



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURAS

MESTRADO EM ESTUDOS LUSÓFONOS

**FIABILIDADE E RELEVÂNCIA DAS OPÇÕES DOS AUTORES DOS
MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DO 10º ANO EM RELAÇÃO AO
PROGRAMA DA DISCIPLINA**

Maria de Fátima dos Santos

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Deus Beites Manso

Co-orientadora:

Professora Doutora Beatriz Weigert

ÉVORA, 2010

MESTRADO EM ESTUDOS LUSÓFONOS

**FIABILIDADE E RELEVÂNCIA DAS OPÇÕES DOS AUTORES DOS
MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DO 10º ANO EM RELAÇÃO AO
PROGRAMA DA DISCIPLINA**

Mestranda:

Maria de Fátima dos Santos

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Deus Beites Manso

Co-orientadora:

Professora Doutora Beatriz Weigert

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Lusófonos, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Deus Beites Manso e da co-orientação da Professora Doutora Beatriz Weigert.

ÉVORA, 2010

Esta dissertação obedece às normas técnicas do regulamento de elaboração de teses da Universidade de Évora. O presente trabalho não inclui críticas e sugestões feitas pelo júri.

DEDICATÓRIA

À memória do meu pai, cuja ausência se transformou em permanente presença.

Ao meu neto Gonçalo, a quem desejo perseverança para contornar os obstáculos da vida.

Ao Mateus, um grande companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas orientadoras, Professora Maria de Deus e Professora Beatriz, o seu precioso incentivo e orientação na realização desta dissertação. Não posso deixar de referir que o ingresso no Mestrado em Estudos Lusófonos se deve ao facto de a Professora Beatriz ter acreditado que eu seria capaz de conciliar as minhas actividades profissionais com o ofício de estudante. Um sincero obrigada.

Os manuais escolares podem ser vistos como livros iguais a quaisquer outros, mas sem a vocação para adormecer e sujeitar-se ao pó da prateleira, porque eles fazem parte da travessia diária de uma ponte, palmilhada pelos alunos, ladeada de pequenas árvores, em que as suas folhas se desprendem da grande árvore da educação e dos programas oficiais.

(Brito, 1999:141)

RESUMO

Fiabilidade e relevância das opções dos autores dos manuais escolares de Português do 10º ano em relação ao Programa da disciplina

Esta dissertação apresenta um enquadramento dos manuais escolares no processo de ensino e aprendizagem, enquanto instrumentos de relevo na prática lectiva. É feita uma abordagem de algumas das orientações programáticas, sobretudo relacionadas com a leitura literária e o funcionamento da língua, na tentativa de se questionar, reequacionar e fundamentar as opções dos autores dos manuais escolares, publicados em 2007, face ao Programa da disciplina de Português no 10º ano.

Perante a vastidão de autores que foram seleccionados para os diferentes projectos editoriais, devido à abertura que o Programa dá nesse sentido, procedeu-se à análise de opções relacionadas com a selecção de escritores de expressão portuguesa e incidiu-se na interpretação de constrangimentos subjacentes ao ensino do funcionamento da língua/conhecimento explícito da língua.

Palavras-chave: Programa de Português, manuais escolares, leitura, funcionamento da língua, opções de autores.

ABSTRACT

Reliability and relevance of options put forth by 10th Grade Portuguese Language School Textbook authors, related to the 10th Grade Portuguese Language syllabus.

This dissertation presents an array of school textbooks in the teaching and learning process as relevant tools of pedagogy. An approach of some syllabus orientations is carried out, most of all related to literature and language function in an attempt to question, re-question and lay out the options of the authors of the school textbooks published in 2007, according to the *10th Grade Portuguese Language Syllabus*.

Having in mind the majority of authors that were selected for the different editorial projects, due to the wide scope of the syllabus, an analysis was done related to the selection of Portuguese writing authors and the interpretation of the implicit constraints of teaching grammar and explicit language knowledge (comprehension) has been pointed out.

Key words: Portuguese Language Syllabus, textbooks, reading, language function (grammar), authors' options.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
1. O tema em estudo: motivações e objectivos.....	9
2. Revisão bibliográfica.....	12
3. Estrutura do trabalho	14
4. Abreviaturas, siglas e acrónimos	16
I CAPÍTULO: OS MANUAIS ESCOLARES	17
1. Manuais escolares: o quê e para quê?	17
2. Materiais de apoio aos manuais: as opções dos autores.....	23
II CAPÍTULO: DO PROGRAMA AOS MANUAIS ESCOLARES	26
1. Considerações gerais sobre o <i>Programa de Português</i>	26
1.1. Conteúdos de Leitura e de Funcionamento da Língua do <i>Programa</i>	31
1.2. Organização do <i>Programa</i> por Sequências.....	34
1.3. As opções dos autores na organização dos manuais.....	40
III CAPÍTULO: A LEITURA LITERÁRIA NOS MANUAIS	48
1. <i>Plurifuncionalidade</i> da leitura literária	48
2. A leitura literária no <i>Programa de Português</i>	49
2.1. Literatura portuguesa e Literatura de Língua portuguesa: das indicações programáticas	51
3. Modernismo nas Literaturas africanas em Língua portuguesa	53
3.1. Viriato da Cruz	56
3.2. Agostinho Neto.....	60
3.3. António Jacinto.....	63
4. As opções dos autores para leitura literária	67

IV CAPÍTULO: O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA NOS MANUAIS	72
1. Finalidades, objectivos e conteúdos do <i>Programa de Português</i>	72
2. Antecedentes históricos e processo de elaboração da TLEBS	77
2.1. Os comentários à TLEBS.....	79
2.2. Réplicas de autores da TLEBS e da tutela	80
2.3. Revisão da TLEBS.....	81
3. As opções dos autores dos manuais de Português	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
1. Bibliografia geral	94
2. Bibliografia específica: os manuais escolares	96
3. Documentos oficiais.....	97
4. Textos diversos	98

Introdução

1. O tema em estudo: motivações e objectivos

A *aventura* no Mestrado em Estudos Lusófonos teve como ponto de partida o desejo de actualização pessoal e profissional e, neste sentido, para além das aprendizagens realizadas nas Unidades Curriculares, delineou-se, desde o início, o desafio de se efectuar um estudo sobre os manuais escolares de Português. Deste modo, impunha-se que se circunscrevesse o âmbito da investigação, emergindo a ideia de se analisarem as opções dos autores dos manuais de Português, publicados em 2007, para o 10º ano de escolaridade, face ao Programa da disciplina.

Esta escolha não foi arbitrária, mas sim o resultado de uma reflexão e, sobretudo, indagação sobre o impacto que estes materiais didácticos têm no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos.

De facto, a massificação do ensino a partir do século XIX, a obrigatoriedade de frequência da escola durante um período mínimo de tempo, a defesa de teses em torno da igualdade de oportunidades e de acesso à educação, a emigração e, conseqüentemente, o multiculturalismo, a estratificação social, própria da economia capitalista, e a existência de famílias disfuncionais, entre outros aspectos, são factores que implicam uma séria reflexão sobre medidas a adoptar que minimizem o absentismo, a exclusão social e o insucesso escolar.

Na actual Sociedade de Informação ou Sociedade do Conhecimento, o professor já não é quem detém mais saber, mas quem tem de saber gerir melhor o saber. Se tal não se verificar, a escola poderá ser geradora de fracassos ou produzir uma exclusão social latente.

Segundo Maria do Céu Roldão (1999: 146), hoje pede-se que a escola seja um factor de coesão social (*social cohesion*) em sociedades marcadas por grandes

diferenças e por grandes tensões, porque já muitas instituições actuam nesse domínio. Assim, como afirma Gaspar (1999: 73), a «diferença no aprender» impõe ou exige a «diferença no ensinar». Daí a importância de se saber aceitar a desigualdade de ritmos de aprendizagem e a existência de inteligências múltiplas, como condição *sine qua non* para se equacionarem os ambientes de aprendizagem e os materiais didácticos, que propiciem condições favoráveis de aprendizagem, porque todos os alunos são semelhantes na realização do processo, ainda que o produto possa apresentar algumas diferenças inerentes a condicionalismos de ordem diversa. Já em 1916, em *Democracy and Education*, Dewey “descreveu uma visão da educação na qual as escolas serviriam como espelhos da sociedade e as salas de aula funcionariam como laboratórios para a investigação e resolução de problemas da vida real” (Dewey, citado por Arends, 2008:385). Na verdade, não é mais viável um ensino tradicional, centrado no saber transmitido pelo professor.

Assim, o currículo vai sendo construído, como projecto, através da interacção professor aluno, núcleo central das relações pedagógicas. Os conteúdos, “base através da qual as actividades estão unidas entre si” (Wulf e Shave, 1984, citado por Gaspar *et al.*, s/d: 54) já não se ligam apenas ao “saber que”, mas também ao “saber como”. Produtos e processos são indissociáveis, para a obtenção do sucesso e da qualidade do ensino. A competência científico-pedagógica do docente deverá traduzir-se na competência de saber *ensinar a aprender*, pelo que, na actualidade, os manuais escolares deverão apresentar actividades que envolvam os alunos no processo activo de aprendizagem e de descoberta orientada, desenvolvendo competências que se projectam no quotidiano e na vida adulta, tornando-os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e deveres.

Na realidade, as políticas educativas têm procurado valorizar o papel da escola e a matéria dos manuais escolares tem sido alvo de atenção, nomeadamente através da tentativa de regulamentação de normas para avaliação destes instrumentos pedagógicos, o que, no entanto, ainda não aconteceu. Esta emergência decorre do facto de existir a consciência do papel que os manuais desempenham na sala de aula e do facto de veicularem uma interpretação de quem os elaborou, relativamente à qual se pode questionar a sua fiabilidade, uma vez que acaba por ser um trabalho com uma significativa carga de subjectividade.

Saliente-se, no entanto, o apreço por quem se dedica à árdua tarefa de concepção, planificação e elaboração dos manuais escolares. De facto, paralelamente à imprescindível capacidade de trabalho e dedicação, esta é uma acção que exige determinação e aptidão para conceber um projecto, seleccionar documentos e actividades que vão ao encontro das finalidades, objectivos e conteúdos curriculares, bem como apetência para estruturar um discurso que constitua um desafio à aprendizagem permanente. Deste modo, não se entenda esta dissertação como uma crítica, mas antes como um contributo de análise de opções que poderão ser questionadas e repensadas por quem de direito, designadamente, por autores de manuais escolares, editoras e professores, sendo que os últimos têm um papel determinante, aquando do momento de adopção.

De facto, é nosso objectivo identificar as opções dos autores dos manuais escolares do 10º ano, em relação ao programa prescrito, e reflectir sobre o impacto que estes materiais didácticos têm (ou poderão ter) na aprendizagem e no desenvolvimento de competências dos alunos.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, tentando apresentar-se, sempre que possível, a vertente teórica e a interpretação das opções dos autores, na prática de

concepção dos projectos editoriais. O I capítulo contém uma abordagem sobre os manuais escolares e sua importância na sala de aula, bem como a indicação dos materiais de apoio que integram os projectos das diferentes editoras; o II capítulo centra-se nas orientações programáticas, nomeadamente no que concerne à gestão do *Programa de Português*, e reflecte algumas das opções dos autores dos manuais; o III capítulo incide sobre particularidades da leitura literária nos manuais escolares. Dada a abrangência do tema, uma vez que as opções de selecção de autores são muito vastas, procedeu-se a uma escolha pessoal, mas que também se enquadra no âmbito das temáticas estudadas nas Unidades Curriculares do Mestrado em Estudos Lusófonos. A selecção de autores de Literatura angolana constitui-se apenas como uma amostragem da exploração textual que se poderá realizar em sala de aula. O IV capítulo apresenta algumas das controvérsias actuais sobre o estudo da gramática, essencialmente relacionadas com a implementação da Terminologia Linguística para os ensinos básico e secundário.

Procedeu-se, então, à análise dos dez manuais de Português para o 10º ano de escolaridade, publicados em 2007 e adoptados pelas escolas portuguesas, e algumas escolas que leccionam Português no estrangeiro, no ano lectivo de 2007/08 e seguintes.

2. Revisão bibliográfica

Conscientes de que o tema dos manuais escolares não é novo, mas convictos de que ele mantém sempre actualidade, podendo ser abordado segundo perspectivas inovadoras e constituindo-se, inevitavelmente, como matéria-prima para reflexões, realizou-se, na fase inicial do projecto, uma pesquisa sobre os estudos efectuados.

Com o objectivo de explorar as análises realizados neste campo de investigação, para tomarmos conhecimento das metodologias utilizadas e das conclusões a que

chegaram outros investigadores, procedemos a uma pesquisa documental, procurando artigos, monografias, teses e outros documentos informativos que servissem aos nossos propósitos, sendo de assinalar uma tese de doutoramento da autoria de António Carvalho da Silva, subordinada ao título *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogia* (2006), que não se circunscreve ao nosso objecto de estudo, e uma dissertação de mestrado da autoria de Fernando Teixeira Batista, com o título *A leitura da poesia lírica no manual escolar: contributos para a compreensão da poesia no ensino secundário* (2006), que apresenta uma perspectiva sobre o modo lírico, expondo, também, o estudo estatístico dos poemas e respectivos autores em diferentes manuais escolares. No entanto, nenhum dos trabalhos remete para o nosso objecto de estudo, quer no que respeita à temática, quer no que concerne ao âmbito da bibliografia específica que foi seleccionada como objecto de análise.

Assinale-se, ainda, que, a nível nacional, se destacam, claramente, *as vozes* de Rui Vieira de Castro, Maria de Lurdes Dionísio, Maria do Céu Roldão e António Nóvoa, cujos trabalhos muito têm contribuído para a elaboração de artigos e dissertações sobre manuais escolares.

Para além destes autores, encontram-se registadas outras teses sobre manuais escolares, nomeadamente do 1º ciclo, embora, como referimos, nenhum dos estudos, até então publicados, incida sobre a questão da “Fiabilidade e relevância dos autores dos manuais de Português do 10º ano em relação ao Programa da disciplina”. Consequentemente, afigurou-se-nos pertinente realizar esta investigação, uma vez que o manual escolar, apesar de não ser o Programa, é, geralmente, o principal instrumento a que os docentes recorrem para preparar e leccionar as suas aulas.

No entanto, esta decisão implicou que se fizessem opções, para que o trabalho apresentasse inovação. Neste sentido, centrámo-nos em dois aspectos que nos pareceram fundamentais: por um lado, as opções dos autores de manuais relativamente aos escritores de literaturas de língua portuguesa; por outro lado, as opções quanto ao funcionamento da língua, associando-se esta questão à conturbação causada pela implementação da Terminologia Linguística para os ensinos básico e secundário (TLEBS).

Acresce que, no actual contexto de globalização e multiculturalismo, em que se enfatizam as *nossas glórias* da época áurea dos Descobrimentos e em que se perspectivam hipóteses de trabalho nas ex-colónias, crê-se que poderá ser profícuo o estudo de textos de Literaturas de Língua Portuguesa, seleccionados criteriosamente e que possibilitem observar quer a *visão do outro*, quer a sua plena integração na nossa comunidade e nas nossas escolas. Nesse sentido, articulando a História e a Literatura, procedeu-se à análise de três poemas que traduzem uma enorme riqueza linguística e cultural e que poderão constituir uma interessante abordagem em contexto de sala de aula.

3. Estrutura do trabalho

Como se referiu, esta dissertação segue as normas técnicas de elaboração de teses da Universidade de Évora, tendo sido necessário fazer opções relativamente a matérias omissas. Assim, a referência a obras e autores, ao longo do texto, segue o critério americano, intercalando-se no texto, entre parêntesis, a seguir às citações, o apelido dos autores, a data de publicação das obras e o número de página ou páginas a que correspondem as citações.

Relativamente à classificação e ordenação da bibliografia, optou-se pela classificação de bibliografia geral, bibliografia específica, documentos oficiais e textos diversos. A bibliografia citada encontra-se ordenada por ordem alfabética dos apelidos dos autores e o texto está escrito a dois espaços.

O trabalho concretiza-se na organização do texto em capítulos que se estruturam com uma vertente teórica e uma componente de interpretação dos instrumentos utilizados na investigação que, neste caso, correspondem aos dez manuais de Português para o 10º ano, publicados em 2007.

Apresenta-se, seguidamente, a explicação de códigos, siglas e acrónimos recorrentes ao longo do trabalho. Por uma questão metodológica, o *corpus* dos dez manuais referidos e analisados, no presente trabalho, será designado através de abreviaturas.

4. Abreviaturas, siglas e acrónimos

M 1 - *Antologia*, Português, 10º ano, Lisboa Editora;

M 2 - *A arte das palavras*, Português, 10º ano, Santilhana / Constância Editora;

M 3 - *Das palavras aos actos*, Português, 10º ano, Edições Asa;

M 4 - *Entre Margens*, Português, 10º ano, Porto Editora;

M 5 - *Expressões*, Português, 10º ano, Porto Editora;

M 6 - *Interacções*, Português, 10º ano, Texto Editores;

M 7 - *Ler*, Português, 10º ano, Editora *A Folha Cultural*;

M 8 - *Novo Ser em Português*, Português, 10º ano, Areal Editores;

M 9 - *Página Seguinte*, Português, 10º ano, Texto Editores;

M 10 - *Plural*, Português, 10º ano, Lisboa Editora.

AA – Autores;

LM/L1 – Língua materna / língua um;

PP (2001) – Programa de Português para o Ensino Secundário;

APP – Associação de Professores de Português;

DEB – Departamento do Ensino Básico;

DES – Departamento do Ensino Secundário;

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular;

CIF – Classificação interna final;

ME – Ministério da Educação;

MEL – Mestrado em Estudos Lusófonos;

NGP (1967) – Nomenclatura Gramatical Portuguesa;

PISA – *Programme for International Student Assessment*;

PP (2001) – Programa de Português para o Ensino Secundário;

TLEBS (2004) – Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário.

I Capítulo – Os manuais escolares

1. Manuais escolares: o quê e para quê?

Choppin (1992:11) defende que a designação de “manual escolar” remonta ao século XIX e que deriva etimologicamente de “obra manuseável”, constituindo-se como expressão para designar um “guia prático”, na acepção de compilação de conselhos, de receitas ou de regras alusivas ao desempenho de uma profissão. Esta definição acaba por ser consensual por parte de outros investigadores, nomeadamente Bénitez (2006:6), que sustenta que a expressão “manual escolar” traduz a ideia de que se tratam de livros manuseáveis – à escala de mão –, tanto pela sua dimensão como pelo conteúdo, uma vez que compreendem saberes básicos essenciais, que são parte de uma matéria ou disciplina do currículo escolar.

Independentemente da preferência pela designação “manual escolar” ou “livro escolar”¹, como alguns autores propõem, a verdade é que este recurso pedagógico assume um papel de relevo nas escolas. Por um lado, o professor confia no trabalho dos autores e das editoras e, por vezes, prepara as suas aulas em função da orientação deste instrumento, que, geralmente, se constitui, na maior parte das lições, como recurso. Por outro lado, as famílias e os alunos, que fizeram um investimento na aquisição dos livros, encaram, igualmente, o manual como a fonte de referência para estudar.

Se bem que num passado, ainda recente, os livros de Português fossem as antologias e as gramáticas, sendo a partir destes artefactos que o professor dava cumprimento às orientações curriculares, actualmente, os manuais escolares revestem-se de características completamente diferentes, com a finalidade de servirem vários

¹ Rui Vieira de Castro, por exemplo, recorre à expressão livros de Português para se “referir ao manual nuclear da disciplina (Castro, 1999:190).

objectivos, entre os quais a parte comercial das editoras e livreiros. Porém, não se pretende entrar por esta linha de reflexão, não obstante a sua relevância.

Segundo Castro (1999:191), o “livro de Português” é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em síntese, o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português. Ora, esta opinião veicula dois aspectos fundamentais, nomeadamente *i*) o facto de os actuais manuais apresentarem uma maior complexificação e de serem acompanhados por vários recursos, tais como o livro do professor, também designado de guia pedagógico e de caderno de apoio ao professor², CD de apoio ao professor, com inclusão de manual *e-book*, livro de exercícios para o aluno, CD-ROM, DVD e, por vezes, ofertas de pequenos livros de contos, aspectos que os tornam, nas palavras de Choppin (1992:18), em “utilitários polivalentes”; e *ii*) a relevância que estes instrumentos assumem na prática pedagógica dos docentes, reduzindo a frequência de recurso a outros materiais didácticos. Por um lado, a diversificação de materiais que integram os projectos dos manuais apresenta-se como uma oferta facilitadora de outras alternativas ao trabalho na sala de aula; por outro lado, circunscrever as aulas a um determinado projecto editorial, tornar-se-á *perigoso*, podendo limitar a autonomia e a criatividade de professores e alunos, conduzindo, inclusivamente, a uma visão restritiva das finalidades, objectivos e conteúdos de um programa disciplinar, que se constitui parte do currículo.

Choppin (1992:18) considera que qualquer manual escolar apresenta quatro características fundamentais que lhe concedem um estatuto próprio: *i*) é um produto de consumo; *ii*) constitui-se como um suporte de conhecimentos escolares; *iii*) é um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura e *iv*) é um instrumento pedagógico.

² Esta designação, embora seja menos vulgar, surge, nos projectos *Interacções* e *Página Seguinte*. Nos projectos *Entre Margens* e *Expressões* encontramos a opção da designação Caderno do professor.

Independentemente da aceitação ou da rejeição que os aprendentes façam aos manuais escolares, já que muitos os pintam e riscam e outros os estimam e sublinham as informações a lápis, para não danificarem o seu precioso “livro”, a verdade é que é irrefutável a pertinência dos manuais na vida escolar das crianças e jovens estudantes. É, de facto, no manual que os estudantes procuram as principais informações para aquisição de conhecimentos e é também o manual que veicula valores, ideologias e culturas, quer pela natureza dos textos que integra, quer pelo tipo de actividades que propõe o que, de acordo com as investigações de Antoni Zabala (1990, citado por Morgado:38) evidencia que este recurso educativo é portador de determinadas orientações sobre a vida e consubstancia uma determinada visão da sociedade, da história e da cultura. Acresce, obviamente, uma linha condutora e um grau de complexidade das tarefas que se apresentam para realização, por parte dos alunos, e que, evidentemente, se associam a preferências por determinados modelos e técnicas de ensino, aos quais subjazem pressupostos e opções pedagógicas.

Os manuais encerram, por isso, para além dos conteúdos programáticos, uma visão peculiar de quem os elabora. Deste modo, mesmo as decisões relativas à estruturação e sequencialização dos conteúdos, as opções por determinados textos e por determinados autores, quando a escolha é possível, a forma como as questões das actividades estão elaboradas, o tipo de exercícios de gramática que são sugeridos constituem-se como aspectos que nem sempre são pacíficos, mas sim alvo de reflexão e de críticas.

De facto, apesar de os manuais serem potenciais instrumentos facilitadores da aprendizagem, os docentes devem estar particularmente atentos, aquando da sua adopção e da sua utilização, porque o manual não pode substituir o programa de uma disciplina.

Como já se referiu, a concepção do manual resulta de uma leitura do Programa por parte dos autores, pelo que a sua fiabilidade poderá ser relativa. Serão os autores seleccionados os que se constituem como referência da literatura nacional e universal? Estarão os textos adequados à faixa etária dos alunos e ao grau de complexidade do ciclo de estudos? Privilegiar-se-á a imagem em detrimento do texto? Estarão as questões bem formuladas? Estarão os exercícios de funcionamento da língua em conformidade com os conteúdos programáticos? O manual terá um índice claro e de fácil leitura? Os textos informativos terão rigor científico? As sistematizações de conteúdos serão facilitadoras de aprendizagens? Os instrumentos de avaliação estarão bem concebidos? A sequencialização dos conteúdos perspectivará um grau de complexidade? As actividades propostas possibilitarão o desenvolvimento de competências para a cidadania? O manual potenciará o desenvolvimento de todas as competências indicadas pelo Programa? Enfim, poderíamos continuar a elaborar questões, o que comprova, obviamente, a pertinência do estudo destes recursos pedagógicos e a atenção que lhes devemos dedicar, pela relevância que, efectivamente, têm, quer como instrumentos facilitadores ou como obstáculos ao sucesso das aprendizagens.

Por um lado, um manual bem concebido, do ponto de vista didáctico e científico, fomenta a capacidade de “aprender a aprender” e apresenta informações rigorosas, em consonância com as exigências curriculares e, conseqüentemente, auxiliadoras de aprendizagem e adequadas aos momentos de avaliação interna e externa. Por outro lado, um manual com uma visão simplificadora do PP poderá impelir ao facilitismo, a níveis de exigência muito aquém das metas desejáveis, induzindo, inclusivamente, professores e alunos, em erro e a resultados de avaliação menos favoráveis. Na verdade, este instrumento pedagógico, pelo tempo que lhe é dedicado por professores e alunos e pelo

impacto que pode ter no sucesso escolar de jovens e crianças deveria obrigatoriamente ser certificado, antes do momento da sua adopção e da sua comercialização no mercado.

Santo (2006: 104), citando várias fontes de investigações efectuadas, comprova o estatuto dos manuais, enquanto instrumentos de acesso ao conhecimento, uma vez que consomem cerca de oitenta e cinco por cento das despesas mundiais com materiais pedagógicos (Richaudeau: 1986); constituem um negócio que, em cada país, envolve verbas avultadas (Choppin: 1999; Apple: 2002; Apple: 1997; Vieira de Castro: 1999); servem de base para a preparação das aulas dos professores (Valente *et al.*: 1989, Apple: 1988, 1997; Perrenoud:1995); constituem o principal recurso pedagógico dos alunos (Richaud:1986; Choppin:1997, 2002; Gérard & Roegiers:1998); ocupam, aproximadamente, setenta e cinco por cento do tempo dos estudantes nas aulas dos ensinos básico e secundário (Apple:1988); desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos, a longo e a médio prazo (Choppin:1997); (Fernandes: 2001).

Ora, face a estes dados, é fácil inferir que, para além de conhecimentos académicos, os manuais escolares também servem uma política educativa, da qual emerge o sistema de ensino e os currículos prescritos. Consequentemente, quer por questões ideológicas dos autores, quer por questões subjacentes à filosofia do sistema educativo e da política que o implementa, os manuais escolares veiculam valores e, por vezes, existem alguns que são construídos na base de uma “visão claramente etnocêntrica, conferindo uma atenção muito limitada ou, mesmo, omitindo a análise de outras culturas distintas, o que permite que, com relativa frequência, se construam estereótipos sobre determinadas realidades humanas” (Morgado, 2004:39).

Na realidade, os professores têm de assumir um papel activo e uma posição crítica face a estas questões que interferem na formação integral de alunos que se pretende que sejam cidadãos conscientes de uma sociedade democrática, que pugna pelo

direito à educação e pela igualdade de oportunidades, ou seja, que prevê um ensino para todos, uma escola participativa na construção dos currículos, nomeadamente através do pressuposto de que há saberes que cada indivíduo detém e que se podem constituir como ponto de partida para outras aprendizagens.

Deste modo, Morgado (2004:39) propõe que os conteúdos veiculados na escola e pelos manuais sejam perspectivados a dois níveis distintos de análise: *i*) o nível explícito, correspondente àquilo que se pretende ensinar de forma consciente, com uma clara intencionalidade e *ii*) o nível implícito, que se situa ao nível das mensagens latentes, do inconsciente, devido à ausência de intencionalidade na sua transmissão, ou seja, aquilo a que alguns sociólogos designam de currículo oculto, porque é constituído por valores fáceis de reconhecer, mas difíceis de quantificar.

Face a todas estas problemáticas, e uma vez que os manuais consomem setenta e cinco por cento do tempo dos estudantes nas aulas, como já se referiu, eles têm de dar respostas eficazes a várias vertentes e as opções dos autores terão de ser criteriosas e fiáveis, para que alunos, professores e pais não se sintam defraudados. Acresce que, na actual sociedade do conhecimento, o professor deverá recorrer a diversas fontes, utilizar recursos pedagógicos e didácticos diversificados, que estimulem o desejo de adquirir conhecimentos e de aprender a aprender.

A escola do início do século XXI não se coaduna com visões unidireccionais e com uma pedagogia que negligencia a investigação e o desenvolvimento da capacidade de análise e de crítica face à sociedade circundante. Neste mundo globalizado e da globalização, os manuais escolares têm de se constituir como desafios à inovação e à aprendizagem, numa perspectiva construtivista, de reflexão do conhecimento e da diferença de culturas. Ainda que seja imprescindível uma lógica do discurso e uma sequencialização plausível dos conteúdos programáticos, os manuais deverão apresentar

actividades de leitura, escrita e de oralidade que possibilitem a reflexão sobre o mundo e os problemas do quotidiano, numa óptica de formação para a cidadania.

Paralelamente ao manual, que se acredita que será cada vez mais rigoroso do ponto de vista científico, constituindo-se como recurso pedagógico que possibilita o desenvolvimento da personalidade e da criatividade do aluno, o professor deverá recorrer a outros materiais e a recursos didácticos que fomentem aprendizagens significativas. A aula de Português é, por excelência, um espaço de aprendizagem propício a uma multiplicidade de estratégias que facultam a consecução de várias metas. Ainda que as condições de trabalho dos professores não sejam as ideais, devido à sobrecarga de horários e de trabalhos burocráticos, os docentes não se podem alhear destes problemas que obstam, por vezes, a que os seus alunos atinjam os patamares almejados.

Na verdade, os manuais escolares apresentam-se, de algum modo, sob a forma de controlo curricular, mas eles têm de dar resposta efectiva às exigências curriculares; os manuais facilitam o trabalho de professores e alunos, mas estes recursos não podem ser bens de consumo de utilizadores acríticos, mas sim de investigadores que se empenham na construção de aprendizagens.

2. Materiais de apoio aos manuais: as opções dos autores

Como foi referido, o actual manual não se constitui mais como uma antologia de textos, mas sim como um recurso que integra um projecto editorial do qual fazem parte outros recursos que potencializam o processo ensino/aprendizagem.

Deste modo, apresenta-se, seguidamente, um quadro que nos pode dar uma visão da diversidade de recursos pedagógicos que acompanham os manuais:

QUADRO I

Manuais	Elementos/ recursos que integram o Projecto
M 1	Manual e Práticas/Livro de exercícios; CD áudio para o professor; DVD vídeo para professores, em caso de adopção.
M 2	Manual; Caderno de actividades.
M 3	Manual (inclui pequeno livro com dois contos); Caderno de actividades; CD-ROM do aluno.
M 4	Manual do aluno; Manual integrado; Caderno do professor; transparências; CD áudio; manual virtual.
M 5	Manual do aluno; Manual integrado; Livro do professor; Transparências; CD áudio; Manual virtual.
M 6	Manual; Caderno de apoio ao professor; CD áudio; transparências; <i>E-book</i> para o professor.
M 7	Manual; material de apoio ao aluno – Portefólio; CD áudio com leitura expressiva de textos do manual.
M 8	Manual; Manual integrado para o professor; Caderno de apoio ao professor; Manual do professor disponível em formato <i>E-book</i> ; CD áudio + guião de audições; transparências.
M 9	Manual do aluno; Manual do professor; Colectânea de contos; Caderno de actividades; Manual <i>e-book</i> ; CD de apoio ao professor Caderno de apoio ao professor; transparências, CD áudio do professor, recursos para aulas de substituição, banco de imagens, utilitários.
M 10	Manual e caderno de exercícios; Livro do professor; CD áudio; colecção de transparências; DVD.

Ora, como foi apresentado na introdução deste trabalho, não é nosso objectivo fazer um estudo dos recursos que integram os projectos editoriais, porque nos arriscaríamos a um afastamento do âmbito deste Mestrado. Porém, depois dos

argumentos aduzidos sobre a pertinência dos manuais na sala de aula, quer para o professor quer para o aluno, pareceu-nos que este breve estudo dos materiais que acompanham os materiais escolares seria de alguma relevância.

Assim, numa primeira instância, comprova-se que o actual manual vai muito além da tradicional antologia que servia de livro de estudo para os alunos, até à década de oitenta, aproximadamente. Em segundo lugar, e não menos importante, constatamos que, na generalidade, os projectos editoriais contemplam vários materiais que se destinam à preparação de aulas dos professores: livros de apoio ao professor; CD-ROM; DVD; transparências, o que confirma a intencional vertente comercial das editoras, bem como o facto de existir a preocupação de facilitar a preparação das aulas aos docentes.

Na verdade, quase todos os projectos facultam propostas de planificação das aulas, soluções para os exercícios e actividades que estão contemplados no manual do aluno, guiões de leitura de transparências, fichas de trabalho, que poderão servir a finalidade da avaliação, grelhas de avaliação, entre outros aspectos. Como podemos verificar, há algumas editoras que proporcionam ao professor o manual integrado, ou seja, um manual igual ao do aluno, com a particularidade de ter nas bandas laterais propostas de resolução de exercícios, notas biográficas sobre os autores dos textos em análise e breves esclarecimentos sobre questões que podem levantar dúvidas no decurso da aula. Inevitavelmente somos levados a pensar que o professor, que se socorre do manual integrado, perde parte da sua autonomia, criatividade e responsabilidade e, aderindo parcialmente a uma situação de negação da construção do currículo, coloca-se, inclusivamente, na ingrata posição de poder ouvir dizer a um aluno que “com as soluções também eu resolvia o exercício”.

Deste modo, a diversidade de recursos materiais que constituem os projectos permitem-nos inferir que *i)* a variedade pode contribuir para uma maior dinâmica na

sala de aula, favorecendo o interesse pela pesquisa e despertando a curiosidade dos jovens; ii) a multiplicidade de recursos que são oferecidos aos professores, facilitando o seu trabalho quotidiano, poderá coarctar a sua autonomia e levar a um certo alheamento das orientações programáticas, porque “o manual tem tudo”, ou seja, estes artefactos acabam por ser entendidos como intérpretes privilegiados das orientações curriculares, reunindo propriedades pedagógicas para qualquer turma.

II Capítulo - Do Programa aos manuais escolares

1. Considerações gerais sobre o Programa de Português

Em 1998, numa parceria entre o extinto DES³ e a APP, desenvolveu-se um conjunto de acções de formação para docentes, no âmbito do “Projecto Falar”. Este Projecto tinha como principais objectivos promover a actualização dos docentes de Português do ensino secundário e avaliar os programas que se encontravam em vigor, com vista à sua possível reestruturação. Deste modo, os diferentes grupos de formandos e formadores, a nível nacional, apresentaram propostas de reformulação das orientações programáticas, fazendo sentir também a instabilidade que se notava a nível da gramática, pelo que seria aconselhável a existência da uniformização de uma terminologia linguística. Assim, foram constituídas equipas de trabalho que, em colaboração com o DES, produziram documentos sustentados pelas recomendações dos núcleos de formandos, o que deu origem à elaboração de um novo *Programa de Português para o ensino secundário*.

O *Programa de Português* foi, então, homologado, para o 10º ano, em 23 de Maio de 2001 e, em 25 de Março de 2002, foi homologado para o 11º e 12º anos,

³ O DES e DEB fundiram-se na actual DGIDC.

destinando-se aos alunos dos cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos, o que nos permite inferir que, enquanto disciplina da formação geral do ensino secundário, o Português deverá potenciar a aquisição de um conjunto de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para todos os alunos, independentemente de desejarem aceder ao ensino superior ou ingressar na vida activa.

Assim, a “Introdução” ao PP explicita que a língua materna, em contexto escolar, deverá surgir como instrumento, mas também como conteúdo ou objecto de aprendizagem, que possibilite o aprofundamento da consciência metalinguística, tornando-se imperativa a adopção de uma nomenclatura gramatical adequada. O conhecimento explícito deverá proporcionar o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, que viabilizem uma interacção profícua em situações dos domínios gregário, transaccional e educativo, aspectos que se reflectem na resolução de problemas do quotidiano dos jovens e, sobretudo, na sua integração plena na sociedade.

Visando a valorização do pensamento reflexivo, pela pertinência de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do ensino formal, este Programa, de acordo com os «Princípios Orientadores da Revisão Curricular», visa “assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento”. (cf. *Programa de Português:3*).

Deste modo, enquanto instrumento regulador do ensino aprendizagem da língua portuguesa, o PP define como competências nucleares a compreensão oral, a expressão oral, a expressão escrita, a leitura, o funcionamento da língua e a formação para a cidadania, transversal a todas as outras competências. Fica, pois, claro que estas

orientações curriculares estão centradas no desenvolvimento de competências, o que impõe uma breve reflexão sobre o conceito.

Na verdade, a palavra competência pode assumir diferentes significados e tem sido alvo de inúmeros estudos, pelo que importa compreender a sua etimologia e alguns dos sentidos que lhe estão associados.

Do ponto de vista etimológico, podemos começar por associar competência e competitividade, já que ambas as palavras têm origem no étimo latino, de raiz indo-europeia, *competere*, que divergiu para duas acepções: (i) convir, reunir a, estar em estado de ser conveniente e (ii) rivalizar, no sentido de competir. Ora, facilmente compreendemos que, com o desenvolvimento de uma economia global, descerrou-se a competitividade em vários campos, designadamente o político, o social e o cultural, advindo a necessidade de novas formas de organização do trabalho e a exigência de se desenvolverem competências pessoais e profissionais que dêem resposta aos desafios da competitividade e às exigências de uma sociedade em rápida evolução.

Segundo Gaspar (2004: 57), o uso da palavra competência poderá remontar a dois fenómenos diferentes: um deles localiza-se no pós segunda guerra mundial, particularmente na sociedade americana, quando se verificou a preocupação em identificar competências nos ex-combatentes, desenvolvidas durante a guerra, que pudessem substituir as qualificações escolares; o outro relaciona-se com o designado “movimento de Maio de 1968”, em França, tendo entrado no vocabulário das negociações entre parceiros sociais e substituindo, frequentemente, o termo qualificação. Na década de 80, a palavra competência vulgarizou-se nos discursos das áreas de formação e do mercado de trabalho, afirmando-se, socialmente, na década de 90.

Guy Le Boterf (1994:43) defende que

a competência não é um estado. É um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em acção de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, activações da memória, as avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais.

Embora Le Boterf estivesse mais ligado ao campo das competências profissionais, facilmente inferimos que existe competência quando se é capaz de mobilizar, seleccionar e adequar conhecimentos a um novo contexto, ideia muito próxima da que o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1996: 167) preconiza:

Parece-me, por conseguinte, apropriado sustentar que um sujeito pode defrontar vários tipos de situações:

- situações nas quais pode mobilizar recursos cognitivos permitindo um tratamento imediato e largamente automatizado;
- situações nas quais o sujeito necessita, para dominar a situação, de reflectir, ter tempo e investir energia necessários para recombinar, diferenciar, coordenar recursos existentes;
- situações face às quais o sujeito fica impotente, enquanto não adquirir novas competências cognitivas no decurso de um processo de desenvolvimento ou aprendizagem.

Trata-se, nos dois primeiros níveis, de competência de facto adquirida, enquanto o terceiro se refere a uma falta de competência.

O mesmo autor (2002: 39) defende, ainda, em *As competências para ensinar no século XXI*, que “os objetivos de alto nível são os desafios de formação mais importantes e que fazem parte de um *desenvolvimento duradouro* da pessoa”.

De facto, o PP visa o desenvolvimento de objectivos de alto nível, instituindo as competências nucleares que visam o desenvolvimento e o treino competentes da língua, através da reflexão sobre as estruturas linguísticas, numa perspectiva de interacção entre a leitura de diferentes tipos de textos, da escrita sistemática e da prática da oralidade. As tipologias textuais previstas para o ensino secundário deverão possibilitar a preparação de cidadãos socialmente interventivos, capacitados para uma profícua interacção verbal.

Saliente-se que, no âmbito da leitura, paralelamente a textos de diversas tipologias, relacionados com as áreas de interesse dos alunos, deverá ser estimulada a leitura do texto literário, pelo que deverão ser “seleccionados autores de reconhecido

mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum” (cf. *Programa de Português:5*).

Para além da leitura obrigatória, em sala de aula, o PP recomenda, também, a prática de contratos de leitura, devendo o professor orientar as opções dos alunos, para que a estratégia possibilite a consecução dos objectivos a atingir, nomeadamente o de ser capaz de interpretar textos/discursos, reconhecendo as suas finalidades, e o de desenvolver o gosto pela leitura de 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.

O conhecimento metalinguístico e a consciência da dimensão estética da linguagem assentam no desenvolvimento de duas competências em interacção: a de comunicação e a estratégica, sendo que a primeira compreende as competências linguísticas, discursivo/textuais e sociolinguísticas e a segunda, transversal ao currículo, envolve saberes procedimentais e contextuais, que contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aluno na construção das suas aprendizagens. Acresce a referência à formação dos alunos para a cidadania, transversal ao currículo e também uma competência da disciplina de Português, que deve fomentar a tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, o desenvolvimento do espírito crítico e a participação na vida da comunidade, factores que implicam a promoção de valores e atitudes que propiciem o saber viver juntos e, conseqüentemente, conduzem à preparação de cidadãos conscientes e capacitados para o exercício de uma cidadania plena.

O PP aponta um conjunto diversificado de processos de operacionalização das competências, uma visão geral dos conteúdos e um conjunto de sugestões metodológicas gerais, salientando que a aula de Português se deve constituir como um

espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence.

Simultaneamente é, pela especificidade da disciplina, um espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes. Daí exigir um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que efectivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar. (cf. *Programa de Português*: 16)

Como podemos constatar, o PP preconiza o desenvolvimento integral do indivíduo, através do investimento no conhecimento de diversos textos e autores, o que favorece a aquisição de outros saberes transdisciplinares.

1.1. Conteúdos de Leitura e de Funcionamento da Língua do

Programa de Português

Após a apresentação de um conjunto de sugestões metodológicas gerais para o desenvolvimento de cada uma das competências nucleares a desenvolver, que não cabe aqui explicitar, porque se prendem, essencialmente, a aspectos relacionados com a didáctica da disciplina, o PP contém, ainda, a indicação de recursos áudio/vídeo/multimédia e documentos em suporte de papel, bem como indicações gerais sobre avaliação, designadamente instrumentos, modalidades de avaliação e critérios de avaliação, aspectos de extrema relevância, mas que também não são, neste momento, objecto de estudo.

Seguidamente, podemos observar a indicação dos conteúdos contemplados para desenvolvimento do Programa, estabelecendo-se sempre a orientação dos conteúdos processuais e declarativos para cada uma das competências nucleares: compreensão oral, expressão oral, expressão escrita leitura e funcionamento da língua. Apesar de também não ser do âmbito desta investigação a análise da forma como são trabalhados os conteúdos processuais, encontramos nestas orientações os conteúdos declarativos a

leccionar, sendo extremamente relevante a leitura atenta destas indicações, que, seguidamente, surgem sistematizadas na indicação de gestão do PP.

Na verdade, a leitura de um documento desta natureza requer uma extrema acuidade, não se podendo privilegiar umas páginas em detrimento de outras, sob o risco de se perderem informações ou de se proceder a conclusões precipitadas. Cabe, por isso, não só aos autores dos manuais, mas a todos os professores a incumbência de uma leitura atenta e de uma séria reflexão sobre os Programas. Na verdade, se se partir do pressuposto de que o manual escolar corresponde ao Programa da disciplina, o professor poderá incorrer em vários riscos, porque já existe um significativo grau de subjectividade por parte de quem produz esses recursos didácticos, a partir da sua própria interpretação.

Atemo-nos, para já, às indicações dos conteúdos declarativos da competência da leitura, para o décimo ano, sem nos prendermos à organização por sequências:

O verbal e o visual

- a imagem fixa e em movimento

Funções da imagem (informativa e explicativa)

Textos:

Textos informativos diversos preferencialmente relacionados com o agrupamento ou com o interesse manifestado pelos alunos e os seguintes textos dos domínios transaccional e educativo que contribuem para a formação para a cidadania:

- declaração
- requerimento
- contrato
- regulamento
- relatório
- verbetes de dicionários e enciclopédias
- artigos científicos e técnicos

. Textos de carácter autobiográfico

- memórias, diários, cartas.
- . implicação do “eu” no discurso, apresentando uma opinião, defendendo uma convicção ou exprimindo uma sensibilidade
- . relação entre o “escrevente” e o seu destinatário (da carta funcional à carta intimista)

- Leitura literária: textos literários de carácter autobiográfico

.Camões lírico

- aspectos gerais da poesia de Camões
- reflexão do eu lírico sobre a sua própria vida (redondilhas e sonetos)

. Textos expressivos e criativos

- Leitura literária: poesia lírica

- . Poetas do século XX – breve antologia (literatura portuguesa e literaturas de língua portuguesa)
 - (modos/gêneros líricos; convenções poéticas; ritmo; sonoridades; elementos estruturadores de sentido)
- . **Textos dos media**
 - artigos de apreciação crítica (sobre exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes)
 - crónicas
 - leitura literária: crónicas literárias
- . Textos narrativos e descritivos
 - Leitura literária: contos/novelas de autores do séc. XX (seleccionar dois contos/novelas, um/uma de literatura portuguesa/literaturas de língua portuguesa e um/uma da literatura universal)
 - (modo/género; organização do texto; ordenação da narrativa; construção dos sentidos)
- . **Textos para leitura em regime contratual.**

Os conteúdos de funcionamento da língua organizam-se em duas áreas: o previsível e o potencial, sendo que no previsível se inscrevem os conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem, que convocam o estudo do texto, e os conteúdos potenciais correspondem a itens gramaticais que estão na base das opções semântico-pragmáticas e convocam saberes de ciclos anteriores, já estudados, e deste ciclo, mas interligados a uma gramática da frase. Apresenta-se, seguidamente, a listagem de conteúdos previsíveis de funcionamento da língua, constantes do PP, para o 10º ano, sem a respectiva sugestão de organização por sequências:

Língua, comunidade linguística, variação e mudança

Língua e falante
Variação e Normalização linguística
Variedades do Português

Fonologia

Nível Prosódico
Propriedades prosódicas
Constituintes prosódicos

- Frase fonológica
 - Entoação
 - Pausa

Processos fonológicos

- Inserção, supressão e alteração de segmentos

. **Semântica lexical:**

- estruturas lexicais (campo semântico e campo lexical)
- relações entre palavras
 - neologia;
- significação lexical (significado e polissemia).

. **Semântica frásica:**

- valor semântico da estrutura frásica

- referência deíctica
 - Deixis (pessoal, temporal e espacial)
 - Anáfora e co-referência
- expressões nominais
 - Valor dos adjectivos
 - Valor das orações relativas
 - Valores referenciais
- Tempo, aspecto e modalidade.
- . **Pragmática e linguística textual:**
 - Interação discursiva (actos ilocutórios)
 - Discurso
 - Força ilocutória
 - Princípios reguladores da interacção discursiva (princípio de cooperação e princípio de cortesia)
 - Adequação discursiva (registo formal e formas de tratamento)
 - Processos interpretativos inferenciais
 - Pressuposição
 - Implicação conversacional
 - Figuras
 - Reprodução do discurso no discurso
 - Modos de relato do discurso
 - Verbos introdutores de relato do discurso
 - Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência)
 - Paratextos
 - Tipologia textual (protótipos textuais).
- . **Lexicografia.**

1.2. Organização do Programa de Português por sequências

De acordo com os objectivos enunciados na introdução deste trabalho, centrámos a nossa atenção nas listagens de conteúdos de leitura e de funcionamento da língua, mas passaremos, agora, à análise das sugestões dos AA do Programa no que respeita à distribuição dos conteúdos por sequências.

Assim, constatamos que o *Programa de Português* se organiza em cinco sequências, nas quais se deverão contemplar conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de todas as competências nucleares. Na sistematização de cada uma das sequências, por parte dos AA do PP, são explicitadas as competências visadas, os objectivos a atingir, os conteúdos e as sugestões de actividades, o que facilita a percepção dos aspectos mais importantes, embora não seja repetida toda a informação que se encontra na listagem de todos os conteúdos. Deste modo, reitera-se a importância e a indispensabilidade da leitura de todo o documento, como já atrás se referiu.

Apesar de nos interessar, no presente trabalho, essencialmente os conteúdos de leitura literária e de funcionamento da língua, optou-se por se transcrever para os quadros que a seguir se apresentam, todos os conteúdos previsíveis e potenciais referentes ao desenvolvimento de cada uma das competências nucleares, para que se tenha uma visão mais ampla sobre a intencionalidade subjacente ao PP para o 10º ano.

QUADRO II

Sequência de ensino-aprendizagem Nº 1			
CONTEÚDOS	Tipos de texto		Artigos científicos e técnicos, declaração, requerimento, contrato, regulamento, relatório
	Leitura		Contrato, regulamento, relatório Textos informativos diversos dos domínios transaccional e educativo
	Leitura Literária		
	Comp. Oral		Regulamentos de concursos televisivos e radiofónicos
	Expressão Oral		Relatório de actividades
	Expressão Escrita		Declaração, requerimento, relatório
	Func. Língua	Previsível	Actos ilocutórios Adequação discursiva (registo formal e formas de tratamento) Protótipos textuais Lexicografia
		Potencial	Morfologia Classes de palavras Sintaxe

Como podemos observar, a primeira sequência privilegia, sobretudo, textos mais objectivos e pragmáticos, não sendo indicados conteúdos de leitura literária. No entanto,

é possível a distribuição destes conteúdos pelas outras sequências, o que permitirá uma dinâmica diferente na sala de aula. Os conteúdos previsíveis de funcionamento da língua remetem, essencialmente, para a lexicologia, pragmática e linguística textual.

QUADRO III

Sequência de ensino-aprendizagem Nº 2			
CONTEÚDOS	Tipos de texto		Memórias, diários, cartas, retratos
	Leitura		Textos de carácter autobiográfico Imagem: auto-retrato
	Leitura Literária		Textos literários de carácter autobiográfico Camões lírico
	Comp. Oral		Registos autobiográficos em diversos suportes
	Expressão Oral		Relato de experiências/vivências Descrição e interpretação de imagens Auto-retrato
	Expressão Escrita		Relatos de experiências/vivências, cartas
	Func. Língua	Previsível	Referência deíctica (deixis pessoal, temporal e espacial) Interacção discursiva (actos ilocutórios e princípios reguladores de interacção discursiva) Adequação discursiva (oral e escrito; registo informal) Modos de relato do discurso e verbos introdutores de relato do discurso Texto (continuidade e, progressão; coesão e coerência) Protótipos textuais
		Potencial	Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe Significação lexical (significado e polissemia) Neologia (onomatopeias)

A segunda sequência de ensino-aprendizagem, como se pode constatar, privilegia a leitura literária de textos autobiográficos, designadamente Camões lírico. A

nível do funcionamento da língua, os conteúdos previsíveis incidem nos domínios da pragmática e da linguística textual.

QUADRO IV

Sequência de ensino-aprendizagem Nº 3		
CONTEÚDOS	Tipos de texto	Textos expressivos e criativos diversos Produções audiovisuais diversificadas
	Leitura Leitura Literária	Textos expressivos e criativos
		Poetas do século XX
	Comp. Oral	Registo áudio de poemas <i>Videoclips</i>
	Expressão Oral	Leitura expressiva de poemas
	Expressão Escrita	Tomada de notas (pesquisa em vários suportes)
		Textos expressivos e criativos
	Func. Língua	Previsível
Potencial		Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintáticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe.

Na sequência de ensino-aprendizagem número três, a leitura literária deverá recair sobre textos de poetas do século XX, proposta que permite uma enorme liberdade na selecção de autores e de poemas. Por um lado, a inexistência da obrigatoriedade de estudar determinados autores confere uma maior autonomia de opções por parte dos autores de manuais escolares, professores e alunos, o que se poderá revelar como um

factor positivo. Porém, poderemos ter o reverso da medalha, se não existir competência científica para eleger autores de reconhecido mérito literário, quer da literatura portuguesa, quer da literatura de língua portuguesa.

No que respeita aos conteúdos previsíveis de funcionamento da língua, privilegiam-se as componentes da fonética e fonologia, lexicologia e linguística textual.

QUADRO V

Sequência de ensino-aprendizagem Nº 4			
CONTEÚDOS	Tipos de texto		Entrevista, crónica, resumo, artigos de apreciação crítica
	Leitura		Textos dos media: artigos científicos e técnicos, artigos de apreciação crítica, crónicas
	Leitura Literária		Crónicas literárias
	Comp. Oral		Entrevistas radiofónicas e televisivas Crónicas radiofónicas
	Expressão Oral		Entrevista
	Expressão Escrita		Resumo de textos informativo-expositivos
	Func. Língua	Previsível	Interacção discursiva (actos ilocutórios) Princípios reguladores da interacção discursiva (princípio de cooperação e princípio de cortesia) Modos de relato de discurso Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) Protótipos textuais
Potencial		Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe.	

A quarta sequência de ensino-aprendizagem prevê a leitura literária de crónicas, não especificando autores de referência, o que, à semelhança da sequência anterior, implica a liberdade e a autonomia na selecção de autores e de textos. Actualmente, há

várias publicações que reúnem crónicas jornalísticas que são reconhecidas pela sua qualidade literária.

Os conteúdos previsíveis de funcionamento da língua privilegiam as componentes linguísticas da pragmática e da linguística textual.

QUADRO VI

Sequência de ensino-aprendizagem Nº 5			
CONTEÚDOS	Tipos de texto		Conto, reconto
	Leitura		Textos narrativos e descritivos Imagem: retrato, paisagem (fotografia/pintura, vídeo)
	Leitura Literária		Contos de autores do século XX
	Comp. Oral		Documentários
	Expressão Oral		Reconto
	Expressão Escrita		Síntese de texto informativo-expositivo Reconto Textos narrativos/descritivos
	Func. Língua	Previsível	Língua, comunidade linguística, variação e mudança Referência deíctica: deixis (pessoal, temporal e espacial); anáfora e co-referência Interacção discursiva (actos ilocutórios) Comunicação não verbal (linguagem icónica, plástica, musical e gestual)
		Potencial	Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe Relações entre palavras – relações semânticas (antonímia, sinonímia, hiperonímia, hiponímia)

Na sequência de ensino-aprendizagem número cinco, prevê-se a leitura de contos de autores do século XX, sendo obrigatória, como já vimos, a análise de um/uma conto/novela de literatura portuguesa/literaturas de língua portuguesa e um/uma conto/novela de literatura universal.

Os conteúdos de funcionamento da língua previsíveis integram as áreas da língua e comunidade linguística, pragmática e linguística textual.

2. As opções dos autores na organização dos manuais

Face ao exposto no ponto anterior, podemos inferir que, apesar de existirem orientações precisas de gestão do PP, este possibilita o exercício da criatividade e da autonomia na sua aplicação, quer por parte dos autores de manuais escolares, quer por parte dos docentes que leccionam o 10º ano de escolaridade. Apresenta-se, seguidamente, a estruturação de cada um dos manuais em estudo.

QUADRO VII

M 1	Organização dos conteúdos no manual
<p>Sequência 1 – Texto informativo; entrevista; crónica; texto crítico.</p> <p>Sequência 2 – Auto-retrato; diário; carta; texto autobiográfico e memorialismo.</p> <p>Sequência 3 – Poesia lírica (Camões lírico e poetas do século XX).</p> <p>Sequência 4 – Contos.</p> <p>Sequência 5 – Texto icónico.</p> <p>Nota: Os conteúdos de funcionamento da língua e os textos do domínio transaccional e educativo encontram-se no <i>Caderno de práticas</i>.</p>	

QUADRO VIII

M 2	Organização dos conteúdos no manual
<p>Módulo 0 – Diagnóstico das competências de comunicação.</p> <p>Sequência 1 – Do texto utilitário ao técnico e científico: declaração; requerimento; contrato; regulamento; relatório; artigos científicos e técnicos.</p> <p>Sequência 2 – Do texto prático-subjectivo ao confessional e lírico: memórias; diários; cartas; retratos e auto-retratos; Camões lírico.</p> <p>Sequência 3 – A expressividade e a criatividade: textos expressivos e criativos; leitura literária – poetas do século XX.</p> <p>Sequência 4 – Textos dos meios de comunicação social e a formação de opinião: entrevista; crónica; textos dos meios de comunicação social.</p> <p>Sequência 5 – Do texto narrativo ao texto descritivo.</p> <p>Nota: No final de cada Sequência, os AA introduzem textos informativos sobre conteúdos de funcionamento da língua, de acordo com as orientações programáticas. Ao longo do manual, encontram-se algumas propostas de exercícios de funcionamento da língua.</p>	

QUADRO IX

M 3	Organização dos conteúdos no manual
<p>Sequência 1- “Palavras em comum”: textos utilitários.</p> <p>Sequência 2 – “Palavras do [Ir]Real” : textos dos media: reportagem; crónica; entrevista.</p> <p>Sequência 3 – “Palavras do íntimo”: textos de carácter autobiográfico: memórias; diário; cartas; retratos; Camões lírico.</p> <p>Sequência 4 – “Palavras em criação”: textos criativos/textos literários (Antologia poética de autores contemporâneos).</p> <p>Sequência 5 – “Palavras da memória”: textos narrativos e descritivos.</p> <p>Nota: O funcionamento da língua encontra-se distribuído entre as actividades propostas no manual e o <i>Caderno do aluno</i>.</p>	

QUADRO X

M 4	Organização dos conteúdos no manual
<p>0 – Reflexão sobre a língua portuguesa.</p> <p>1 – Textos informativos e textos dos media.</p> <p>2 – Textos de carácter autobiográfico.</p> <p>3 – Camões lírico.</p> <p>4 – Textos expressivos e criativos Poetas do século XX (Poetas portugueses do século XX e poetas de expressão portuguesa do século XX).</p> <p>5 – Contos de autores do século XX.</p> <p>Nota: No final do manual, os AA apresentam um bloco informativo sobre conteúdos de funcionamento da língua. As actividades de funcionamento da língua encontram-se distribuídas entre o manual e o <i>Caderno de actividades</i> do aluno.</p>	

QUADRO XI

M 5	Organização dos conteúdos no manual
<p>Sequência 0 – Diagnose, conhecer os livros, contrato de leitura e portefólio.</p> <p>Sequência 1 – “Eu e os outros”: textos do domínio transaccional e educativo.</p> <p>Sequência 2 – “Eu com o mundo”: textos dos media (crónica; entrevista; artigos científicos, técnicos e de apreciação crítica).</p> <p>Sequência 3 – “Espelhos do eu” : textos de carácter autobiográfico; Camões lírico.</p> <p>Sequência 4 – “(M)eu mundo”: textos expressivos e criativos; Poetas do século XX</p> <p>Sequência 5 – “Conto eu”: Contos de autores do século XX</p> <p>O manual termina com um suplemento informativo constituído por um conjunto de fichas de sistematização sobre oralidade, escrita, leitura de imagens, funcionamento da língua (língua, comunidade linguística, variação e mudança; fonologia; semântica lexical; semântica frásica; pragmática e linguística textual e recursos estilísticos).</p> <p>As propostas de actividades de funcionamento da língua decorrem da leitura dos textos que constam no manual.</p>	

QUADRO XII

M 6	Organização dos conteúdos no manual
<p>Avaliação de diagnóstico.</p> <p>Sequência 1- Textos de carácter autobiográfico; Camões lírico.</p> <p>Sequência 2 – Textos expressivos e criativos; Poetas do século XX.</p> <p>Sequência 3 – Textos dos media: artigos científicos e artigos técnicos; Artigos de apreciação crítica (televisão, cinema, música, livros, crónicas).</p> <p>Sequência 4 – Contos/novelas de autores do século XX (literatura portuguesa/literatura de língua portuguesa e literatura universal).</p> <p>Nota: Os conteúdos de leitura da primeira sequência do PP encontram-se distribuídos pelas outras sequências. Todos os conteúdos previsíveis de funcionamento da língua são objecto de estudo, através da realização de actividades e da sistematização em textos informativos. Os conteúdos potenciais de funcionamento da língua encontram-se sistematizados nos anexos do manual, permitindo a consulta para esclarecimento de dúvidas.</p>	

QUADRO XIII

M 7	Organização dos conteúdos no manual
<p>Unidade 1 – “Ler “ (ler a carta, o regulamento, o <i>curriculum vitae</i>, a declaração, folhetos, outros textos).</p> <p>Unidade 2 – “Ler textos de imprensa” (ler jornais, a primeira página, a notícia, a reportagem, a entrevista, a crónica jornalística, artigos científicos e técnicos, críticas).</p> <p>Unidade 3 – “Ler textos autobiográficos” (ler a carta, o diário, a autobiografia, memórias e textos ficcionais de carácter autobiográfico).</p> <p>Unidade 4 – “Ler contos do século XX”.</p> <p>Unidade 5 – “Ler textos poéticos” (ler introdução ao estudo de Camões, Camões-Redondilhas, Camões – sonetos; Ler poetas do século XX).</p> <p>Nota: Todo o manual está organizado em torno de conteúdos de leitura, sendo muito escassas as referências ao funcionamento da língua e à oralidade. No final do livro, existe um pequeno glossário com uma listagem de figuras de estilo e com uma página onde constam as noções de versificação.</p>	

QUADRO XIV

M 8	Organização dos conteúdos no manual
<p>Sequência 0 – “Antes de começar” (inquérito aos hábitos de leitura, fundo documental de uma biblioteca, modos e géneros literários).</p> <p>Sequência 1 – “Semear o futuro”: texto publicitário; relatório; requerimento; declaração; notícia; entrevista.</p> <p>Sequência 2 – “Eu cantarei de amor” : autobiografia; texto memorialístico; diários; cartas; texto publicitário; lírica camoniana.</p> <p>Sequência 3 – “Sobre...viver”: abaixo-assinado, legislação, crónica, recensão, <i>cartoon</i>.</p> <p>Sequência 4 – “Cidadania e romance do quotidiano”: texto publicitário, regulamento, narração e descrição/texto narrativo/conto.</p> <p>Sequência 5 – “O dia e a noite”: O que é a poesia? (poemas do século XX).</p> <p>Sequência 6 – “Aprender sozinho” – textos informativos sobre regras de elaboração de um trabalho, apresentação de bibliografia e funcionamento da língua.</p> <p>Nota: Ao longo do manual encontram-se alguns exercícios de funcionamento da língua e alguns textos informativos.</p>	

QUADRO XV

M 9	Organização dos conteúdos no manual no manual
<p>Teste de diagnóstico.</p> <p>Sequência de aprendizagem 1 – Textos do domínio transaccional e educativo: declaração; contrato; relatório; requerimento; regulamento.</p> <p>Sequência de aprendizagem 2 – Textos de carácter autobiográfico: memórias; diário; carta; retrato; Camões lírico (corrente tradicional; corrente Clássica).</p> <p>Sequência de aprendizagem 3- Textos expressivos e criativos (Poetas do século XX).</p> <p>Sequência de aprendizagem 4 – Textos dos media: entrevista; artigo de apreciação crítica; texto de divulgação científica; resumo; crónica jornalística e literária.</p> <p>Sequência de aprendizagem 5 – Contos do século XX.</p> <p>Nota: Os AA apresentam algumas actividades de funcionamento da língua ao longo do manual e um conjunto de textos informativos, no final. O Projecto inclui, também, um <i>Caderno de actividades</i> para o aluno, no qual se encontram propostas de actividades de leitura/interpretação e de funcionamento da língua.</p>	

QUADRO XVI

M 10	Organização dos conteúdos no manual
<p>Avaliação/diagnóstico.</p> <p>Sequência 1 – Textos dos media: notícia; debate; reportagem; crítica; entrevista; crónica; requerimento.</p> <p>Sequência 2 – Registos biográficos: diário; memórias; autobiografia; biografia; auto-retrato; carta.</p> <p>Sequência 3 – Contos do século XX.</p> <p>Sequência 4 – Poetas do século XX.</p> <p>Sequência 5 – Poesia lírica de Camões.</p> <p>Nota: Ao longo do manual, os AA sugerem algumas actividades de funcionamento da língua, que intitulam de “Gramática no texto”. No final, apresentam um conjunto de anexos com fichas informativas sobre funcionamento da língua. O Projecto integra, ainda, um <i>Caderno de exercícios</i> com fichas de aplicação de funcionamento da língua.</p>	

Na generalidade, os AA dos manuais optaram pela divisão dos conteúdos em sequências de aprendizagem, conforme indicação do *Programa de Português*, apesar de terem feito algumas reformulações, como podemos observar na sistematização que se apresentou. O **M 2** começa por utilizar a designação de “Módulo 0”, para se referir à avaliação de diagnóstico e recorre, seguidamente, à denominação de sequência. De facto, os autores do PP referem que a gestão do Programa que é proposta tem por base a estruturação de cada ano em sequências de ensino-aprendizagem e que inclui um módulo inicial que possibilita aferir as competências dos alunos à entrada do 10º ano.

O **M 4** procede à divisão dos conteúdos em partes, mas não especifica nenhum título. O **M 7** opta pela denominação de “Unidade”. Constatamos, ainda, alguma criatividade na abertura de cada sequência, nomeadamente na relação entre as expressões de abertura das mesmas e os títulos dos manuais. Na verdade, os AA do Programa explicitam que a

sugestão da sua gestão, naquelas sequências, se constitui como uma proposta que não é prescritiva nem exaustiva, pelo que a abordagem poderá ser feita pela ordem que os docentes entenderem.

Verificamos que existem cinco manuais que iniciam com uma sugestão de avaliação de diagnóstico. Efectivamente, é recomendado que o ano lectivo seja iniciado com uma sequência inicial que possibilite a diagnose das competências dos alunos, o que permitirá planificar e gerir o Programa, em função dos objectivos a atingir nas outras sequências. Sendo o 10º ano de escolaridade um momento de transição de ciclo, as estratégias de recuperação e a orientação assumem grande relevância, sobretudo nas primeiras semanas de aulas. Este momento será propício à identificação dos conteúdos potenciais de funcionamento da língua onde existem mais lacunas e onde será necessário um trabalho mais regular e sistemático. A complexidade dos conteúdos previsíveis de funcionamento da língua impõe que os alunos tenham um razoável conhecimento sobre classe de palavras, morfologia e sintaxe, o que nem sempre se constata. A consciencialização dos conceitos e das estruturas linguísticas elementares será determinante para o desenvolvimento da competência de comunicação e para o estudo da semântica, pragmática e linguística textual, pelo que importará retomar aspectos estudados nos ciclos anteriores. A avaliação de diagnóstico possibilitará, pois, nortear a promoção de estratégias de superação adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se a importância de alargar o vocabulário, os conceitos de conotação e polissemia e de aperfeiçoar a ortografia e a pontuação, aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento da competência da expressão escrita.

Quanto à estruturação e selecção dos conteúdos, verificamos que o **M 1** respeita o número de sequências do PP, mas apresenta algumas alterações, incluindo os textos do domínio transaccional e educativo no livro de *Práticas* e reservando a sequência

número 5 para a leitura de imagem. A lírica camoniana não se encontra integrada nos textos de carácter autobiográfico, conforme indicação programática, mas na sequência da Poesia lírica, que contempla a poesia de Camões e os poetas do século XX.

Os manuais dois (**M 2**) e três (**M 3**) seguem as indicações de gestão do Programa, na globalidade.

O **M 4** dedica uma sequência a Camões lírico, não seguindo a indicação de inclusão da poesia camoniana nos textos de natureza autobiográfica, e integra os conteúdos da sequência 4 na primeira parte do manual.

Os manuais cinco (**M 5**) e seis (**M 6**) cumprem as orientações do Programa, embora o **M 6** apresente a distribuição dos conteúdos da primeira sequência pelas outras que o constituem.

O **M 7** limita-se aos conteúdos de leitura, evidenciando-se a ausência de conteúdos para o desenvolvimento das outras competências nucleares, nomeadamente o funcionamento da língua. Para além disso, o manual não contempla todos os conteúdos declarativos de leitura indicados pelo Programa e inclui conteúdos que não estão previstos para o 10º ano, designadamente o *curriculum vitae*, que faz parte do PP para o 12º ano, a notícia e a reportagem, conteúdos do 3º ciclo do ensino básico.

O **M 8** revela alguma criatividade nos títulos de abertura das sequências, mas apresenta um conjunto de textos tão diversificado que dificulta a existência de um fio condutor, evidenciando o afastamento das orientações programáticas. Note-se, por exemplo, que o texto publicitário e os *cartoons* são conteúdos do PP do 11º ano. A notícia, a legislação e a recensão também não são conteúdos do 10º ano e surgem, na abertura de Sequência, em letra destacada como todos os outros conteúdos obrigatórios.

O **M 9**, na globalidade, segue as orientações do PP para o 10º ano, embora existam algumas imprecisões a nível do funcionamento da língua, que serão referidas no IV Capítulo do presente trabalho.

O **M 10** não segue na íntegra as orientações do *Programa de Português*, incluindo, por exemplo, conteúdos como a notícia e não contemplando todos os textos dos domínios transaccional e educativo. Os AA reservam a Sequência final para Camões lírico, não incluindo, por isso, a lírica camoniana nos textos de carácter autobiográfico.

III Capítulo – A leitura literária

1. *Plurifuncionalidade da leitura literária*

Como vimos, o *Programa de Português* indica a leitura de textos do domínio pragmático e textos literários. O subtítulo que agora se apresenta tem, no entanto, a intencionalidade de pôr em destaque a pertinência da leitura literária e as suas inúmeras vantagens na formação de cidadãos críticos e atentos à realidade circundante.

De facto, embora a didactização da língua e da literatura seja controversa e suscite posições antagónicas, por parte de estudiosos e críticos, a verdade é que a leitura de textos literários se constitui como uma excelente estratégia de aperfeiçoamento da competência linguística/ comunicativa.

Não se advoga, no entanto, o ensino nos moldes tradicionais, em que o ensino da língua se baseava exclusivamente no texto literário, que tinha uma presença dominante e quase exclusiva, constituindo-se como único objecto de estudo para exercícios gramaticais. O texto literário pode contribuir para o estudo do funcionamento da língua, mas é fundamental que se tenha presente que ele, enquanto documento estético, encerra

o prestígio da manipulação da língua com intenções subjectivas, inerentes à obra de arte. Por isso, a literatura é muito mais do que uma perspectiva linguística, pelo que se torna imperativo ter em consideração a (re)criação e a inovação linguística/comunicativa do texto literário, as suas inúmeras potencialidades de invenção e renovação da língua.

A literatura é língua, mas também é arte, património e cultura e, consequentemente, o seu estudo oferece inúmeras vantagens, que passam pelo aperfeiçoamento da competência comunicativa, à aprendizagem de valores multisseculares e à fruição da mensagem literária. Assim, o ensino da língua materna não se restringe ao conhecimento do uso corrente e objectivo da comunicação, mas tem de oferecer possibilidades de conhecimento do afastamento intencional da norma linguística, que contribuam para uma atitude crítica e reflexiva das inúmeras e infinitas potencialidades da língua.

Deste modo, a literatura não se pode relegar para segundo plano com o argumento de que os alunos não sabem ler e/ou escrever, porque a competência literária se constitui como factor de ampliação de todas as competências que o indivíduo actualiza ao usar a língua.

2. A leitura literária no Programa de Português

Uma das competências nucleares do *Programa*, como já se referiu, é a leitura e, por isso, na p. 22, encontramos as seguintes indicações:

A competência da leitura desenvolve-se em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos /vivências.

Esta interacção estratégica entre texto e leitor envolve processos cognitivos de natureza distinta, uma vez que o texto é uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos) e a não existência de

referência limita a compreensão, a prospecção e a avaliação do texto por parte do leitor. (...)

Os objectivos para a aprendizagem da leitura em contexto escolar consistirão no desenvolvimento dessas capacidades estratégicas, no desenvolvimento de tipos de leitura diversificados e no desenvolvimento da capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriormente adquiridos» (cf. *Programa de Português para o Ensino Secundário*: 22)

Deste modo, o PP convoca vários tipos de textos, não só escritos mas também de imagens, salientando que a leitura literária deverá realizar-se de forma a possibilitar que o aluno construa uma cultura literária, através do convívio com obras mais ”complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial” (cf. *Programa de Português para o Ensino Secundário*: 2). Acrescentam os AA que a leitura do texto literário implica informação contextual e cultural, para melhor enquadramento dos textos, sendo de evitar a exaustiva referência à história da Literatura ou contextualizações prolongadas. No entanto, infere-se, claramente, a importância de uma contextualização das obras, para que os textos, enquadrados no universo em que foram produzidos, possam traduzir a sua essência e significação.

A leitura literária possibilita, pois, que se estabeleça a ligação entre a dimensão estética, a vertente cultural e a fruição da obra, desenvolvendo a capacidade de crítica do seu receptor/estudante. Assim, o conhecimento de autores representativos da literatura portuguesa, da literatura de língua portuguesa e da literatura universal permite o acesso a mundividências proporcionadas pelo texto literário, bem como a contextualizações da mensagem literária em relação a determinados marcos temporais e culturais.

Como já foi exposto no presente estudo, o PP para o 10º ano inclui a lírica camoniana nos textos de carácter autobiográfico, indicação que foi recebida de diferentes maneiras pelos autores dos manuais. De facto, os textos poéticos não são necessariamente textos autobiográficos e, no que respeita à poesia de Camões, *muita tinta tem corrido* na tentativa de reconstruir a biografia do Poeta, relativamente ao qual

ainda persistem muitas dúvidas. Porém, crê-se que o principal objectivo desta orientação programática se prende com a importância de se identificar a expressão do “eu”, num difícil percurso de vida, aspecto que, inevitavelmente, inferimos a partir da leitura de alguns sonetos e redondilhas.

No que respeita à poesia lírica do século XX, por exemplo, as orientações programáticas indicam que a leitura tenha por base uma “breve antologia” de textos de literatura portuguesa e das literaturas de língua portuguesa, mas não é apresentada nenhuma lista de autores ou de textos que se institua como cânone escolar, o que poderá trazer benefícios em determinadas situações, mas também se pode revestir de imprecisões nas escolhas menos felizes e de menor suporte, do ponto de vista científico, podendo, inclusivamente, transformar a leitura da poesia numa decepção para os alunos.

O Programa também não indica uma lista de autores e de contos a estudar, o que, mais uma vez, confere uma enorme liberdade nessa selecção, à qual deverão presidir critérios que se relacionam com a adequação dos textos à faixa etária dos alunos, diversidade temática e riqueza linguística, diferente grau de complexidade da narrativa, entre outros aspectos. Impõe-se, mais uma vez, que seja feita uma escolha criteriosa, que inclua escritores portugueses e estrangeiros, cujos trabalhos sejam reconhecidos pela sua qualidade literária.

2.1. Literatura portuguesa e literatura de língua portuguesa – das indicações programáticas

Um dos conteúdos declarativos do 10º ano de escolaridade, como vimos, é a «leitura de poesia lírica: Poetas do século XX – breve antologia (literatura portuguesa e literatura de língua portuguesa)» (cf. *Programa de Português*:36), na sequência três, do referido ciclo de estudos. Outro dos conteúdos, da sequência cinco, é a «leitura literária: contos/ novelas de autores do século XX (seleccionar dois contos / novelas, um / uma

de literatura portuguesa / literaturas de língua portuguesa e um / uma de literatura universal)». (cf. *Programa de Português*:36).

Das finalidades do referido Programa seleccionou-se uma que se passa a transcrever: «Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza que a Língua Portuguesa apresenta» (cf. *Programa de Português*: 6) e dos objectivos cita-se também apenas um, embora existam outros igualmente relevantes para o nosso trabalho: «interpretar textos / discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem» (cf. *Programa de Português*:7).

Apesar de a poesia e a ficção narrativa do século XX, de autores brasileiros e africanos, constarem das indicações programáticas para o 10º ano, o Modernismo português e a leitura literária de Pessoa ortónimo e dos heterónimos figura apenas nos conteúdos declarativos do 12º ano. Essa distinção dificulta, certamente, a eficácia na selecção e organização de breves antologias para os alunos, uma vez que não se pode recorrer à mencionada «capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriormente adquiridos». Ainda que muitas das pedagogias modernas minimizem a importância da contextualização dos autores e das obras, a verdade é que falamos do Modernismo africano na sequência dos Modernismos português e brasileiro, tendo o primeiro iniciado aquando da publicação da revista *A Águia*, em 1912, e o segundo iniciado, oficialmente, com a *Semana da Arte Moderna de S. Paulo*, em 1922. Ora, os autores africanos que são apresentados nos manuais do ensino secundário são, essencialmente, os modernistas que se começam a revelar entre 1949 e 1950 e que reflectem a influência de outras literaturas. No entanto, ressalve-se que os textos brasileiros e africanos deverão ser seleccionados na sequência de autores do século XX, alguns dos quais do círculo literário da *Presença*.

Face às razões expostas, poderemos identificar alguns obstáculos que dificultam a consecução de alguns dos objectivos e finalidades do *Programa de Português para o ensino secundário*. Deste modo, far-se-á, agora, uma breve abordagem de «cronologias diferenciadas e suas consequências literárias» no Modernismo Africano em Língua Portuguesa; passar-se-á à selecção e comentário de três poemas de autores de reconhecido mérito literário e de notável influência no desenvolvimento do Modernismo angolano: Viriato da Cruz, Agostinho Neto e António Jacinto. Apresentar-se-á, seguidamente, uma síntese das opções dos autores dos manuais escolares face aos conteúdos programáticos enunciados.

3. O Modernismo nas Literaturas africanas em língua portuguesa

Para a compreensão dos movimentos literários do Modernismo Africano em Língua Portuguesa, impõe-se uma breve retrospectiva aos finais do século XIX. É esse o momento em que encontramos duas gerações que, amparadas pela lei portuguesa sobre liberdade de imprensa nas colónias, durante algum tempo, lançaram mão à publicação de revistas e jornais, apesar de não terem conseguido reconhecimento literário pelos seus trabalhos. No entanto, a História da Literatura Angolana de Expressão Portuguesa ficou profundamente ligada à História da Imprensa Angolana, uma vez que esta foi o veículo das primeiras publicações literárias que constituíram a base da angolanidade.

Posteriormente, em 1936, veio a lume a revista *Claridade*, publicação que assinala uma viragem no movimento literário de Cabo Verde e à qual estavam associados os ilustres poetas Jorge Barbosa, Osvaldo Alcântara e Manuel Lopes que fizeram sentir a sua preocupação em analisar a formação social e as raízes do Arquipélago de Cabo Verde. Inspirados no segundo Modernismo português, — mais

precisamente na revista *Presença*, — e na Literatura Brasileira, os poetas de *Claridade* distinguiram-se na poesia e na ficção, explorando, essencialmente, a temática da *evasão*, segundo Mário de Andrade. Defende este autor que «os escritores de *Claridade*, condicionados pela sua formação ideológica, adoptaram um ângulo de visão de «classe» para abarcar o universo insular», (Andrade, 1976: 5), não se detendo em problemáticas populares e nos «*dramas da terra* (a seca, a fome e a emigração)» (Andrade, 1976:5). No entanto, esta visão poderá ser extremista e injusta, uma vez que *Terra Braba*, *Os Flagelados do Vento Leste* e *Chiquinho*, por exemplo, são narrativas que abordam os dramas da terra e do povo e não integram a temática da «evasão». No entanto, os autores de *Claridade* foram julgados por uma nova geração cabo-verdiana que erigiu a ligação aos movimentos culturais que surgiram em Angola e Moçambique.

Em 1948, à luz dos conflitos inerentes à situação colonial e inspirados nos movimentos literários afro-americanos, especialmente o da «Negritude» e europeus de vanguarda, alguns jovens intelectuais, dos quais se destacou Viriato da Cruz, lançaram o mote «Vamos descobrir Angola!». Com os objectivos de combater alguns dos valores do Ocidente e de reivindicar os interesses populares e a identidade africana, o núcleo modernista angolano «solicitava o estudo das modernas correntes culturais estrangeiras, mas com o fim de repensar e nacionalizar as suas criações positivas e válidas». (Andrade, 1976: 6). É neste contexto que surge a revista *Mensagem* (1951), fundada pelo «Movimento dos Novos Poetas de Angola», geração que entoou o novo canto da angolanidade e do nacionalismo, o tom modernista e o clamor de independência. *Mensagem* foi uma publicação decisiva para a constituição da Literatura angolana. Saliente-se, por exemplo, o poema «Exortação», de Maurício de Almeida Gomes, que inicia o caminho à pesquisa da influência da literatura brasileira pré e pós-modernista na emergência da Literatura de Angola, os poemas «África», de Humberto Sylvan», e a

poesia nacionalista de Viriato da Cruz, Agostinho Neto e António Jacinto, entre outros. Porém, em 1953, a censura do regime colonial pôs termo à edição deste órgão difusor do Modernismo angolano.

Em 1953, em Lisboa, os escritores modernistas africanos vêm publicados os seus poemas no primeiro *Caderno de Poesia Negra de Expressão Portuguesa*. Alda do Espírito Santo e Francisco José Tenreiro (S. Tomé), Agostinho Neto, António Jacinto e Viriato da Cruz (Angola) e Noémia de Sousa (Moçambique) conseguem reunir-se nesta publicação e representar a vanguarda literária dos seus países, quer pelo conteúdo neo-realista e pela estilística/forma modernista dos seus poemas, quer pelo papel desempenhado «nos movimentos culturais de carácter nacionalista» (Andrade, 1976:1).

Segundo Mário de Andrade, «a evolução da moderna poesia africana de escrita portuguesa e crioula comporta três fases essenciais: a primeira é a fase de «negação da assimilação», a segunda a da «particularização» e a terceira é a da luta⁴. A primeira fase, entendida como «negação da assimilação» (Andrade, 1976: 7), é iniciada com a *Ilha de Nome Santo*, de Francisco José Tenreiro, onde encontramos a valorização do património negro-africano e a exaltação da negritude em *Língua Portuguesa*. A designação negritude é neologismo que se deve a Aimé Césaire (Martinica), termo utilizado pela primeira vez no seu poema *Cahier d'un Retour au Pays Natal* (1939). O neologismo negritude faz referência a um movimento cultural e literário que teve origem em França, na década de 30, do século XX. Apesar de este conceito não ser consensual e de ter originado divergências entre autores como Césaire e Senghor, o facto é que a negritude se repercutiu em África, sobretudo pelos escritores africanos francófonos do período anterior às independências. A segunda fase, a da *particularização*, canta o real social e evidencia a consciência nacional, no momento em que se delineia a estrutura dos

⁴ Constata-se, nesta fase, a ruptura com os padrões estéticos e temáticos da literatura metropolitana, valorizando-se, sobretudo, os valores culturais angolanos e africanos.

movimentos políticos africanos. De 1953 a 1960, a poesia africana em língua portuguesa reflecte aspectos inerentes à mutação das sociedades colonizadas. A terceira fase verbaliza-se por Mario de Andrade, repetindo Jorge Rebelo, como se lê:

De todas as colónias erguem-se vozes de denúncia: poetas cabo-verdianos asfixiam o desespero de *querer partir / e ter que ficar*, vinculando-se definitivamente aos diversos níveis das realidades africanas. Alda do Espírito Santo exige justiça para os carrascos da sua terra.

E quando os povos de Angola, da Guiné e de Moçambique retomam pela via armada a iniciativa histórica que modela o seu devir nacional, entramos na terceira fase desta poesia: *as balas começam a florir*, dirá Jorge Rebelo. (Andrade, 1976:9)

Na globalidade, a poesia africana de Língua Portuguesa apresenta o combate dos poetas ao colonialismo. É um tema que não é inocente, mas sim um protesto contra a opressão e submissão a que os povos estavam sujeitos. Aliados a este tema surgem os cantos da *mãe* e da *terra*, referências que possibilitam a exteriorização de sentimentos de nostalgia e de esperança. Também a evocação da infância, do amor e da mulher se articulam com o universo lírico desta poética que recusa o assimilacionismo e veicula uma ideologia que busca as raízes africanas, o património cultural do mundo negro, na eufonia dos versos e na musicalidade da linguagem despojada de termos eruditos.

3.1. Viriato da Cruz⁵

Viriato da Cruz é um dos autores incontornáveis da Literatura angolana, na medida em que foi um dos mentores do *Movimento dos Novos Poetas de Angola* (1948) e um dos fundadores da revista *Mensagem*. Para além da actividade cultural, distinguiu-se também na política, sendo co-responsável pela constituição do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), partido do qual foi Secretário-Geral. É considerado pelo povo angolano como um dos principais líderes da libertação de Angola.

A nível literário, Viriato da Cruz é conhecido como o poeta do *evocacionismo*, «por ser aquele que melhor interpretou a angolanidade, enquanto, simultaneamente,

⁵ O autor nasceu em Porto Amboim, Angola, 1928 e morreu exilado em Pequim, China, a 13 de Junho de 1973. Os seus poemas denotam a procura da identidade africana.

evocação da Mãe-África, ataraxia cultural de algum modo perdida desde o início da colonização intensiva decretada pelo Marquês Sá da Bandeira, e assunção de um futuro cultural e civilizacionalmente mestiço.» (Trigo, 2005: 617). O *evocacionismo* de Viriato representa poeticamente o regresso às origens, à infância não corrompida pelo progresso alienante, a diáspora negra, a evocação da oratura, a crítica à opressão e aos «encantos» da «civilização» colonial e a exortação da africanidade, como podemos observar em «Namoro», o poema mais angolano deste autor.

Namoro

Mandei-lhe uma carta em papel perfumado
e com letra bonita eu disse ela tinha
um sorrir luminoso tão quente e gaiato
como o sol de Novembro brincando de artista nas acácias floridas
espalhando diamantes na fímbria do mar
e dando calor ao sumo das mangas
Sua pele macia — era sumaúma...
Sua pele macia, da cor do jambo, cheirando a rosas
sua pele macia guardava as doçuras do corpo rijo
tão rijo e tão doce — como o maboque...
Seus seios, laranjas — laranjas do Loje
seus dentes... — marfim...
Mandei-lhe essa carta
e ela disse que não.

Mandei-lhe um cartão que o amigo Maninho tipografou:
«Por ti sofre o meu coração»
Num canto — SIM, noutro canto — NÃO
E ela o canto do NÃO dobrou

Mandei-lhe um recado pela Zefa do Sete
pedindo rogando de joelhos no chão
pela Senhora do Cabo, pela Santa Ifigénia,
me desse a ventura do seu namoro...
E ela disse que não.

Levei à avó Chica, quimbanda de fama
a areia da marca que o seu pé deixou
para que fizesse um feitiço forte e seguro
que nela nascesse um amor como o meu...
E o feitiço falhou.

Esperei-a de tarde, à porta da fábrica,
ofertei-lhe um colar e um anel e um broche,
paguei-lhe doces na calçada da Missão,
ficámos num banco do largo da Estátua,
afaguei-lhe as mãos...
falei-lhe de amor... e ela disse que não.

Andei barbudo, sujo e descalço,
como um mona-ngamba.
Procuraram por mim
«— Não viu... (ai, não viu...?) não viu Benjamim?»
E perdido me deram no morro da Samba.

Para me distrair levaram-me ao baile do sô Januário

mas ela lá estava num canto a rir
contando o meu caso às moças mais lindas do Bairro Operário.

Tocaram uma rumba — dancei com ela
e num passo maluco voámos na sala
qual uma estrela riscando o céu!
E a malta gritou: «Ai, Benjamim!»
Olhei-a nos olhos—sorriu para mim
pedi-lhe um beijo — e ela disse que sim.

Viriato da Cruz, in *Antologia Temática de Poesia Africana, Na noite grávida dos punhais*, 3ª edição, org. Mário de Andrade, Instituto Caboverdeano do Livro, Sá da Costa Editora, Lisboa, 1980, pp. 65-66

A composição poética, constituída por oito estrofes, em versos livres, oferece uma estrutura narrativa, expondo uma acção, desempenhada por personagens que protagonizam o início de um «Namoro». O acontecimento localiza-se no passado, representado através do recurso aos verbos no pretérito perfeito e imperfeito. A paixão do sujeito poético por uma jovem provoca-lhe sentimentos de solidão e de angústia, que se traduzem no seu isolamento, face às sucessivas tentativas frustradas de aproximação: «Andei barbudo, sujo e descalço, / como um mona-gamba». O eu lírico tenta acercar-se da mulher amada através de todas as suas possibilidades: «uma carta em papel perfumado», «um cartão», «um recado», o feitiço da «avó Chica, quimbanda de fama», os presentes e a declaração pessoal de amor. Note-se o processo gradativo de comunicação: do código escrito ao código oral; da longa carta de amor ao recado escritos; do recado oral pela «Zefa do Sete» à declaração pessoal de amor; da distância dos interlocutores à proximidade física e ao assentimento através do pequeno advérbio de afirmação, proferido oralmente.

A figura feminina é uma mulher jovem e formosa: «sorrir luminoso»; «pele macia», «corpo rijo»; «seus dentes...- marfim...». Todos os atributos físicos remetem para um ideal de perfeição e harmonia e para o despertar de todas as sensações, quer através da adjectivação («sorrir luminoso tão quente e gaiato»), das metáforas («Sua pele macia, da cor do jambo») e comparações («corpo rijo / tão rijo e tão doce – como o maboque...»), quer através da sinestesia («Sua pele macia, da cor do jambo, cheirando a

rosas»). Numa atitude de submissão, o «eu» implora o amor que só lhe é concedido no momento final do poema, ao som de uma rumba.

«Namoro» pode ler-se não só como a paixão de um homem por uma mulher, mas, sobretudo, como a relação sentimental entre o sujeito poético e a sua terra natal. Alegoricamente, o poeta apresenta-nos a geografia e o clima de um país, situações do real quotidiano e a exaltação do homem angolano. É o «sol de Novembro» que indicia um clima tropical, são os frutos e flores aromáticos que prendem o coração e traduzem a angolanidade: o «sumo das mangas», o cheiro «a rosas», o corpo «doce como o maboque». Um país abastado em natureza e recursos naturais que o poderiam favorecer economicamente: o «marfim» e os «diamantes». Um país rico em lendas, credices e tradições: «rogando de joelhos no chão / pela Senhora do Cabo, pela Santa Ifigénia»; «levei à avó Chica, quimbanda de fama». Contudo, esse mesmo país reflecte marcas da colonização, da presença de elementos estrangeiros que traduzem os efeitos da globalização, nomeadamente através da referência às «laranjas», frutos de origem europeia, e à «rumba», música de origem cubana, difundida em África e na Europa. Também a mulher, metáfora do país, é uma mulher urbana, que trabalha numa «fábrica» e que reside num «Bairro Operário». Os efeitos do colonialismo são, ainda, indicados pela alusão à calçada da «Missão», sugerindo a presença dos missionários naquele espaço.

Do ponto de vista formal, o poema apresenta inúmeras características do Modernismo angolano: frases longas alternadas com frases curtas; versilibrismo; advérbios «SIM» e «NÃO» maiúsculados, vocabulário com marcas de oralidade («Sô Januário»; «?-Não viu... (ai, não viu...?) não viu Benjamim?»; termos do quimbundo («maboque», «quimbanda» e «mona-ngamba»). A nível semântico, identificamos, essencialmente, traços do neo-realismo na apresentação de um episódio extraído do real

da África moderna e da cidade colonial, embora as raízes da tradição superem os efeitos da globalização, pois é o código oral que possibilita a comunicação e é a dança, uma presença constante do quotidiano, que constitui parte dum epílogo que celebra o sentimento comunitário («E a malta gritou: “Aí, Benjamim!») e o amor.

3.2. Agostinho Neto ⁶

António Agostinho Neto, uma das personalidades políticas e literárias emblemáticas de Angola, fez os seus estudos primários e secundários em Angola, mas licenciou-se em Medicina na Universidade de Lisboa, em 1958.

Integrou o núcleo modernista de Angola, colaborando na *Mensagem*, e desempenhou um papel decisivo na independência do seu país. Em Lisboa, esteve ligado a diversos movimentos estudantis e de intervenção associativa, nomeadamente à *Casa dos Estudantes do Império*. O seu envolvimento em causas políticas teve como consequência, por várias vezes, a prisão, registando-se a primeira detenção no ano de 1951, em Caxias.

Em 1960 foi novamente preso e transferido para o Tarrafal, Cabo Verde, por onde passaram muitos intelectuais portugueses e africanos que se opunham ao Estado Novo. Em 1962 foi libertado, com termo de residência, e nesse ano foi eleito presidente do MPLA. Foi o primeiro Presidente da República Popular de Angola, desde 1975 até 1979.

A sua obra mais conhecida é *Sagrada Esperança* (Lisboa, 1974), uma colectânea de poemas que tem sido considerada pelos críticos «uma referência na literatura angolana, nomeadamente pelo facto de revelar uma leitura épica do País e por enunciar

⁶ O autor nasceu em Kaxikane, Angola, a 17 de Setembro de 1922, e morreu em Moscovo, Rússia, 10 de Setembro de 1979. A sua poesia constitui-se como a expressão da luta e o desejo de preparação do futuro.

diferentes formas de denúncia da realidade colonial, afirmando-se igualmente como manifesto pela independência e autonomia». (Martinho, 2005:31)

A Agostinho Neto foi atribuído o epíteto de poeta *evangelista*, porque a sua poesia é um apostolado pela causa da liberdade do povo angolano. A influência da educação recebida da sua família e o facto de o pai ter sido um pastor protestante foram factores que contribuíram para o recurso a uma linguagem e simbologia evangélica. «De cariz social, a poética de Agostinho Neto apresenta-nos um escritor a projectar na dimensão universal, e internacionalista, problemas do homem negro, em geral, mais do que do angolano em particular.» (Trigo, 2005: 617)

A poética de Agostinho Neto, tal como a de Viriato da Cruz e de António Jacinto, apresenta elementos da tradição africana conjugados com a estilística modernista de influência europeia.

Adeus à hora da largada

Minha Mãe
(as mães negras
cujos filhos partiram)
tu me ensinaste a esperar
como esperaste nas horas difíceis

Mas a vida
matou em mim essa mística esperança

Eu já não espero
sou aquele por quem se espera

Sou eu minha Mãe
a esperança somos nós
os teus filhos
partidos para uma fé que alimenta a vida

Hoje
somos as crianças nuas das sanzalas do mato
os garotos sem escola a jogar a bola de trapos
nos areais ao meio-dia
somos nós mesmos
os contratados a queimar vidas nos cafezais
os homens negros ignorantes
que devem respeitar o branco
e temer o rico
somos os teus filhos
dos bairros de pretos
além aonde não chega a luz eléctrica
os homens bêbedos a cair
abandonados ao ritmo dum batuque de morte
teus filhos
com fome
com sede

com vergonha de te chamarmos Mãe
com medo de atravessar as ruas
com medo dos homens
nós mesmos

Amanhã
entoaremos hinos à liberdade
quando comemorarmos
a data da abolição desta escravatura
Nós vamos em busca de luz
os teus filhos Mãe
(todas as mães negras
cujos filhos partiram)
Vão em busca de vida.

(Agostinho Neto, in *Antologia Temática de Poesia Africana, Na noite grávida dos punhais*, 3ª edição, org. Mário de Andrade, Instituto Caboverdeano do Livro, Sá da Costa Editora, Lisboa, 1980, pp. 99-100)

O poema «Adeus à hora da largada» abre com uma apóstrofe à «Mãe», numa atitude de deferência, assinalada pelo possessivo «Minha». O vocábulo «Mãe», iniciado com maiúscula traduz o sentimento de afectividade e, simultaneamente, o carácter universal, ideia que é reiterada pelo discurso parentético «(as mães negras / cujos filhos partiram)». A homenagem é dirigida a todas as mães negras, é um aplauso e um agradecimento pelos seus ensinamentos e pelas dificuldades por que passaram. A evocação da mãe pode associar-se também à terra, pela simbologia que ambas representam: «Encontra-se neste símbolo da mãe a mesma ambivalência que nos do mar e da terra. Nascer é sair do ventre da mãe; morrer é regressar à terra. A mãe é segurança e abrigo, do calor, da ternura e da alimentação» (Chevalier, 1982: 431). No entanto, é preciso partir em busca de uma «fé que alimenta a vida», não esperar, mas empreender a luta por um futuro que possibilite a renovação da «mística esperança» perdida. As quatro estrofes iniciais compreendem a primeira parte do poema, uma espécie de introdução que justifica a necessidade de evasão e de luta.

O advérbio de tempo «hoje» inicia o segundo momento da composição poética, no qual se evoca a infância e, sobretudo, se enumeram as fragilidades e as injustiças a que o povo colonizado está sujeito: «as crianças nuas das sanzalas e dos matos», «os garotos sem escola a jogar a bola de trapos» e «os contratados a queimar vidas nos

cafezais». O sujeito poético denuncia a submissão do negro em relação ao branco, a situação degradante dos «bairros de pretos / (...) aonde não chega a luz eléctrica», a «fome», a «sede», o «medo», a «vergonha» da própria identidade. Note-se a referência à «luz eléctrica», a traduzir a ideia de globalização no mundo autóctone.

O terceiro momento do texto começa com o advérbio de tempo «Amanhã», a transferir para a ideia de futuro, reforçada pelo verbo «entoar» no futuro do indicativo («entoaremos»), e pela conjunção subordinativa temporal «quando» a remeter para um tempo vindouro. São palavras que modulam um cântico à liberdade, à abolição da subjugação, à procura da luz, o que justifica o «Adeus à hora da largada», o afastamento da Mãe, símbolo da protecção e da Terra, da angolanidade e da nacionalidade. Assim, por oposição ao presente disfórico, o sujeito lírico encerra a composição poética com um vocabulário de conotações positivas («hinos», «liberdade», «abolição», «luz», «vida») que anuncia um futuro de esperança e uma visão profética de condução do povo, sustentando um projecto de afirmação e de liderança.

As expressões «fé que alimenta a vida», «mística esperança», «em busca de luz» e «em busca de vida» comprovam a linguagem do «pastor», do poeta *evangelista* que luta pela dignidade da condição humana.

O poema apresenta características estilísticas do Modernismo a nível da rima e da estrutura estrófica, conciliado com um conteúdo neo-realista, na visão de situações do quotidiano africano.

3.3. António Jacinto⁷

António Jacinto do Amaral Martins é um dos escritores mais conceituados da Literatura de Angola. O autor fez os seus estudos liceais em Luanda, passando a exercer

⁷ O escritor nasceu em 28 de Setembro de 1924, em Golungo Alto, Angola e faleceu a 23 de Junho de 1991. Há, no entanto, alguns críticos que apontam como local de nascimento a cidade de Luanda.

funções profissionais como contabilista e como funcionário de escritório. Destacou-se como poeta e contista da geração da *Mensagem*. Como poeta é conhecido pelos seus nomes próprios, António Jacinto, e como contista pelo pseudónimo literário Orlando Távora. Foi co-fundador da *União de Escritores Angolanos*, Membro do *Movimento dos Novos Intelectuais de Angola*, e colaborou com criações suas em diversas publicações, nomeadamente *Jornal de Angola*, *Notícias do Bloqueio*, *Itinerário*, *Império e Brado Africano* e *Mensagem*, desempenhando um activo papel na vida cultural do seu país.

António Jacinto, tal como Viriato da Cruz e Agostinho Neto, também se envolveu em questões políticas e foi membro do MPLA. Em consequência das lides político-partidárias, esteve preso no campo de concentração do Tarrafal, onde cumpriu pena de 1960 a 1972. Foram seus companheiros de prisão Viriato da Cruz e Luandino Vieira. Em 1972, foi transferido para Lisboa, em regime de liberdade condicional, mas, em 1973, conseguiu evadir-se de Portugal e foi integrar a luta pela *Independência de Angola*. Após a *Independência de Angola* foi Secretário de Estado da Cultura e Ministro da Educação da República Popular de Angola, de 1975 a 1978.

O militantismo poético de António Jacinto está bem presente em poemas como «Monangamba», «O Grande Desafio», «Vovô Bartolomeu» e «Carta dum Contratado», onde sentimos a denúncia das injustiças, da exploração do negro e um certo empenho sartriano.

Ainda que, por norma, não refirmamos a cor da pele dos autores africanos de expressão portuguesa, porque ela é irrelevante para o juízo literário, com António Jacinto sentimos na necessidade de fazê-lo, uma vez que a sua poesia vive um pouco da obsessão da transformação no *Outro*, isto é, há nela uma espécie de ânsia de ser *negro*, apagando quaisquer referências ideológicas, ou outras, europeias, ou melhor, brancas. (Trigo, 2005: 617)

António Jacinto é o protótipo homem branco angolano, que nos leva a crer que o conceito de angolanidade não se associa, necessariamente, ao homem negro.

Monangamba

Naquela roça grande não tem chuva
É o suor do meu rosto que rega as plantações.

Naquela roça grande tem café maduro
e aquele vermelho-cereja
são gotas do meu sangue feitas seiva.

O café vai ser torrado,
pisado, torturado,
vai ficar negro, negro da cor do contratado.

Negro da cor do contratado!

Perguntem às aves que cantam,
Aos regatos de alegre serpentear
E ao vento forte do sertão
Quem se levanta cedo? Quem vai à tonga?
Quem traz pela estrada longa
A tipóia ou o cacho de dendém?
Quem capina e em paga recebe desdém
fuba podre, peixe podre,
panos ruins, cinqüenta angolares,
“*porrada se refilares*”?

Quem?

Quem faz o milho crescer
e os laranjais florescer
- Quem?

Quem dá dinheiro para o patrão comprar
Máquinas, carros, senhoras
e cabeças de pretos para os motores?

Quem faz o branco prosperar,
Ter barriga grande – ter dinheiro?
- Quem?

E as aves que cantam,
Os regatos de alegre serpentear
E o vento forte do sertão
Responderão:

-“Monangambééé”

Ah! Deixem-me ao menos subir às palmeiras
Deixem-me beber maruvo
E esquecer diluído nas minhas bebedeiras
- “Monangambééé”

(António Jacinto, in *50 Poetas africanos*, 1ª Edição, org. Manuel Ferreira, Plátano Editora, Lisboa, s.d., pp. 39-41)

O título da composição poética, «Monangamba», sugere a estrutura circular do texto, repetindo-se, com uma pequena variante, no último verso, aspecto que nos reenvia para uma situação rotineira e repetitiva. De facto, o poema apresenta-nos o dia-

a-dia de «Monangamba», um «contratado», trabalhador de uma roça. O deíctico espacial «Naquela», reiterado anaforicamente, remete-nos para um espaço concreto, a típica e ampla roça africana, onde o negro é apresentado como um vestígio sangrento e uma referência de sub-humanidade da economia colonialista: «Naquela roça grande não tem chuva / É o suor do meu rosto que rega as plantações. / Naquela roça grande tem café maduro / e aquele vermelho cereja / são gotas do meu sangue feitas seiva».

A metáfora do processo de transformação do café possibilita a denúncia da exploração do contratado: «O café vai ser torrado, / pisado, torturado, / vai ficar negro da cor do contratado». Os elementos da natureza são as únicas notas de alegria do poema, «aves que cantam», «regatos de alegre serpentear», «vento forte do sertão», mas são também eles que atestam o duro quotidiano de Monangamba: levantar cedo, ir à tonga, conduzir a tipóia, transportar o dendém, fazer crescer o milho e «os laranjais florescer... Em suma, são as tarefas desempenhadas pelo contratado que possibilitam a prosperidade do colono: «Quem dá dinheiro para o patrão comprar / Máquinas, carros, senhoras (...) Quem faz o branco prosperar, / Ter barriga grande – ter dinheiro?». A resposta é dada, num grito de dor, pela natureza, único factor de conotação positiva, “Monangambééé”. Note-se o tom disfórico na enumeração das compensações do trabalho de Monangamba: «desdém / fuba podre, peixe podre, / panos ruins, cinquenta angolares, /”porrada”», se refilar. A composição poética encerra com um clamor de liberdade, traduzido pela interjeição «Ah!», seguida do simples pedido de poder «ao menos subir às palmeiras / (...) beber maruvo», ou seja, ser ele próprio, no seu próprio espaço.

O texto apresenta uma estrutura narrativa e uma situação extraída do real quotidiano, marca característica do Modernismo africano. A temática do «contratado» é abordada em inúmeros poemas angolanos, como resultado do domínio colonial. O

residente negro das sanzalas, ou das periferias urbanas, deslocava-se, frequentemente, para as roças ou para as minas, substituindo a figura do escravo. A exploração humana, a sujeição ao trabalho duro e forçado constitui um testemunho vivo e sangrento do real quotidiano do colonizado. Os poetas, conscientes do drama da gente da sua terra, exprimiram o seu horror, numa atitude de revolta e de contestação, como podemos observar em «Monangamba», um dos melhores exemplos da poesia sobre «os contratados». Também o léxico afro-brasileiro «Monangamba», «sertão», «roça», «dendém», «fuba» e «maruvo» contribui para uma cor local, reflectindo o gosto pelas raízes culturais do povo africano.

No entanto, vocábulos como «milho», «laranjais» e «tipóia» denunciam a presença da globalização: referência a frutos e a um meio de transporte de origem europeia e a um cereal que constitui a base alimentar dos africanos. O milho, palavra de origem caribenha, significa o «sustento da vida». Originária do Golfo do México, a cultura do milho foi alimentação básica e elemento associado às religiões de várias civilizações (Maias, Astecas e Incas). No Brasil, o milho já era cultivado antes da chegada dos europeus. No século XVI, os portugueses desenvolveram a cultura do milho, o seu consumo aumentou e foi levado para África.

A nível formal, constatamos características rimáticas e versificatórias que sublinham a ideia de liberdade, subjacente ao desenvolvimento do tema e a influência da estética modernista de vanguarda europeia.

3. As opções dos autores para a leitura literária

De acordo com a leitura do Programa, os manuais escolares deverão apresentar breves antologias de poetas do século XX de Literatura Portuguesa e de Literatura de Expressão Portuguesa e contos / novelas com as características enunciadas.

Deste modo, indica-se a organização e selecção de todos os textos de escritores de Literaturas de Língua Portuguesa (África, Brasil e Timor), por parte dos autores de cada um dos manuais.

Na sequência três, do **M 1**, «Poesia lírica», deparamo-nos com as seguintes composições poéticas: «Constante diálogo», de Carlos Drummond de Andrade», «Liberdade», de Manuel Lopes (Cabo Verde), «Serão de Menino», de Viriato da Cruz (Angola) e «Naturalidade» de Rui Knopfli, que é considerado escritor moçambicano, apesar de ter nascido em Portugal; contudo, no auge da revolução, alguns elementos mais extremistas designam-no de escritor português nascido em Moçambique.

Na sequência quatro, «Contos», o manual apresenta «Felicidade clandestina», de Clarice Lispector (Brasil) e «O dia em que explodiu Matata-bata», de Mia Couto.

O **M 2** não apresenta nenhum poeta de expressão portuguesa do século XX e apenas contém um conto de Mia Couto, “Os vizinhos”, no âmbito das literaturas de expressão portuguesa. Constata-se, na sequência três, a presença de dois pequenos textos em torno da criatividade e das possibilidades da Língua Portuguesa, sendo um da autoria de Pepetela (Angola), intitulado «Perguntas à Língua Portuguesa» e outro de Mia Couto, «Brincadeiras e brincadeiras» com a Língua Portuguesa.

Os autores do **M 3** dedicaram três páginas à poesia lírica das Literaturas de Língua Portuguesa, concentrando vários autores num espaço do manual que funciona como uma espécie de anexo à unidade didáctica: «Canção do mestiço», de Francisco José Tenreiro, (autor que nasceu em S. Tomé, mas que passou quase toda a sua vida em Portugal), «Soneto da felicidade», de Vinicius de Moraes, «De África escrevo», de Cândido da Velha (Angola), «Mangas verdes com sal», de Rui Knopfli (Moçambique), «Libertação», de Manuel Lopes (Cabo Verde), «Amargura», de António Baticã Ferreira (Guiné-Bissau) e «Meninas e meninos», de Fernando Sylvan (Timor).

A sequência cinco, «Contos», apresenta o conto «Chuva: a abensonhada», de Mia Couto.

O **M 4** apresenta uma selecção de poetas de expressão portuguesa do século XX bastante mais diversificada: «Não vale a pena pisar», de Manuel Rui e «Monangamba», de António Jacinto (Angola); «Terra», de António Nunes (Cabo Verde); «Esperança», de Vasco Cabral (Guiné-Bissau); «Negra», de Noémia de Sousa e «Naturalidade», de Rui Knopfli (Moçambique); «Os vínculos timorenses», de Rui Cinatti (Timor), «Lá no Água Grande», de Alda do Espírito Santo (S. Tomé e Príncipe); «Canção», de Cecília Meireles, «No meio do caminho», de Carlos Drummond de Andrade e «O futebol evocado na Europa», de João Cabral de Melo Neto (Brasil).

Na sequência cinco, «Contos de autores do século XX», encontramos a escolha de «O quarto anjo», de José Eduardo Agualusa (autor com dupla nacionalidade – angolana e portuguesa -, mas que se apresenta como angolano, o que deriva do facto de a dupla nacionalidade ser comum entre angolanos e portugueses) e «A luavezinha», de Mia Couto.

A sequência quatro, do **M 5**, «Textos expressivos e criativos – poetas do século XX», integra, sem um critério sequencial, os poemas «O relógio», de Vinicius de Moraes (Brasil), «A vida», de José Craveirinha (Moçambique), «Motivo», de Cecília Meireles (Brasil), «O seu santo nome», de Carlos Drummond de Andrade e, em «Outras leituras», uma espécie de adenda à sequência, «Para ti», de Mia Couto e «Paixão», de José Craveirinha.

A sequência cinco contém os contos «O dia em que fuzilaram o guarda-redes da minha equipa», de Mia Couto, e «As mãos dos pretos», de Luís Bernardo Honwana (Lourenço Marques, Moçambique, 1942).

No **M 6**, sequência dois, conforme indicações programáticas, encontramos a selecção de vários autores de referência de Literatura Portuguesa e, com igual relevância, uma breve antologia de autores de Literaturas de Língua Portuguesa: «Namoro», de Viriato da Cruz, «Adeus à hora da largada», de Agostinho Neto e «Monangamba», de António Jacinto (os três grandes autores da *Mensagem* angolana); «Poema das sete faces» e «José», de Carlos Drummond de Andrade; «Catar feijão» e «Sertanejo falando», de João Cabral de Melo Neto (Brasil), «De boca a barlavento» e «Pilão», de Corsino Fortes, «Isto é que fazem de nós», de Arménio Vieira (Cabo Verde); «O último adeus dum combatente», de Vasco Cabral e «Não posso adiar a palavra», de Helder Proença (Guiné-Bissau); «Quero ser tambor» e «Grito negro», de José Craveirinha, «Raiz de Orvalho» e «Ser, parecer», de Mia Couto (Moçambique); «Canto do òbó» e «1619», de Francisco José Tenreiro, «*Requiem* para Amílcar Cabral» e «Lá no Água Grande», de Alda do Espírito Santo (S. Tomé e Príncipe); «Mensagem do Terceiro Mundo», de Fernando Sylvan e «Pátria» de José Alexandre Gusmão (Timor).

Na sequência quatro, «Contos /novelas de autores de Literatura Portuguesa / Literatura de Língua Portuguesa», encontramos «Famigerado», da autoria de Guimarães Rosa e «A velha engolida pela pedra», de Mia Couto.

Mia Couto é uma referência literária em todos os manuais, sendo claramente um dos autores mais lidos e mais beneficiados pela Globalização, mas não podemos deixar de reconhecer o vulto do escritor brasileiro Guimarães Rosa, um precursor de Mia Couto e daí que seja de destacar a escolha de um conto deste autor e a sua integração no manual, possibilitando aos alunos o desenvolvimento das suas competências e a promoção da educação para a cultura e para o multiculturalismo, pela percepção da riqueza que a língua portuguesa apresenta.

No **M 7**, unidade quatro, «Ler contos do século XX», encontramos um conto de Mia Couto, «Os Vizinhos».

Na unidade cinco, o manual oferece a leitura de alguns poemas, intercalados entre autores portugueses, não se constatando uma selecção criteriosa e organizada: «Quando n' alma pesar de tua raça», de Manuel Bandeira, «No meio do caminho» e «Nota social», de Carlos Drummond de Andrade (Brasil), «Infância», de Fernando Sylvan (Timor), «Menino de engenho», de João Cabral de Melo e Neto» (Brasil), «Quero ser tambor», de José Craveirinha (Moçambique) e «Ilha», de Amílcar Cabral (Cabo Verde).

A sequência quatro do **M 8**, intitulada pelos autores «O dia e a noite», oferece uma amálgama de textos líricos e narrativos, sem qualquer critério ou cronologia, apresentando unicamente os poemas «Quero ser tambor», de José Craveirinha (autor moçambicano, galardoado com o Prémio Camões em 1991) e «Boitempo», do brasileiro Carlos Drummond de Andrade. Na sequência três, designada «Sobre...viver», no meio de uma miscelânea de textos narrativos, informativos, jornalísticos, está um poema lírico do timorense Fernando Sylvan.

O **M 9** contém, na sequência três, «Poetas de Expressão Portuguesa», os seguintes poemas: «Canção», de Cecília Meireles, «Confidências do Itabirano» e de Carlos Drummond de Andrade (Brasil); «Porta de Sol», de Corsino Fortes (Cabo Verde), «Angola», de José Luandino Vieira (autor natural de Vila Nova de Ourém, mas que foi residir para Angola quando tinha três anos) e «Pai», de José Craveirinha (Moçambique). Na sequência quatro, «Contos do século XX», encontramos «O homem da rua», de Mia Couto. Constatamos, assim, que não há uma variedade significativa nesta selecção.

Embora o **M 10** não respeite integralmente as indicações sequenciais do *Programa de Português*, afigura-se uma selecção um pouco mais criteriosa do que as anteriores. Assim, na sequência três, «Contos do século XX», está presente o conto «O homem cadente», de Mia Couto. Na sequência quatro, «Poetas do século XX», deparamo-nos com três páginas, intituladas «Outras leituras», que funcionam como uma espécie de anexo à sequência, nas quais são apresentados pequenos poemas de diversos autores de expressão portuguesa: «Em torno da minha baía», de Alda do Espírito Santo (S. Tomé e Príncipe), «Navio errante», de Maria Eugénia Lima (Angola), «Cais», de Manuel Lopes (Cabo Verde), «Preia-Mar», de Daniel Filipe (Cabo Verde), «Menino Triste», de Jofre Rocha (Angola), «Mãe Negra», de Aguinaldo Fonseca (Cabo Verde), «Infância», de Fernando Sylvan (Timor), «Anti-holocausto», Vasco Cabral, (Guiné-Bissau), «Civilização», de José Craveirinha (Moçambique), «Lua adversa», de Cecília Meireles e «Verdade», de Carlos Drummond de Andrade» (Brasil).

Apesar de a selecção ser mais diversificada, estes textos surgem como uma espécie de complemento que não impõe uma leitura analítica obrigatória, o que significa a desatenção pelas indicações programáticas. Por outro lado, também não se descodifica com clareza o critério subjacente à organização destas três páginas do manual.

Capítulo IV- Funcionamento da Língua

1. Finalidades, objectivos e conteúdos linguísticos do *Programa de Português*

O presente capítulo tem por objectivo apresentar uma reflexão sobre alguns dos actuais obstáculos ao ensino da Gramática, na aula de Português. Esta afirmação deixará, certamente, o leitor perplexo, já que a disciplina de Português, enquanto língua materna ou mesmo como língua estrangeira, pressupõe a existência de um significativo

espaço de aprendizagem e de reflexão das normas linguísticas. Encontramo-nos, no entanto, num momento de transição de nomenclaturas, o que tem conduzido a alguma perturbação nos docentes que se deparam com manuais e gramáticas que apresentam definições que não são consensuais.

É incontornável o axioma de que a «lusofonia» existe, porque subsiste uma cultura e uma língua que foi veiculada e que é hoje idioma de milhões de falantes. Na verdade, o Português é a quinta língua mais falada no mundo e a terceira mais falada no mundo ocidental. É a língua que os portugueses, os brasileiros, muitos africanos e alguns asiáticos aprendem na infância, utilizam como instrumento de comunicação e reconhecem como património nacional. Portadora de uma longa história, a língua portuguesa é a matéria-prima de diversas literaturas que a difundem pelo mundo. Apesar da diversidade resultante dos factores geográficos e sociais, o Português continua a ser o laço de ligação entre os países lusofalantes, razão capital para o nosso conúbio na sua defesa e divulgação.

Não obstante a variedade linguística resultante do seu vasto espaço pluricontinental, é na escola que se aprendem as regras gramaticais que contribuem para a estruturação do pensamento e que consubstanciam a unidade do material linguístico. Segundo Maria do Céu Fonseca,

Etimologicamente falando, o termo *gramática* (do grego *grammatiké*, *gramma* “letra” + *tékhnē* “arte”) surge na Grécia entre os séculos V-IV a. C., para designar a técnica das letras da escrita alfabética grega. Por extensão, o vocábulo passou a arte ou ciência de ler e escrever, sendo *tékhnē* (equivalente à *ars* dos latinos) um tipo de conhecimento dirigido à produção e ao saber fazer humano, aplicado, ao nível da língua, na regulamentação da sua pureza linguística. A regulamentação, sempre de natureza prescritiva, tinha finalidades pedagógicas; a pureza linguística era entendida como *puritas* (“purismo”), isto é, correcção idiomática, aferida quer pelo uso linguístico dos bons escritores (o *consensus eruditorum*), quer pelo uso de grupos socialmente localizados (caso do *usage de la cour* no francês do século XVII). (Fonseca:s/d)

Encontramo-nos, actualmente, perante dificuldade de utilizar as regras gramaticais com finalidade pedagógica, conduzindo a que os alunos não compreendam

a divergência de opiniões dos seus professores. Propomo-nos, por isso, analisar alguns dos factores que têm contribuído para esta situação.

Ora, o Programa de Português para o ensino secundário indica, na «Apresentação», que

pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua nas componentes Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, instituídas como competências nucleares desta disciplina. Visando o desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua, concede-se particular importância à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística». (cf. *Programa de Português*: 4).

Neste sentido, observamos que são privilegiados três finalidades e dois objectivos gerais que incidem sobre o funcionamento da língua:

Finalidades

- Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;
- 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 (cf. *Programa de Português*: 6).

Objectivos

- Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;
- 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 (cf. *Programa de Português*: 7).

Na verdade, estes aspectos são fundamentais e todos os docentes da disciplina de Português têm clara consciência da imperativa indispensabilidade de os alunos dominarem a norma linguística do português europeu; identificarem marcas linguísticas de distintos usos da língua; aplicarem as regras de funcionamento da língua, identificando os elementos formais básicos nos planos fónico, morfológico, lexical, sintáctico, semântico e pragmático e utilizarem conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o sistema linguístico. No entanto, deparamo-nos com graves deficiências a nível da correcta utilização das regras gramaticais e, em cada

ciclo de ensino, os professores atribuem a responsabilidade à ausência de pré-requisitos dos discentes, alegando a dificuldade de ministrar determinados conteúdos gramaticais e literários.

Procedemos a um inventário dos conteúdos de funcionamento da língua para o ensino secundário, constatando que, diagnosticada a ausência de pré-requisitos, o professor poderá planificar o seu trabalho tendo em vista conteúdos potenciais da morfologia, sintaxe e classe de palavras, de acordo com as dificuldades de cada turma e de cada aluno. Por outro lado, são apresentados os conteúdos declarativos, obrigatórios e incontornáveis, distribuídos pelo décimo e décimo primeiro anos, sendo que no décimo segundo ano se procede, essencialmente, a um trabalho que incide na consolidação dos conteúdos dos anos anteriores.

Apesar de o funcionamento da língua ser um conteúdo autónomo, é evidente que a sua didactização está subjacente a todas as outras competências nucleares, o que pressupõe a selecção de textos adequados a um trabalho que se pretende profícuo e rigoroso. Como foi referido, o PP salienta que a «terminologia usada nos conteúdos é a que consta da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário». (cf. *Programa de Português*: 26).

Deparamo-nos com o primeiro problema: a designada TLEBS, no momento em que o *Programa* foi ratificado, mais não era do que um mero documento de trabalho, homologado em Dezembro de 2004, ou seja, três anos após a homologação do *Programa de Português* do 10º ano e dois anos depois da aprovação do mesmo *Programa* para os 11º e 12º anos.

Por outro lado, seria necessário seguir as indicações da TLEBS, já que a nomenclatura de 1967 não dava resposta ao referido documento curricular, uma vez que algumas das áreas da linguística não estavam contempladas, como podemos comprovar:

Nomenclatura Gramatical Portuguesa (1967)

1. Partes da gramática:
 - a. Morfologia
 - b. Sintaxe
2. Outra nomenclatura linguística mais necessária ao ensino:
 - a. Fonética descritiva
 - b. Ortografia
 - c. Pontuação
 - d. Lexicologia
 - e. Semântica
 - f. História da língua:
 - i. Fonética histórica
 - ii. História do léxico

Observemos, agora, a organização da TLEBS:

Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (2004)

1. Língua, comunidade linguística, variação e mudança
2. Linguística descritiva:
 - a. Fonética e fonologia
 - b. Morfologia
 - c. Classes de palavras
 - d. Sintaxe
 - e. Semântica lexical
 - f. Semântica frásica
 - g. Pragmática e linguística textual
3. Lexicografia

4. Representação gráfica da linguagem oral

- a. Grafia
- b. Pontuação
- c. Sinais auxiliares de escrita
- d. Configuração gráfica
- e. Formas de destaque
- f. Transcrição fonética

Assim, numa primeira leitura, parece-nos que a TLEBS dá clara resposta aos conteúdos de funcionamento da língua e que é um documento que pode responder às dúvidas dos docentes de Português. Contudo, a sua leitura não foi consensual e surgiram inúmeras polémicas em torno de vários conceitos, o que se reflectiu não só no ensino básico como também no ensino secundário, onde, aparentemente, os conteúdos a leccionar se prendem essencialmente a domínios que não estavam contemplados na nomenclatura de 1967. Na verdade, tudo está interligado e para aplicar conteúdos da Semântica e da Pragmática são fundamentais conhecimentos da Morfologia, da Sintaxe e da Classe de Palavras.

2. Antecedentes históricos e processo de elaboração da TLEBS

Uma língua é uma realidade dinâmica e em constante actualização. Como qualquer ciência, a Linguística tem passado por várias conclusões que resultam de estudos e experiências efectuadas pelos seus estudiosos.

Sem nos pretendermos alongar, apresentamos uma breve resenha histórica que incide sobre os momentos mais significativos das gramáticas portuguesas. Poderemos afirmar que as primeiras regras gramaticais são delineadas por Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540). A partir daí vamos constatando o desdobramento

histórico, a aceitação e a rejeição, desses discursos através das principais gramáticas que lhes sucederam nos séculos seguintes. Salientemos apenas alguns aspectos de extrema relevância: a *Arte da grammatica da língua portugueza* (1771), o «Congresso do Ensino Secundário» (1927), a «Nomenclatura Gramatical Portuguesa» (1967), a «Gramática generativa e estruturalismo» (1975) e, pós-1975, a anarquia terminológica que conduziu cada professor a transmitir conhecimentos de acordo com a sua formação académica, o que inevitavelmente teve como consequência um gradativo abandono do estudo de alguns conteúdos programáticos, no âmbito do funcionamento da língua, sobretudo no ensino secundário.

Face a esta situação de instabilidade terminológica, o Ministério da Educação, em parceria com associações profissionais, mais precisamente o extinto DES e a APP promoveram, a partir de 1997, o «Projecto Falar», no âmbito da formação contínua de professores dos ensinos básico e secundário. Como já foi referido, foram constituídos vários núcleos de formação em todo o país, sendo unânime a conclusão da disparidade terminológica a nível linguístico e até literário. Realizaram-se várias formações e reuniões, constatando-se a dificuldade de consenso entre linguistas. Por nomeação do Ministério da Educação, foi constituído um grupo de trabalho que, entre 1997 e 2002, elaborou a listagem de conceitos que constitui a TLEBS.

O *Programa de Português* foi homologado, com a indicação de utilização da TLEBS, e os manuais escolares foram publicados, ainda que com graves falhas no âmbito da didactização dos conteúdos de funcionamento da língua, ou pecando por ausência dos mesmos, o que assinalava a falta de segurança por parte de autores o que, conseqüentemente, viria a reflectir-se no desempenho dos professores. No ano lectivo 2005/06, o Ministério da Educação decidiu seleccionar algumas escolas

para uma experimentação piloto da TLEBS, com o objectivo de a generalizar em 2005/06.

2.1. Os comentários à TLEBS

Após a publicação da nomenclatura da TLEBS em *Diário da República* (Dez.2004), a divulgação e distribuição parcial do CD-ROM (Março de 2005) e a experiência piloto de Novembro de 2005 a Julho de 2006, confrontamo-nos, em Setembro de 2006, com uma enorme polémica sobre este assunto.

Observemos as palavras de algumas das várias personalidades que decidiram tomar posição pertinente, mas tardia, segundo a nossa opinião:

Depois da tomada de posição de Morais Barbosa (mas este é ainda um linguista de formação estrutural) tivemos no *EXPRESSO* um texto de João Peres sobre a avaliação científica da TLEBS. João Peres é um ilustre professor catedrático da Faculdade de Letras e tem a enorme vantagem de ser um pós-chomskiano, e se integrar na mesma tendência dos autores da TLEBS. Por isso as suas críticas vêm de dentro e põem claramente em causa o projecto apresentado. João Peres não está do lado da literatura, embora a considere. Ele defende a cientificidade da terminologia linguística. (...) ele faz uma desmontagem implacável da TLEBS. Em termos externos para começar, e depois em termos internos. “Antes de explicitar as minhas críticas respondo a uma pergunta que o leitor pode colocar – se a TLEBS não está avaliada e credenciada, uma vez que a sua base de dados de definições foi elaborada unicamente por docentes universitários? Lamento responder que não está.” E mais adiante cita declarações de uma das autoras da TLEBS: ‘na TLEBS, há duas definições para adjectivo, como advérbio, nome e verbo. Esta duplicação resulta de cada domínio ter sido tratado por um diferente autor e nunca ter sido feito um cruzamento de dados’. E João Peres por um momento perde a frieza e mostra-se indignado: “Como é possível que, em tais condições, tenha sido assumida a responsabilidade e verter tal Terminologia em documento legal?”⁸ (Coelho:2006)

Diz-se que a TLEBS resultou da necessidade de se rever a *Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967*. Não havia, contudo, vantagem em substituir o que era gramatical pelo que se pretende linguístico. Se há que actualizar a *Nomenclatura*, actualizemo-la, mas contemplando o que for científica e pedagogicamente ponderado e não criando sabedorias dentro do que, felizmente, nem sequer chega a constituir uma escola literária.

Até lá, suspenda-se, pois o disparate.» (Barbosa:2006)

«Melhorar a educação implica progresso económico que crie condições para o conhecimento, mas desenvolver a economia depende também da qualificação educativa. Aprender correctamente, com matérias seleccionadas e dadas com rigor, leva a produzir melhor, talvez não em acumulação

⁸ Eduardo Prado Coelho salienta um dos problemas da TLEBS: o facto de não existir articulação entre os autores que trataram cada um dos domínios da Linguística.

pecuniária mas noutra ordem de bens: saúde, ambiente, civismo, cultura, tempo para fruir a vida. E a propósito de aprender bem, deve atender-se a observações públicas feitas sobre a nova *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário* (TLEBS) aprovada pela anterior ministra da Educação e proposta por um grupo de linguistas. Está ainda a ser testada mas regulará já os manuais escolares do próximo ano. Virão os resultados a tempo da elaboração ponderada dos livros para o ensino? Eis um dos muitos problemas que surgem.» (Seixo:2006)

«Quando um produto é perigoso para a saúde pública, logo as autoridades o mandam retirar da circulação e venda. A situação é parecida. A TLEBS é um composto de alta perigosidade para a “saúde pública” escolar, como já foi demonstrado de inúmeras maneiras, no plano científico, no plano jurídico, no plano pedagógico e no plano prático. Por muito que isso custe ao Governo, a solução está à vista e não há mais nenhuma. E é o interesse nacional mais abrangente que está em jogo.» (Moura:2007)

«A língua portuguesa é pedra angular da identidade nacional, um valor inalienável do nosso património cultural, um instrumento de criação cultural incomparável ao longo dos séculos e um elemento de ligação especialíssimo entre Portugal e os outros continentes.

A *Constituição* inclui entre as tarefas fundamentais do Estado “assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa” (*artº 9, al. f.*)⁹ (Moura:2007)

2.2. Réplicas de autores da TLEBS e da tutela

À semelhança do que se fez com os comentários à TLEBS, seleccionámos, agora, alguns excertos de artigos publicados na comunicação social, de modo a podermos avaliar os diferentes pontos de vista.

A discussão que se estabeleceu em torno da TLEBS tem por detrás qualquer coisa de muito mais importante que deve ser reflectido nesta ocasião: o lugar e o mérito do ensino da gramática. Sendo claro que a terminologia decorre da gramática que se ensina, e não o oposto, e sendo certo que a gramática de uma língua é pelo conjunto de regras a que obedece o seu funcionamento, é evidente que à medida que se vai aprofundando o conhecimento desse funcionamento a gramática vai sofrendo alterações e alguns dos termos que dela decorrem também vão sendo substituídos. Assim sucede com todo o conhecimento, quer o que diz respeito ao comportamento e à produção intelectual do homem (psicologia, sociologia, matemática), quer o que diz respeito a todos os aspectos da natureza (biologia, física, química).

O estudo da língua portuguesa tem acompanhado o progresso no conhecimento do funcionamento da língua e, naturalmente, esse progresso tem-se reflectido no ensino do português. (...)

Poucos sabem, para além dos professores dos primeiros anos, como é difícil aprender a ler e a escrever usando um alfabeto como o nosso que representa separadamente os sons que vêm seguidos, sem separação, no contínuo sonoro. Esses sons dividem-se em classes a que se aplicam determinados termos como “vogal” e “consoante” e é bom que os alunos saibam os termos que designam estas classes maiores. É bom que eles conheçam, também alguns outros termos, para que não suceda como aconteceu numa turma do primeiro ano da Faculdade em que ninguém sabia o que era uma palavra

⁹ A análise da TLEBS leva ao reconhecimento de várias personalidades da Literatura e da Linguística de que a mudança não se poderia operar sem uma reflexão conducente ao aperfeiçoamento das alterações a implementar.

“esdrúxula”, nem nenhum aluno português conseguia classificar a palavra café quanto ao acento tónico, sendo necessário recorrer a dois alunos de um país do Leste europeu para obter uma resposta correcta. (Mateus: 2006)

A nomenclatura oficial é datada de 1967. Entretanto, houve uma evolução dos programas que fez com que esse texto tenha deixado de ser a referência para o ensino da língua. Para muitos professores, este estado de “anarquia terminológica” tem justificado a fuga ao ensino da gramática. (...) Há outros factores a ter em conta. Há pedagogias que reivindicam a inutilidade do ensino da gramática. Uma parte substancial da discussão à volta da TLEBS tem por base essa perspectiva de que o ensino da gramática é inútil.»¹⁰ (Duarte: 2006)

Há um trabalho de correcção da lista de termos, que tem deficiências. Esse trabalho foi entregue a dois especialistas: o linguista João Costa e o professor de literatura e análise Vítor Aguiar e Silva, que farão a correcção e revisão final. Vamos pedir a outros dois especialistas – Olívia Figueiredo e Vítor Manuel Oliveira -, ligados ao ensino do Português, para definir que termos devem se aplicados a cada nível de ensino.”¹¹ (Capucha: 2007)

Como podemos constatar, esta controvérsia afectou, indubitavelmente, o ensino da Gramática na sala de aula de Português.

2.3. Revisão da TLEBS

Em Janeiro de 2008, o Ministério da Educação apresentou um documento intitulado *Revisão da Terminologia Linguística para os ensinoss básico e secundário*, no qual se reconhece que a TLEBS fora adoptada a título de experiência pedagógica, tendo sido identificadas algumas lacunas, nomeadamente de casos em que eram omitidos alguns termos, quebrando a coerência interna da TLEBS; casos em que o termo não era adequado, como a área da semântica lexical que, na verdade, é do domínio da lexicologia; casos em que a prática pedagógica evidenciou que a tradição na utilização de um termo, designadamente a palavra oração nas frases complexas, era mais claro do que o termo “frase”. Porém, esta revisão foi tardia para os manuais que já tinham sido

¹⁰ Mira Mateus e Inês Duarte defendem as alterações introduzidas na TLEBS, advogando a sua pertinência para o conhecimento explícito da língua.

¹¹ Inevitavelmente, o ME reconhece a necessidade de se proceder a uma correcção da TLEBS, trabalho que ficará a cargo de um Professor de Linguística e de um Professor de Literatura.

publicados em 2007, sentindo-se, por isso alguma instabilidade na didactização do conhecimento explícito da língua.

3. As opções dos autores dos manuais de Português

O projecto do **M 1** integra o manual, no qual encontramos, essencialmente, actividades de leitura e de escrita, e um caderno de *Práticas*, que contém um capítulo de “práticas de gramática”. Assim, no manual, encontramos, esporadicamente, algumas questões sobre funcionamento da língua; no bloco de “práticas de gramática”, as autoras começam por apresentar um conjunto de textos informativos sobre o funcionamento da língua, sendo que, a primeira definição, por exemplo, remete, de imediato, para a TLEBS: “O falante é definido na terminologia linguística actual como o «utilizador de uma língua»” (Garrido *et al*, 2007:47). O bloco de textos informativos é seguido de um conjunto de propostas de exercícios, a partir de frases criadas para aplicar alguns conhecimentos.

Apesar de a TLEBS ser frequentemente citada, o que, por vezes, torna as definições pouco claras para alunos do 10º ano, verificamos o uso recorrente da palavra oração para classificação das frases complexas, segundo a nomenclatura tradicional, e a “fuga” a conceitos que eram pouco claros na TLEBS 2004, como “campo semântico”, “campo lexical”, algumas funções sintácticas e classificação de palavras, nomeadamente “cujo”.

O projecto do **M 2** também compreende o manual e um caderno de actividades, instrumentos que propõem actividades similares de funcionamento da língua. O manual apresenta, ao longo de cada sequência, alguns textos informativos. Deste modo, no final da sequência um, encontramos definições e explicações sobre lexicografia, morfologia, classes de palavras, sintaxe, pragmática e linguística textual, nomeadamente os actos de

fala. Note-se, por exemplo, que há poucas actividades sobre este último conteúdo e não se nos afigura muito feliz a ideia de pedir aos alunos que identifiquem, na segunda quadra de um soneto, um acto perlocutório, um acto ilocutório assertivo, um acto compromissivo ou um acto ilocutório indirecto.

A reflexão sobre conteúdos declarativos como coesão, coerência e progressão textual é praticamente nula. Constata-se a presença de vários exercícios sobre classes de palavras e sintaxe, optando os autores pela designação de frase em vez de oração. Efectivamente, os conteúdos previsíveis de funcionamento da língua são pouco explorados.

O M 3 e o caderno de actividades apresentam exercícios de funcionamento da língua diversificados, quer dos conteúdos previsíveis, quer dos potenciais, num grau de complexidade crescente e de indução à reflexão sobre as estruturas linguísticas.

As sistematizações dos conteúdos gramaticais situam-se, estrategicamente, após a realização de actividades, possibilitando inferências sobre os aspectos teóricos indicados no PP. As autoras optaram pelo tradicional conceito de campo semântico, que viria, de novo, a integrar o dicionário terminológico, após revisão. Assim, apesar de terem seguido a TLEBS, fazem-no de forma acessível a alunos do 10º ano.

Pensamos, no entanto, que há alguns pormenores menos conseguidos, nomeadamente na classificação da palavra “cujo” como quantificador relativo ou na elaboração de questões sobre um soneto de Florbela Espanca, relativamente ao qual solicitam a “identificação de marcas da presença do interlocutor” e a explicitação da “relação que o sujeito poético mantém com o interlocutor” (cf. Cardoso *et al*: 239). Note-se, ainda, a inclusão de conteúdos relativos ao aspecto e modalidade verbais, o que não é previsível para o 10º ano, mas sim para o 11º ano.

O **M 4** e o caderno de actividades apresentam alguns exercícios de funcionamento da língua, verificando-se, no entanto, a incidência em conteúdos potenciais. Os termos novos ou os que podem suscitar dúvidas nos alunos encontram-se assinalados com um asterisco ou com um G (de Glossário), levando o aluno a consultar o bloco informativo, que se encontra no final do manual. Este bloco é constituído por fichas informativas e por um glossário de termos literários.

As autoras optaram pela utilização tradicional do termo oração, na análise sintáctica de frases complexas.

O **M 5** apresenta alguns exercícios de funcionamento da língua, essencialmente decorrentes da análise textual. São privilegiados os conteúdos potenciais, embora também sejam referidos conteúdos previsíveis. No entanto, verifica-se que as questões sobre a coesão são sempre muito semelhantes, não abrangendo o assunto na sua globalidade, e raramente são feitas referências a aspectos relacionados com a sintaxe.

No final do manual, há um suplemento informativo sobre oralidade, escrita e leitura de imagens, funcionamento da língua (língua comunidade linguística, variação e mudança; fonologia; semântica lexical; semântica frásica e pragmática e linguística textual) e recursos estilísticos.

Neste manual, a definição de campo semântico é a que consta na TLEBS (2004): “conjunto estruturado de palavras ou expressões unidas semanticamente por traços comuns em torno de um conceito”. Verificamos, mais uma vez, a dificuldade de uniformização de conceitos, uma vez que existem variantes, de acordo com as opções dos autores dos manuais, perante temas controversos.

O **M 6** está estruturado de acordo com as competências nucleares do PP, pelo que o funcionamento da língua ocupa um lugar tão importante como as outras competências. Assim, existem vários exercícios de funcionamento da língua decorrentes

das leituras interactivas e, no final de cada uma das sequências de ensino e aprendizagem, é feita uma sistematização dos conteúdos abordados, ao longo das actividades.

Todos os conteúdos previsíveis são objecto de estudo, constatando-se que a definição de campo semântico é a constante na TLEBS (2004).

No final do manual, em anexo, encontram-se fichas informativas sobre conteúdos previsíveis de funcionamento da língua, mas identificamos que os conteúdos mais polémicos, no que respeita à sintaxe, não foram contemplados.

O **M 7** não apresenta um único texto informativo sobre conteúdos de funcionamento da língua. Encontramos, no final do livro, apenas duas páginas intituladas glossário, que explicitam alguns recursos estilísticos e algumas noções de versificação.

Os questionários, intitulados “O texto em análise”, propõem a interpretação textual e apresentam algumas perguntas relacionadas, sobretudo, com a sintaxe e classes de palavras. As referências a conteúdos previsíveis de funcionamento da língua, nomeadamente coesão, coerência, protótipos textuais, deixis e actos ilocutórios são muito vagas ou quase inexistentes.

No que respeita à divisão e classificação de orações, no âmbito da sintaxe, as autoras optaram pela designação de oração, à semelhança de outros autores, como já foi referido.

O **M 8** contém, sobretudo, perguntas relacionadas com a interpretação dos textos e, por vezes, nesses questionários, intitulados “Ler por dentro”, encontramos algumas questões que se prendem, na sua maioria, com os conteúdos potenciais do funcionamento da língua. No entanto, esta competência nuclear do PP é muito negligenciada.

Há, de facto, um conjunto de textos informativos, que vão surgindo ao longo do manual, sobre actos ilocutórios, deícticos, coerência textual, campo lexical e campo semântico, coesão interfrásica, o que, à partida, de uma leitura rápida do índice do manual, nos poderia levar a inferir que os conteúdos previsíveis de funcionamento da língua também estão contemplados. Porém, verifica-se que não existem actividades que propiciem a compreensão e a reflexão acerca destes assuntos, salvo raras excepções.

Note-se, a título de exemplo, que, nas páginas 184 e 185, encontramos a definição de coerência, com base na que está na TLEBS (2004), mas, seguidamente, é dito que há “quatro tipos de coerência: semântica, sintáctica, estilística e pragmática”, constatando-se, por isso alguma imprecisão relativamente ao conceito em estudo. Na verdade, não é feita qualquer alusão à coerência lógico-conceptual e à coerência pragmático-funcional, nem aos princípios da não contradição, relevância e não tautologia, ou seja, aos princípios elementares de um texto coerente, do ponto de vista lógico-conceptual.

No final do manual, está presente um bloco de textos informativos, intitulado “Aprender sozinho”, que contém algumas fichas informativas sobre articuladores do discurso, coordenação e subordinação, o nome, o verbo e recursos estilísticos. À semelhança de outros autores de manuais, também aqui se constata a preferência pelo tradicional termo “oração” e pela tradicional definição de campo semântico.

O M 9 apresenta alguma diversidade de exercícios de funcionamento da língua, no manual e no *Caderno de actividades*, na sequência da leitura orientada (“Orientação de leitura”), tentando abranger os conteúdos previsíveis e potenciais, apesar de se identificar o predomínio dos últimos relativamente aos primeiros.

No final do livro/manual, há um conjunto de textos informativos sobre os conteúdos de funcionamento da língua, que estão em conformidade com as orientações

programáticas e com a TLEBS. Embora não exista nenhuma informação explícita sobre aspecto e modalidade, uma vez que estes conteúdos estão contemplados no PP do 11º ano, identificamos, nos questionários, algumas perguntas sobre o aspecto verbal (ex: “Esclarece o valor aspectual implícito no último verso” (p. 152); “Atenta nas seguintes formas verbais: classifica-as quanto ao aspecto (p. 158).

As autoras optaram pelo termo frase, em vez de oração, agindo em conformidade com a TLEBS. Também a definição de campo semântico é a que consta na TLEBS. Embora não abundem exercícios de sintaxe relacionados com modificadores preposicionais, adverbiais, frásicos e do nome, verificamos que essas informações estão presentes nas páginas 152 e 153, de acordo com a TLEBS.

Saliente-se, no entanto, que há algumas imprecisões, que se podem identificar, por exemplo, no índice do Caderno de Actividades, onde surgem destacados os seguintes títulos: “Protótipo textual – textos do domínio transaccional e do domínio educativo”; Protótipo textual – textos de carácter autobiográfico”; Protótipo textual – Textos expressivos e criativos”; “Protótipo textual – Textos dos Media”; “Protótipo textual – contos do século XX”. Ora, do ponto de vista linguístico, cada tipo de texto pode actualizar-se prototipicamente, podendo delimitar-se e analisar-se em sequências argumentativas, narrativas, descritivas, dialogais-conversacionais, não nos parecendo muito correcta a forma como foram atribuídos estes títulos, que percorrem todo o *Caderno de actividades* do aluno.

O projecto do **M 10** também compreende o manual e um *Caderno de actividades*. No manual, há propostas de actividades, que são designadas por “Gramática do texto” e que surgem na sequência de propostas de actividades de leitura/interpretação, que possibilitam uma reflexão sobre as estruturas linguísticas e o conhecimento explícito da língua.

As fichas informativas sobre alguns dos conteúdos previsíveis (variação e normalização linguística, actos de fala e intenção comunicativa, referências deícticas e tipologia textual) encontram-se entre as páginas 304 e 314, num bloco de anexos. Só há uma ficha informativa de funcionamento da língua ao longo do manual, na página 92, sobre coesão, coerência, continuidade e progressão, antecedida e precedida de propostas de tarefas que contribuem para a compreensão dos conceitos. *O caderno de exercícios* apresenta algumas sugestões de actividades que complementam o manual. As autoras recorrem à definição tradicional de campo lexical. As referências à análise sintáctica são praticamente inexistentes.

Considerações finais

Dez manuais escolares para o 10º ano implicam a necessidade de tempo para análise, por parte dos docentes, no momento da adopção. Implica, igualmente, um conhecimento profundo do *Programa* da disciplina para que as opções não sejam arbitrárias, com base em aspectos irrelevantes, no momento da escolha. Na verdade, é frequente a ocorrência de reuniões apressadas, sem a duração adequada a uma decisão tão importante para professores e alunos. Embora existam instrumentos de avaliação dos manuais escolares, cujo preenchimento é exigido por parte do ME, constata-se que, para facilitar o trabalho entre os pares, é feita uma divisão de tarefas e não se concretiza, por parte de todos os professores, uma análise exaustiva dos manuais, antes da sua adopção. Consequentemente, só depois de se utilizar o livro, na prática pedagógica, existe a noção da sua fiabilidade ao currículo e ao *Programa*.

Da leitura do *Programa de Português* e sua confrontação com as opções dos autores dos manuais escolares face às «supostas» antologias de autores de Literatura em Língua Portuguesa, poderemos inferir que, na generalidade, não há um critério de preferências que denote um conhecimento da formação e da importância de determinados autores na formação das Literaturas de Expressão Portuguesa. Por isso, salvo raras excepções, os manuais nem sempre dão clara resposta ao *Programa*, dificultando a consecução dos objectivos e o desenvolvimento das competências nucleares, bem como das competências estratégicas, nomeadamente a da formação para a cidadania.

De facto, os desejáveis leitores profícuos terão de ter acesso a autores de referência, compreender o contexto em que os textos são produzidos e as contingências inerentes à sua produção. É preciso saber pesquisar, ler segundo orientações precisas, descodificar sentidos implícitos.

Os autores que seleccionámos neste trabalho, para exemplo de análise textual, desempenharam um precioso papel na Literatura angolana. O seu papel não foi inócuo, mas o momento da sua eclosão também não foi fácil, uma vez que utilizavam a língua do colonizador e tinham um espaço de audiência restrito. Não foi, por isso, imediata a divulgação junto das massas populares, mas foi possível a sua difusão junto de núcleos de leitores que interpretavam e aderiam às mensagens veiculadas. Por oposição às literaturas angolana e cabo-verdiana, a literatura escrita guineense, por exemplo, emergiu tardiamente. Para tal, contribuíram os factores geográficos e climáticos adversos à comunicação, a diversidade étnico-religiosa, nem sempre favorável a convivências pacíficas, o recurso predominante ao código oral, o ensino primário tardio, o escasso número de guineenses alfabetizados, entre outros aspectos.

Actualmente, numa era de globalização e de fácil acesso à informação, é necessário orientar os alunos para as melhores escolhas, para a aquisição de conhecimento que possibilite o desenvolvimento do espírito crítico. Facultar-lhes a leitura de autores de qualidade e de mérito literário, ajudá-los-á, certamente, a saber pensar, saber agir, saber ser, saber compreender os contextos e as diversidades/especificidades de cada cultura.

No âmbito do funcionamento da língua, temos consciência de que um trabalho desta natureza não se poderia esgotar nesta pesquisa, mas frases como «os alunos não sabem escrever», «os alunos não sabem gramática», «os manuais não dão resposta aos programas» têm de ser entendidas como uma causa de que algo está mal no nosso processo de ensino-aprendizagem.

Se os professores ensinavam de forma diferente o conceito de predicado e os alunos estranhavam essas diferenças de professor para professor, a implementação da TLEBS também conduziu a alguns constrangimentos, como pudemos verificar. Na

realidade, este período de transição de nomenclatura gramatical impôs desafios aos docentes e à sua necessidade de actualização. É incontestável que se realizaram muitos estudos na área da Linguística e que, de facto, há mudanças que têm de ser consideradas. Porém, as controvérsias divulgadas na comunicação social, as diferenças de conceitos de manual para manual e de gramática para gramática não tranquilizaram os docentes de Português.

Como vimos, os manuais oscilam entre a fiabilidade relativamente ao *Programa* e à TLEBS e a opção por designações tradicionais, o que levou a que não se conseguisse a desejável uniformização de conceitos. Por outro lado, em conteúdos em que se verificaram maiores inovações, nomeadamente nas funções sintácticas dos complementos circunstanciais, identificamos que, em noventa por cento dos manuais, a nova abordagem não é feita. Ensinar gramática tornou-se uma tarefa complicada. Fazer opções terminológicas converteu-se numa actividade de desespero para professores e autores. E utilizar as regras gramaticais da língua portuguesa nas disciplinas de língua estrangeira?

Em 2005/06, foram adoptados os manuais de Português para o 7º ano, do ensino básico, que apresentam conceitos da TLEBS. Em 2006/07, foi suspensa a adopção dos manuais do 8º ano e os alunos voltaram a contactar com a nomenclatura tradicional. Em 2006/07, adoptaram-se os manuais para o 10º ano, que seguem as indicações programáticas e, conseqüentemente, a TLEBS. Em 2007/08, foi suspensa a adopção dos manuais do 11º ano. Em 2008, foi publicada a “Revisão da Terminologia Linguística” e, em 2010, são publicados e adoptados novos manuais para o 10º ano. Porém, o *Novo programa de Língua Portuguesa* para o ensino básico, que deveria ser implementado este ano, foi adiado. De facto, ainda que a TLEBS revista possa ter esclarecido dúvidas e alterado lapsos, parece haver a consciência de que os professores precisam de

formação e de interiorização das reformas, para que essas reformas atinjam as finalidades almejadas.

É incontestável que os manuais do 10º ano são parte dos instrumentos de aprendizagem. Eles contribuem para o desenvolvimento de competências dos alunos que são avaliadas não só a nível interno, das escolas, como também a nível externo, nacional e internacional. Assim, por um lado, temos os exames da prova seiscentos e trinta e nove de Português, que se realiza no 12º ano. Por outro lado, o PISA, — padrão internacional de avaliação —, é aplicado a alunos de quinze anos de idade, faixa etária que abrange este nível de ensino.

Ora, em relação ao exame nacional de Português, os alunos que utilizaram estes manuais realizaram exames em 2010. Embora os conteúdos de leitura literária se enquadrem no PP do 12º ano, os conteúdos de funcionamento da língua fazem parte dos programas do 10º e 11º anos, para além de que deverão ter sido desenvolvidas competências de leitura que possibilitem a interpretação de qualquer texto. Segundo informação do Portal do Governo, na primeira fase de exames do ano de 2010, houve 66958 alunos a realizar provas de Português do código 639, sendo a média dos alunos internos e externos de 10,1 (dez vírgula um), a dos alunos internos de 11,0 (onze) e o CIF de 14 (catorze) valores. Consta-se, deste modo, que existe uma diferença de três valores entre a média de exame nacional e a classificação interna final. Para além disso, embora a média seja positiva, não nos parece que a classificação de onze valores seja satisfatória na disciplina de LM, inferindo-se que ainda existe um grande caminho a percorrer, para que os nossos alunos atinjam os resultados ideais.

Quanto ao PISA, cujo objectivo principal é fornecer aos países participantes indicadores que possam ser comparados internacionalmente, constatamos, através dos relatórios, que os estudantes portugueses continuam a ter um fraco desempenho, não se

verificando grande evolução da edição de 2000 à de 2009. Recorde-se que em 2000 participaram quarenta e três países, em 2003, quarenta e um países, em 2006, cinquenta e sete países e em 2009, sessenta e cinco países. Este instrumento permite monitorizar as políticas educativas e aferir resultados para que se possam encontrar estratégias de convergência para as metas internacionais.

Face ao exposto, parece-nos que a certificação dos manuais escolares deverá constituir-se como uma prioridade do ME, para que os professores sintam maior confiança nos recursos que seleccionam para as suas aulas. Como se disse, a existência de vários projectos editoriais e a dificuldade em encontrar tempo para reuniões entre os docentes, que possibilitem a uma análise cuidadosa destes artefactos, leva a que, muitas vezes, só após a sua utilização, em sala de aula, se identifique a fiabilidade dos manuais ao Programa. Saliente-se que, actualmente, a Legislação prevê que os manuais escolares sejam adoptados para um período de seis anos, o que corresponde a um tempo significativamente amplo, para trabalhar com um determinado projecto editorial.

1. BIBLIOGRAFIA GERAL

- Andrade, M., (1980). *Antologia Temática de Poesia Africana, Na noite grávida dos punhais*, Volume I. Lisboa: Instituto Caboverdeano do Livro, Sá da Costa Editora.
- Andrade, M., (1980). *Antologia Temática de Poesia Africana, Na noite grávida dos punhais*, Volume II. Lisboa: Instituto Caboverdeano do Livro, Sá da Costa Editora.
- Arends, R., (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bénitez, M. de P. (2000). “Historia de la educación”. *Revista Interuniversitaria*, Nº 19. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. pp. 5-12.
- Brito, A. P. (1999). “A problemática da adopção dos manuais escolares”. in Castro, R. V. et al. (org^s.) *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V., Sousa, M. (1998). *Entre linhas paralelas - estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Editora Angelus Novus.
- Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva J., Sousa, M. (1999). *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- Chevalier, J., Gheerbrant, A., (1982). *Dicionário dos Símbolos*, Tradução de Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Editorial Teorema.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Education.
- Cristóvão, F. (2005). *Dicionário temático da lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.
- Cunha, C. (1970). *Gramática do Português Contemporâneo*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares.
- Eco, U. (1977). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

- Fernandes, A. (1995). *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., (s/d.) *50 Poetas africanos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Gaspar, M. I. (1999). “Ensinar diferente para a diferença no aprender”, in Grave-Resendes, L. (org^s) *Pedagogia diferenciada: da exclusão à inclusão pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 65-79.
- Gaspar, M. I. (2004). “Competências em questão: contributo para a formação de professores”, in *Discursos, Formação de Professores*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 55-71.
- Gaspar, M. I., et al. (s/d). O modelo na relação do ensino com a aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta (disponibilizado *online*).
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d’Organisation
- Martinho, A. M. (2005), in Cristóvão, F. (org.). *Dicionário temático da lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.
- Marques, A. H. de O., (2003). *Breve História de Portugal..* Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, O. (1991). *História de Portugal*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Peres, J. A. e Mória, T. (1995) *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, Lisboa.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.

- Perrenoud, Ph. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. São Paulo : Editora Artmed.
- Roldão, M. C. (1999). “Política para uma pedagogia inclusiva”, in Grave-Resendes, L. (org.ª). *Pedagogia diferenciada: da exclusão à inclusão pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 141-149.
- Santo, M. E. (2006). “Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores”. in *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. pp. 103-115.
- Saraiva, José Hermano. (1987). *História Concisa de Portugal*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Soares, F. (2001). *Notícia da literatura angolana: Escritores dos Países de Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trigo, S. (2005). in Cristóvão, Fernando (org.), *Dicionário temático da lusofonia*, Lisboa: Texto Editores.
- Gaspar, M. I., *et al.* (s/d). O modelo na relação do ensino com a aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta (disponibilizado *online*).

2. BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA – MANUAIS ESCOLARES

- Alves, F., Moura, G. (2007). *Página Seguinte*, Português, 10º ano, 1ª edição. Lisboa: Texto Editores.
- Azóia, F., Santos, F. (2007). *Interações*, Português, 10º ano, 1ª edição. Lisboa: Texto Editores.

- Cardoso, A., Fonseca, C., Peixoto, M. (2007). *Das palavras aos actos*, 10º ano, 1ª edição. Porto: Edições Asa.
- Garrido, A., Duarte, C., Rodrigues, F. (2007). *Antologia*, Português, 10º ano, 1ª edição, Lisboa: Lisboa Editora.
- Magalhães, O., Costa, F. (2007). *Entre Margens*, 10º ano, 1ª edição. Porto Editora. Porto.
- Pereira, M., Silva, M. (2007). *Ler*, Português, 10º ano, 1ª edição. Lisboa: Editora A Folha Cultural.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.
- Pimenta, H., Moreira, V. (2007). *A arte das palavras*, Português, 10º ano, 1ª edição. Lisboa: Editora Santillana.
- Pinto, E., Fonseca, P., Baptista, V. (2007). *Plural*, Português, 10º ano., 1ª edição. Lisboa: Lisboa Editora.
- Silva, P., Cardoso, E., Correia, R., (2007). *Expressões*, Português, 10º ano, 1ª edição. Porto: Porto Editora.
- Veríssimo, A., Viana, G., Repolho, L. (2007). *Novo ser em Português*, Português, 10º ano, 1ª edição. Lisboa: Areal Editores.

3. DOCUMENTOS OFICIAIS

- Ministério da Educação Nacional (1967). Portaria Nº 22664, de 28 de Abril de 1967: aprova a Nomenclatura Gramatical Portuguesa. In *Diário do Governo*, I Série, 9 de Setembro de 1968.

Ministério da Educação (2002). *Terminologia Linguística para os ensinobásico e secundário*: base de dados em CD-ROM.

Ministério da Educação, *Programa de Português para o Ensino Secundário*, http://www.dgicd.minedu.pt/programs/prog_hom/portugues_10_11_12_cg_ct_homol_nova_ver.pdf, consultado em 20/10/2009.

Ministério da Educação (2004). *Terminologia Linguística para os ensinobásico e secundário*: Portaria Nº 1488/2004, de 24/12/2004.

Ministério da Educação (2005). Anteprojecto de Proposta de Lei sobre Manuais Escolares: http://min-edu.pt/ftp/docs_stats/d_1131714424191.pdf, consultado em 25/09/2008.

Ministério da Educação (2008). *O que é o Pisa?* in <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>, consultado em 10/09/2010.

Ministério da Educação (2010). Resultados dos exames nacionais. in http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MEd/Notas/Pages/20100708_ME_Com_Exames_EnsSec.aspx, consultado em 18/09/2010.

Ministério da Educação (2008). “Revisão da Terminologia Linguística para os ensinobásico e secundário”.

Ministério da Educação (2010). “ Critérios de apreciação dos manuais escolares”, in <http://www.dgicd.min-edu.pt/manuais Escolares/Paginas/criterios.aspx>, consultado em 2/06/2010.

4. TEXTOS DIVERSOS

Barbosa, J. M., (2006) “A linguística da TLEBS”, in *Diário de Notícias*, 23 de Dezembro.

Capucha, L., (2007). «Deficiências» obrigam a “trabalho de correcção da TLEBS” em 2007 e 2008», in *Público*, 6 de Janeiro.

- Coelho, E. P., (2006) “O fim da TLEBS”, in *Público*, 11 de Dezembro.
- Inês D., I. (2006). «Ao fim de 12 anos, os alunos não sabem regras ortográficas», in *Público*, 24 de Dezembro.
- Fonseca, M. C. “Gramática”, in <http://www.fcsh.unl.pt/edlt/verbetes/G/gramatica.htm>, consultado em 25/05/2007.
- Mateus, M. H., (2006). “O ensino da gramática e a terminologia”, in *Público*, 13 de Dezembro.
- Moura, V. G., (2007). “A TLEBS em 2007”, in *Diário de Notícias*, 3 de Janeiro.
- Moura, V. G., (2007). “Insânia e inconstitucionalidade”, in *Diário de Notícias*, 17 de Janeiro.
- Peres, J. A. (2006), *Elementos para uma crítica científica da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)*, in <http://jperes.no.sapo.pt/>., consultado em 26/07/2008.
- Peres, J. A., (2007). “Debater o ensino do Português”, *Expresso, Actual*, 05-05-2007, disponível em <http://jperes.no.sapo.pt/>, consultado em 7/07/2007.
- Seixo, Maria Alzira (2006). “ATLEBS e a educação”, in <http://ciberduvidas.sapo.pt/> / controversias, consultado em 25/05/2007.
- Diário de Notícias* (27/01/2005). “Manuais ganham validade de seis anos”, p. 18.