

PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO: UMA REVISÃO

*Maria Isabel Rocheta**

Universidade de Lisboa – Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias

Margarida Braga Neves

Universidade de Lisboa – Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias

Conceição Pereira

Escola Secundária Professor José Augusto Lucas – Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias

Saudar a clareza, a coerência, o rigor do *Programa de Português do Ensino Básico (PPEB, 2009)* é o primeiro gesto de quem há muito vem estudando sucessivos documentos programáticos e respetivas orientações.

O *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em março de 2009 e aplicado inicialmente no primeiro, quinto e sétimo anos do ensino básico, no ano letivo de 2011-2012, substitui os *Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico* de 1991. Passados vinte anos de vigência de três programas de Língua Portuguesa, um para cada ciclo, a disciplina de Língua Portuguesa dá lugar à disciplina de Português, naquela que é uma a todos os títulos louvável mudança de designação, e passa a nortear-se por um programa único para os três ciclos, o que implica, necessariamente, uma continuidade estrutural da disciplina do 1.º ao 9.º ano. Se antes era desejável e possível,

* Desde dezembro de 2012, integra a Comissão Organizadora da Formação – Metas Curriculares de Português (Ensino Básico).

mas difícil, a articulação entre os três ciclos do Ensino Básico, neste momento o processo fica facilitado, uma vez que o *PPEB* assenta numa matriz comum ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

Todavia, a necessidade de uma mudança nos programas de Língua Portuguesa não adveio exclusivamente da vontade de ligar de um modo mais óbvio três programas diferentes, mas igualmente de uma série de mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas duas últimas décadas e que, inevitavelmente, afetaram a educação.

Numa entrevista à revista *Noesis* (2007), Carlos Reis, coordenador do *PPEB*, referia-se ao modo como a comunicação linguística tem evoluído nos últimos anos, nomeadamente no que diz respeito à comunicação escrita, com a utilização de mensagens de correio eletrónico e de telemóvel que utilizam a língua de um modo simplificado, diferente do uso normativo (Reis, 2007a: 17). Além disso, o acesso dos alunos ao conhecimento também se alterou e é necessário que a escola preste atenção às novas literacias, à “maneira de ler a televisão, de ler a Internet, de escolher a informação, de perceber a mensagem, entendendo o que nos diz e sabendo neutralizar certos artifícios ou lacunas” (Reis, 2007a: 18). No entanto, tal não implica substituir uma literacia por outra(s), mas sim conjugar a antiga e a(s) nova(s), retomando, também, a prática da disciplina da leitura, nomeadamente de obras literárias longas, e o treino da memória (Reis, 2007a: 18-19).

No *II Seminário sobre a Revisão dos Programas de Português para o Ensino Básico* (2008), reitera-se este ponto de vista ao concluir-se que os programas de Português devem contribuir para “dotar os alunos de ferramentas que possam produzir conhecimento actualizado, ao longo da vida, respondendo à rápida desactualização do conhecimento que caracteriza a sociedade actual”, mas sem descurar os “domínios do saber que se têm mantido ao longo dos séculos, como a literatura, a gramática e a retórica”.

No que diz respeito ao perfil do professor de Português, Carlos Reis, nas recomendações decorrentes da *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2007), indica a cultura literária e linguística e a exigência e clareza “na denúncia do erro” como características fundamentais do atual professor de Português que deverá perder “menos tempo com as chamadas ciências da educação” e preocupar-se “menos com as técnicas pedagógicas”.

Sem dúvida que a formação de base dos professores deve ser sólida, e o mínimo exigível é o conhecimento da matéria que ensinam. Além disso, é importante que se atualizem e uma das conclusões do seminário já referido é, precisamente, a urgência de um investimento eficaz na formação contínua de professores, mais necessário quando as licenciaturas viram a sua duração encurtada para seis semestres. Também a produção de materiais de qualidade e a indicação de portais e sítios de qualidade disponíveis na *internet* se tornam imprescindíveis. Por outras palavras, importa dotar os professores de ferramentas que lhes permitam a realização de boas práticas de ensino, facto que foi tido em conta no modo como o *PPEB* foi implementado. Além dos estudos preparatórios¹ para a realização do programa, em 2007 e 2008, após a homologação do *PPEB*, em março de 2009, foi preparada a aplicação do programa através da organização de uma formação em rede, que, no 2.º e 3.º ciclos², começou com formação de formadores que, numa segunda fase, formaram profes-

1 Além da *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2007) e de dois seminários sobre a *Revisão dos Programas de Português para o Ensino Básico* (2007 e 2008), foram realizados estudos preliminares (estudos comparativos, análise de dados, relatórios), já publicados: *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa. Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa e Programas de Língua Portuguesa – uma visão diacrónica*.

2 No 1.º ciclo, a formação de professores começou em 2006, através do *Plano Nacional para o Ensino do Português* (<http://sitio.dgjidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>).

sores os quais, por sua vez, realizaram sessões de formação com os professores das suas escolas. Deste modo, um grande número dos docentes que agora põem em prática o *PPEB* foi abrangido por formação direcionada especificamente para o efeito.

Na verdade, para mudar o ensino não basta conceber um novo programa, mas também instituir práticas que permitam melhorar o desempenho dos alunos, necessidade verificada nos estudos preparatórios já referidos. É difícil modificar práticas pedagógicas instituídas, por isso, repetimos, é fundamental o investimento na formação ao longo da vida, já que permite reunir docentes num mesmo espaço, levando à reflexão e ao confronto de práticas e resultados, potenciando a mudança do que não tem funcionado bem e a permanência do que tem mostrado dar resultados positivos.

De referir, ainda, que o cuidado na preparação do lançamento do programa incluiu, além de estudos preparatórios e formação de professores, igualmente a preparação de *Guias de Implementação do Programa*, um para cada uma das competências (oralidade, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua), assim como roteiros exemplificativos e respetivas fichas de trabalho, estando todos os documentos disponibilizados na página da DGIDC, garantindo o acesso de todos os docentes à documentação de todas as fases do processo.

Embora a revisão tenha tomado “como ponto de partida os programas de 1991” (Reis, 2009: 3), nalguns aspetos a base concetual é consideravelmente diferente, como no que diz respeito à “matriz comum aos três ciclos” (Reis, 2009: 8), como mencionado anteriormente. Outro aspeto distinto consiste na conceção do programa por ciclos, e não por anos de escolaridade, com a exceção de uma divisão bianual no 1.º ciclo, implicando o professor de Português como agente do desenvolvimento curricular, favorecendo a sua autonomia e poder de decisão, atendendo ao contexto educativo de aplicação do

programa. Verifica-se, assim, uma mudança de perspectiva, mas com elementos de continuidade, pois, nalguns casos, a distinção surge apenas na terminologia, de um modo mais significativo em relação à terminologia linguística.

Um dos motivos invocados no *PPEB* para a necessidade de um novo programa de Português centra-se, precisamente, na terminologia linguística instituída no *Dicionário Terminológico* que fixou os termos gramaticais a usar obrigatoriamente a partir do presente ano letivo [2011-2012] nos anos escolares de aplicação do *PPEB* (embora algumas escolas seguissem já o *Dicionário Terminológico* desde 2008, data da sua publicação). Além deste, são igualmente lembrados outros documentos, nomeadamente *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho* (Duarte *et al.*, 1997) e o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001), a par de iniciativas como a *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* e o *Programa Nacional de Ensino do Português*, já referidos, assim como o *Plano Nacional de Leitura (PNL)*.

Os fundamentos e conceitos chave do programa, assim como as suas opções programáticas, decorrem, em grande parte, do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, no que se refere às competências gerais e específicas, para a língua portuguesa, aí fixadas, estando os conteúdos dependentes destas, na medida em que as ativam, consubstanciando-se no desempenho que o aluno será capaz de concretizar (Reis, 2009: 15-19).

Na segunda parte do *PPEB*, dedicada a cada um dos ciclos em particular, cada secção começa por caracterizar o ciclo, indicando, em seguida, os resultados esperados na sua conclusão, apresentando depois quadros, organizados por competências subdivididas em áreas, com duas colunas de leitura horizontal: descritores de desempenho a que se associam conteúdos. No decurso da explicitação do

conceito de descritor de desempenho, enfatiza-se o facto de que os conteúdos têm uma “natureza declarativa e procedimental” e que o programa não pode ser trabalhado em função deles apenas (Reis, 2009: 118)³.

Após a homologação e início da aplicação do *PPEB*, um dos seus documentos base, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, deixou de “constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal”, medida que afeta, em particular, os programas, uma vez que “as orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas”. Estes, embora continuando em vigor até que sejam elaborados documentos que clarifiquem “as prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”, devem deixar de ser interpretados de acordo com os conceitos veiculados pelo *Currículo Nacional* (Despacho n.º 17169/2011).

Tendo consciência das rápidas modificações sociais, culturais e educativas da sociedade atual, uma das razões apontadas para a criação de um novo programa de Português, os autores do *PPEB* consideram que “os programas que hoje se apresentam serão um dia substituídos por outros” (Reis, 2009: 3), embora no seu horizonte de expectativas não estivesse, certamente, a liminar anulação de um dos documentos base do programa apresentado no seu primeiro ano de aplicação. Em todo o caso, e exemplificando com a “Leitura”, nomeadamente a leitura de textos literários, seja esta

3 No *Programa de Língua Portuguesa, Ensino Básico, 3.º ciclo*, de 1991, partia-se do ponto de vista oposto, dos conteúdos para os processos de operacionalização. Ou seja, a questão era colocada mais na perspetiva do ensino do que da aprendizagem, ao contrário do *PPEB*, que, não só usa uma terminologia diferente (desempenho em vez de operacionalização), como faz decorrer os conteúdos dos descritores de desempenho, em vez de ancorar o ensino-aprendizagem nos conteúdos.

considerada conteúdo a operacionalizar através de processos específicos, como no Programa de 3.º ciclo de 1991, ou competência da qual se espera um certo desempenho, associado a conteúdos específicos, no Programa de 2009, é inegável que esta se constitui como fator estruturante do ensino e da aprendizagem do Português, sendo por isso necessário encarar o aprofundamento da formação literária dos alunos e a apresentação de um *corpus* de leituras adequado e estimulante.

No que à educação literária diz respeito, merece especial referência a menção à “diversidade linguística que caracteriza a população escolar”, que torna aconselhável “a seleção de textos representativos das tradições culturais em presença” (Reis, 2009: 139). Ocorrem-nos obras como *As mil e uma noites* ou *Rosa do mundo – 2001 poemas para o futuro*, que podem servir de base a escolhas criteriosas que cada professor efetuará em função da composição das suas turmas.

Por sua vez, no que se refere ao *corpus* de leituras apresentado e que é composto por textos literários e não-literários, mormente textos do quotidiano e dos *media* (escritos, falados e visuais), a tónica é posta muito justamente na sua integr(al)idade, prevendo-se a “leitura integral adequada a cada contexto de trabalho” (Reis, 2009: 137). Pela mesma ordem de ideias, é sublinhado que no caso de excertos textuais – pensamos designadamente no caso d’*Os Lusíadas* que são objeto de estudo no 9.º ano –, estes devem ser adequadamente contextualizados por forma a preservar a inteligibilidade global do sentido do poema.

Uma das inovações deste Programa consiste na introdução, no elenco dos textos selecionados para leitura e estudo em aula, de textos da literatura juvenil, novidade que aqui saudamos. Igualmente inovadora é a antecipação do estudo do texto argumentativo, que passa a ter lugar no 8.º ano, o que se afigura correto, tanto por razões que se prendem com o exercício da palavra dita e escrita por parte de

futuros cidadãos, que desejamos intervenientes e críticos, como pelo facto de no ano seguinte estar previsto, designadamente, o contacto com a fala do Velho do Restelo, tornando-se por isso aconselhável uma familiarização progressiva com este tipo de texto e com os processos retóricos a ele inerentes.

Numa revisão do *PPEB*, apesar de aplicado tão só num ano letivo e a apenas três anos de escolaridade, verifica-se que, no domínio do conhecimento explícito da língua, a extensão da terminologia linguística a estudar deve, com proveito, ser reduzida e simplificada em adequação à faixa etária dos alunos de cada ciclo, de modo a obviar ao risco de, paradoxalmente, vir a constituir um escolho na progressão do domínio da língua pelos discentes. Porque, tal como recorda muito lucidamente Vítor Aguiar e Silva, num luminoso ensaio sobre o ensino do Português e o sucesso educativo: “Transformar o ensino da língua materna em rebuscadas e estéreis nomenclaturas ou em pretensiosos e vazios exercícios de formalização equivale a massacrar as crianças e os adolescentes, ocultando-lhes irremediavelmente a beleza, o sortilégio, a urdidura histórica, a força pragmática, a maravilha paradoxal da ordem e do caos que a língua é.” (Silva, 2011: 178-179). Agrava ainda o risco de o peso excessivo da terminologia linguística dificultar a relação dos alunos com a língua o facto de a formação específica dos docentes no que respeita à TLEBS não ter tido o alcance, a organização e a gratuidade que foram assegurados, e bem, para a formação no domínio do Programa em geral.

O tempo letivo, que sempre escasseia para a leitura e a escrita, poderá ser assim aproveitado de forma bem mais produtiva na aprendizagem dos alunos. E, no que respeita ao 3.º ciclo, no qual centramos o nosso contributo, a formação literária deve ser encarada na sua plena autonomia. Ora, ler e interpretar obras literárias, reconhecendo nos textos as marcas do contexto social, histórico e cultural, e

estabelecendo relações entre a experiência pessoal do jovem leitor e a figuração de vivências de diferentes épocas e culturas, requer tempo para a prática de leitura e da escrita. Só encarando a leitura literária como apropriação (sem expropriação), em consonância com a fórmula certa e sagaz de Vítor Aguiar e Silva: “o leitor tem de se *apropriar do texto* – não há outro modo de ler, pese embora aos defensores do modo histórico-literário –, mas não pode nem deve *expropriar* o texto a seu bel-prazer” (Silva, 2011: 183). Importa igualmente encarar a leitura como experiência, o que leva o aluno adolescente a interagir com os textos, beneficiando das emoções, sensações e ideias que estes desencadeiam. E isto implica ler em voz alta, memorizar, reescrever passos em palavras próprias, redigir episódios complementares (ou divergentes), e (ou) um final desejado; ou, ainda, partir de um verso de que se gostou particularmente para a escrita livre de um texto (Mendes, 1997). Estes são exercícios profícuos, que devem ser praticados com regularidade ao longo deste ciclo de ensino, pois toda a criação artística, *maxime* a criação poética, assenta sobre um infundável diálogo. Lembramos “Lavoisier”, de Carlos de Oliveira (1969: 55):

Na poesia,
natureza variável
das palavras,
nada se perde
ou cria, tudo se transforma:
cada poema,
no seu perfil
incerto
e caligráfico,
já sonha
outra forma.

A este propósito, ouçamos ainda Vítor Aguiar e Silva:

No texto literário, como em nenhum outro tipo de texto, entrecruzam-se múltiplos discursos e dialogam múltiplos textos. O texto literário é, por excelência, espaço de interdiscursividade, de intertextualidade e de heteroglossia. (Silva, 2011: 187)

Deste modo, os atos de leitura e de escrita, e por maioria de razões as atividades de escrita com o texto e a partir dele, implicam e envolvem o diálogo e o confronto com outros discursos e com outras vozes, algumas delas muito distantes no espaço e no tempo, através das quais o adolescente aprenderá a (re)conhecer melhor a sua própria voz. Trata-se também de fomentar o contacto dos alunos com a alteridade, através da assunção de perspetivas provenientes de tradições culturais diferentes daquelas que lhes são mais próximas. Essa experiência de “desfamiliarização” é particularmente formativa e enriquecedora em contextos culturais multilingues e multiculturais como os de muitas das escolas portuguesas do século XXI, e contribui para o imprescindível apuramento da sensibilidade estética e humana dos adolescentes, ensinando-os do mesmo passo a aceitar e respeitar o que lhes surge como diverso.

Existe, por outro lado, uma dimensão cognitiva da literatura, a qual implica o alargamento e a abertura das fronteiras da linguagem e do mundo do leitor (Wittgenstein *dixit*), que este Programa expressamente convoca ao destacar a “relação indissociável entre *escrita* e *leitura*” (Reis, 2009: 149). Experiência transformadora e transfiguradora que expande os limites do humano,

[c]onjunto aberto de ‘jogos de linguagem’, ‘formas de vida’ e ‘versões do mundo’, a literatura enquanto escrita-e-leitura é um fazer, uma *poiesis* que ilimita a finitude da nossa condição, e pela qual reconhe-

ceмос, produzimos e elaboramos a nossa “alteridade histórica”, uma experiência da possibilidade (e da invenção das figuras) do humano que não é apenas compensatória, catártica ou terapêutica, antes enriquece os nossos sentidos e participa do processo da nossa própria transformação naquilo que somos. (Gusmão, 2011: 36)

No domínio da leitura literária, o *PPEB* representa grande progresso em relação aos Programas anteriormente vigentes, convidando à leitura de obras de marcadas qualidade e representatividade e à sua relação com o cinema, a música e as artes plásticas, e incentivando ao convívio, na aula, com textos em diversos suportes, bem como à frequência da biblioteca (ou centro de recursos) da escola. Ela deve constituir um polo dinamizador da leitura com propósitos variados, funcionando em estreita ligação com os docentes das várias disciplinas e, em especial, com os professores de língua materna. A este respeito importa salientar que ao professor de Português, cuja função é corretamente entendida no texto programático como a de guia e mediador, cabe um importante papel no que às atividades a realizar no âmbito da biblioteca escolar diz respeito. O pressuposto de base é que esta se encontre bem apetrechada, tanto no que se refere aos materiais em suporte digital como em suporte tradicional, pois só desta forma o professor, que terá de ser antes de mais um leitor esclarecido e exigente, poderá promover uma interação eficaz entre os diferentes espaços físicos onde decorre o processo de leitura – a sala de aula, a biblioteca da escola e o ambiente familiar e doméstico de cada aluno. Porque muitos alunos não dispõem de uma biblioteca em casa e o convívio com os livros não faz parte das suas atividades quotidianas torna-se ainda mais decisivo o papel da biblioteca escolar, enquanto espaço de uma “prática inclusiva, que fomenta a autonomia e a disponibilidade para a aprendizagem ao longo da vida” (Reis, 2009: 152).

Também se nos afigura muito positiva a sugestão final – que desejamos não venha a ser descurada por razões de ordem financeira – de incentivo à frequência pelos jovens de espaços ou eventos culturais, entre os quais avultam naturalmente os que se relacionam com o mundo dos livros e da difusão e prática da língua nas suas várias vertentes. Cabe, com efeito, sublinhar que à escola incumbe um papel insubstituível no contacto dos mais jovens, sobretudo dos oriundos de meios social e culturalmente desfavorecidos, com uma herança cultural e uma prática criativa a que de outro modo permaneceriam muito provavelmente alheios, com os resultados nefastos que são bem conhecidos.

No 3.º ciclo, a opção pela indicação de referenciais mínimos quanto ao número e género de textos a abordar em aula deixa ampla liberdade aos docentes; apenas no 9.º ano se indicam explicitamente Gil Vicente (uma peça teatral) e Camões (*Os Lusíadas*, indicando-se os cantos e estâncias a abordar). Em complemento, surge uma lista de leituras curricular indicada para este ciclo, vasta e, em geral, adequada à faixa etária abrangida. Note-se, de passagem, que faz falta uma lista equivalente de leituras para o 1.º e o 2.º ciclos (pois a remissão para o *PNL* é demasiadamente vaga).

Sublinhamos que teria sido prudente indicar, também para o 7.º e 8.º anos, autores e obras de leitura e estudo obrigatórios, sem prejuízo de deixar espaço à liberdade de atuação dos docentes, ante turmas de composição cultural diversificada. Por várias razões: assegurar a coesão identitária de sucessivas gerações através da homogeneidade de referências culturais; propiciar o convívio com autores clássicos portugueses; garantir a progressão na formação de leitores autónomos, finalidade que, aliás, o Programa muito bem destaca.

Apresentamos, de seguida, alguns critérios que deveriam presidir, quanto a nós, à escolha sempre difícil de autores e títulos a abordar.

A inclusão de textos de literaturas de língua portuguesa, quando as marcas de oralidade se afastem marcadamente da norma europeia do Português, só deverá ter lugar, quanto a nós, a partir do 8.º ano. A fase de consolidação do domínio da língua em que muitos dos alunos no 7.º ano ainda se encontram requer o maior cuidado na apresentação de narrativas estruturadas de acordo com norma(s) distintas daquela que se pretende inculcar.

Será também sobretudo a partir do 8.º ano que a literatura universal deverá estar presente. Isto, a fim de que não falte espaço para a literatura portuguesa, por um lado, e esteja mais afinada a capacidade de ler dos alunos, por outro.

As adaptações podem, ainda no 3.º ciclo, ser muito úteis. Assim, a adaptação de João de Barros da *Eneida*, de Virgílio; de *A odisseia*, de Homero, por Frederico Lourenço; *O romance de Amadís*, por Afonso Lopes Vieira; a adaptação de *A tempestade*, de Shakespeare, por Hélia Correia; a recentíssima adaptação de *Os Lusíadas* por Vasco Graça Moura. Os clássicos, com efeito, constituem um manancial inesgotável. Tendo representado “desde a *paideia* grega, um dos fundamentos da educação no Ocidente” (Silva, 2010: 175), vemos com bons olhos que adaptações criteriosas e destinadas ao público juvenil sejam utilizadas nas aulas de língua materna, tanto pelo seu contributo para a educação e a socialização dos adolescentes, como pelo facto de constituírem um património da humanidade que é função da escola preservar e valorizar.

As antologias de poesia, como por exemplo, *Primeiro livro de poesia*, organizado por Sophia de Mello Breyner Andresen, devem também ser indicadas. E a leitura em aula de narrativa de autores tão diferentes como Eça de Queirós, Aquilino Ribeiro, Manuel da Fonseca, Vergílio Ferreira, Mário Dionísio, Sophia, Teolinda Gersão, Mário de Carvalho, etc. deverá ser também preconizada (a par de títulos de autores de literatura para jovens).

Pensando na autonomia do professor de Português, com formação universitária pós-graduada e, quantas vezes, detentor do grau de mestre ou doutor, poder-se-ia optar, em vários casos, pela figura da opção condicionada, em lugar de obrigatoriedade pura e dura. Por outro lado, as indicações fornecidas não deveriam esgotar o número mínimo de textos de cada género a estudar (número indicado no Programa, como referimos), deixando aos docentes margem para escolher, em cada ano, ao menos uma obra que se afigure especialmente adequadas às turmas em presença. O gosto pela leitura literária na escola passa pela liberdade de os professores escolherem obras (textos) de que particularmente gostam e que a sua experiência pessoal e profissional recomenda para a lecionação, contribuindo eles próprios assim para a vivificação do cânone escolar. E, em qualquer sistema de ensino, a motivação vocacional dos docentes é um dos fatores que conflui para a motivação e o sucesso dos alunos.

Observamos ainda que o prazo de três anos para revisão do Programa é excessivamente curto (Reis, 2009). Um período de cinco anos afigura-se mais razoável, ponderado o esforço dispendido pela comunidade educativa (professores, famílias, alunos), sendo aconselhável, naturalmente, que o tempo de vigência indicado para os manuais escolares seja o mesmo, a fim de que a razoabilidade e a consonância das medidas adotadas confluem para a paz no ambiente das escolas e o bom desempenho de professores e alunos.

Apraz-nos por último registar que no texto do *PPEB* sejam reiteradamente usadas expressões como, logo de início, “uso reflexivo da linguagem” (p. 112), “pensamento mais formal” (p. 112), “padrões linguísticos mais complexos” (p. 113), ou ainda “progressão” (p. 114) e, mais adiante, “crescendo de dificuldade” (p. 137) “progressão coerente” (p. 144) ou “leitura mais exigente” (p. 113). Algumas páginas mais à frente insiste-se na “exigência” (p. 137) e logo a seguir faz-se

referência a “materiais desafiadores” (p. 137) e a “percursos pedagógicos ricos, desafiadores e significativos” (p. 142), sendo também referida a “complexificação crescente no trabalho com os textos” (p. 143) e “uma maior complexidade e uma maior densidade semântica dos textos” (p. 143), após o que se estabelece uma distinção que se nos afigura pertinente entre textos “familiares” e textos “resistentes” (p. 147). Está desta forma dado o mote para um articulado claro e rigoroso, sereno e sucinto, a carecer contudo de concretização no que à anuidade diz respeito, lacuna essa que esperamos as anunciadas Metas Curriculares de Português venham a colmatar, contribuindo desse modo para melhorar os padrões de desempenho dos jovens portugueses.

À luz da rápida revisitação do Programa efetuada, destacamos ainda que o articulado do *PPEB* de 2009 se distingue da prolixidade de outros textos programáticos, nos quais vocábulos como “dificuldade”, “complexidade”, “exigência”, “desafio” ou “resistência” são cuidadosamente evitados, num nivelamento por baixo que, tudo leva a crer, começa agora a ser invertido.

REFERÊNCIAS

- COSTA, João *et al.* (2011). *Conhecimento explícito da língua. Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais* (2001). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Despacho n.º 17169/2011 de 23 de setembro, *Diário da República*, 2.ª série, n.º 245.
- DUARTE, Inês *et al.* (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- DUARTE, Regina (coord.) *et al.* (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- DUARTE, Regina e Sónia Rodrigues (coords.) (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- DUARTE, Regina (coord.) *et al.*, (2009). *Programas de Língua Portuguesa – uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- GUSMÃO, Manuel (2011), *Uma razão dialógica. Ensaios sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*. Lisboa: Edições Avante!.
- MENDES, Margarida Vieira (1997). “Trabalhos da escola”, *Românica*. 6: 155-166.
- NIZA, Ivone *et al.* (2011). *Escrita. Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Programa de Língua Portuguesa, Ensino Básico, 3.º ciclo, Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, vol. II.
- OLIVEIRA, Carlos de (1969). *Sobre o lado esquerdo*. 2.ª ed., Lisboa : Publicações Dom Quixote.
- REIS, Carlos (2007a). *Recomendações resultantes da Conferência internacional sobre o ensino do Português*, disponível no endereço <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=35> (consultado em 22/02/2011).
- REIS, Carlos (2007b). “Entrevista a Carlos Reis”. *Noesis*. Out./ Dez.: 16-21.
- REIS, Carlos (coord.) *et al.* (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, disponível no endereço <http://www.dgidec>.

min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47 (consultado em 03/10/2010).

II Seminário sobre a revisão dos Programas de Português para o Ensino Básico, 5 de dezembro de 2008, disponível no endereço <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=35> (consultado em 10/01/2012).

SILVA, Encarnação *et al.* (2011). *Leitura. Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SILVA, Fátima *et al.* (2011). *Oral. Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SILVA, Vítor Aguiar e (2011). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a política da Língua Portuguesa*, Coimbra: Almedina.

ABSTRACT

This article contains a critical revisit of the current “Portuguese Syllabus for Basic Education”, approved in 2009 and coordinated by Carlos Reis. Examining the challenges faced by Portuguese language students and teachers in a changing society where knowledge becomes rapidly outdated, our proposal argues in favour of upholding both Portuguese literature and Portuguese-language literatures in the *curriculum* lists. Bringing to light the character of literary reading, this article highlights the role of literature in the education of children and adolescents.

Keywords: education, native language, literary reading.

RESUMO

Revisitação crítica do *Programa de Português para o Ensino Básico* em vigor, homologado em 2009 e coordenado por Carlos Reis. Com base numa refle-

xão sobre os desafios colocados a alunos e professores de língua materna numa sociedade em mudança acelerada, caracterizada pela rápida desatualização do conhecimento, argumenta-se a favor da presença da literatura portuguesa e também das literaturas de língua portuguesa nas listas curriculares, destacando-se a natureza da leitura literária e as suas funções na educação de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: ensino, língua materna, leitura literária.