitas outras coisas; deve ser um co-construtor de conhecimento (com cada aluno)” (E.7). Assim, na continuidade desta linha de pensamento, o entrevistado E. 8 considera que, para além de um conhecimento aprofundado sobre língua e a literatura portuguesa (isso inclui o conhecimento de um pouco da língua latina e da cultura clássica) e de se manter actualizado sobre a parte técnica (didáctica), acrescenta que, tal como já foi referido pelos entrevistados anteriores, o professor deve ser um bom comunicador, bem como “um entusiasta nas actividades que dinamiza na sua aula” (E.8). É curioso notar que este entrevistado apresenta como saberes a dominar pelos docentes os referentes à cultura/civilização greco-latina (clássica), mais propriamente conhecimentos relativos aos saberes/conteúdos linguísticos (funcionamento da língua).

Em síntese, e na concepção do entrevistado E. 9, essencialmente, nos *corpora* de saberes que um professor de língua deve dominar, aparecem aqueles relacionados com o ser capaz de utilizar correctamente (de forma oral e escrita) a Língua Portuguesa, assim como possuir um conjunto de conhecimentos científicos (de gramática em geral: morfologia, sintaxe, semântica... e de Literatura) que lhe permita ser capaz de levar os seus alunos a uma formação geral de qualidade; além disso, deverá estar pedagogicamente preparado para ajudar os seus alunos a adquirirem tais conhecimentos. Refere que não adianta ter uma boa bagagem de saberes científicos se o docente não for capaz de comunicar correctamente com os seus alunos. De salientar que, neste contexto, o vocábulo comunicar assume uma expressão abrangente, sendo utilizado não apenas no

sentido de trocas verbais ou transmissão de saberes/conhecimentos científicos, mas também em toda a outra componente didático-pedagógica e relacional/atitudinal que contribuem para a formação de um cidadão consciente das potencialidades de uma ferramenta essencial como é a do bom uso da sua língua (dimensão gregária e estética), mas também cidadão interventivo e participativo na vida da comunidade (dimensão ética).

13. Concepções de língua e ensino de língua na escola: perspectiva dos entrevistados

Pela análise dos dados recolhidos pela técnica da entrevista, verificamos que muitos professores concebem o ensino da língua como: “o saber ler e escrever, porque valorizam componentes com uma aplicação prática” (Q1, E1), sendo possível, contudo, trabalhar e “ensinar língua a partir de qualquer texto, seja ele literário ou não literário/utilitário, mesmo o mais banal” (Q. 6.2, E.2). Porém, para outro docente, “Para o conhecimento mais aprofundado da língua, o texto literário apresenta-se com mais potencialidades como meio privilegiado de aquisição de certas competências”. (Q. 6.2, E.3). Corroborando e reforçando esta concepção, outro entrevistado salienta: “O texto literário é muito importante para o ensino da língua. A partir do texto literário pode-se trabalhar todos os domínios da língua. Será também um exemplo como escrever bem, como se deve escrever. É um exemplo que os alunos têm como modelo a seguir” (Q. 6.2, E.5). Concepção contrária é apresentada pelo entrevistado E.7, que refere: “Uma aula de Português não é uma aula de Literatura Portuguesa. Por isso, um texto literário não deve servir para ensinar o funcionamento da língua mas a sua dimensão textual (gramática textual, sim) e estética”. Centrando-se mais no domínio da escrita, outro docente refere que “o professor deve continuar a preocupar-se com todos os aspectos relacionados com a escrita; se deixar de o fazer, em minha opinião estará a demitir-se do verdadeiro papel de docente da Língua Portuguesa”. Outro entrevistado acrescenta que ensinar língua é, também:

uma vertente que se prende mais com o desenvolvimento do espírito crítico. Levar os alunos a pensar. O Ensino Básico, do 5.º ao 9.º ano, está muito

segmentado em objectivos que nos privam de trabalhar, convenientemente, o espaço da língua portuguesa. Isso não é possível porque estamos muito presos a objectivos. Já no Ensino Secundário se dá mais primazia à parte da Literatura. Os objectivos acabam por limitar (Q.1, E2).

O mesmo entrevistado, porém, encara o ensino da língua como o conjunto dos quatro domínios fundamentais: ler, escrever, falar e ouvir: "...a língua portuguesa é isso tudo e não devemos compartimentar. Eu acho que deve haver uma certa liberdade. Num espaço de sala de aula há lugar para tudo isto e tudo aquilo que consideramos fundamental, como desenvolver o espírito crítico". "Valorizo a correcção linguística, a capacidade que têm em expressar as suas ideias as suas opiniões. Também valorizo muito o espírito crítico. As várias formas de discurso, quer o formal quer o informal", expressa um outro entrevistado (Q.3, E.6). "O professor tem que se preocupar com os aspectos formais, portanto, ortográficos e gramaticais. Tem que se preocupar com isso, afinal é professor de Português", concebe assim o ensino da língua outro docente (Q. 4.2, E.5), acrescentando que "é fundamental para o ensino da língua e para a compreensão do funcionamento da língua". Referindo-se ao domínio da oralidade, outro entrevistado tece o seguinte comentário:

Acho correcto, só lamento não se começar a valorizar e a avaliar, convenientemente, esse domínio logo a partir do 1.º Ciclo. O aluno deve ser ensinado a exprimir-se correctamente ao nível da oralidade, deve saber falar em público de acordo com o contexto, a situação comunicativa. O aluno tem de aperceber-se que esse também é um domínio valorizado (Q. 3.1, E.3).

Retomando a ideia do entrevistado anterior, verificamos que "muitas vezes, os alunos não ouvem, não sabem ouvir, depois não têm alguém que coloque questões pertinentes e que fomentam uma atitude crítica no aluno" (Q1, E2). Frequentemente, não estudam determinado conteúdo, mas só pelo facto de o professor recorrer a outras estratégias, "como o visionamento de filmes e/ou documentários, eles acabam, por vezes, por compreender melhor." "Esta divisão nos vários domínios: o ler, escrever, ouvir e falar é muito importante e, curiosamente, é dada alguma equidade a esses vários domínios, no entanto, a parte da oralidade não é muito desenvolvida na prática lectiva,

na sala de aula.”, acaba por acrescentar outro entrevistado (Q. 2, E.3), salientando que, ao nível da leitura e da escrita, estas são as áreas onde mais incide o trabalho na aula de Português. Trabalha-se muito a competência de leitura expressiva, a competência da escrita e o desenvolvimento das regras de funcionamento da língua. Saber ouvir é extremamente importante, assim como o saber escutar. “Se desenvolvermos uma leitura expressiva e fizermos perguntas a partir dessa leitura, os alunos perdem-se um pouco”, acrescenta. Há uma tradição do suporte escrito, “agarramo-nos muito ao texto escrito, a parte da leitura dispersa e também não estão habituados a ouvir. Os alunos não sabem ler e tirar apontamentos e é uma dificuldade bastante acentuada nos alunos do 3.º Ciclo. Se se pede aos alunos para tirarem apontamentos sobre alguma coisa que se está a dizer, eles não o sabem fazer”, conclui. Quanto ao ensino da gramática enquanto dimensão do ensino da língua: “a gramática é importante para compreender a própria língua. É importante, mas não deve ter a primazia no ensino da língua” (Q.7, E.2). Por outro lado, outro docente reforça a concepção de que “o ensino da gramática, a par da leitura do texto literário, contribui para desenvolver aprendizagens mais profundas no domínio da língua. Contribui para um melhor uso da própria língua, para a aquisição de uma melhor expressão. Também se aprende gramática através dos textos”. A nível do funcionamento da língua, considera de extrema importância apetrechar os alunos de ferramentas que lhes possibilite o exercício pleno de uso da língua em diferentes contextos e situações comunicativas. “Temos que ensinar a gramática estabelecendo relações com a vida do quotidiano. Tenho de trazer para o âmbito do ensino e aprendizagem da língua aspectos da vida quotidiana” (Q.7, E.3). Numa mesma perspectiva, podemos ler: “Acho que não nos podemos esquecer do papel da gramática. A gramática é importante porque sem ela não podemos reflectir sobre a língua. Mesmo até ao final do secundário, devemos de a ter sempre presente. É muito importante trabalhar, em aula, aspectos relacionados com o estudo da gramática para que os alunos saibam reflectir sobre a língua e exprimir-se com correcção linguística” (Q.7, E.5). “A gramática é o apêndice¹⁸. Trabalha-se muito a gramática. Tem um papel de total primazia. Para falar e escrever bem, tem que se dominar bem a gramática, as regras de funcionamento da língua” (Q.7, E.6). Podemos concluir que, para a maioria dos

¹⁸ Não conseguimos aceder, neste contexto, perfeitamente ao sentido de “apêndice”, visto que este conceito pode significar “algo desnecessário”, “acessório”. Contudo, pode, também significar “acréscimo” ou “parte pertencente a outra maior e que a completa”. Parece-nos que este é o sentido a conferir ao vocábulo apresentado.

professores entrevistados, um «“bom conhecimento da língua só pode ser conseguido se houver também um bom conhecimento da “gramática”; só se pode escrever/falar bem se se tiver o domínio da língua, e “isto” implica também a “gramática”» (Q.7, E.9), que “é indispensável no ensino da língua, isto é, esta componente visa aliar a prática à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua como condição para o aperfeiçoamento do uso da língua” e “é importante pois é através dela que conseguimos uma correcta expressão escrita e oral” (Q.7, E. 10).

De acordo com esta concepção dos professores entrevistados, podemos encontrar o objectivo fundamental do ensino de Língua Portuguesa nas nossas escolas: espera-se que os alunos adquiram, progressivamente, uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida quotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo da literacia. Enfim, proporcionar-lhes a chamada competência comunicativa. A nível do funcionamento da língua, aqui entendido como o estudo da gramática da língua, considera-se importante apetrechar os alunos de ferramentas que lhes possibilite o exercício pleno de uso da língua em diferentes contextos e situações comunicativas, de modo a estabelecer relações com a vida do quotidiano. Esta concepção de ensino da língua afasta-se bastante dos dogmas mais tradicionais que consideravam que só se ensinava e aprendia língua se se partisse do estudo dos grandes mestres e artificies da língua: o estudo dos textos canónicos com os seus poetas e escritores maiores. Contudo, o texto literário continua a apresentar-se com mais potencialidades como meio privilegiado de aquisição de certas competências no domínio da língua e é um exemplo de *como escrever bem, como se deve escrever*¹⁹. Não como meio para se ensinar o funcionamento da língua, mas enquanto veículo para o estudo da dimensão textual (gramática textual) e enquanto representação estética da língua. Porém, considera-se que, no Ensino Básico, o ensino do Português está muito condicionado pelos objectivos oriundos do discurso instituinte, o que condiciona a prática do professor, enquanto no Ensino Secundário, se dá mais primazia ao estudo do texto literário.

Concluimos, também, que o objectivo fundamental do ensino da língua já não é apenas o de ensinar o Português padrão, até pela multiculturalidade que invade as nossas escolas na contemporaneidade, mas o de criar condições para que ele seja

¹⁹ Itálico nosso.

aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico, visto que estamos perante a escola de massas, onde os mais desfavorecidos socialmente só têm a ganhar se a escola admitir a existência de outras formas de falar e escrever e, paulatinamente, consciencializar os alunos que essas outras formas têm uma relação directa com o contexto de enunciação e com a sua intencionalidade comunicativa. O ensino da língua deve privilegiar o domínio da escrita e desenvolver o espírito crítico do aluno, na medida em que o deve levar a reflectir. Esse ensino é encarado como o conjunto dos quatro domínios fundamentais: ler, escrever, falar e ouvir e, numa aula, é essencial que haja lugar ao desenvolvimento destas quatro competências; porém, o domínio da oralidade continua a ser, cada vez, mais valorizado, enquanto dimensão do ensino da língua, mas ainda não o devidamente desejado por condicionalismos de várias ordens (tempo limitado, programas extensos...). Curioso é verificar que o ensino da gramática aparece, a maior parte das vezes, como um domínio isolado dos outros quatro, mas continua a ser uma dimensão importante do ensino da língua; contudo, para alguns dos entrevistados, sobretudo aqueles ligados ao terceiro ciclo, deve assumir um papel de primazia e, a par da leitura do texto literário, contribui para desenvolver aprendizagens mais profundas no domínio da língua. A gramática da língua é o meio através do qual se parte para a reflexão do modo de funcionamento da própria língua enquanto sistema estruturado e estruturante de uma consciência linguística. Esta concepção de ensino de língua vem muito ao encontro daquilo que é expresso no Programa do terceiro ciclo. Nele, como já afirmamos num dos capítulos iniciais, os conteúdos relativos aos domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER manifestam-se e aperfeiçoam-se na prática da língua. Devem, assim, ser entendidos numa perspectiva funcional, havendo lugar a explicitações apenas no âmbito da leitura orientada e da reflexão sobre o funcionamento da língua. Podemos verificar, tal como consta no Programa, que dada a natureza globalizante das actividades de língua, os conteúdos nucleares comuns ao 2.º e ao 3.º ciclos - Expressão Verbal em Interação, Comunicação Oral Regulada por Técnicas, Compreensão de Enunciados Orais; Leitura Recreativa, Leitura Orientada, Leitura para Informação e Estudo; Escrita Expressiva e Lúdica, Escrita para Apropriação de técnicas e de modelos e Aperfeiçoamento de texto -, não podem ser tratados como unidades estanques. Tais conteúdos (de procedimento) especificam-se noutros e remetem para a interacção permanente de práticas da língua

mais espontâneas e de práticas mais reguladas e estruturadas. A concepção dos programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos vários domínios.

Quanto ao Ensino Secundário, quando se refere às competências a desenvolver, salienta-se que elas devem de estar de acordo com as finalidades e os objectivos traçados, possibilitando o desenvolvimento da Compreensão Oral, da Expressão Oral, da Expressão Escrita, da Leitura e do Funcionamento da Língua, necessário à formação dos alunos para uma cidadania plena, acrescentando que tal pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido enquanto acção, com duas competências em interacção: a de comunicação e a estratégica. Considera, também, como competência transversal ao currículo, a formação dos alunos para a cidadania, já que a inserção plena e consciente dos alunos passa por uma compreensão e produção adequadas das funções instrumental, reguladora, interaccional, heurística e imaginativa da linguagem. Já nas sugestões metodológicas gerais”, refere que “a aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição da língua”.

Pela leitura selectiva que fizemos dos Programas, podemos constatar que são fortemente enformados pelo paradigma funcional da Pragmática Linguística e pressupõem uma formação básica neste domínio ou, pelo menos, reflectem e incorporam alguma da reflexão relevante que sobre o fenómeno linguístico foi desenvolvida no âmbito da Pragmática, visto que, tanto no Programa para o 3.º Ciclo como no Programa para o ensino secundário, se sublinha o papel da língua, quer na interacção social quer na construção da identidade do falante, privilegiando as práticas da língua nas suas quatro dimensões: ouvir/falar, ler/escrever. O objectivo central do ensino da língua é desenvolver e exercitar as competências envolvidas no processo de comunicação, corporizado na produção e recepção de diferentes tipos de textos e discursos, de acordo com uma diversidade de contextos. Embora os programas contemplem um domínio de reflexão sobre a língua (Funcionamento da Língua), este domínio não implica que a gramática da língua deva aparecer como conteúdo autónomo e isolado, mas enquanto dimensão que incorpora a descoberta, reflexão e tomada de consciência das estruturas fundamentais da construção da sua língua a partir de uma sistematização de regularidades observadas nas diversas práticas de fala, escrita e de

leitura. Também o conhecimento explícito língua não é concebido como um fim em si mesmo, mas só se legitima na medida em que possibilite o desenvolvimento da capacidade linguístico-comunicativa do aluno através de situações de uso e tendo em vista o aperfeiçoamento, correcção e desenvolvimento dessas mesmas competências. Deste modo, as competências a desenvolver no processo de ensino e aprendizagem da língua, nos dois ciclos de escolaridade estudados, são as competências secundárias, ou seja, aquelas que exigem o ensino formal e que englobam a expressão oral, nos seus registos formais e públicos, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. Parece-nos que as respostas/afirmações dos professores entrevistados se aproximam muito daquilo que é o discurso instituinte, isto em relação às concepções/representações dos docentes. Se coincidem ou não com as práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, seria tema ou objecto de uma investigação mais aprofundada do tipo investigação-acção.

Para terminar este capítulo “**Concepções de língua e ensino de língua na escola: perspectivas do Professor**”, pensamos que as opiniões dos entrevistados E. 1, E.3 e E.4, respectivamente, sintetizam muitas das concepções acima expressas:

A disciplina de Português deve fornecer ao aluno um conhecimento tão vasto quanto possível de modo a torná-lo um bom utilizador da língua, um bom falante e escrevente, o que, logicamente, também passa pelas competências do aluno enquanto leitor. Um bom leitor é um bom utilizador da língua, (...) o ensino da língua deve possibilitar a aquisição de saberes, de um corpo de conhecimentos tão vasto quanto possível de modo a fazer de cada aluno um bom utilizador da sua língua, um cidadão que saiba, a partir do bom domínio da sua língua, participar na vida da “polis”, na sociedade, um cidadão participativo, interventivo, crítico, construtor do progresso, competitivo no mercado de trabalho. O ensino do Português deve possibilitar que o aluno seja capaz de utilizar a língua nas mais variadas situações e contextos comunicativos. Os conhecimentos são importantes. Esses saberes, expressos nos Programas através dos vários domínios, ouvir, falar, escrever e ler, devem possibilitar formar indivíduos cada vez mais autónomos, críticos, participativos e colaborativos enquanto cidadãos pertencentes a uma comunidade, mas também enquanto cidadãos do mundo, já que se fala muito da globalização. A disciplina de Português é riquíssima ao nível da transmissão de saberes e estes devem preparar o aluno para a vida activa. Não visa formar escritores ou críticos literários, mas cidadãos conscientes e responsáveis,

autónomos na utilização de uma ferramenta tão preciosa como é a língua, daí já ter ouvido chamar ao Português, Língua do Conhecimento.

Pela análise das entrevistas, concluímos, também, que a concepção dos nossos entrevistados vai ao encontro do que está expresso no “Programa de Português: 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos”, já que o ensino da língua visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua. Em contexto escolar, esta surge como instrumento mas também como conteúdo ou objecto de aprendizagem, tornando-se fundamental, neste ciclo, o aprofundamento da consciência metalinguística e a adopção de uma nomenclatura gramatical adequada que sirva o universo de reflexão.

CAPÍTULO V

PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS: PARADIGMAS IDENTIFICADOS

O papel do professor de Português/Língua Portuguesa sempre se revestiu de grande complexidade numa constante dialéctica e/ou tensão entre a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, consideradas modelos de formação do cidadão integral enquanto sujeito numa vertente mais humanista, e entre práticas pedagógicas que visam a inovação advindas de pesquisas oriundas de diferentes campos/áreas do conhecimento e incrementadas pela utilização das novas tecnologias enquanto ferramentas didácticas e que, necessariamente, acarretam consigo mudanças nas práticas didáctico-pedagógicas e uma nova (re)configuração do ensino da língua. Esta nova concepção delega, de certo modo, para segundo plano a vertente humanista e acentua mais a formação do cidadão numa vertente mais pragmática e utilitarista enquanto ser tecnológico. Esta dialéctica e/ou tensão adquire maior expressão a partir dos anos oitenta do século passado, em que a concepção de língua e do que é ensinar língua assistiu a um amplo desenvolvimento, facto motivado pelas estudos efectuados em diferentes áreas do saber, como a Psicologia, a História, a Sociologia, a Pedagogia, a Didáctica, a Linguística, a Teoria da Literatura, as Tecnologias da Informação e da Comunicação, sem nos podermos esquecer dos progressos e avanços das novas tecnologias que também foram postas ao serviço do ensino em geral e do ensino do Português em particular. Deste modo, publicaram-se abundantes estudos tendo como temática e/ou objecto os modos de conceber o ensino do Português enquanto língua e enquanto factor identitário de um povo e fomentador de competências que se traduzissem na formação integral do cidadão enquanto falante de uma língua considerada norma ou padrão, mas que, por outro lado, também o apetrechasse com as ferramentas linguístico-comunicativas que o preparasse para a vida activa e/ou profissional. De referir que as mudanças nas práticas de ensino da língua resultam não só de transformações político-ideológicas, mas também, segundo Albuquerque (2006: 11), das ocorridas nas definições dos “conteúdos” a serem ensinados e que constituem

mudanças de natureza didáctica, bem como naquelas que afectam a organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação...) e que, evidentemente, se anunciam como mudanças pedagógicas, logo como mudanças ao nível do paradigma. Essas mudanças reflectem-se na dinâmica da construção/reconstrução e produção de saberes académicos, que operam num movimento circular influenciado por factores externos à Escola e à própria dinâmica da língua, mas também pela própria dinâmica da língua, como podemos verificar a partir do seguinte esquema:

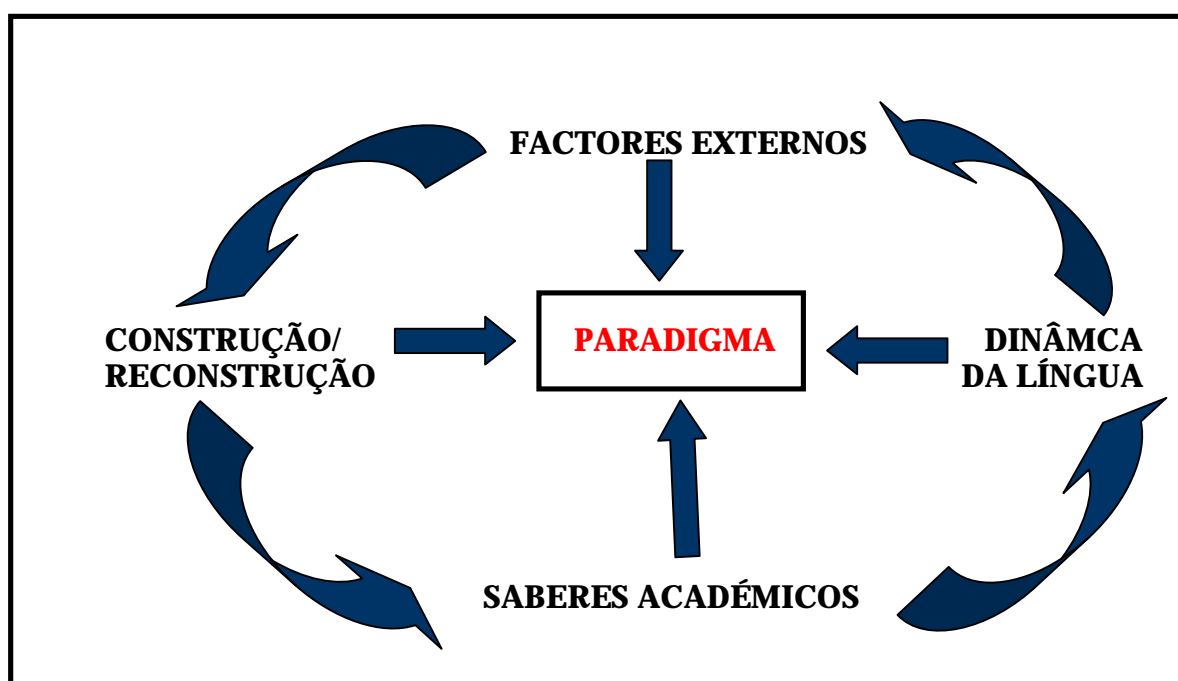


Fig. 1

A análise das entrevistas permitiu-nos compreender alguns dos traços que caracterizam as concepções dos docentes acerca de língua e ensino de língua nas escolas portuguesas. De salientar que, frequentemente, ao longo deste estudo, se revelou um trabalho árduo distinguir os momentos em que os professores entrevistados se referiam, especificamente, às concepções de língua e ensino de língua daquelas em que exprimiam aquilo que são as suas práticas pedagógicas. Considerámos importante auscultar os professores para melhor conhecermos o seu pensamento sobre as concepções de língua e ensino de língua para, a partir da análise das entrevistas, chegarmos a um paradigma que nos permita, também, tirar uma conclusão acerca dessa concepção corporizada pelos professores que compõem o *corpus* deste estudo relativamente ao ensino do Português nas nossas escolas. Considere-se, no entanto, que

os dados obtidos deverão ser apenas encarados como mais um indicador do que pensam os professores de Português acerca do conceito de língua e ensino de língua, isto é, as suas concepções que, também, se traduzem, frequentemente, nas suas práticas pedagógicas, complementando as conclusões a que chegámos através do nosso estudo. Sempre que possível, transcrevemos as respostas obtidas e, neste capítulo final, procuraremos sintetizar o pensamento global dos professores entrevistados.

Como afirmámos nos capítulos iniciais, o campo académico é, obrigatoriamente, sensível às mudanças (políticas, sociais, económicas, culturais, estéticas, éticas, filosóficas, religiosas...) que ocorrem neste início de século e deixa-se atravessar e interpenetrar por essas transformações, (re)configurações e (re)construções da realidade, mutações operadas, por um lado, por uma outra mundivivência e mundivivência do real daquilo que são as exigências sociais do mundo contemporâneo e, por outro, por uma outra consciência do Homem no Mundo e enquanto cidadão. O seu discurso, como já referimos, adapta-se e/ou reconfigura-se ao som dessas mudanças, numa retrospectividade emergente daquilo que foram os discursos académicos anteriores e numa (re)concepção de ensino revisitada mas transformada pelas necessidades e prioridades de um novo paradigma de ensino que bebe das novas teorias dos discursos oficiais e instituintes, e das novas correntes didáctico-pedagógicas. O ensino do Português não é alheio e/ou estranho a essas transformações e/ou (re)configurações discursivas no interior do campo académico e, por conseguinte, potencia-se uma nova concepção de língua e ensino de língua.

Nesta nova era da globalização e das novas tecnologias em que se aboliram fronteiras e em que as doutrinas ideológicas transitam a um ritmo explosivo, necessariamente, a função do professor reveste-se, também, de grande complexidade. Falar da sua função e reconhecendo nela o papel essencial do professor, não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também na implementação consciente das medidas que decorrem das sucessivas transformações e/ou reconfigurações dos discursos instituintes e constituintes do campo académicos, significa assumir o professor como agente dessas transformações e/ou (re)configurações, podendo-se operar uma transformação e uma (re)construção das concepções do processo de ensino e aprendizagem em geral e de língua e ensino de língua em particular. Conscientes destas mutações do campo pedagógico e académico e, conseqüentemente, ao nível dos

discursos instituintes e constituintes, bem como das novas correntes literárias e linguísticas, pareceu-nos oportuno ouvir os docentes/agentes acerca da(s) sua(s) concepção(ões) de língua e ensino de língua, para, fundamentados em várias leituras feitas e que compõem grande parte deste estudo, bem como na análise das entrevistas feitas aos docentes que compõem uma amostra não significativa nem generalizável, encontrarmos um paradigma onde poderemos encaixar essa concepção.

Assim, o objectivo primordial deste estudo é aceder às concepções de língua e ensino de língua, de modo a incluí-las em determinados paradigmas, a saber: paradigma tradicional, paradigma comunicativo, paradigma utilitário, paradigma sócio-comunicativo/interaccionista, paradigma académico, paradigma do desenvolvimento, podendo os vários paradigmas e/ou as mudanças de paradigma resultarem de mudanças nas práticas de ensino da língua, resultando essas mudanças no modo como os professores transpõem o saber a ensinar em saber efectivamente ensinado.

Importa também saber como se operou essa transformação, (re)construção e/ou (re)configuração de paradigma. Se se operou:

- i) unicamente devido à existência de novos conteúdos (literários e linguísticos)?
- ii) devido às novas formas de ensinar esses conteúdos?
- iii) porque se operaram mudanças no domínio das metodologias e estratégias no processo de ensino e aprendizagem da língua?
- iv) porque se transitou de uma pedagogia por objectivos para uma pedagogia por competências?
- v) porque houve uma determinada apropriação das mudanças didácticas e pedagógicas presentes nas propostas oficiais relacionadas com o ensino do Português?
- vi) devido à introdução das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da língua?
- vii) porque ocorreu uma transformação dos saberes e do saber-fazer dos docentes?
- viii) porque a formação inicial/académica e contínua sofreu alterações?

Como também já ficou dito, as mudanças nas práticas de ensino da língua resultam não só de transformações político-ideológicas, mas também das ocorridas nas definições dos “conteúdos” a serem ensinados e que constituem mudanças de natureza didáctica, bem como naquelas que afectam a organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação...) e que, evidentemente, se anunciam como mudanças pedagógicas, e logo como mudanças ao nível do paradigma.

Nestes últimos anos, assistiu-se à reformulação dos programas e de muitos dos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem do Português/Língua Portuguesa: autores canónicos que saíram dos programas, novos autores contemporâneos que vêem os seus textos serem estudados nas escolas (Saramago, Mia Couto, Luís de Sttau Monteiro, entre outros autores), textos do domínio transaccional e educativo que emergem desses documentos oficiais, clarificação e unificação de termos literários (a partir do *Projecto Falar*), simplificação e uniformização terminológica a partir da Nova Terminologia para o Ensino Básico e Secundário, o contrato de leitura e o Plano Nacional de Leitura e, muito recentemente, o Novo Programa de Português que, sob a coordenação de Carlos Reis (Dezembro de 2008), entrará em vigor muito brevemente nas nossas escolas. Este novo programa emerge da consciência do desgaste dos programas anteriores, visto que:

tratava-se de proceder à revisão dos programas que até agora têm vigorado; entendia-se e entende-se que, datando de há quase duas décadas, chegou o momento de aqueles programas serem substituídos por outros, susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular.²⁰

Não duvidamos que o ensino do Português se apresenta como um lugar de capital importância na economia curricular em que se integra. Por outras palavras, o ensino e a aprendizagem do Português determinam, irrevogavelmente, a formação das crianças e dos jovens, condicionando, de forma insofismável, a sua relação com o mundo e com os outros. Atendendo, também, às exigências da sociedade actual, às alterações políticas, económicas e culturais que atravessam as sociedades

²⁰ Programas de Português do Ensino Básico, Dezembro de 2008

contemporâneas, conclui-se que as práticas pedagógicas de hoje são, necessariamente, diferentes das práticas pedagógicas do pretérito, até devido às diferentes tensões que se geram no interior do sistema educativo e do emprego das novas tecnologias ao serviço do ensino. Desta realidade, parece-nos emergir um novo paradigma didáctico-pedagógico de ensino e, como tal, uma nova concepção de língua e ensino de língua na escola. As entrevistas feitas, como já afirmamos, podem-nos levar a aceder a esse paradigma, embora, como dissemos, dado o número limitado de professores entrevistados, os dados poderão servir como indicadores e nunca almejando à generalização a um universo, visto que seria muito pretensão da nossa parte considerar onze entrevistados como fazendo parte de uma amostra generalizável. Assim, os dados recolhidos servem como exemplificativos de uma tendência, mas não como dados generalizáveis para a edificação de uma teoria.

Conscientes dessa realidade, elaboramos vinte questões que nos permitissem colher indicadores sobre a concepção de língua e ensino de língua na perspectiva dos professores entrevistados.

Assim, num primeiro momento, formulámos a questão: Em sua opinião, quais são os objectivos que os actuais programas escolares mais valorizam? Como se posiciona perante essa definição? Constatamos que os professores entrevistados consideram que os programas escolares continuam a privilegiar domínios mais tradicionais e imediatos do que é ensinar língua: ler, escrever e funcionamento da língua. Quatro focam o interpretar; três o domínio do compreender, ouvir e expressão oral; dois o domínio da literatura; apenas com uma ocorrência, temos um professor que considera a produção de textos escritos e orais; outro o desenvolvimento do espírito crítico (levar os alunos a pensar); um outro que apresenta como objectivo do ensino do Português o “desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade”; com três ocorrências, os objectivos compreender e ouvir, bem como a expressão oral, o que reflecte o papel secundário que os docentes atribuem a estes três objectivos. Curioso é também verificar que o objectivo relacionado com a produção de textos (orais e escritos) apresenta apenas uma ocorrência, quando nos parece que este é um objectivo também essencial no ensino da língua, assim como a expressão oral e escrita. De salientar que estes dois objectivos foram definidos pelo mesmo professor

entrevistado, o que revela o papel secundário atribuído a estes objectivos. Também curioso será notar que se trata de um professor de 3.º ciclo que, à partida, está mais sensibilizado para o desenvolvimento destas competências. De realçar que as duas ocorrências que se referem à literatura salvaguardam que este objectivo está mais presente a nível do ensino secundário. O testemunho do entrevistado E. 5 é bem exemplificativo dessa realidade: “No Secundário, também se valoriza bastante a parte da literatura, o que eles sabem sobre determinados poetas que fazem parte do programa, bem como de outros escritores”. Das obras integrais que aparecem nos programas, como: *Falar Verdade a Mentir*, de Almeida Garrett e *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, para o 7.º ano de escolaridade; *Uma Questão de Cor*, de Ana Saldanha, para o 8.º ano e *O Auto da Barca do Inferno*, para o 9.º ano, a sua leitura aparece muito orientada por linhas organizadas segundo temáticas a abordar, mas raramente se procede a uma abordagem integral das obras. Contudo, no ensino secundário, já se aborda mais a estética literária e procede-se a uma exploração mais exhaustiva dos textos e dos autores contemplados nos programas escolares. De referir que o programa do ensino secundário apresenta este objectivo, ao traçar como uma das suas finalidades: “desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo”. Também é curioso notar que nenhum dos entrevistados que lecciona no ensino secundário apresenta este objectivo, talvez pelo facto de os textos literários serem estudados como fragmentos e serem usados, principalmente, para demonstrar as características de um determinado movimento literário.

Como já afirmamos, com uma ocorrência aparece-nos o objectivo: “desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade” que está presente no programa do ensino secundário, o que talvez explique o facto de ser um docente deste nível de ensino a referi-lo.

Quanto ao posicionamento dos entrevistados perante a definição destes objectivos, uma percentagem significativa evitou esta resposta, apesar da insistência do entrevistador; contudo, um deles refere que o facto de os programas aparecerem muito estruturados em objectivos acaba por privar o docente de “trabalhar convenientemente o

espaço da língua portuguesa”; outro lamenta, referindo-se ao 7.º ano de escolaridade, que os programas sejam tão extensos, o que é um constrangimento à leitura integral em sala de aula das obras definidas no programa. Um dos entrevistados diz que se posiciona favoravelmente perante a definição destes objectivos pelos programas escolares, tendo outro, que lecciona apenas no ensino secundário, referido que, considerando que os objectivos formulados no programa de Português para o ensino secundário, ao relacionarem-se com a lecto-escrita, a oralidade e o funcionamento da língua, são os mais adequados e equilibrados, tendo em conta os conhecimentos e as competências que vão ao encontro de um perfil desejável de aluno de 12.º ano.

De realçar que, tal como afirmou outro dos entrevistados, a aquisição de competências de leitura e escrita “é uma tradição que se foi perpetuando ao longo do tempo”, visto que os próprios exames apontam, também, para a escrita, o que terá a ver com toda uma série de avaliações que já se perpetuam no tempo. Os professores sentiram muita dificuldade em responder a esta questão, muito em parte por desconhecimento daquilo que são os objectivos consagrados nos programas escolares, daí se justificar, também, o número de ocorrências nos objectivos mais comumente aceites como aqueles que marcam as competências essenciais no domínio do ensino da língua.

Constatamos também que, frequentemente, não se distingue muito nitidamente a fronteira entre conteúdos programáticos a leccionar daquilo que são os objectivos para a disciplina preconizados pelos programas escolares.

Assim, no que diz respeito aos objectivos que os programas mais valorizam, encontramos os três domínios estruturantes do ensino da língua: ler, escrever e funcionamento da língua, aparecendo o domínio do ouvir e do oral também com um papel de destaque. A compreensão e a interpretação de enunciados, com três e quatro ocorrências, respectivamente, parecem-nos competências transversais e complementares aos objectivos relacionados com o ler, escrever, ouvir, falar e conhecimento explícito da língua.

Quando se procura saber a opinião relativamente à estruturação dos programas escolares em função de domínios (ler/escrever/ouvir/falar/), verifica-se que oito dos docentes entrevistados dizem concordar com esta opção, chegando mesmo um dos entrevistados a considerá-la muito importante, já que, para apreender os saberes

fundamentais para o domínio da língua, esses saberes têm que se encontrar estruturados, ou, como afirma outro, esses domínios têm de ser “devidamente diversificados, treinados e trabalhados”. “Qualquer cidadão deve dominar essas competências”, afirma mais um dos entrevistados, considerando outro docente que se trata de uma opção acertada e interessante, visto tratar-se das quatro competências básicas. Outro entrevistado considera que se tem dado alguma equidade a esses vários domínios. Contudo, há um entrevistado que apresenta como aspecto negativo o facto de os programas aparecerem muito estruturados em torno desses domínios, pois retiram uma certa liberdade ao professor de explorar outros domínios menos convencionais/tradicionais. Na continuidade do que se afirmou anteriormente, o domínio da leitura e da escrita são as áreas onde mais incide o trabalho na aula de língua. Ler e escrever são importantes e não só ao nível da Língua Portuguesa, considera um entrevistado, mas também em todas as áreas onde é necessário saber interpretar o que está escrito. De salvaguardar que concebemos as competências do interpretar e do compreender como sendo aquelas que são mais abrangentes, pois aparecem intimamente ligadas às quatro competências essenciais. Contudo, um entrevistado considera que o domínio do ouvir não é muito trabalhado nas aulas de Português devido ao número elevado de alunos por turma, o que vai ao encontro de outro entrevistado que considera que “os programas não estão de acordo com a realidade escolar, nomeadamente no que concerne ao número de alunos por turma e a um escasso número de tempos lectivos disponíveis para abordar não só os conteúdos declarativos, mas também os conteúdos processuais”.

Se alguns domínios da disciplina assumem especial importância, serão, com certeza, embora haja o cuidado de referir que todos são importantes, os que se encontram associados à leitura e oralidade, aludindo-se, como justificação, às exigências que a vida em sociedade coloca.

No referente à pergunta “quais são os aspectos privilegiados quando se desenvolve actividades do domínio do oral?”, constatamos que oito professores referem a estruturação das ideias, tendo um referido a expressão de opiniões. Do mesmo modo, surge a correcção formal e linguística das respostas (duas ocorrências), a pertinência da mensagem, a adequação do discurso ao assunto, o domínio vocabular, a expressividade e a colocação da voz (com uma ocorrência), o desenvolvimento do espírito crítico (duas

ocorrências), o desenvolvimento de competências no uso formal e informal da língua (quatro ocorrências), a dicção (três ocorrências). De realçar que um dos entrevistados refere preocupar-se mais com a forma do que com o conteúdo, o que contrasta com a concepção de outro entrevistado que menciona valorizar tanto a forma como o conteúdo, de modo a que os alunos tenham consciência de quando devem usar um ou outro discurso. Conclui-se que a maioria dos docentes entrevistados valoriza a estruturação lógica das ideias: “a oralidade é muito importante, é importante que os alunos saibam estruturar as ideias, que acha uma estruturação lógica das ideias, que eles saibam expor as suas ideias de forma lógica e com uma sequência, tendo em conta também a competência do domínio do funcionamento da língua”.

Perante a questão: “Segundo as novas orientações oficiais, solicita-se aos professores do ensino secundário que atribuam à avaliação do oral 25% da classificação final atribuída. Que comentário faz?”, constatamos que seis dos entrevistados referem ser uma opção correcta, dois acham essa percentagem excessiva e três mencionam ser um domínio impossível ou muito complicado de avaliar. Assim, dos que acham esta uma opção correcta, um dos entrevistados argumenta que se trata de uma das competências de utilização de uma língua, logo faz todo o sentido a atribuição dessa classificação, considerando outro que o aluno deve ser ensinado a exprimir-se correctamente ao nível da oralidade, devendo desenvolver a competência de saber falar em público, de acordo com o contexto e a situação comunicativa. Para tal, como observa outro entrevistado, é fundamental que os alunos pratiquem este domínio e, por isso, ele tem de ser devidamente avaliado. Os entrevistados que consideram essa classificação excessiva ou um domínio muito complicado de avaliar apresentam como argumentos o facto: i) de a escola não preparar convenientemente os alunos para o domínio da expressão oral; ii) não se começar a valorizar e avaliar, convenientemente, esse domínio logo a partir do 1.º ciclo; iii) de não se trabalhar devidamente este domínio por uma questão de gestão de tempo; iv) de as turmas terem um número excessivo de alunos; v) do número insuficiente de tempos lectivos semanais atribuídos à disciplina de língua e vi) de, no final de um ciclo de escolaridade, só se avaliar os alunos através de uma avaliação escrita (Exames Nacionais).

Quando pretendemos saber os aspectos que os docentes privilegiam quando desenvolvem actividades no domínio da escrita, verificamos que a estruturação do

discurso (coerência e coesão textual) aparece com oito ocorrências; com quatro ocorrências temos a correção ortográfica; a expressão das ideias com duas ocorrências; com duas ocorrências aparece-nos, também, o domínio vocabular; a criatividade com uma ocorrência; com sete ocorrências surge-nos as regras de funcionamento da língua (estruturação frásica e correção linguística nos planos lexical, morfológico, sintático, ortográfico e de pontuação); com uma ocorrência temos a planificação, textualização e revisão, bem como a reflexão sobre o texto para a reformulação e escrita e as tipologias textuais. Relativamente à questão “Pensa que em relação à escrita, o professor não se deve preocupar com os aspectos formais (ortográficos e gramaticais), mas com a significação que o aluno tentou construir?”, verificamos que seis professores consideram que forma e conteúdo estão associados, visto que um texto é fruto de um conjunto de operações complexas que implicam várias competências e conjugação da forma e do conteúdo que contribui para a criação dos sentidos do texto. Cinco docentes defendem que deve haver uma maior preocupação relativamente à forma, já que um texto escrito só terá sentido se tiver coerência e coesão discursivo-linguística e o seu conteúdo só poderá ser devidamente compreendido se correctamente expresso (forma). Porém, pelo conjunto dos resultados destas duas questões, concluímos, assim, que os aspectos formais da produção escrita sobrepõem-se aos aspectos contedutísticos.

Na questão: “Que opinião tem acerca do processo de ensino da escrita nas nossas escolas?”, é opinião generalizada que se desenvolve pouco este domínio nas nossas escolas, sobretudo por causa da gestão do tempo, visto esta ser uma competência que necessita de uma actividade regular em contexto de sala de aula. Também se conclui que existe algum facilitismo no processo de ensino e aprendizagem da escrita, com a despenalização do erro, facilitismo que começa logo no 1.º ciclo. Contudo, o acompanhamento do processo de escrita é absolutamente necessário e deve ser um trabalho laboratorial, o problema é como fazê-lo, atendendo à carga horária semanal atribuída à disciplina de Português/Língua Portuguesa.

Quando desejamos saber que aspectos os docentes privilegiam quando desenvolvem trabalhos no domínio da leitura, verificamos que o aspecto mais valorizado é a leitura expressiva com nove ocorrências. Relacionados com esta competência, surge-nos a dicção, com três ocorrências, e o respeito pelas regras de pontuação. Com duas ocorrências, temos o levantamento vocabular. A interpretação

adequada da mensagem (compreensão) surge com quatro ocorrências. Um dos entrevistados diz privilegiar a leitura orientada sem dar muita relevância à expressividade; outro refere privilegiar a leitura para informação e estudo e, sobretudo, a leitura analítica e crítica.

Relativamente à questão: “Em sua opinião, quais as características dos textos que devem ser utilizados no âmbito da disciplina?” constatamos que, com cinco ocorrências, aparecem os textos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, isto é, aqueles textos que se relacionam com as mundivivências e mundividências dos alunos e que os preparem para o futuro, para a vida activa/mundo do trabalho (três ocorrências) e, para isso, na aula de língua deve haver lugar para se trabalharem todas as tipologias textuais (quatro ocorrências). Com uma ocorrência, surgem os textos simples e adequados à faixa etária dos alunos e os que acarrem consigo uma mensagem actual (duas ocorrências). Também nos aparecem os textos que apelem aos valores sociais e morais (uma ocorrência) para a construção de uma cidadania responsável, consciente e participativa. Com uma ocorrência também surgem os textos que sirvam de modelo de escrita para os alunos. De realçar que, quando os entrevistados se referem a textos que preparem os alunos para a vida activa/mercado de trabalho, mencionam os textos não literários e utilitários, sobretudo os do domínio transaccional e educativo; já os textos literários surgem como modelo de escrita e como aqueles que veiculam valores sociais e morais e que melhor preparam os alunos para a construção de uma cidadania responsável, consciente e participativa. Por seu lado, quando questionamos os entrevistados se, no quadro da disciplina, o texto literário tem perdido terreno para os textos utilitários, verificamos que quatro entrevistados respondem que, no 3.º ciclo, isso não se constata, já três respondem afirmativamente. Em relação ao ensino secundário, verificamos que seis entrevistados referem que o texto literário tem perdido terreno para os textos utilitários e apenas um responde que tal não acontece. Os que defendem que no 3.º ciclo continua a prevalecer o texto literário, justificam-no afirmando que este se revela mais motivante para o aluno e incute-lhes o sentido de belo, do escrever correctamente e, por isso, serve de modelo de escrita para os alunos, despertando-lhes, assim, o gosto pela leitura. Acrescentam que a prevalência do texto literário está de acordo com o Plano Nacional de Leitura (PNL). Neste nível de ensino, como afirma um dos entrevistados, pretende-se, sobretudo, formar um cidadão leitor, que saiba apreciar o

texto e uma obra literária como uma manifestação de arte. Pretende-se despertar no aluno o sentido estético. Os que afirmam que o texto literário, no 3.º ciclo, tem perdido terreno face ao texto utilitário referem como causa justificativa a falta de hábitos de leitura dos alunos, bem como o fraco domínio vocabular, o que pode justificar a ascensão do texto não literário porque é mais facilmente compreendido pelos discentes. Os Exames Nacionais também podem justificar essa perda de relevância, bem como o facto de os alunos, no seu quotidiano, contactarem mais com o texto utilitário (meios de comunicação, novas tecnologias...). Os entrevistados que referem que o texto literário, no ensino secundário, tem perdido protagonismo, assinalam como principais causas o cariz mais prático do texto utilitário, possibilitando uma preparação mais abrangente do aluno de modo a fornecer-lhes as ferramentas necessárias às exigências do dia-a-dia, preparando-os melhor, assim, para a vida activa. Por seu lado, os Exames do Ensino Secundário têm dado relevo ao texto utilitário, visto que o aluno deste nível de ensino, na opinião de um dos entrevistados, tem de estar preparado para ler qualquer tipo de texto e dele extrair informação. Preparar o aluno para a vida activa exige que este tome contacto com uma diversidade de tipologias textuais. As novas tecnologias também fazem com que os alunos percam hábitos de leitura. Na complementaridade desta questão surge a pergunta: “Que papel(éis) atribui ao ensino do texto literário enquanto dimensão do ensino da língua?”. Assim, cinco professores respondem que sensibiliza o aluno para a dimensão estética e lúdica da língua, dois mencionam que desperta no aluno o gosto e o prazer pela leitura, quatro referem que serve de referente/modelo para o discente de como escrever e falar correctamente, um dos entrevistados menciona que desperta o sentido crítico e outro que suscita uma maior reflexão no aluno, possibilitando ainda um conhecimento mais aprofundado da língua. Outro entrevistado refere não lhe atribuir um estatuto de primazia ou privilégio, mas este funciona apenas como mais um instrumento de trabalho da língua com especificidades próprias e que devem ser exploradas como tal e sempre ao serviço da formação de bons leitores, escreventes e falantes da língua. Concluimos, assim, que uma maioria considerável de entrevistados continua a considerar o texto literário como aquele que encerra em si uma quantidade enorme de possibilidades de abordagens didáctico-pedagógicas, permitindo uma abordagem da dimensão estética e lúdica da língua num grau impossível de atingir com o texto não literário.

Também achamos importante, para a concretização deste estudo, saber qual era a opinião dos entrevistados acerca do estatuto que a gramática deve ter no ensino da língua. Assim, dez dos entrevistados afirmam que a gramática, no processo de ensino e aprendizagem da língua, tem um papel fundamental/importante e de primazia, pelas seguintes razões:

- i) a partir da gramática adquire-se as regras de funcionamento da própria língua;
- ii) ela é importante para compreender a própria língua;
- iii) é importante para o bom desempenho das restantes competências;
- iv) a partir do seu estudo, adquire-se um melhor uso da própria língua e uma melhor expressão linguística, permitindo o uso pleno da língua em diferentes contextos e situações comunicativas;
- v) o estudo da gramática ajuda o aluno a reflectir sobre a própria língua.

Um dos entrevistados refere que se deve ensinar gramática estabelecendo relações com a vida do quotidiano. Outro menciona mesmo que não existe ensino da língua sem ensino da gramática. O entrevistado que não foca que o estudo da gramática desempenha um papel importante menciona que o seu estudo deve ser sempre um complemento, um domínio leccionado a propósito de outros conteúdos, salvaguardando que, ultimamente, não se tem trabalhado convenientemente a gramática em sala de aula. A deriva terminológica que tem invadido o ensino da língua nestes últimos anos não tem sido favorável a uma cultura de ensino da gramática, considera outro dos entrevistados. Do mesmo modo, desejamos saber se consideravam que a instituição de uma terminologia linguística uniforme ao longo de todo o percurso escolar do aluno facilitaria o processo de ensino e aprendizagem da língua. Assim, constatamos que nove dos entrevistados consideram que sim, facilitaria e acham-na de extrema importância para facilitar as aprendizagens do domínio da gramática e acabar com as ambiguidades e uma certa anarquia terminológica que imperou no ensino da língua nos últimos anos. Um dos entrevistados responde que pode facilitar se também simplificar e houver formação adequada para os professores. Outro considera que o problema não está na terminologia, mas no modo como os professores transmitem o conhecimento gramatical

e da forma como encaram a língua portuguesa. Já na questão: “O que pensa da Nova Terminologia Linguística?”, verificamos que cinco docentes consideram-na complexa e que pode ainda dificultar mais o trabalho sobre o conhecimento explícito da língua em contexto de sala de aula, embora concordem ter havido uma tentativa de uniformização terminológica, mas acrescentam que teria de haver uma maior simplificação. Dois dos professores referem não concordar, porque não representa uma mais-valia e que só acaba por complicar um conteúdo que já não era agradável para os alunos. Outro refere haver aspectos positivos, inclusive a simplificação dos termos linguísticos, acrescentando outro que concorda com ela porque os conceitos aparecem mais clarificados/explicados e permite uma maior reflexão sobre o sistema linguístico; na opinião de outros dos entrevistados, houve um esforço de consenso terminológico.

Quando pretendemos saber qual o corpo de conhecimentos sobre a língua que deveria ser ensinado na escola, constatamos que, na generalidade, os entrevistados consideram que a disciplina de Português/Língua Portuguesa é aquela que mais tem a dar aos alunos no que diz respeito à sua formação individual e social e, como tal, deve transmitir um conhecimento vasto, vários saberes que integrem os domínios mais intrínsecos à especificidade do ensino da língua, como os conteúdos linguístico-comunicativos e literários, mas também deve contribuir para a formação do indivíduo integral na sua dimensão estética, sem esquecer a sua vertente de cidadão crítico e social, cultural e politicamente participativo e interventivo, isto é, preparar bem o indivíduo para a sua vida activa e para o mercado de trabalho, finalidade primordial e máxima de qualquer sistema de ensino. Três dos entrevistados referem que os actuais programas focam o essencial relativamente a esse corpo de conhecimentos visto que se lecciona desde o texto literário ao texto utilitário, explorando-se várias tipologias textuais. Contudo, um dos entrevistados considera que esse corpo de conhecimentos se apresenta muito repetitivo ao nível de determinados anos de escolaridade, em detrimento de uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento da língua. Para outro dos entrevistados, devemos atribuir ao ensino da língua um carácter mais reflexivo e não tanto de exposição/transmissão de conceitos e teorias, isto é, levar os alunos a reflectir sobre o sistema da sua própria língua. A história da língua, morfossintaxe, semântica lexical, fonética e linguística textual são o corpo de conhecimentos a ensinar sobre a língua mencionados por um dos entrevistados.

Na questão: “Na sua opinião, que estratégias e metodologias de trabalho pedagógico se apresentam mais profícuas no ensino da língua?”, encontramos um leque variadíssimo de respostas, desde um entrevistado que refere que se deve proporcionar estratégias e metodologias de trabalho que fomentem a reflexão nos discentes, de modo, também, a levá-los a transpor o conhecimento adquirido para novas situações que podem ser recriadas em sala de aula, envolvendo-os no próprio processo de ensino e aprendizagem como agentes das próprias aprendizagens, criando situações de interacção e de trabalho colaborativo. Completando este raciocínio, outro entrevistado acrescenta que se devem promover estratégias que levem os alunos a descobrir, que lhes incutam o prazer da descoberta. Um dos entrevistados diz que se devem seleccionar textos que se relacionem com as vivências dos alunos, privilegiando o trabalho prático, apelando a saberes que eles já dominam de modo a permitir a construção de novas aprendizagens. Acrescenta outro que, privilegiando-se o ensino pela descoberta, o professor deve assumir o papel de orientador das aprendizagens na base de uma pedagogia para a autonomia. Outro dos entrevistados menciona que se deve privilegiar a adequação das estratégias e das metodologias ao público-alvo e essa adequação deve ser feita não só em relação ao objectivo visado, mas também à especificidade de cada turma. Por seu turno, outro acrescenta que é essencial desenvolver nos alunos a competência de escrita, trabalhando o vocabulário, a sintaxe, a estruturação e organização do discurso, a ortografia... Dois entrevistados referem o uso, em contexto de sala de aula, das novas tecnologias que podem ajudar o processo de ensino e aprendizagem da língua, visto que elas são uma boa fonte de construção de saberes, não se devendo, contudo, dar-lhes total supremacia, mas utilizá-las sempre que as mesmas se revelem mais eficazes para o ensino da língua. Também foram focadas a redacção de várias tipologias textuais, a criação da Biblioteca de Turma para criar hábitos de leitura, o convite de escritores à escola, os concursos de leitura e de escrita, a oficina de escrita, a elaboração de esquemas e o “decorar quadros-síntese”.

Quando desejamos saber que papel atribui os professores entrevistados, na sua prática profissional, ao manual escolar, constatamos que dois dos entrevistados afirmam que o manual continua a ser um instrumento essencial para o trabalho diário com os alunos. Outro docente considera que atribui ao manual escolar mais importância do que deveria, embora este continue a facilitar imenso o trabalho do professor na sua prática

pedagógica, visto ser um recurso fácil de utilizar e com o qual é muito fácil trabalhar, sendo também aquele que é mais facilmente disponibilizado ao aluno. Acrescenta que a falta de tempo para o próprio professor pesquisar ou produzir outros materiais explicam esta supremacia atribuída ao manual escolar. Sete dos entrevistados referem que o manual é apenas mais um recurso entre outros, considerando que, se fosse o próprio professor a seleccionar e a construir o seu próprio manual/materiais, de acordo com o programa, teríamos um melhor ensino da língua porque o adaptaríamos às reais necessidades dos alunos. O manual deverá ser utilizado se a sua utilização se revelar uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem da língua, caso contrário, o professor deve recorrer a outro tipo de materiais e de recursos. Um dos entrevistados refere mesmo que, relativamente ao ensino da língua, os professores alcançariam mais sucesso educativo se fossem os docentes a construírem os seus próprios materiais adaptados às suas turmas. Podemos concluir que, embora, muitas vezes, o manual escolar apareça como único material de apoio à prática pedagógica do docente, o mesmo não assume um estatuto soberano sobre qualquer outro material didáctico. Conceptualizando os manuais como “livro de referência”, estes deixaram de ser o único instrumento de trabalho na sala de aula e é mais um na diversidade de materiais didácticos que o mercado livreiro e as novas tecnologias oferecem.

Na questão: “Na sua opinião, quais são os saberes que devem ser valorizados nas práticas de avaliação nas disciplinas da área do Português?”, obtivemos os resultados muito semelhantes a questões já enunciadas, com uma maioria esmagadora de entrevistados a reforçar a ideia que se devem valorizar os saberes que se manifestam num uso correcto da língua e de acordo com os domínios constantes nos programas escolares, bem como a valorização do sentido crítico dos alunos. Assim, consideram que o ensino da língua deve possibilitar a aquisição de saberes, de um corpo de conhecimentos tão vasto quanto possível de modo a fazer de cada aluno um bom utilizador da sua língua, um cidadão que saiba, a partir do bom domínio da sua língua, participar na vida da “polis”, na sociedade, um cidadão participativo, interventivo, crítico, autónomo, construtor do progresso, competitivo no mercado de trabalho, mas também enquanto cidadão do mundo já que se vive na era da globalização. Deste modo, o ensino do Português deve possibilitar que o aluno seja capaz de utilizar a língua nas mais variadas situações e contextos comunicativos. Importa valorizar as competências

dos alunos enquanto cidadãos conscientes e responsáveis, autônomos na utilização de uma ferramenta tão preciosa como é a língua, daí se chamar ao Português, a Língua do Conhecimento. Um dos entrevistados menciona que também se deve valorizar as atitudes, o saber ser e o saber estar, o que vem ao encontro do já mencionado, isto é, da formação plena do aluno como cidadão activo de modo a poder obter sucesso. Outro defende, na mesma continuidade de razões, que o aluno deve saber construir um texto (oral/escrito) onde exponha/defenda as suas ideias, interprete os sentidos explícitos e implícitos de um texto de tipologia variada e possa fruir esteticamente o texto literário. Muito relacionada com os saberes que devem ser valorizados nas práticas de avaliação nas disciplinas da área do Português, surge a questão: “Considera que as disciplinas da área do Português contribuem de facto para a preparação dos alunos para a vida e porquê?”, cinco dos entrevistados consideram que sim, já que essa é uma preocupação de todos os docentes, porque os programas abarcam um conjunto bastante amplo de textos, porque o uso da língua é fundamental para qualquer cidadão no seu dia-a-dia e porque a língua é o meio de que todos dispõem para aprenderem a interpretar, reflectir e compreender o que lhes é exigido. Três referem que não, apontando como principal causa o desfasamento dos Programas escolares em relação à realidade actual. Um docente responde “depende”, afirmando que, se o professor se limitar ao Programa, não prepara os alunos convenientemente, já se houver autonomia de o professor adoptar os conteúdos às suas turmas, a resposta passa a ser afirmativa. Dois consideram que os alunos levam as competências mínimas já que os professores continuam a privilegiar demasiado os conteúdos e não as competências. Também relacionada com as questões anteriores, surge a pergunta: “Lê-se e ouve-se que os alunos, quando saem da escola, não sabem ler ou lêem pouco, que não sabem escrever ou falar”. Assim, desejámos saber se os docentes entrevistados partilhavam deste diagnóstico. Deste modo, oito dos entrevistados afirmam que essa é uma realidade constatada nos dias de hoje, embora salvaguardando que não é um cenário que se possa generalizar. Este é um problema social e, na opinião de outro entrevistado, é no seio da família que certas competências devem encontrar motivação, como as competências de leitura e de escrita e à escola competirá desenvolvê-las e aprofundá-las. Este cenário explica-se, também, pelo desajustamento dos programas aos interesses e motivações dos alunos e à massificação do ensino. Um refere que os alunos saem da escola mal preparados porque se diminuiu,

também, o grau de exigência ao nível das aprendizagens. Outro dos entrevistados refere não partilhar do diagnóstico apresentado porque ainda há muitos alunos que têm muito prazer em ler um livro. Um entrevistado dá uma resposta não significativa.

Também procuramos saber quais são os instrumentos de avaliação que se apresentam como mais vantajosos para avaliar as competências no domínio da língua. Assim, verificamos que oito dos onze entrevistados referem continuar a ser as Fichas de Avaliação Sumativa (testes) porque consideram ser aqueles instrumentos que permitem ao professor fazer uma avaliação o mais objectiva possível das actividades de produção de texto, assim como “medem” determinados saberes referentes a um período de tempo e a determinados conteúdos. Curioso será notar que cinco dos oito entrevistados que referem as Fichas de Avaliação Sumativa como os instrumentos que melhor avaliam os saberes dos alunos as relacionam com a existência dos Exames Nacionais. Dois dos entrevistados referem as grelhas de observação de aulas que contemplam vários domínios, desde aqueles saberes mais do âmbito cognitivo aos do âmbito comportamental/atitudinal e dos valores essenciais. Três citam as grelhas de avaliação da oralidade. Dois as grelhas de leitura. Os contratos de leitura, o portefólio do aluno, o trabalho de grupo, as fichas de trabalho e os testes orais aparecem mencionados uma vez. Um menciona aqueles instrumentos de avaliação que resultam de uma negociação entre os alunos e os professores de modo a tornar esses actores co-responsáveis do processo de ensino e aprendizagem, bem como refere os instrumentos de auto-avaliação, mencionando que esses instrumentos de avaliação devem ser sempre formativos, mas nunca punitivos.

Quando desejamos saber quais são as finalidades/objectivos que deveriam ser associados ao ensino do Português, constatamos que a grande maioria dos docentes refere que os seus objectivos primordiais se relacionam com os quatro grandes domínios que constroem o ensino da língua como disciplina: o ouvir, falar, ler e escrever, bem como as competências que lhes aparecem intimamente co-relacionadas, como as competências de compreensão e interpretação. Um dos entrevistados salvaguarda que ler e escrever são competências que se adquirem e desenvolvem na escola e o desenvolvimento dessas competências significa, também, desenvolver o espírito crítico, analítico e criativo dos alunos, significando, também, a aquisição de saberes culturais significativos. Dois referem que devem possibilitar a construção de bons apreciadores

de literatura. Desse modo, o principal objectivo do ensino da língua relaciona-se com a formação de cidadãos capazes de usar a língua com propriedade em várias situações de comunicação, desde contextos informais a formais, possibilitando a formação de cidadãos críticos, possuidores de uma metalinguagem e de uma competência linguística que lhes possibilitasse problematizar a própria língua.

Relativamente à questão: “O que deve saber e saber-fazer o professor de Português?”, sete entrevistados referem que deve saber motivar os alunos para o desenvolvimento das diferentes competências que envolve o processo de ensino e aprendizagem da língua, isto é, deve possuir uma competência pedagógica que lhe permita transmitir os saberes de um modo motivante e atractivo, embora a competência científica seja importante, contudo, esta, sem uma boa competência pedagógica, não produzirá o efeito desejado que é motivar os alunos para as aprendizagens, mas desse modo, segundo um entrevistado, o docente deve, em primeiro lugar, gostar de leccionar. Dois referem que deve dar e ser um exemplo no que respeita aos saberes a transmitir, bem como deve saber seleccionar os conteúdos de acordo com as motivações e preferências do grupo turma. Um dos entrevistados menciona que a actuação do professor, em sala de aula, é fundamental, o saber estar e comunicar de modo a cativar o aluno para o estudo. Para outro, deve possuir uma cultura geral e estar permanentemente em actualização/formação, para além de, segundo a opinião de outro dos entrevistados, ser um bom comunicador e usuário da língua. Também, na opinião do mesmo entrevistado, deve usar várias metodologias e estratégias de ensino e estar aberto à inovação. De acordo com outro, deve saber bastante de literatura e deve-se apresentar como um co-construtor de conhecimento, mas para tal, como menciona outro dos entrevistados, para ter um conhecimento aprofundado sobre a língua e a literatura, tal implica possuir algum conhecimento da língua e culturas clássicas. Outro dos entrevistados refere que o professor deve ser capaz de aplicar os saberes que estão plasmados nos Programas de forma criativa, recorrendo, sempre que possível, às novas tecnologias, no sentido de motivar e incentivar os alunos para o falar e escrever bem Português.

Quanto à questão: “Qual a sua opinião sobre a formação (inicial e contínua) dos professores de Português hoje?”, oito entrevistados referem que se verifica uma falta de qualidade em termos de formação científica e pedagógica quer devido ao novo modelo

de estágio em vigor quer ao desfasamento dos conteúdos programáticos leccionados nas Universidades em relação àqueles que são ministrados nas escolas do ensino básico e secundário ou ainda devido ao decréscimo verificado ao nível dos saberes académicos. Um dos entrevistados considera que quer uma quer outra são de extrema importância, considerando que os estudantes que saem das Universidades continuam a sair bem preparados, contudo, tem opinião contrária em relação aos que saem das Escolas Superiores. Outro refere não ter um conhecimento pleno dos currículos dos cursos superiores, mas considera que todos os futuros professores deveriam ter também conhecimentos de Latim e de Grego, achando grave que um docente leccione a disciplina de Português sem possuir conhecimentos dessas línguas e outro dá uma resposta não significativa. Quanto à formação contínua, a grande maioria dos entrevistados considera que a qualidade tem evoluído e cada vez mais se começa a atender às necessidades dos professores, contudo, deveria haver mais oferta formativa. Há mais qualidade e mais exigência. Essa formação deve corresponder à área específica do docente e deve ser ministrada por entidades credíveis e formadores credenciados. Deve ser um espaço de partilha de saberes e experiências didáctico-pedagógicas e deve proporcionar a actualização de saberes, estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem de modo a cativar o formando para o ensino da língua. Um dos entrevistados considera que este tipo de formação contínua privilegia a componente teórica em detrimento da componente prática. Outro assume uma posição contrária à do entrevistado anterior ao considerar que, actualmente, esse tipo de formação assume uma vertente mais prática do que teórica. Um dos entrevistados refere que a formação contínua deveria ser mais variada e centrada nas novas ideias educativas e na prática pedagógica. Em suma, o docente de língua deve encontrar na formação contínua um espaço de formação privilegiado quer no domínio das competências e dos saberes científicos quer no das competências e saberes pedagógicos.

Também desejamos saber qual era a opinião dos nossos entrevistados acerca dos principais desafios que hoje se colocam ao ensino do Português nas escolas. Assim, oito dos entrevistados consideram que esses desafios são exteriores à escola e estão intimamente relacionados com os desafios que se colocam à escola, como a existência das novas tecnologias que o docente de língua, na sua prática pedagógica, tem de ser capaz de trazer para o seio da sala de aula. “O professor de Português tem que ser um

resistente porque são muitos os desafios que se lhe apresentam fruto do avanço das novas tecnologias e de uma sociedade marcadamente materialista”, opina um dos entrevistados, acrescentando que “o professor de Português é um humanista e tem de ser bastante exigente e persistente”, de modo a que o aluno veja uma utilidade prática no estudo da língua enquanto pedra fundamental na formação do aluno e na sua preparação para a vida activa. Em relação ao uso das novas tecnologias, um dos entrevistados considera que não lhe podemos atribuir um papel subalterno em relação a outros instrumentos nem sobrevalorizá-las. Devem ser sempre usadas ao serviço das boas práticas e das boas aprendizagens, defendendo que o manual, em suporte de papel, continua a ter uma importância significativa na sala de aula e as novas tecnologias devem-se assumir como um auxílio das aprendizagens e um complemento do manual. Dois consideram que se deve mudar a “imagem” do ensino do Português, alterando-se as práticas, acrescentando que o Português não deve ser uma disciplina predominantemente teórica, mas deve proporcionar o trabalho colaborativo em sala de aula, a interacção verbal e deve tirar partido das novas tecnologias sempre que necessário, devendo o docente ser criativo, inovador, “irreverente, fazendo do uso da língua” algo “de interessante e surpreendente”. Outro acrescenta, na mesma linha de pensamento, que as lições teóricas dos professores, típicas do *magister dixit*, têm que dar lugar a aulas cada vez mais práticas, de trabalho de grupo e trabalho de pesquisa. Dois dos entrevistados consideram que o primeiro desafio que se apresenta é o da motivação dos alunos para a disciplina e para a aprendizagem dos vários domínios que a constituem. Dois consideram que o professor de língua deve saber motivar o aluno para a leitura e para a escrita e outro menciona que o professor deve desenvolver a competência interpretativa no aluno. Um foca como desafio ao ensino da língua o multilinguismo e o multiculturalismo.

Na questão: “Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso verificado no domínio do ensino da língua?”, verificamos que sete entrevistados referem a desmotivação dos alunos e o desinteresse pela disciplina pelo facto de os alunos não verem nela uma utilidade prática e porque há outros interesses que se sobrepõem aos escolares, como o uso das novas tecnologias, muito mais sedutoras. Outro entrevistado refere as sucessivas políticas educativas dos sucessivos governos que não souberam olhar a escola e a educação como motores do progresso e da produtividade do país.

Outro considera o declínio da função da escola porque a escola já não é o único meio de transmissão de saberes. Dois entrevistados referem como principal causa de insucesso a falta de tempo para exercitar as competências básicas e essenciais, associada ao elevado número de alunos por turma que condiciona a implementação de determinadas estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem. Um refere a falta de pré-requisitos, a falta de criatividade e ideias por parte dos alunos; outro a ausência de métodos de estudo e de trabalho; um ainda refere que os alunos não praticam a escrita nem a leitura e revelam-se desmotivados em relação à aprendizagem destes dois domínios; um considera que um dos principais problemas reside no perfil do professor de Português, nos programas, nos manuais estereotipados, bem como nas condições de trabalho na disciplina (escassez de tempo e excesso de alunos). Um dos entrevistados também refere a pouca importância dada ao ensino da língua logo no primeiro ciclo e outro a falta de trabalho e perseverança no estudo. Dois referem a desresponsabilização da família. Porém, na opinião de um dos entrevistados, o principal papel da escola continua a ser o de transmissão de saberes e o de formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios da vida activa. Por isso, como afirma outro, a escola tem de ser uma escola exigente.

A última questão apresentada aos entrevistados foi: “Como avalia a qualidade do ensino do Português nas nossas escolas?”. Assim, consideram que falar de qualidade implica considerar uma série de variáveis que tornam o ensino da língua diferente daquilo que era há uns anos atrás e essas variáveis estão relacionadas com as circunstâncias sociais, políticas, culturais, económicas. Por outro lado, os professores também começam a reflectir no modo como devem melhorar essa qualidade do ensino da língua e têm-se dado alguns passos significativos, como as Aulas de Apoio Acrescido nas escolas, o Plano Nacional de Leitura (PNL), a criação de Centros de Recurso, o apetrechamento das Bibliotecas Escolares, bem como a revisão dos Programas Escolares, embora se considere essa revisão pontual e ainda insuficiente porque se continua a apostar mais na quantidade do que na qualidade dos conteúdos programáticos. Continua-se a dar mais importância ao cumprimento dos Programas do que ao desenvolvimento de competências. Assim, sete dos entrevistados revelam que podemos considerar o ensino do Português nas nossas escolas como sendo de qualidade, apesar dos vários desafios colocados aos alunos e exteriores à escola, como é o caso da

proliferação das novas tecnologias da informação e comunicação, aliadas, e em parte também responsáveis, pela desmotivação dos alunos. O ensino da língua tende a resistir a esta realidade, fornecendo, desse modo, as competências essenciais quer para os alunos ingressarem no ensino secundário quer para a sua entrada na vida activa. Contudo, para que essa qualidade possa resistir aos sinais do tempo, ressalva um dos entrevistados, exige-se uma revisão dos currículos, dos Programas e, fundamentalmente, da concepção de escola que se deseja que corresponda a resposta às exigências futuras do mundo e das sociedades. Para que a escola possa corresponder a essas exigências, acrescenta um dos entrevistados, tal implica a mudança de certas práticas para que o ensino da língua motive os alunos e as novas tecnologias podem-se apresentar como um instrumento facilitador desse trabalho, embora realce que não lhe devemos atribuir um papel predominante nas práticas pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem. Outro dos entrevistados considera que é necessário repensar todo o percurso do ensino da língua portuguesa, bem, como já foi referido, e todo o currículo dos vários ciclos. Para outro, não se constata essa qualidade do ensino da língua nas nossas escolas, não pela falta de empenho dos docentes, mas porque há pouco colaboração do meio familiar e social. Um dos entrevistados refere que, apesar de não ter dados nem instrumentos suficientes para aferir do grau dessa qualidade, contudo, ela não lhe parece muito satisfatória, apesar dos resultados positivos nas avaliações externas (Exames Nacionais).

Assim, pelo resultado da análise das entrevistas efectuadas, pensamos que no processo de ensino e aprendizagem da língua impera uma mescla e/ou agregação de dois paradigmas: o paradigma utilitário e o paradigma sócio-interaccionista. Quanto ao primeiro, justificamos a sua prevalência, já que a implementação de testes e Exames Nacionais se enquadra numa perspectiva utilitarista do ensino da língua. Este paradigma combina uma abordagem baseada em mais conhecimentos perspectivados, também, no ensino e aprendizagem da “língua como um todo”, de modo que a aquisição das competências leva o aluno a ler e escrever eficazmente uma variedade de textos. Por outro lado, a comunicação é, essencialmente, definida como o domínio “transaccional” do uso da língua. Os alunos devem ser educados para uma futura contribuição na sociedade e para o desenvolvimento da mesma, em especial no respeitante ao domínio do progresso económico. A abordagem pedagógico/didáctica também é, mais do que antes, mais normativa, monológica. Dominam as normas gramaticais e os padrões

derivados da comunicação transaccional. Principalmente os textos para serem lidos e para serem escritos representam paradigmas da comunicação transaccional. O ensino da Literatura é valorizado em termos de património nacional, onde a discussão abrange os textos canónicos mas auto-evidentes, em que o seu estudo, na escola, é mais conduzido para a apreciação estética e para a criação de “modelos” de escrita. Em certos domínios, como no âmbito do ensino explícito da língua, a fronteira que separa o paradigma utilitário e o paradigma tradicional não se manifesta muito evidente. O mesmo acontece em relação ao peso e importância que se atribui às Fichas de Avaliação Sumativa como instrumentos de avaliação das competências do domínio do Português.

Relativamente ao paradigma sócio-interaccionista, concluímos que, seguindo muito de perto os fundamentos de tal paradigma, o ensino da língua compreende três macro-objectivos bem evidentes e que devem ser transversais a todo o currículo escolar:

- i) formar bons utilizadores de um instrumento tão valioso como é o do uso da língua;
- ii) formar cidadãos críticos e socialmente participativos;
- iii) formar os alunos para o prosseguimento de estudos e/ou para a vida activa.

De realçar que estes três objectivos se implicam uns aos outros e estão intimamente relacionados, convergindo para um mesmo objectivo aglutinante: o sucesso educativo. Deste modo, haverá sucesso educativo, no âmbito do ensino da língua, se o mesmo for capaz desenvolver, no aluno, competências essenciais que o tornem um bom utilizador da língua, para, assim, poder formar cidadãos críticos e socialmente participativos, preparando-os para a vida activa, fundamento primordial de qualquer sistema de ensino. Assim, parece-nos que o paradigma sócio-interaccionista ganha terreno porque, a partir dele, desenvolve-se nos docentes a consciência de que o ensino da língua não mais compreende o ensino do *magister dixit*, muito próprio do conceito do paradigma tradicional. O ensino da língua abre-se às novas exigências vindas do exterior da escola e tenta incorporá-las nas suas metodologias e estratégias de ensino mais convencionais. As exigências sociais, uma economia de mercado a par com o conceito de globalização, bem como o bruto desenvolvimento das novas tecnologias

da informação e comunicação impelem o ensino da língua para uma ruptura com o paradigma tradicional, obrigando o processo de ensino e aprendizagem da língua a se revelar receptivo à inovação e a incorporar, no seu seio, as novas tecnologias de modo a cativar os alunos para o ensino do Português porque, só assim, os pode conduzir ao sucesso educativo. Há sucesso educativo se tivermos alunos motivados e participativos, através da interacção linguístico-comunicativa em contexto de sala de aula, mas, para tal, o ensino da língua tem que trazer para o seu interior aquilo que é, para o aluno, foco de motivação e se revela como exterior à escola, como é o caso da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação. Esta é uma nova ferramenta que os alunos usam com toda a eficácia em vários contextos situacionais exteriores à escola e o ensino da língua tem que compreender essa realidade, incorporando-a nas suas práticas de modo a produzir aprendizagens significativas ao nível da utilização da língua como ferramenta primordial na construção do indivíduo. Estamos na era do nativo digital e o ensino da língua não pode ser alheio a essa realidade. O ensino da língua, na perspectiva do paradigma sócio-interaccionista, não desprestigia as variedades linguísticas do Português, mas incorpora-as sem, contudo, se afastar do ensino do Português padrão. O bom utilizador da língua será aquele que sabe incorporar as variedades linguísticas em situação de uso tendo consciência que existe uma norma linguística materializada no Português padrão. Assim, o bom utilizador da língua será aquele que for capaz de interagir linguisticamente em diferentes contextos comunicacionais de acordo com a sua intencionalidade comunicativa traduzida em diferentes actos de fala. Mais do que ensinar uma metalinguagem, na concepção dos professores entrevistados, importa incrementar uma prática da língua em sala de aula fundamentada em trocas linguístico-comunicativas, isto é, um bom ensino da língua faz-se, também e fundamentalmente, pela interacção verbal. Assim, o ensino do Português, na perspectiva interaccionista, centra-se na própria dinâmica da língua e na tomada de consciência das suas potencialidades enquanto fonte de transmissão, mas sobretudo enquanto fonte de aquisição de conhecimento e não na transmissão de regras e de terminologias gramaticais como se faz no ensino tradicional da gramática. Apesar de ser neste domínio do conhecimento gramatical da língua que a concepção de alguns dos nossos entrevistados se aproxima do paradigma tradicional, porém, pela leitura das respostas à questão sete presente no guião de entrevista, se conclui que os professores reconhecem a

importância que o ensino da gramática assume no ensino da língua, mas reconhecem, também, que o seu ensino não se restringe só ao debitar de regras que devem ser decoradas e não compreendidas como acontecia muitas vezes no paradigma do ensino tradicional muito herdeiro das metodologias de ensino das línguas clássicas.

Tal como aconteceu em relação ao paradigma utilitário, verificamos, também, que, no domínio do ensino explícito da língua, a fronteira que separa os paradigmas enunciados e o paradigma tradicional é muito ténue. Contudo, actualmente, o ensino da língua deve despertar, nos alunos, a consciência reflexiva sobre o modo de funcionamento da sua língua, de modo a poderem explorar as suas potencialidades enquanto ferramenta essencial na construção de conhecimento e a descobrirem nela relações privilegiadas nos processos de relação social e cultural. É nesta dimensão que o ensino da gramática se afasta do paradigma tradicional e se aproxima quer do paradigma utilitário quer do paradigma sócio-interaccionista. Deste modo, os professores entrevistados reconhecem a importância do ensino da gramática no processo de ensino e aprendizagem da língua, mas enquanto prática reflexiva sobre a estrutura e funcionamento da língua como condição para o aperfeiçoamento do seu uso, privilegiando-se mais uma componente prática e utilitária da língua como podemos concluir pela leitura às respostas da questão oito. Na resposta à mesma questão, comprovamos o já acima exposto, que o ensino da língua deve desenvolver nos alunos a consciência crítica, social, económica, cultural e torná-los politicamente participativos e interventivos. Para melhor compreendermos o exposto, transcrevemos a resposta de um dos entrevistados:

A disciplina de Português é aquela que mais tem a dar aos alunos no que diz respeito à formação individual e social do aluno. Ela deve transmitir um conhecimento vasto, vários saberes que integrem aqueles domínios mais intrínsecos à especificidade do ensino da língua, como os conteúdos linguístico-comunicativos e literários, mas também deve contribuir para a formação do indivíduo integral na sua dimensão estética e ética, sem esquecer a sua vertente de cidadão crítico e social, cultural e politicamente participativo e interventivo. Se o ensino do Português desenvolver essas competências está a cumprir uma das suas finalidades principais que, afinal de contas, é e finalidade primordial e máxima de

qualquer sistema de ensino: preparar bem o indivíduo para a sua vida activa e para o mercado de trabalho.

Daí que a implementação de uma nova terminologia não seja uma questão fundamental no ensino da língua, mas no modo como comunicamos, como transmitimos esse conhecimento, esse saber gramatical, embora essa uniformização terminológica possa facilitar as aprendizagens do domínio da gramática. O olhar em torno do ensino da língua volta-se para uma transformação ocorrida no âmbito do próprio processo de ensino e aprendizagem do Português, baseado na concepção da linguagem como interacção humana. Assim, as concepções de ensino de língua presentes nos diferentes campos (académico, institucional e pedagógico) confluem para um mesmo paradigma que reconhece a língua como um processo de interacção e edificadora de saberes, surgindo, daí, em muitos documentos, a expressão: o Português como língua do conhecimento e a sua gramática, gramática da comunicação. Este novo paradigma sócio-interaccionista aplicado ao ensino da língua postula e exige o reconhecimento da diversidade e a pluralidade linguística na interacção na sala de aula, tal como Travaglia (1995) reconhecia para o ensino da língua no Brasil. Assim, é patente nas respostas dos nossos entrevistados que o paradigma de ensino do Português se deve centrar no seu próprio uso, criando e recriando situações de uso plasmadas nos vários domínios expressos nos programas escolares: ouvir, falar, ler e escrever. De realçar que o conhecimento gramatical é transversal a todos estes domínios. O ensino da gramática é uma ferramenta de aprendizagem para os estudantes, mas não pode ser o centro da prática pedagógica. Do mesmo modo, o estudo do texto literário (questão 6.2) apresenta-se como mais um instrumento de trabalho de aprendizagem da língua com especificidades próprias e que devem ser exploradas como tal, mas sempre ao serviço da formação de bons leitores, escreventes e falantes da língua, despertando-lhes, também, o sentido crítico. Privilegia-se situações reais de uso da língua no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade. A emergência deste paradigma sócio-interaccionista no ensino da língua pode fornecer aos alunos as competências essenciais para ingressarem na vida activa, apesar dos vários desafios colocados aos alunos e exteriores à escola, como é o caso da proliferação das novas tecnologias da informação e comunicação, aliadas, e em parte também responsáveis, pela desmotivação dos alunos.

CONCLUSÃO

No capítulo I deste estudo, procurámos dar conta das realidades que podem significar mudanças e tensões no domínio do ensino da língua, bem como no modo como esse ensino se apropria dos vários saberes e os (re)configura no processo de ensino e aprendizagem. No capítulo II, explorámos os vários domínios e dimensões que (re)configuram o ensino do Português, e apresentámos alguns dos paradigmas dominantes que nos parecem mais significativos no âmbito deste estudo e para o ensino da língua. Seguidamente, no capítulo III, apresentámos a problemática do nosso estudo e aquilo que procurámos fazer foi aceder ao pensamento dos professores entrevistados relativamente à(s) sua(s) concepção(ões) de ensino de língua. É este pensamento, portanto, que constitui o objecto do nosso estudo. De realçar que estas concepções são afectadas por um conjunto de discursos produzidos quer dentro quer fora do âmbito da escola e que podem estar, de alguma forma, na base destas formas concretas que estes pensamentos/discursos evidenciam. O que pretendemos é evidenciar o pensamento dos professores entrevistados sobre os domínios e as dimensões que (re)configuram o ensino da língua. No capítulo IV, desvelámos e interpretámos o pensamento/discurso dos professores entrevistados. De salientar que esse pensamento apresenta diferenças, matizes que nos revelam que os docentes entrevistados são sensíveis a uma determinada posição dominante no que diz respeito à(s) concepção(ões) de língua e ensino de língua. Essa posição dominante permite-nos situar essa(s) concepção(ões) dentro de um determinado paradigma e/ou paradigmas. Assim, a partir do nosso dispositivo interpretativo, pretendemos mostrar que, no conjunto de professores entrevistados, há opiniões, há concepções, há representações que nos revelam a presença mais forte ou menos marcada de um determinado paradigma ou que nos desvelam a existência de interacções, sobreposições, interpenetrações entre paradigmas.

Esse retrato que procuramos traçar com base nos testemunhos de alguns docentes deve ser encarado como um contributo para, a partir deles, procurarmos aceder às concepções sobre língua e ensino de língua nas nossas escolas. Apesar de o nosso estudo incidir sobre um grupo pequeno de professores e escolas, ao que acresce o facto de assentar na análise opiniões e não na observação de práticas pedagógicas concretas,

estes testemunhos servem para conhecer melhor as concepções que os docentes de Português possuem sobre a disciplina que leccionam e, de certo modo, transmitem o perfil de professor de língua que as mesmas encerram. O facto de termos entrevistado um grupo restrito de professores circunscreve o âmbito deste trabalho, não permitindo uma generalização das conclusões a que chegámos. Contudo, a partir dos resultados obtidos, foi possível identificar os principais traços que caracterizam as concepções sobre o ensino da língua que emergem das falas dos entrevistados, estabelecendo uma articulação entre quem define o currículo oficial e quem institui o currículo real.

Por último, os testemunhos dos docentes convergem com as perspectivas oficiais no tocante à concepção de ensino da língua o que configura uma sintonia em termos da importância atribuída aos vários domínios em que se estrutura o processo de ensino e aprendizagem: falar, ouvir, ler e escrever.

Conforme já referimos em considerandos anteriores, o nosso trabalho possui limitações que não lhe permitem ambicionar traduzir o que pensam acerca do objecto deste estudo a todos os professores de Português que integram o nosso sistema educativo. Na verdade, os dados obtidos e as conclusões a que chegámos não devem ser generalizados, uma vez que reflectem a análise das concepções dos professores que leccionam numa reduzida área geográfica. Contudo, incidindo sobre as concepções e testemunhos de docentes, e ancorado em procedimentos de análise consistentes e devidamente enquadrados conceptualmente, este trabalho fornece pistas claras sobre as concepções que possuem os profissionais que nas escolas têm a maior responsabilidade na formação de usuários da língua. Assim sendo, pese embora seja um contributo para o conhecimento do domínio das concepções sobre língua e ensino de língua, este trabalho deverá ser encarado como um ponto de partida para uma reflexão ainda mais aprofundada desta temática, que poderá passar pelo estudo de práticas pedagógicas concretas de ensino do Português e/ou pelo alargamento da entrevista a um universo mais significativo de entrevistados, bem como pelo seu alargamento a outros níveis de ensino.

Quanto aos paradigmas dominantes, de uma maneira geral, podemos dizer que, desde a antiguidade até aos anos 80/90 do séc. XX, predominou na prática escolar uma aprendizagem do tipo tradicionalista, uma educação em que o professor era o centro do processo e o aluno passivo na acção e o aprender não passava da memorização e da

reprodução do saber. Para que os paradigmas educacionais, de facto, mudem, não basta esconder velhos ensinamentos, se o aluno continuar a ser um simples receptor, tal como nos mostra o paradigma tradicional. Com efeito, se numa perspectiva mais tradicionalista a escola mais não seria do que um mero instrumento de transmissão e reprodução de saberes estáticos e acabados, sabemos hoje que a escola e todo o sistema educativo devem, antes de imporem saberes desactualizados aos sujeitos que serão os cidadãos de amanhã, dotá-los de competências de trabalho, organização e pesquisa que possam preconizar uma aprendizagem que não termina no fim do ensino básico ou secundário, mas que continua evoluindo ao longo da vida e progredindo à medida que o mundo avança.

A velocidade com que as mudanças têm ocorrido na actualidade impõe, na mesma proporção, necessidades de adaptação cada vez mais criativas e ágeis na educação. As circunstâncias hoje experimentadas diferem substancialmente das vividas há alguns anos atrás, quando o modo de se pensar o mundo e as relações entre os homens eram alicerçados na dicotomia entre o certo e o errado, o bem e o mal, o normal e o anormal.

A trajectória da Educação nos últimos anos delinea um cenário de grandes mudanças na forma como a sociedade e, dentro dela, a educação, entende e lida com a diversidade humana de uma forma geral e onde os conceitos e as práticas assumem, cada vez mais, um carácter efémero e de possibilidades múltiplas. Neste sentido, a chamada “crise de paradigmas” também atinge a Educação, colocando em xeque valores e práticas, num forte movimento de desconstrução dos mesmos, por um lado, e de erguimento de novas concepções e práticas, por outro.

Concluimos, focando mais uma vez que, no processo de ensino e aprendizagem da língua, impera uma mescla e/ou agregação de dois paradigmas: o paradigma utilitário e o paradigma sócio-interaccionista, mas, como também afirmámos, o último ganha terreno sobre o primeiro. De realçar que a assumpção de um paradigma tem repercussões teóricas e metodológicas no ensino de língua. Falta-nos saber se a adopção dos Novos programas no Ano Lectivo 2011/2012 vão consolidar mais a assumpção de um novo paradigma ou, pelo contrário, vão exigir outro paradigma referente ao processo de ensino e aprendizagem do Português.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (2006). *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ANÇÃ, Maria Helena & Alegre, Teresa (2003). A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira, *Palavras*, nº 24, pp. 31-39.
- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho, p. 12.
- BARRÉ-DE-MINIAC (2006). Saber Ler e Escrever numa dada Sociedade, *in* Corrêa, Manoel Luís Gonçalves *et alli* (orgs), *Ensino de Língua: Representação e Letramento*, Campinas: Mercado de Letras, pp. 37-57.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (1999). *Os Lusíadas* e a Pedagogia dos Valores, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 123 - 145.
- BRANCO, António (2005). O novo lugar da literatura no Ensino Secundário: Dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta. *In* Castro, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes (2005). *O Português nas Escolas – Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Edições Almedina, pp 79 – 92.
- CARVALHO, José António Brandão (2003). *Escrita. Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes (1992). “Novos programas de Português. Entre a Ruptura e a continuidade”. *In O Professor*, nº 24 (3ª Série), pp.18-26.
- CASTRO, Rui Vieira de (2000). Para uma Re(conceptualização) da Educação Linguística. Objectivos, Conteúdos, Pedagogia(s), Avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades*, n.º 4, p. 191.
- CASTRO, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes (2005). *O Português nas Escolas – Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Edições Almedina.

- COSTA, João (2007). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. *In Actas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC.
- COSTA, Maria Armanda (1999). Incidências da Investigação Psicolinguística na Didáctica da Língua Materna, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas -Faculdade de Letras, pp. 91- 112.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes *et alii*(2005). *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- FERREIRA, Maria Edite (1999). A Avaliação e a Escrita, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 181 - 192.
- FIGUEIREDO, Olívia (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa Editores
- GAMA, Maria Celeste *et alii*(1999). Orquestra e Batuta ou da Leitura como Polifonia, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 229 - 238.
- GROSSMAN, Francis *et alii* (2006). As Representações sociais das Práticas de Linguagem: Como dar conta da Complexidade do Discurso?. *In* Corrêa, Manoel Luís Gonçalves *et alii* (orgs), *Ensino de Língua: Representação e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 11-36.
- JAMES, Carl & Garret, Peter (1991). The scope of language awareness, *In* James, Carl & Garrett, Peter (eds.). *Language awareness in the classroom*, London: Longman, pp. 2-23.
- LOMAS, Carlos (2003). O valor das palavras (I). *Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- LOPES, Ana Cristina Macário (1999). A Pragmática Linguística e o Ensino do Português: Algumas reflexões, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 23-30.
- LOPES, João Oliveira (1999). Pressupostos Teóricos e Orientações Metodológicas nos Programas de Português do Ensino Básico e Secundário, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 159 - 170.

- KLEIMAN, Angela B (2006). Processos Identitários na Formação Profissional. O Professor como Agente de Letramento, *in* Corrêa, Manoel Luís Gonçalves *et alii* (orgs), *Ensino de Língua: Representação e Letramento*, Campinas: Mercado de Letras, pp. 75-91.
- KLEIMAN, Angela B. (Org) (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- MEIRIEU, P. (1987). Pédagogie et évaluation différenciées. *In* C. Delorme (Ed.), *L'évaluation en questions*. Paris: Editions ESF.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (2006). Letramento na Formação do Professor – Integração a Práticas Discursivas Académicas e Construção da Identidade Profissional, *in* Corrêa, Manoel Luís Gonçalves *et alii* (orgs), *Ensino de Língua: Representação e Letramento*, Campinas: Mercado de Letras, pp. 93-105.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2002). *Uma política de língua para o Português*. Comunicação apresentada num colóquio sobre A Língua Portuguesa. Universidade de Compostela, Maio de 2002.
- ME. DEB. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. DEB. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. DEB. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2000). *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino e Aprendizagem. Ensino Básico 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação
- ME. DES. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário (2001/2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científico-humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação
- ME. DGIDC. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MELLO, Cristina (1999). Leitura e Memória Literária, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 2219 – 228.

- MELO, Paulo Correia (1999). O Espaço de Produção Textual na Prática Pedagógica: Eu professor, me confesso, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 205 – 216).
- MOITA Lopes, L.C. (1996). *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras.
- PASQUIER, A.; Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, n.º 2, p. 31-41.
- PERISSÉ, Gabriel (2006). *Literatura & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PERRENOUD, Philippe (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*. Estrela, Albano & Nóvoa, António, *Avaliações em educação*. Lisboa: Educa.
- PERRENOUD, Philippe. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- REIS, Carlos (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- REIS, Carlos (2007). Recomendações. *In Actas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC.
- SANTOS, Isabel *et alli* (1999). O Conhecimento Gramatical das crianças no fim do 1.º CEB: Algumas Considerações, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 33 - 46.
- SIGNORINI, Inês (2006). Língua Oficial (Oficial para quem?), *in* Corrêa, Manoel Luís Gonçalves *et alli* (orgs), *Ensino de Língua: Representação e Letramento*, Campinas: Mercado de Letras, pp. 123-138.
- SCHÖN, Donald. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, *in* Barbier, Jean-Marie, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Press Universitaires de France.
- SCHÖN, Donald. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: Nóvoa, António. *Os professores e sua formação*. 2.ª ed. Portugal: Dom Quixote.
- SILVA, António *et alli* (1999). O Conhecimento Metalinguístico no Domínio da Gramática, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 47-61.
- SIM-SIM, I. *et alli* (1997). *A língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação Básica, Departamento de Educação Básica.

- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1999). A Construção Escolar do Leitor. Leituras do Livro de Português, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 171 - 177.
- STUBBS, Michael (2005). A Língua na Educação, *in* Bagno, Marcos *et alii*, *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. Ipiranga: Parábola Editorial.
- TRAVAGLIA, I. C. (1996). *Gramática e interação. uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.
- VALADARES, Lídia Maria (2003) *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Asa Editores.
- VIEIRA, Flávia *et alii*(1993). *Para Além dos Testes...*. Braga: Universidade do Minho.
- XAVIER, Lola Geraldes (1999). A Escrita e a Criatividade dos Escreventes aos Escritores, *in* Cristina Mello (Coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas-Faculdade de Letras, pp. 193 - 203.

ANEXOS

GUIÃO DE ENTREVISTA

1. INTRODUÇÃO

Esta entrevista é dirigida a Professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e insere-se num trabalho de investigação para a elaboração de uma dissertação, realizada no âmbito do curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Minho, com o tema “Concepções de Língua e ensino de Língua na escola: perspectiva dos Professores”. O Guião de Entrevista é composto por **duas partes**:

A - características pessoais e profissionais dos entrevistados;

B - enunciados respeitantes às concepções sobre vários aspectos do ensino do Português, na perspectiva dos entrevistados.

Através dela pretendemos conhecer algumas concepções dos professores de Língua Portuguesa/Português acerca do conceito de Língua e ensino de Língua e, assim, acedermos a concepções sobre vários aspectos do ensino do Português, de modo a estabelecermos um paradigma e/ou paradigmas que explique(m) a tendência contemporânea do ensino da língua portuguesa nas escolas, dada pelo(s) olhar(es) dos principais actores do processo ensino e aprendizagem: os professores.

Nesta entrevista não há respostas certas nem erradas. Pretende-se, apenas, conhecer a sua opinião. As respostas são anónimas. Pedimos-lhe, por isso, que responda com a máxima sinceridade.

Desse modo, a sua participação é muito importante para conhecermos a realidade em análise pelo que, desde já, agradecemos a colaboração que possa prestar.

A. Características pessoais e profissionais

Assinale com um **X** as características que correspondem à sua situação específica.

1. Idade _____

2. Escola: a) Cidade _____

b) Freguesias limítrofes _____

2. Habilitações académicas:

a) Doutoramento _____ <input type="checkbox"/>	c) Licenciatura _____ <input type="checkbox"/>
b) Mestrado _____ <input type="checkbox"/>	d) Outra. Indique _____ <input type="checkbox"/>

7. Situação Profissional:

a) Quadro de Escola _____ <input type="checkbox"/>	c) Quadro de Nomeação Provisória _____ <input type="checkbox"/>
b) Quadro de Zona Pedagógica _____ <input type="checkbox"/>	d) Contratado _____ <input type="checkbox"/>

4. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de Agosto de 2008) _____

5. Anos que lecciona:

7.º Ano _____ <input type="checkbox"/>	11.º Ano _____ <input type="checkbox"/>
8.º Ano _____ <input type="checkbox"/>	12.º Ano _____ <input type="checkbox"/>
9.º Ano _____ <input type="checkbox"/>	Cursos Profissionais _____ <input type="checkbox"/>
10.º Ano _____ <input type="checkbox"/>	Cursos EFA _____ <input type="checkbox"/>

6. Formação Inicial:

Português/Francês _____ <input type="checkbox"/>	Português/Latim/Grego _____ <input type="checkbox"/>
Português _____ <input type="checkbox"/>	Outra. Qual _____ <input type="checkbox"/>

7. Cargos desempenhados e categoria:

Director de Turma _____ <input type="checkbox"/>	Professor Titular _____ <input type="checkbox"/>
Coordenador de Departamento _____ <input type="checkbox"/>	Professor _____ <input type="checkbox"/>
Delegado de Grupo _____ <input type="checkbox"/>	Orientador de Estágio _____ <input type="checkbox"/>
Coordenador de D.T. _____ <input type="checkbox"/>	

B. QUESTÕES

- 1.** Em sua opinião, quais são os objectivos que os actuais programas escolares mais valorizam? Como se posiciona perante essa definição?

- 2.** Como sabe, os programas escolares aparecem muito estruturados em função de domínios (ler/escrever/ouvir/falar/). Qual é a sua opinião sobre esta opção?

- 3.** Quando desenvolve actividades no domínio do oral, que aspectos privilegia?
 - 3.1.** Segundo as novas orientações oficiais, solicita-se aos professores do ensino secundário que atribuam à avaliação do oral 30% da classificação final atribuída. Que comentário faz?

- 4.** Quando desenvolve trabalho no domínio da escrita que aspectos privilegia?
 - 4.1.** Que opinião tem acerca do processo de ensino da escrita nas nossas escolas?
 - 4.2.** Pensa que em relação à escrita, o professor não se deve preocupar com os aspectos formais (ortográficos e gramaticais), mas com a significação que o aluno tentou construir.

- 5.** Quando desenvolve trabalho no domínio da leitura que aspectos privilegia?

- 6.** Em sua opinião, quais as características dos textos que devem ser utilizados no âmbito da disciplina?
 - 6.1.** Acha que, no quadro da disciplina, o texto literário tem perdido terreno para os textos utilitários? Que justificação encontra?
 - 6.2.** Que papel(eis) atribui ao ensino do texto literário enquanto dimensão do ensino da língua?

7. Em sua opinião, qual o estatuto que a “gramática” deve ter no ensino da língua?
8. Na sua opinião, o que deveria ser ensinado aos alunos sobre a língua, isto é, qual o corpo de conhecimentos sobre a língua que deveria ser ensinado na escola?
 - 8.1. Considera que a instituição de uma terminologia linguística uniforme, ao longo de todo percurso escolar do aluno, facilitaria o processo de ensino e aprendizagem da língua materna?
 - 8.2. O que pensa da nova Terminologia Linguística?
9. Na sua opinião, que estratégias e metodologias de trabalho pedagógico se apresentam mais profícuas no ensino da língua?
10. Na sua prática profissional, que papel atribui ao manual escolar?
11. Na sua opinião, quais são os saberes que devem ser valorizados nas práticas de avaliação nas disciplina da área do Português?
12. Na sua opinião, quais são os instrumentos de avaliação que se apresentam como mais vantajosos para avaliar as competências no domínio da língua?
13. Considera que as disciplinas da área do Português contribuem de facto para a preparação dos alunos para a vida? Porquê?
14. Em sua opinião, quais as finalidades/objectivos que deveriam ser associados ao ensino do português na escola?
15. Lê-se e ouve-se que os alunos, quando saem da escola, não sabem ler ou lêem pouco, que não sabem escrever ou falar. Partilha este diagnóstico?
16. O que deve saber e saber-fazer o professor de Português?

- 17.** Qual a sua opinião sobre a formação (inicial e contínua) dos professores de Português hoje?
- 18.** Em sua opinião, quais são os principais desafios que hoje se colocam ao ensino do Português nas escolas?
- 19.** Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso verificado no domínio do ensino da língua?
- 20.** Como avalia a qualidade do ensino do Português nas nossas escolas?

ANEXO II – RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS
