

Pinto, Mariana Oliveira (2003). Para a caracterização da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico. *Millenium*, 27.

PARA A CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

NO ENSINO BÁSICO

Mariana Oliveira Pinto*

* Docente na Escola Superior de Educação de Viseu e Doutoranda da Universidade do Minho

Pretende-se, neste estudo, identificar o estatuto que a disciplina de Língua Portuguesa tem no currículo do Ensino Básico, estabelecendo como ponto de referência a Reforma do Sistema Educativo iniciada em 1986.

Porém, e uma vez que nos encontramos num período em que estão em curso algumas medidas de reorganização curricular, não poderemos deixar de fazer referência às concepções que as atravessam.

Por fim, conscientes de que as justificações do seu estatuto não podem apenas ser encontradas na nossa sincronia, procuraremos na história, de forma necessariamente sucinta, elementos que nos ajudem a perceber a importância hoje atribuída à disciplina.

A Revolução de 25 de Abril de 74 provocou mudanças significativas na sociedade portuguesa, a nível social, económico, científico e político, que se vieram a reflectir na escola.

A partir de certo momento, as preocupações dos responsáveis pela definição da política educativa centraram-se na alteração dos conteúdos programáticos, profundamente marcados pela ideologia do regime do Estado Novo, no alargamento da escolaridade obrigatória, que visava beneficiar as camadas desfavorecidas da população e na intenção de propiciar uma maior intervenção de todos na política educativa¹.

No discurso político, medidas desta natureza pretendiam contribuir para corrigir as assimetrias sociais e culturais. Esta ideia perpassa nos documentos da Reforma do Sistema Educativo desenvolvida a partir

de 1986, ao definir-se como um dos vectores fundamentais de orientação do projecto «a correcção das carências, disfuncionamentos e incoerências existentes» (CRSE, 1988).

Do ponto de vista do Estado, a Reforma nasce para dar resposta «aos novos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da adesão à CEE ou da inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social»².

Algumas destas concepções tinham já tido expressão na Lei nº46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro de referência da Reforma do Sistema Educativo, e nos sucessivos Decretos que a regulamentam, assumindo maior importância, no contexto deste trabalho, o Decreto-Lei nº 286/89 que estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular dos ensinos Básico e Secundário e que aprova os respectivos planos curriculares.

1. O ESTATUTO E FUNÇÕES DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO: DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO DE 1986

A disciplina de Língua Portuguesa adquire, no currículo decorrente da Reforma, funções que ultrapassam largamente o seu âmbito estrito, projectando-se em outros espaços curriculares, apresentando-se como «matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas» (Dec-Lei nº286/89).

Se à Língua Portuguesa é cometida esta função transdisciplinar, condicionante de outras aquisições, a língua materna é, por outro lado, apresentada como um espaço de intervenção de todas as áreas curriculares:

«todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário, intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português» (Ibidem).

A valorização da disciplina reflecte-se no peso lectivo que lhe é atribuído nos planos curriculares - 5 horas semanais - 2º ciclo, e 4 horas- 3º ciclo. A mesma orientação é visível no sistema de avaliação dos alunos aprovado pelo Despacho Normativo nº 98-A de 1992, que determinava, no ponto 3, que:

"nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita».

Neste quadro, é nosso propósito analisar a configuração da disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo a partir dos programas que vigoram desde 1991.

A análise centra-se, essencialmente, no ciclo intermédio da escolaridade obrigatória (2º ciclo- 5º e 6º anos).

Os princípios enunciados nos textos introdutórios aos Programas de Língua Portuguesa (1991) referem, como linhas que orientaram a sua elaboração, a importância da língua materna como instrumento de estruturação individual e como elemento mediador entre o indivíduo e o mundo, e o entendimento de que o domínio da língua materna condiciona a apropriação de diferentes conteúdos:

«reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. (DGEBS, 1991a, p. 51).

Desta forma se reitera a relevância da disciplina, atribuindo-se-lhe um estatuto particularmente importante.

Da atribuição de tão vastas funções, advém, inevitavelmente, uma multiplicidade de finalidades e objectivos.

As finalidades apresentadas no programa atribuem à disciplina um carácter tendencialmente inespecífico uma vez que um número significativo pode ser cumprido por outras componentes curriculares³:

* assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna;

- * promover a estruturação individual através do domínio dos instrumentos verbais que exprimem conceitos de espaço, de tempo, de quantidade, ou que permitem estabelecer relações lógicas, descrever, interpretar e valorizar;
- * contribuir para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações de cultura, nacional e universal;
- * propiciar a valorização da língua portuguesa como património nacional e factor de ligação entre povos distintos;
- * facultar processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela actualização permanente de conhecimentos;
- * proporcionar a autoconfiança, a autonomia e a realização pessoal;
- * favorecer a interiorização dos princípios universalizantes de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação;
- * desenvolver a capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e estimular a criatividade e a sensibilidade estética. (p. 53).

Conforme o podemos verificar, a quase totalidade das finalidades são de carácter mais genérico, ultrapassando largamente o desenvolvimento de capacidades e atitudes verbais, centrando-se no desenvolvimento cognitivo, social, cívico e afectivo, o que nos faz considerar a pouca especialização referida⁴.

Dos objectivos elencados pelo Programa, que a seguir apresentamos, decorre a ideia de que o trabalho desenvolvido na aula de Língua Portuguesa deverá estar sobretudo centrado em práticas de língua que visem o desenvolvimento das competências envolvidas na comunicação verbal. Tal orientação é visível ora nas modalidades do uso da língua agrupadas na compreensão (ouvir/ ler) e na produção (falar/ escrever), ora na consideração do funcionamento da língua como domínio da disciplina:

Ouvir/falar:

Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objectivos diversificados.

- * Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação.
- * Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral.
- * Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas.
- * Criar o gosto pela recolha de produções do património oral.
- * Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua (DGEBS, 1991b, pp. 13-18).

Ler:

Leitura recreativa

- * Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler.
- * Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens.
- * Contactar com textos de temas variados da literatura nacional e universal.

Leitura orientada

- * Desenvolver a competência de leitura:

- interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo;
- apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos.

Leitura para informação e estudo

Adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias (pp. 19-31).

Escrever:

Escrita expressiva e lúdica

- * Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita.
- * Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
- * Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.

Escrita para apropriação de técnicas e modelos

- * Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
- * Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.
- * Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita.

Aperfeiçoamento de texto

- * Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção.
- * Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.
- * Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. (pp. 32-39)

Funcionamento da Língua

- * Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.
- * Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos (pp. 40-45).

No domínio ouvir/falar, encontramos uma abordagem que acentua o uso funcional da língua dependente de contextos situacionais.

É valorizada a dimensão pragmática- «agir pela fala»- que remete para a utilização de actos ilocutórios como informar, pedir esclarecimentos, sugerir, dar ordens, actos que se constroem com o recurso às estruturas gramaticais que o sistema linguístico oferece⁵. Porém, verificamos que, por exemplo, a interrogação é apenas abordada no contexto dos "tipos de frases" ou na classificação de certas palavras como os pronomes (6º ano)⁶.

Os objectivos prevêem, igualmente, «o confronto de variações linguísticas...», mas não se referem à mudança da língua no tempo. Este é porém um aspecto particularmente importante na análise de texto pertencentes ao património oral, uma vez que estes implicam o tratamento e explicação, por exemplo, da evolução das formas de tratamento e de determinadas variantes (por exemplo, o [b] e o [v])⁷.

No que diz respeito ao domínio leitura, o programa propõe objectivos diferenciados em função das modalidades de leitura: recreativa, orientada e leitura para informação e estudo.

Neste domínio, para além dos aspectos relacionados com o desenvolvimento afectivo (o gosto pela leitura), o contacto com a literatura nacional e universal, encontramos a formulação «desenvolvimento da competência de leitura».

A leitura para informação e estudo é reduzida a simples técnica de trabalho. No entanto, esta modalidade adquire uma particular importância, uma vez que «é efectivamente aquela que fornece estratégias de base para a compreensão dos textos que o aluno usa maioritariamente» (COSTA, 1991, p. 16).

No domínio da escrita, são apresentadas as modalidades de escrita lúdica e escrita para apropriação de técnicas e modelos. Uma vez mais se encontra a ausência de referências ao conhecimento da estrutura da língua como factor importante na criação de textos (para além dos aspectos relativos à pontuação e à ortografia).

Por outro lado, o aperfeiçoamento de textos apresenta-se num módulo à parte o que, segundo BRANDÃO (1991) valoriza o "produto da escrita" em detrimento do processo⁸.

Relativamente ao domínio funcionamento da língua, este apresenta-se como um conhecimento transversal. Tal posição é visível no objectivo definido: «apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos».

Porém, se analisarmos os objectivos e conteúdos inseridos em cada um dos domínios apresentados, não encontramos uma referência explícita à efectiva importância dos conteúdos do funcionamento da língua no seu desenvolvimento.

Decorre da formulação dos objectivos apresentados neste domínio, que o seu estudo deverá ocorrer em «situação de comunicação» (refira-se que na perspectiva única de «compreensão de discursos», não sendo, curiosamente, considerada a sua importância na produção).

Porém, e se uma vez mais considerarmos os conteúdos apresentados no programa, verificamos que visam tão-somente a construção do texto escrito (noção de parágrafo, período e frase); as formas de representação do discurso (directo e indirecto); a distinção das classes de palavras; os processos de enriquecimento do léxico e as regras de ortografia (p. 40)9.

Conteúdos desta natureza não são facilmente articuláveis com os objectivos propostos, uma vez que «as situações de comunicação» não se referem apenas ao texto escrito, conforme o podemos verificar, por exemplo, nos objectivos referidos no domínio ouvir/falar: «compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas», e nos domínios ouvir/falar e escrever: «alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua».

Assim, e se por um lado o funcionamento da língua se apresenta como um domínio transversal, por outro, quer os objectivos definidos quer os conteúdos apresentam-no como um conhecimento insulado que, aparentemente, em nada interfere no desenvolvimento das capacidades orais e escritas.

A dispersão ao nível das finalidades estabelecidas e a consequente dificuldade na articulação entre objectivos e conteúdos, explicará, pelo menos parcialmente, o sentido das reformulações curriculares em curso no ensino básico, tentando-se, entre outros aspectos, e conforme passamos a analisar, atribuir uma maior especialização à disciplina.

2. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO

2.1. considerações gerais

A partir do ano lectivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, lançou o projecto de reflexão participada sobre os currícula do ensino básico, com o

«propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas» (DEB, 1999a).

Como resultado da reflexão e dos debates realizados, «assim como da experiência adquirida»¹⁰, apresenta-se uma proposta de reorganização curricular que tem como propósito,

«garantir uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam» (DEB, 1999a).

Procuram reformular-se os níveis de desempenho

«(...) no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Nesta reorganização assume particular relevo [entre outros aspectos] o reforço do núcleo central do currículos nos domínios da língua materna e da matemática» (DEB, 1999a).

Um aspecto que ressalta da leitura deste e de outros documentos produzidos no âmbito da reorganização curricular diz respeito à tomada de consciência da falta de articulação entre os ciclos e à necessidade de se eliminarem os denominados objectivos mínimos¹¹:

«não se trata, definitivamente, de formular "objectivos mínimos", numa lógica de promover um ensino cada vez mais pobre para que todos possam cumprir a escolaridade obrigatória» (Idem).

Os objectivos mínimos aparecem substituídos pelas competências essenciais, assim se procurando salientar

«os saberes que se consideram fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das disciplinas, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes» (Idem).

Caracterizada de forma necessariamente geral, interessa-nos analisar a Proposta de Reorganização Curricular no que diz respeito, especificamente, às competências essenciais para a disciplina de língua materna.

2.2 Reorganização curricular: a Língua Portuguesa no Ensino Básico

Em termos de carga horária, a disciplina continua a ocupar um lugar privilegiado, a par com a Matemática. É explicitamente referido que «em Língua Portuguesa e em Matemática, em qualquer dos anos [2º e 3º ciclos], a carga horária semanal não pode ser inferior a 180 minutos» (DEB, 1999a).

A análise das reformulações de que a disciplina tem vindo a ser objecto não poderá contornar o texto que se apresenta como referência no Documento de Trabalho enviado às escolas pelo DEB (1999b), Português, Competências Essenciais, no que diz respeito à definição das competências essenciais e específicas a desenvolver pela disciplina de Língua Portuguesa: A Língua Materna na Educação Básica-Competências Nucleares e Níveis de Desempenho (SIM-SIM et al., 1997)¹², que passamos a designar por LMEB.

Este texto começa por referir um "lugar comum" da Lei de Bases na definição dos princípios orientadores do ensino da língua materna:

«se é objectivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições sócio-culturais de origem e dar a todas as crianças e jovens a mesma oportunidade de desenvolverem as suas capacidades (...) o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade» (p. 33).

Este princípio está associado à formulação de um dos objectivos centrais do ensino da língua portuguesa: «(...) possibilitar a todos o acesso ao Português padrão (...)» (p. 36).

A aproximação das variedades à «norma ou língua padrão»¹³ é justificada pela sua utilização em «textos que consignam as normas de convivência social, jurídica e política da comunidade, nos compêndios escolares, na generalidade das obras científicas, filosóficas e literárias nela produzidas, bem como na imprensa escrita» (p. 37).

O domínio da "norma" linguística apresenta-se, assim, como a forma de acesso à integração e plena realização pessoal, social e profissional. As variedades linguísticas adquirem, no texto, um estatuto de lugar de consciencialização e um «contributo para a formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças» (p. 37).

Este aspecto de valorização da "norma" explica, em parte, que o estudo formal da língua se apresente como um dos componentes fundamentais¹⁴, o que representa um elemento de ruptura com os programas de 1991 (pelo menos ao nível da explicitação dos objectivos) uma vez que nestes se define, como objectivo geral da disciplina, o alargamento da «competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas de língua», o que subentende o estudo quer dessas variações, quer das formas padronizadas, como contributo para o desenvolvimento da competência de comunicação.

As reformulações ao nível da disciplina possibilitam, para além dos aspectos já referidos, uma orientação mais precisa e sistemática da actuação do professor, através do estabelecimento das cinco competências nucleares, de competências específicas para cada uma delas, de níveis de desempenho formulados em termos comportamentais: «os alunos devem ser capazes de...» e tipos de situações educativas a desenvolver.

O Documento de Trabalho... (sistematizando os princípios referidos no texto LMEB) atribui à disciplina de Português a função de proporcionar aos alunos o desenvolvimento dos seguintes valores e atitudes:

- a) disposição para assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;
- b) reconhecimento da pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa;

c) o respeito pelas diferentes variedades linguísticas do Português e por outras línguas faladas por minorias;

d) o reconhecimento da importância do domínio da língua escrita como forma de acesso ao conhecimento e de partilha desse mesmo conhecimento;

e) o gosto pela leitura e pela escrita;

f) a confiança pessoal na expressão oral e escrita;

g) o interesse pelo estudo da língua;

h) a predisposição para descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade (DEB, 1999b, p. 3).

Decorre da formulação dos objectivos uma maior especialização da disciplina face ao apresentado no já referido programa de 91, especialização essa identificável numa maior valorização das capacidades de produção e compreensão linguísticas.

Paralelamente a estes objectivos são definidas, no Documento, atitudes cognitivas gerais que a disciplina deverá desenvolver:

* curiosidade intelectual;

* espírito criativo;

* sentido crítico;

* autonomia e persistência na resolução de problemas;

* espírito científico: rigor na recolha e observação de dados, objectividade na procura de regularidades e na formulação de generalizações adequadas.

Neste conjunto de objectivos de carácter mais geral, ressalta um aspecto quanto a nós muito significativo. Para além dos tópicos já recorrentes relativos ao sentido crítico e à criatividade, a

referência ao desenvolvimento do espírito científico revela-se particularmente importante, uma vez que este objectivo aponta para a utilização de metodologias não contempladas no programa.

No que diz respeito às áreas de aprendizagem em Língua Portuguesa, o Documento... (reproduzindo o texto LMEB) propõe uma divisão mais específica da rubrica ouvir/falar: compreensão do oral e expressão oral. Relativamente aos domínios ler, escrever e funcionamento da língua, as designações são substituídas pela leitura, expressão escrita e conhecimento explícito (por oposição ao «conhecimento intuitivo»¹⁵):

As competências essenciais e níveis de desempenho apresentados para o 2º ciclo apresentam-se assim formulados:

Compreensão do oral

OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:

Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral.

NÍVEIS DE DESEMPENHO:

- * saber escutar e compreender o discurso expositivo;
- * saber escutar e compreender uma discussão;
- * seleccionar e reter do que ouvem a informação necessária ao objectivo visado;
- * distinguir diferentes géneros do oral;
- * sintonizar com o interlocutor a partir do vocabulário e da estrutura frásica que este utiliza;
- * compreender instruções para a acção dotadas de alguma complexidade sintáctica.

Expressão oral

OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:

Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral.

NÍVEIS DE DESEMPENHO:

- * utilizar os recursos prosódicos e de voz adequados ao objectivo comunicativo;
- * adaptar o discurso em função das reacções do interlocutor;
- * utilizar formas de tratamento e fórmulas de delicadeza adequadas a contextos sociais diversificados;
- * formular perguntas com clareza, de forma adequada à situação e ao interlocutor e com pertinência relativamente ao assunto;
- * narrar situações vividas e imaginadas de modo a prender a atenção do interlocutor;
- * elaborar relatos que sintetizem discussões em grupo;
- * usar vocabulário preciso;
- * usar a complexidade gramatical requerida em diferentes géneros do oral.

Leitura

OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:

Criação de autonomia na leitura e hábitos de leitura.

NÍVEIS DE DESEMPENHO:

- * ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto;
- * identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas;
- * procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar;
- * utilizar estratégias diversificadas para procurar informação escrita;

* seleccionar a estratégia de leitura adequada ao objectivo em vista (recreativo vs. informativo; geral vs. estudo);

* sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo;

* ler voluntária e continuamente para recreação e para obtenção de informação (em particular com objectivos de estudo).

Expressão escrita

OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO

Criação de automatismos e de desenvoltura no acto da escrita.

NÍVEIS DE DESEMPENHO:

* escrever com correcção ortográfica palavras do vocabulário específico das disciplinas curriculares, dominando as principais regras de translineação e de pontuação;

* usar de forma elementar um processador de texto;

* escrever cartas para formular pedidos, agradecimentos e protestos, tendo em conta o objectivo e o destinatário;

* escrever para informar e protestar;

* escrever textos narrativos subordinados a temas impostos ou por livre iniciativa;

* resumir textos narrativos;

* legendar gravuras de modo a construir uma narrativa;

* redigir planos de actividades a realizar;

* responder a questionários com finalidades escolares;

* usar vocabulário variado;

* escrever com correcção morfológica e sintáctica;

* organizar o texto em períodos e parágrafos.

Conhecimento explícito

OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO

Alargamento e sedimentação da consciência linguística com objectivos instrumentais (ou seja, para a aprendizagem das restantes competências nucleares).

NÍVEIS DE DESEMPENHO:

* explicitar regras ortográficas (incluindo regras de acentuação gráfica e de translineação) e regras de pontuação;

* distinguir vogais e ditongos orais e nasais;

* identificar diferentes processos de formação de palavras;

* estabelecer relações semânticas de hierarquia (classe-elemento da classe) e de todo-parte entre palavras;

* identificar classes e subclasses de palavras, reconhecer funções sintácticas e todos os tipos de frases;

* distinguir entre frases simples e frases complexas, identificar frases coordenadas e alguns tipos de orações subordinadas;

* alargar o conhecimento de paradigmas da flexão nominal, adjectival e verbal;

* identificar diferentes formas linguísticas de formular pedidos e fazer perguntas, em função da situação e do interlocutor;

* identificar formas de tratamento menos usuais, utilizadas em situações institucionais com um elevado grau de formalidade;

* usar instrumentalmente dicionários de verbos conjugados.

Em todos os domínios apresentados ocorre um elemento essencial de contraste com o programa de 91: uma incidência considerável, quer ao nível da produção, quer ao nível da compreensão, nos contextos formais. Este aspecto pode em certa medida ser correlacionado com a desvalorização (por omissão) da importância do "património tradicional oral", elemento com importância assinalável no programa.

Esta orientação é identificável nos níveis de desempenho apresentados que visam, fundamentalmente, o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno compreender e produzir discursos formais e públicos, explicitando-se a importância, ao nível da produção, do planeamento, da formatação linguística do enunciado¹⁶ e da execução articulatória (no domínio oral), valorizando-se (no domínio escrito) «a criação de automatismos e de desenvoltura» os quais devem acompanhar todo o processo de escrita: o rascunho, revisão, correcção e reformulação¹⁷.

No domínio da leitura, que apresenta como um dos objectivos a extracção de significado e a consequente apropriação da informação, em particular «com objectivos de estudo»¹⁸, os níveis de desempenho valorizam as diferentes estratégias de leitura¹⁹, e o treino sistematizado de técnicas de automatização.

Por fim, o conhecimento explícito da língua assume-se, no objectivo de desenvolvimento, como fundamental na aprendizagem das restantes competências.

Decorre dos níveis de desempenho apresentados na rubrica conhecimento explícito, a não referência à aquisição de uma terminologia gramatical. Isto é, para além do âmbito restrito das regras ortográficas e de pontuação, não encontramos referência ao desenvolvimento progressivo da capacidade de definir conceitos terminológicos.

No entanto, DELGADO-MARTINS & DUARTE (1993) referem que «no Português como noutras disciplinas, dominar uma terminologia é possuir um instrumento de trabalho indispensável» (p. 13).

De igual modo, da formulação encontrada poderá decorrer a ideia de que o trabalho a realizar no âmbito do conhecimento explícito se reveste apenas de actividades que visam o reconhecimento das unidades linguísticas. Porém, esta ilação, que é legítima, entra em contradição com o facto de o conhecimento explícito se apresentar como componente fundamental nos objectivos apresentados nos

restantes domínios, o que significa que, no tratamento de cada um deles, quer na produção, quer na compreensão, deverão ser mobilizados explicitamente conteúdos relevantes no âmbito de cada domínio.

Das considerações apresentadas, podemos retirar algumas conclusões:

1.

i) a disciplina de Língua Portuguesa adquire, no contexto da Reforma

de 1986, um estatuto de disciplina central;

ii) as finalidades atribuídas conferem-lhe pouca especialização;

iii) os domínios de que se reveste apresentam uma divisão quadripartida: ouvir/falar, ler, escrever e funcionamento da língua, notando-se uma valorização das componentes oral e escrita e uma desvalorização do funcionamento da língua. Este aspecto é visível quer no número de objectivos definidos, quer na pouca relevância explícita do conhecimento formal nos restantes domínios²⁰.

2.

i) o texto LMEB reafirma o estatuto de centralidade da disciplina no currículo;

ii) verifica-se, aí, uma maior especialização da disciplina;

iii) é explicitada a valorização da "norma linguística" e dos contextos formais;

iv) o conhecimento "explícito da língua" adquire funções que ultrapassam a dimensão instrumental, e apresenta-se como um corpo de conhecimentos que deverá ocupar um lugar previamente definido e planificado.

Assim, apesar de considerações distintas no que diz respeito aos objectivos e finalidades da disciplina e às formas da sua concretização na prática lectiva quer nos programas actuais, quer na Proposta de Reorganização, a língua materna reveste-se de uma importância fundamental dos currícula do Ensino Básico.

Esse estatuto não será porém exclusivo da nossa sincronia, pelo que importa, neste momento, procurar na história as suas raízes.

3. ESTATUTO E FUNÇÕES DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS: PERSPECTIVA DIACRÓNICA

O estatuto de disciplina nuclear atribuído na escola à língua materna não se apresenta como uma consequência directa da Reforma de 86, encontrando as raízes na sua própria constituição como objecto escolar.

Os princípios decorrentes da Reforma da Instrução secundária da responsabilidade de Passos Manuel, em 1836, atribuem à Língua Portuguesa um estatuto de objecto curricular, definindo-se a Grammatica e a Língua Portuguesa como uma das áreas de conteúdo do ensino secundário, e inicia todo um processo de afirmação da disciplina nos planos de estudos²¹.

Esta nova realidade, cujo percurso foi longo, teve como sustentáculo mediato a publicação, no século XVI, das primeiras gramáticas em Língua Portuguesa.

Com a descoberta de "novos mundos" as línguas vulgares romances entram em contacto com outras línguas. Já não são sentidas como «produto da corrupção do Latim, mas línguas de mérito e prestígio, línguas de direito próprio, nascidas do Latim e com este relacionado» (CARDOSO, 1999, p. 90).

Este espírito de valorização das línguas vulgares faz com que a partir do século XVI surjam gramáticas das línguas modernas que apresentam uma intenção normativa e pedagógica: fixar um modelo e transmiti-lo de forma mais sistemática e homogénea através dos textos gramaticais²².

Em Portugal, é publicada, em 1536, a primeira gramática da Língua Portuguesa de Fernão de Oliveira, seguida, em 1540, pela Gramática de João de Barros, que representa a primeira tentativa de descrição sistemática da Língua Portuguesa, e na qual a intenção «é «estritamente pedagógica» (BUESCU, 1978, p. 44)²³.

A tentativa de valorização da Língua Portuguesa apresentada pelos gramáticos do século XVI não encontrou aplicação imediata, e durante muito tempo, «a aprendizagem da língua portuguesa continuou a fazer-se apenas nas Escolas de aprender a ler, ou no âmbito da cadeira de Latim, como

aprendizagem preparatória» (CASTRO, 1995, p. 25); nos níveis posteriores ao inicial, a língua veicular era ainda predominantemente a latina²⁴.

O estabelecimento no nosso país da companhia de Jesus, cujo pensamento dominou em Portugal durante dois séculos, não vai contribuir para alterar este estado de coisas²⁵.

A situação vem a alterar-se de forma substancial apenas no século XVIII com a ascensão da Congregação do Oratório que vai desempenhar um importante papel cultural no país.

Neste novo contexto, assistimos, com Verney, à defesa explícita de um lugar próprio para o ensino da língua materna nos Estudos Menores:

«em todos os colégios e universidades públicas deve haver uma escola, isto é uma aula onde se ensine a língua portuguesa a qual deverá ser ensinada por intermédio de uma gramática» (VERNEY, 1952, p. 62).

No plano político, o alvará de 28 de Junho de 1759 que suspende a actividade pedagógica da Companhia de Jesus, desempenha um papel importante na afirmação da língua materna como componente curricular.

Este documento, apesar de ainda se referir o ensino da língua latina como a base de toda a formação escolar:

«em todo o tempo se tem reconhecido [o ensino da língua latina] por um dos meios indispensáveis para se conservarem a união Cristã e a Sociedade Civil, e para dar virtude o seu justo valor, a boa educação, e ensino da mocidade. Para se conseguirem, pois, fins tão nobres, é certamente necessário estabelecer os princípios mais acomodados e que sirvam de base a um tão recomendável edifício. Que um deste princípios seja a Ciência da Língua Latina, é ponto averiguado, que não necessita de demonstrações»,²⁶

determina que a sua aprendizagem deve ser feita em língua portuguesa e não na latina:

«Todos os Homens sabios uniformemente confessão que deve ser em vulgar o Methodo para aprender os preceitos da Grammatica, pois não há maior absurdo que intentar aprender huma lingua no mesmo idioma que se ignora».

O alvará de 30 de Setembro de 1770 representa um marco importante na digressão que temos vindo a apresentar. Este Alvará ordena aos mestres de língua latina que, quando recebam os seus alunos,

«(...) os instrua previamente por tempo de seis mezes, se tantos forem necessarios (...) na Grammatica Portuguesa», e que esta instrução tenha por base a Gramática Portuguesa de Reis Lobato²⁷.

Os argumentos apresentados para o estabelecimento destas medidas atribuem à língua nacional, à «sua correcção», um estatuto de «cultura dos povos civilizados», uma vez que dela dependem

«a clareza, a energia e a magestade com que devem estabelecer as leis, persuadir a verdade da Religião e fazer úteis e agradáveis os escritos».

A única forma de se concretizarem tais objectivos é através da «aplicação da mocidade ao estudo da Grammatica da sua própria lingua».

O ensino obrigatório da gramática de Língua Portuguesa marca, incontestavelmente, por um lado, a intenção da fixação da norma, e por outro, a crescente consciencialização da importância da utilização dessa norma como forma de poder social, económico, político e cultural.

Estes factores reflectem-se nas subsequentes concepções do estatuto curricular da língua materna, no lugar que esta deve ocupar no sistema educativo e na sua importância na transmissão de valores.

Tais concepções poderão ser analisadas nos sucessivos programas da disciplina.

3.1 Objectivos do ensino do Português: análise diacrónica dos programas

A Reforma da Instrução Secundária em 1836 apresenta-se, conforme já referimos, como um marco importante no processo de afirmação da Língua Portuguesa como disciplina curricular.

Assistia-se, nessa altura, a uma tentativa de definição do conhecimento educacional válido, o qual se pretendia que incluisse a preparação para a vida prática:

«os estudos secundários portugueses aparecem estruturados com uma feição prática, utilitária, tendo-lhes sido retirada finalmente a tendência meramente especulativa. [Este facto] representa, sob o ponto de vista legislativo, uma primeira tentativa de preparar os alunos para as actividades comerciais e industriais que se pretende incrementar» (ADÃO, 1982, pp. 54- 56).

Esta redefinição do conhecimento válido estabelece, em consequência,

«a relevância das disciplinas utilitárias e de matriz científica e, numa posição que doravante será quase sempre fundamental, da Língua Portuguesa» (CASTRO, 1995, p. 31).

Os defensores quer de uma educação predominantemente humanística quer de uma educação mais voltada para a vida prática contribuirão para que se proceda a sucessivas alterações curriculares durante quase todo o século XIX; essas alterações vão provocar, entre outros aspectos, variações no estatuto da disciplina: «a cadeira de Gramática Portuguesa e Latina ora ganha ora perde posições em termos da sua importância relativa» (Ibidem).

Nos finais do século XIX assiste-se, porém, a uma relativa estabilização do estatuto da disciplina nos currículos: nas observações apenas ao programa regulamentado pelo Decreto de 14 de Setembro de 1895 é atribuída à língua materna o estatuto de disciplina principal no plano de estudos:

«O ensino da língua nacional ocupa um dos primeiros lugares no plano dos liceus, não só pela sua importância imediata e prática, mas ainda pela grande influência que exerce no desenvolvimento do espírito».

Neste programa, os objectivos da disciplina apresentados na rubrica Observações, referem-se ao domínio da produção oral: a disciplina deve «ministrar a capacidade de (...) falar com correcção»; da produção escrita: «ministrar (...) facilidade e firmeza na escrita em breves redacções do género epistolar e descritivo»; da leitura: «ministrar a capacidade de (...) ler (...) com correcção», e do conhecimento gramatical: «ministrar (...) o conhecimento e desenvolvimento da morfologia (descritiva) e do essencial da sintaxe portuguesa».

Para além destes objectivos de carácter mais especializado, encontramos outros que incidem na valorização de dimensões como a memória, a imaginação, o sentido estético e o desenvolvimento moral; este último aspecto é apresentado sob a forma de referência a valores:

«propiciar o desenvolvimento (...) da benevolencia, *sympathia*, compaixão, admiração, amor da justiça, brio, abnegação, repulsão pelo que é baixo e vil (...)».

Paralelamente à crescente estabilização da disciplina é visível, nos objectivos definidos, uma menor especialização do seu projecto disciplinar. CASTRO (2000a) refere a natureza «dual» da disciplina, «ao serem definidas metas que estão claramente para lá do desenvolvimento de capacidades, da aquisição de conhecimentos ou da promoção de atitudes no âmbito verbal» (p. 5).

No programa de 1919, é retomado o objectivo que visa o desenvolvimento da «capacidade de (...) ler e falar com correcção [a língua portuguesa]» para «entrar na compreensão dos textos lidos» e «sentir o prazer da leitura dos bons autores».

A língua portuguesa adquire, neste programa, um estatuto de veículo de consolidação dos valores patrióticos e histórico-culturais, através de formulações que visam o conhecimento

«dos principais acontecimentos da nossa história e bem assim a notícia dos homens que neles intervieram, contribuindo para o engrandecimento de Portugal», e o desenvolvimento do «(...) amor pátrio e [do] orgulho da raça»²⁸.

O programa de 1926, que recupere quase integralmente o texto de 1919, inclui uma nota aos professores no sentido de os alertar para a importante função de que a disciplina se reveste enquanto meio de transmissão de valores morais e patrióticos:

«o professor não deverá esquecer que a aula de português é uma das aulas do liceu em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral».

Estes valores são igualmente elementos recorrentes dos programas posteriores: quer o de 1936, quer os de 1948 e 1954 que, basicamente, remetem para o texto anterior²⁹.

Nestes três documentos é reiterada a necessidade de se desenvolver a «capacidade de (...) ler e falar com correcção (...) habilitando [o aluno] a alcançar a compreensão dos textos lidos e a sentir o prazer da boa leitura [e provocar] o necessário esforço para a expressão clara e correcta do seu pensamento em forma escrita».

A Portaria nº23 601 de 9 de Setembro de 1968 atribui à disciplina de Língua Portuguesa uma nova função, a transversalidade:

«é convicção geral que quanto maior for a destreza alcançada na prática oral e escrita da língua maior será o rendimento obtido no aprendizado de outras matérias».

Para além deste aspecto, importa realçar que neste programa se assiste à valorização de outros objectos de leitura, que não apenas os literários, relativizando-se o conceito de "correção" linguística.

A década de 70 representa um marco importante no percurso que temos vindo a traçar.

No programa de 75 para o 7º ano da escolaridade, apresentado num momento em que se assistia a uma ruptura com os ideais políticos então vigentes e a reestruturações do sistema educativo, são referidos, como objectivos fundamentais da disciplina, «o desenvolvimento da capacidade de comunicação» e de atitudes e capacidades que criem «um espírito de alerta e de intervenção constantes frente às transformações e pressões do mundo em que se vive».

Neste programa inclui-se, pela primeira vez como objectivo da disciplina, «ultrapassar carências verbais resultantes de condicionalismos sócio-culturais ».

Este princípio decorre igualmente do Programa de 81 do ciclo Preparatório, ao considerar-se que a aplicação do programa deve proporcionar situações que favoreçam melhorias qualitativas no uso e conhecimento da língua, de modo a remediar as desigualdades entre os alunos e a garantir o progresso no domínio efectivo da língua oral e escrita.

Porém, e se tomarmos como elemento de análise o programa deste mesmo ano para o ensino unificado, verificamos que nele se retoma o conceito histórico de correção: «comunicar oralmente e por escrito com correção e elegância», o que denota, entre outros aspectos, uma indefinição do conceito de "competência comunicativa" e uma dificuldade em desvincular da disciplina os objectivos tradicionalmente definidos.

A partir deste momento, as reformulações ocorrem no âmbito da Reforma do Sistema Educativo iniciada em 86, mais concretamente nos programas de 91 aos quais já nos referimos.

BIBLIOGRAFIA

1. Livros e artigos citados

ADÃO, Áurea (1982). A Criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica. Lisboa: Gulbenkian.

ANDRADE, António Alberto Banha de (1980). Verney e a projecção da sua obra. Lisboa: MEC/ Secretaria do Estado da Cultura.

BRANDÃO, José A. (1991). "O domínio da expressão escrita nos novos programas de língua portuguesa". Comunicação apresentada no Encontro sobre os Novos Programas de Português. Braga: Universidade do Minho.

BUESCU, M^a Leonor Carvalhão (1978). Gramáticos portugueses do século XVI. Lisboa: MEC/ Secretaria do Estado da Cultura.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso (1975). História da Linguística. Brasil: Vozes.

CARDOSO, Simão (1999). "A inter-relação gramatical no ensino das línguas portuguesa e latina". In: Jorge Morais Barbosa, Joana V. Santos, Isabel Lopes, Ana P. Loureiro & Cristina Figueiredo (orgs.). Gramática e ensino das línguas. Actas do I Colóquio sobre Gramática. Coimbra: Almedina.

CARVALHO, José António Brandão (1999). O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas. Braga: IEP da Universidade do Minho.

CARVALHO, Rómulo de (1985). História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

CARVALHO, Herculano de (1973). Teoria da linguagem, Tomo II. Coimbra: Atlântida Editora.

CASSANY, Daniel (1996). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.

CASTRO, Rui Vieira de (1995). Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CASTRO, Rui Vieira de (2000a). "A (Re) Construção do português como objecto escolar: tendências, conflitos, perplexidades". (ms. plc.).

CASTRO, Rui Vieira & SOUSA, Lourdes (1992). "Novos programas de português". *Palavras*, nº 24, pp. 18-26.

COSTA, M^a Armanda (1991). "Programas de língua portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua". In M^a Raquel Delgado-Martins, Inês Duarte, Armanda Costa, Dília Ramos Pereira, Luís Prista & Ana Isabel Mata. Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português. Lisboa: Colibri.

COSTA, M^a Armanda (1996). "Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português?". In M^a Raquel Delgado-Martins, Maria Isabel Rocheta & Dília Pereira (orgs.). Formar Professores de Português, Hoje. Lisboa: Colibri.

DELGADO-MARTINS M^a Raquel & DUARTE, Inês (1993). "Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática". In Fátima Sequeira (org.). *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.

DUARTE, Inês (1991). "Funcionamento da língua: a periferia dos NPP". In M^a Raquel Delgado-Martins et al.. *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português. Didáticas e práticas*. Porto: Asa.

PRISTA, LUÍS (1991). "Os novos programas de português e a história da língua". In M^a Raquel Delgado-Martins et al.. *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri.

SANTOS, Odete (1988). *O português na escola, hoje*. Lisboa: Caminho.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês & FERRAZ, Maria José (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

VERDELHO, Telmo (1988). *As origens da gramaticografia e da lexicografia latino-portuguesas*. Dissertação de Doutoramento em Linguística. Aveiro: Universidade de Aveiro.

VERNEY, Luís António (1952). *Verdadeiro método de estudar*. Lisboa: Livraria Sá da Costa. Vol V.

VILELA, Graciete (1994). "Metamorfoses no ensino da escrita". In Joaquim Fonseca (dir.). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

VILELA, Graciete ; DUARTE, Isabel M. & FIGUEIREDO, Olívia (1995). "Metodologia do ensino do português". In Adalberto Dias Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

2. Programas de Português

1895- Decreto de 14 de Setembro

1905- Decreto nº3 de 3 de Novembro

1919- Decreto nº 6 132 de 26 de Setembro

1926- Decreto nº 12 594 de 2 de Novembro

1936- Decreto nº 27 085 de 14 de Outubro

1948- Decreto nº 37 112 de 22 de Outubro

1954- Decreto nº 39 807 de 7 de Setembro

1968- Portaria nº 23 601 de 9 de Setembro

1980- Despachos do SEE de 2 de Julho, 7 de Julho, 14 de Agosto e 21 de Agosto

1981- Programas do Ensino Preparatório. Ministério da Educação e Ciência

1981- Programas. Curso Geral Unificado. Português. 7º, 8º e 9º anos

1991- DGEBS (1991a). Organização curricular e programas, ensino básico, Vol I. Lisboa: Ministério da Educação.

1991- DGEBS (1991b). Programa de Língua Portuguesa - Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico, Vol II. Lisboa: Ministério da Educação

3. Outros textos legais

Portaria do MEN de 28 de Abril de 1967

Resolução de Conselho de Ministros nº8/86

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986

Decreto-Lei nº 286/89

Despacho normativo 98-A de 1992

Circular nº 14/97

Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro

4. Outros textos

CRSE (1988). Proposta Global de Reforma - Relatório final. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (1999a). Proposta de Reorganização Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (1999b). Documentos de trabalho- Português, competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

DES (1998). Gramática. Materiais de apoio. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995). Programa educação para todos. Lisboa: ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1967). Nomenclatura gramatical portuguesa. Texto oficial e trabalhos preparatórios. Lisboa: MEN.

NOTAS:

* Docente na Escola Superior de Educação de Viseu e Doutoranda da Universidade do Minho

1A preocupação com os problemas da educação, nomeadamente da educação para todos, era um aspecto já sentido anteriormente. Por exemplo, a reforma de Veiga Simão insistia na «educação para todos os portugueses, favorecendo a igualdade de oportunidades no acesso das massas ao saber». Cf. SANTOS, 1988, p. 31.

2Resolução do Conselho de Ministros nº8/86 publicada no Diário da República (I série) nº18, de 22 de Janeiro de 1986.

3 CASTRO & SOUSA (1992) afirmam que «o programa (...) pouco avança no sentido da individualização da disciplina, privilegiando uma formulação genérica das finalidades» (p.18).

4Armanda COSTA (1996) refere, ainda, como factores que contribuem para a pouca especialização da disciplina, o seguinte: «pelo que se sabe serem as práticas educativas na aula de Português, reguladas pelos programas actuais, não é tarefa simples fazer a delimitação do campo de saber da disciplina de língua materna. Aí se lida basicamente com textos e discursos que abrem janelas para a vida, a cultura e a arte. E como tudo isso é interessante, a tendência é para se olhar através deles e dar-lhes uma importância menor enquanto objectos linguísticos merecedores de atenção e estudo. Tal é agravado pelo facto de se privilegiarem mais as práticas de recepção e de compreensão, do que as de produção» (p. 64).

5 «Agir através da linguagem (...) requer que o uso (...) [desta] se faça de forma calculada, que se saiba manipular as formas linguísticas para atingir os objectivos comunicativos». Cf. COSTA, 1996, p. 65.

6 Inês Duarte (1991) refere a este respeito que: «cabe, indubitavelmente à disciplina de Língua materna levar os alunos a tomar consciência dos vários tipos de estruturas interrogativas no Português, do facto de nem sempre as estruturas interrogativas serem utilizadas para fazer perguntas ou formular pedidos (...) e, inversamente, das possibilidades de fazer perguntas ou formular pedidos sem recorrer a estruturas interrogativas» (p. 47).

7 Luís PRISTA (1991) ao dar conta desta falta de articulação conclui: «ao dar-se à tradição oral importância grande- ideia interessante -, não se teve em conta a conseqüente necessidade de resolução de dúvidas do âmbito da linguística diacrónica») (p. 41).

8 José BRANDÃO (1991) afirma que os programas apontam para «o predomínio dos produtos da escrita sobre (...) a prática e a reflexão do processo. O privilegiar do produto em detrimento do processo é visível (...) quando a aquisição de técnicas de escrita e de aperfeiçoamento de texto aparecem em objectivos separados». Para o autor, seria mais aconselhável «(...) não separar produção de texto e seu aperfeiçoamento já que um processo de escrita engloba a planificação, a redacção e a revisão do texto, não se tratando de um percurso linear e sequencial».

9 Graciete VILELA et al.. (1995) referem, a este propósito, que «com efeito, enunciam-se objectivos que apontam para uma concepção dinâmica da língua, para um desenvolvimento da capacidade discursiva (...) para um alargamento da competência comunicativa, mas a proposta gramatical não vai além de uma gramática enfeudada ao estudo da frase» (p. 253).

10 O Dec-Lei nº6/2001 «estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino».

11 A definição de objectivos mínimos tinha em linha de conta as especificidades de cada local e de cada escola, o que, entre outros aspectos, propiciava aprendizagens com base em desequilíbrios de várias ordens: «Os objectivos mínimos serão seleccionados de entre os objectivos específicos dos programas (de conhecimentos) e os objectivos de desenvolvimento (contidos no documento "objectivos gerais de ciclo"), de modo a que todos os alunos da escola tenham condições de os atingir, atendendo ao nível cultural da região, ao apetrechamento da escola, e à capacidade técnica do corpo docente para se empenhar nessa tarefa». Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995, p. 38.

12 No texto Orientação curricular: Documentos de trabalho apresentado pelo DEB (1999b) pode ler-se: «(...) foram encomendados estudos a especialistas de teoria do currículo e de didáctica, os quais têm dado origem a diversas publicações. Entre estas, incluem-se os livros "A Língua Materna na Educação Básica". Este texto, « (...) publicado pelo DEB, fundamenta as opções tomadas, constituindo, por isso, [nesta disciplina] , elemento de consulta central ».

13 Estas denominações apresentam-se em simultâneo no texto («norma ou língua padrão), sendo referido que «no contexto educativo apenas nos interessam as características da língua padrão em termos vocabulares e gramaticais estritos» Cf. SIM-SIM et al., 1997, p. 36.

14«Uma das componentes nucleares do ensino da língua materna diz respeito à capacidade de manipulação consciente do sistema linguístico, com vista à análise e descrição do conhecimento intuitivo que a criança possui da língua». Cf. Idem, p. 39.

15 As autoras definem "conhecimento explícito" como a «progressiva consciencialização e sistematização o conhecimento implícito» (p. 24).

16 O planeamento é «a selecção de conteúdos a transmitir e sua organização»; a formatação linguística inclui «a selecção dos itens lexicais que exprimem [os conteúdos] com maior precisão, sua formatação em sequências bem formadas, coesas, coerentes e adequadas». Cf. SIM-SIM et al., 1997, p. 30.

17 No âmbito deste domínio, e no que diz respeito à concretização de estratégias na prática pedagógica, assinalamos como referência, entre outros, os textos de CASSANY (1996); CARVALHO(1999); PEREIRA (2000).

18 Cf. SIM-SIM et al., 1997, p. 27.

19 Ver, por exemplo, as estratégias de leitura apresentadas em DUARTE (1991, p. 49); GIASSON (1993).

20 Graciete VILELA (1994) partilha desta mesma opinião, ao referir que «o funcionamento da língua é subvalorizado e o estudo da língua como objecto de conhecimento está praticamente ausente no programa» (p. 69).

21 O diploma que decreta esta reforma data de 17 de Novembro e foi publicado no Diário do Governo nº275, de 19 de Novembro.

22 «A língua portuguesa, contando então com três séculos de escrita, e tendo já atravessado os mares, usufruía de um prestígio vantajoso e de uma experiência suficiente para motivar a reflexão teórica, o discurso apologético e mesmo as primeiras tentativas de textos didácticos, de descrições e de enunciados normalizadores do seu funcionamento. O confronto com o latim e com os outros vernáculos, especialmente o castelhano, foram também factores que não deixaram de contribuir para o surgimento das primeiras gramáticas de língua portuguesa». Cf. VERDELHO, 1988, pp. 149-150.

23 «(...) os gramáticos portugueses quinhentistas, adoptando posicionamentos por vezes contraditórios, desenvolvem uma complexa estratégia de valorização da língua portuguesa, cujas características específicas se relacionam intimamente com as condições concretas do contexto nacional; nesta estratégia avulta, na teoria e na prática, a importância da pedagogização da língua; parece-nos, aliás, que no caso português, se tomarmos como exemplo a Gramática... de João de Barros, poderemos afirmar que a pedagogia é constitutiva da descrição linguística». Cf. CASTRO, 1995, p. 25.

24 «As implicações imediatas e mediatas da postura adoptada pelos gramáticos do século XVI no desenho do currículo dos estudos menores e, dentro destes, no estatuto da língua materna, parecem ter sido relativamente diminutos» Cf. *Ibidem*.

25 «Na base de toda a escolaridade estava o latim (...). Os livros e os apontamentos eram em latim, a comunicação oral dos mestres, em latim, a língua exclusivamente falada pelos alunos nas aulas, o latim. A língua pátria era estudada através do latim, servindo de pretexto, para o seu ensino, as versões e retroversões latinas. Se algum interesse ainda se manifestava no conhecimento da língua nacional, isso era apenas motivado por ser nessa língua que, necessariamente, os jesuítas como padres se tinham que dirigir a muitos fiéis de pouca ou nenhuma instrução». Cf. CARVALHO, 1985, p. 334.

26 Utilizou-se a transcrição do alvará apresentada em António Alberto Banha de ANDRADE, (1980, pp. 57- 65).

27 Cf. nota 26.

28 Decreto nº 6:132 de 22 de Setembro de 1919.

29 «Os programas das disciplinas (...) continuarão sendo os que foram aprovados pelo Decreto nº27:085 de 14 de Outubro de 1936». Cf. Decreto-Lei nº37:112 de 22 de Outubro de 1948.