

Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa

# Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa

**EDITORA**  
\* Luís Filipe Barbeiro  
\* Eduardo Fonseca  
\* Cristina Nobre  
\* Eugénia Machado



IPL



B 1 4 3 3 6 6 1

Ensino-aprendizagem da  
língua portuguesa

D  
8114.3  
7



\* Fátima Sequeira \* Maria Raquel Delgado Martins \* Inês Sim-Sim  
\* Inês Duarte \* Ana Isabel Mata \* Dília Ramos Pereira \* Maria Helena Ançã  
\* Luís Filipe Barbeiro \* Maria Alice Fernandes \* José António Brandão Carvalho  
\* António de Deus Ponces de Carvalho \* Maria José C. Reis Alves \* Cristina Nobre  
\* Isabel Vila Maior \* Eduardo Fonseca \* Isabel Soares \* Rui Manuel Vieira de Castro  
\* Maria de Lourdes Dionísio de Sousa \* Rui Pires Marques Veloso

ESEL - IPL

94.02.09

# ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

BIBLIOTECA  
Escola Superior de Educação  
LEIRIA

Estante: \_\_\_\_\_  
Prateleira: \_\_\_\_\_  
| \_\_\_\_\_

COMPRA  
Campus 1  
**IPL**  
Instituto Politécnico de Leiria  
Centro de Estudos Chineses  
CB: B143366  
COTA: DB12.1343/474

## Conclusões e Apreciação dos Novos Programas e das Propostas Existentes

**Eduardo Fonseca**

*Escola Superior de Educação, Inst. Polit. de Leiria*

Se, na introdução à análise dos programas, tentámos essencialmente caracterizar o novo programa e as propostas de programas existentes, nesta conclusão ocupar-nos-emos de uma apreciação dos mesmos.

À partida, consideramos como muito positivo o facto de se terem posto à discussão pública os novos programas, o facto de ter havido propostas de programas e de, como sucedeu com o programa já publicado, em resultado da discussão pública, pelo menos aparentemente, lhe terem sido introduzidas alterações. Parece-nos, todavia, que o envolvimento afectivo na discussão, sobretudo por parte dos professores, não terá atingido níveis elevados.

Pelo menos num aspecto, poderemos considerar que estes programas representam um retrocesso face aos mais recentes ao não serem apenas programas de Língua mas sim de Língua e Cultura, talvez excluído o Programa do 1º ciclo. Penso que haveria vantagens em separar estes dois domínios por disciplinas diferentes. Programas desta natureza prestam-se facilmente ao endoutrinamento sobretudo pelo carácter pouco explícito ou mesmo oculto de finalidades no âmbito da Cultura.

Consideramos bastante positivo que estes programas encarem a Língua como uma das componentes da comunicação, esta como um aspecto da acção humana e esta como um aspecto do comportamento humano. Deixa de estar em causa, na aula de Língua Materna, apenas a Língua. Deverão ser trabalhados na aula todos os aspectos verbais e não verbais bem como pragmáticos que estão associados ao uso da Língua. De algum modo, há menos artificialismo e passa a haver mais realismo nas situações de comunicação criadas na aula de Língua Materna.

Mas há também um perigo ao se conceder a importância merecida à oralidade que os programas lhe consagram: é o de as aulas de Língua Materna se poderem transformar em aulas de "conversa fiada". E note-se que não estamos a referir-nos a um fantasma. Essa é uma realidade que infelizmente está muito difundida, hoje, no nosso meio.

Se, por um lado, nos parece muito positivo que esta Reforma tenha permitido pensar como um todo os diversos programas de Língua Materna, em especial o poder-se conceber todo o ensino básico como uma unidade, não podemos deixar de registar que os programas nunca dizem com clareza os mínimos que os alunos deverão atingir para poderem transitar. Vários objectivos são muito latos, permitindo várias leituras. Nunca se diz, por exemplo, que tipo de textos, com que extensão, com quantas falhas os alunos deverão ler para transitar, por exemplo, do 2º ao 3º ano do 1º ciclo. Isto vai originar, na prática, o aparecimento de múltiplos perfis de alunos legitimados pelos programas. Logo desde o final do 1º ciclo, as diferenças de desempenho em Língua Materna dos alunos que transitarem poderão ser enormes. Quatro ideias anteriormente referidas e que estão subjacentes aos programas, a saber: o conceito de projecto educativo de cada escola, o conceito de respeito pelos interesses e os ritmos dos alunos, a necessidade de tomar em linha de conta as diferenciações de carácter regional e social, o modo de regulação do funcionamento do sistema, que até parecem interessantes sob determinado ponto de vista e que parecem ser perfeitamente constitucionais, na prática irão consagrar de facto a existência de escolas boas e de escolas más, de escolas centrais e de escolas periféricas, de escolas classistas, etc., grande parte delas tendo o mesmo padrão: o Estado. Poderemos prever, oxalá que erradamente, que estes serão alguns dos princípios mais fortemente discutidos numa futura reforma. Note-se que o aluno não tem liberdade de escolha de frequência da escola estatal uma vez que essa frequência é sempre determinada pelo local de residência.

Estes factos associados consagrarão, na prática, as diferenças de escolas e alunos atrás referidas o que, na realidade, é uma contradição com a ideia bem vincada nos programas de uma pedagogia de sucesso. O sucesso não pode ser medido apenas pela falta de repetência, em particular no ensino básico. A "hecatombe escolar" passa a ser transferida para o ensino secundário e, sobretudo, o acesso ao

ensino superior. Particularmente neste último caso, nunca será qualificado como insucesso escolar mas será de facto insucesso educativo. Quando houver consciência social desse facto, iremos assistir à basificação do ensino secundário e também do ensino superior ou, pelo menos, de algum ensino superior?

Estes programas parecem-nos excessivamente centrados nos alunos: como que se saltou de um extremo, em que a condução da aula estaria demasiadamente centrada no professor, para o outro extremo: um centramento exagerado nos alunos. Talvez tenha faltado o equilíbrio. Sendo intenção desta Reforma mais permitir que as escolas tenham a possibilidade de ter iniciativa e de inovar do que propriamente que todo o centralismo administrativo sirva de obstáculo a essa inovação, isso acaba por se traduzir na tal falta de equilíbrio que talvez, na prática, venha a ser mais aparente que real.

Por outro lado, parece-nos que estes programas exigem demasiado dos professores, da comunidade e dos alunos ao nível das atitudes. Isto poderá parecer contradição com algumas coisas afirmadas atrás mas, de facto, não é. Os programas pretendem que a comunidade, os professores e os alunos tenham atitudes face à escola que não vão ser fáceis de mudar. Conseguirão os organismos responsáveis explicar suficientemente, à sociedade, esta Reforma? Até ao momento, penso que isso não foi conseguido. Dá um pouco a ideia que estes programas foram escritos de Lisboa e a pensar em mentalidades que só existem nos grandes centros e, mesmo assim, em grupos sociais restritos. A aplicação estrita da filosofia destes programas, apesar de neles se falar de atenção a aspectos regionais e locais, poderá ser sentida por muitos pais como uma autêntica agressão cultural. Aparecem consagrados neste programa valores e comportamentos típicos de alguns grupos restritos das classes médias. A tentativa de os universalizar chocará frontalmente com posturas e valores de outros grupos que penso constituem a maioria da população portuguesa neste momento.

Esta mudança de atitudes necessária, quanto aos professores, ainda poderá ser feita por meio de formação contínua. Mas, aquilo que até hoje se tem vindo a acontecer entre nós - e consequência natural do muito que será necessário fazer neste domínio - por razões variadas têm incidido particularmente na actualização de conhecimentos quer no domínio próprio de cada especialidade, quer das metodolo-

gias. Trabalho sobre as atitudes penso que tem sido feito muito pouco.

Note-se que algumas mudanças serão difíceis de implementar. Referimo-nos, por exemplo, à diferenciação de grupos de trabalho na mesma turma. Apenas os professores do 1º ciclo estão habituados a fazê-la e sabem como isso é difícil e, em certas circunstâncias, quase impossível com algumas turmas. Mas, sobretudo nos anos mais avançados, o que sucede é que esse hábito não só não existe como os professores, em geral, não foram formados na sua familiaridade nem mesmo no antigo ensino primário. Torna-se necessário prepará-los para isso. Oxalá os organismos competentes tenham a capacidade de o fazer que não demonstraram em momentos passados recentes.

Ou os manuais didácticos passam, neste modelo, a ser claramente subalternizados em favor da consulta, da busca, da pesquisa de elementos nomeadamente em dicionários, enciclopédias, ficheiros, bases de dados. Isto é muito belo e interessante. Mas esses elementos precisam de estar à mão dos estudantes. A generalidade dos nossos alunos não tem, hoje, esses elementos em casa. Na esmagadora maioria das escolas do 1º ciclo esses elementos nem sequer existem nas escolas. Nas escolas maiores não é viável, hoje, que esses elementos estejam apenas na biblioteca. Deveriam estar facilmente acessíveis na sala de aula. Não é possível, na maioria das escolas grandes, pôr estes elementos sequer à disposição de todos os alunos de uma mesma turma quanto mais se forem várias a procurar servir-se destes elementos simultaneamente. Neste condicionalismo, não me parece acertado desvalorizar muito o manual escolar. Para muitas crianças portuguesas, ainda hoje, é o único repositório de informação relacionada com a Língua Materna que existe em casa. As bibliotecas escolares, quando existem, regra geral, estão muitíssimo mal equipadas não só em recursos físicos mas também humanos. Outras, como bibliotecas públicas municipais, apesar do esforço que algumas têm feito de chamar até si os jovens, continuam mais ou menos inadequadas para este tipo de actividades com jovens que fazem barulho, desrespeitam, "estragam"...

Parece-nos que os objectivos relativos à aquisição de conceitos e conteúdos pelos alunos foram negligenciados ou subalternizados face a objectivos de outros domínios. Evidentemente que poderíamos discutir aqui o que é conhecimento. Mas eu quero-me referir a uma

prevalência, nestes programas, da educação sobre a instrução. Parece-me que há desequilíbrio em favor da educação. Uma desvalorização da instrução, na prática, vai favorecer a não repetência por ser normalmente nesse domínio que as dificuldades dos alunos mais se notam e por os domínios da educação não serem tão palpáveis e, portanto, mais dificilmente avaliáveis. Mas a ausência de repetência, sobretudo até ao final do ensino básico, não significa linearmente que o sucesso esteja presente.

O facto de estes programas concederem tão pouca atenção ao modo de os levar à prática torna-os difíceis de aplicar sobretudo pelos docentes mais novos. Mas também aqueles que caíram na rotina terão dificuldades em aplicá-los. Os conselhos escolares e de grupo ou disciplina, por razões muito variadas, não são dotados dos meios capazes de solucionar essas dificuldades.

Disse atrás que os programas deixavam total liberdade aos professores de escolherem as metodologias que lhes parecessem as melhores tendo em atenção uma série de parâmetros. Esse princípio é válido para todos os conteúdos excepto o ensino da gramática. O método indutivo (o que consiste em, a partir dos exemplos, os alunos formularem a regra ou regras) é o perfilhado excluindo-se qualquer outro. O 14º objectivo geral da Língua Portuguesa no 1º ciclo do ensino básico é o seguinte: "descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso" (Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, p. 99). O sublinhado é nosso. Este perfilhar de uma metodologia, que noutros domínios talvez fosse acertado, no caso do ensino da gramática parece-nos infeliz e desajustado ao impor exclusivamente o método indutivo. Em primeiro lugar, porque ignora a questão dos chamados "estilos cognitivos". Se crianças há que aprenderão mais facilmente por processos indutivos, como os defendidos pelos programas, outras haverá que preferirão processos dedutivos (fornecida a regra, deverão encontrar os exemplos). Além disso, em situação de aula para toda a turma, suponhamos a muito simples ocorrência seguinte: os alunos deverão conhecer explicitamente a formação regular do plural dos nomes em Português, porque saber implicitamente já, em princípio, o sabem formar. Encontram-se alguns exemplos, orais e/ou escritos. O professor pede aos alunos que formulem a regra que permite formar o plural dos nomes em Português. Alunos mais rápidos poderão formular a regra correctamente e expô-la. Mas muitos haverá que não

conseguirão chegar lá. Ouvem a regra sem a terem conseguido formular. Só que não foi exposta pelo professor ou pelo manual. Mas aprenderam pelo método dedutivo. Por isso, esta indicação metodológica nos parece infeliz.

É francamente positivo que haja uma efectiva articulação dos programas. Tal facto fica, em grande parte, a dever-se a haver objectivos para, por exemplo, o ensino básico, as suas diferentes áreas disciplinares, os diferentes ciclos, etc.

É francamente positivo que o diálogo, a cooperação, a argumentação a atenção e a escuta do Outro tenham entrado explicitamente nos programas de Língua Materna.

Pelo menos uma proposta de programa, a de Estudos Literários, precisa de uma reformulação profunda. Como está, parece-nos megalómana, sendo impossível executar uma parte considerável do programa.

Se como caracterização dos novos programas falei de novas atitudes e novas funções para a comunicação no interior da sala de aula, como críticas fundamentais falarei de utopismo e de ambiguidade. Utopismo porque me parece que estes programas foram elaborados a pensar numa escola que maioritariamente não existe em Portugal neste momento. Ambiguidade porque os programas não são fáceis de ler, a abertura de alguns objectivos é enorme permitindo muitas e díspares leituras e nunca se precisa em ponto algum o que se consideram ser os mínimos que os alunos deverão atingir para transitar.

