

ELISABETE PIEDADE FALÉ RAINHO



**NORMA E VARIAÇÃO
NA
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação

Orientação Científica
Professora Doutora Maria Filomena Gonçalves

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURAS

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
2010

ELISABETE PIEDADE FALÉ RAINHO



**NORMA E VARIAÇÃO
NA
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação

Orientação Científica
Professora Doutora Maria Filomena Gonçalves



176 403

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURAS

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
2010

Elisabete Piedade Falé Rainho

Norma e Variação na Aula de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação, na Área de Especialização em Estudos de Mudança e Variação no Português, apresentada à Universidade de Évora, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Gonçalves.

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURAS

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho seria impensável sem a preciosa colaboração de algumas pessoas, às quais quero agora expressar os meus sinceros agradecimentos.

Quero, em primeiro lugar, agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Maria Filomena Gonçalves, pelo incentivo constante, pela disponibilidade e sabedoria, que me permitiu ultrapassar obstáculos e dar-me a confiança necessária para chegar a “bom porto”.

À minha mãe e aos meus filhos, André e João, pelo apoio incondicional e pela paciência infinita com que lidaram com as minhas alterações de humor.

Às minhas amigas, Fernanda, Joana, Rosa e Zé, pelo incentivo e palavras calorosas nos momentos mais difíceis. Um grande “obrigada” à Florentina (Mihi), que tem sempre uma palavra carinhosa nos momentos de maior desalento e graças a quem me inscrevi no Mestrado.

Aos colegas de trabalho, sobretudo à Anabela Santos e ao José Marques, pela preciosa ajuda na tradução do Inglês e na área da Informática.

Às colegas do Mestrado, pelos momentos que partilhámos juntas e pelos desabafos.

À memória do meu pai e dos meus avós que, embora tenham partido, continuam presentes no meu coração, e sei que estão a olhar por mim.

RESUMO

Nesta dissertação estudou-se a relação entre a Norma e a Variação no Ensino do Português. No Capítulo I realiza-se uma revisão crítica da bibliografia relativa aos conceitos e aos pressupostos teóricos relativos ao tema.

No Capítulo II procede-se à análise das diversas dimensões e dos níveis de regulação do ensino do Português, avaliando primeiro o papel dos programas, as suas linhas orientadoras e a função dos manuais escolares que os apoiam, para em seguida se proceder à análise desses materiais com vista à identificação de uma dimensão normativa do ensino do Português e do modo como este atende à variação linguística.

Com a análise dos manuais, no Capítulo III, pretendeu-se identificar, quantificar e avaliar, por um lado, o peso de matérias e conteúdos que já não provêm da gramática tradicional mas de diferentes áreas da Linguística e, por outro lado, verificar a existência de referências explícitas ou implícitas quer à norma quer à variação linguística. Tal análise permitiu comprovar e concluir que, atendendo às directrizes programáticas e à orientação geral do ensino da língua materna, o ensino da Língua Portuguesa, fornecendo embora uma perspectiva mais abrangente do fenómeno linguístico, no conjunto dos ciclos e anos aqui analisados, se caracteriza pela fraca progressão no que diz respeito à explicitação do Funcionamento da Língua e ao desenvolvimento de efectivas competências (meta)linguísticas.

ABSTRACT

LINGUISTIC NORM AND VARIATION PORTUGUESE LANGUAGE CLASSROOM

This dissertation is about the relationship between the linguistic norm and the Variation in the teaching of the Portuguese Language. In chapter I there is a critical review on the literature of the theoretical concepts and assumptions relating to this subject.

In chapter II you can find an analysis on the several dimensions and levels of regulation in the teaching of the Portuguese language by first evaluating the role of the school programs, their guidelines and the role of the school textbooks which support them and to then analyse these materials so as to identify the normative dimension in the Portuguese Language teaching and the way it meets the linguistic variation.

The analysis of school textbooks in chapter III sought to identify, quantify and evaluate, on the one hand, the weight of themes and contents which don't come from the traditional grammar but from different areas of linguistics and, on the other hand, to check the existence of explicit as well as implicit references not only to the linguistic norm but also to the linguistic variation. Considering the program guidelines and the general orientation of the mother-tongue teaching, this analysis has demonstrated and concluded that the Portuguese Language teaching, although within a boarder perspective of the linguistic phenomenon and all the cycles and years which were here analysed, can be characterised by its slow progression concerning the explicitness of the workings of the Language and the development of effective (meta)linguistic skills.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – Língua, Norma e Variação	15
1. Enquadramento Teórico	16
1.1. A linguagem como faculdade universal	16
1.2. A definição de língua: um conceito polémico.....	19
2. Língua e norma	27
2.1. Norma linguística	28
2.2. Língua e variação	33
3. Língua Portuguesa: uma problematização.....	36
3.1. A construção histórica do conceito de norma	38
3.2. Norma escrita/norma falada	42
3.2.1. Norma culta/norma-padrão	43
3.2.1.1. Das noções de norma padrão/norma culta e desvio	45
3.2.2. Norma implícita/norma explícita.....	47
3.3. Variação da Língua Portuguesa.....	48
3.3.1. Variação diatópica	51
3.3.1.1. Grupo dos dialectos setentrionais	51
3.3.1.2. Grupo dos dialectos centro-meridionais	52
3.3.1.3. Dialectos insulares	52
3.3.2. Variação diastrática.....	53
3.3.3. Variação diacrónica	54

3.3.4. Variação diafásica.....	54
CAPÍTULO II – Norma e Variação no Ensino do Português.....	56
1. Preâmbulo Metodológico.....	57
1.1. Os Programas de Língua Portuguesa do 2º e do 3º ciclo do Ensino Básico	60
1.2. Os Programas do Ensino Secundário.....	68
2. Os manuais escolares de Língua Portuguesa/ Português.....	70
2.1. Funções dos manuais escolares.....	72
2.2. Tipos de manuais escolares.....	75
3. Princípios do ensino da Gramática (norma) nos Programas de Português.....	77
3.1. Textos programáticos anteriores a 1991.....	78
3.2. Análise dos Programas de Língua Portuguesa de 1991.....	83
3.3. Documentos reguladores de 1997 e de 2001.....	87
3.4. O Novo Programa de Português do Ensino Básico - 2009.....	91
3.4.1. O papel do Conhecimento Explícito da Língua no Novo Programa de Português do Ensino Básico.....	93
3.4.1.1. Conhecimento Explícito vs Funcionamento da Língua.....	94
4. A Nova Terminologia Linguística (TLEBS) e os programas.....	96
CAPÍTULO III – Norma e Variação nos Programas e nos Manuais de Português.....	101
1. Metodologia da Investigação.....	102
2. Análise dos resultados.....	104
2.1. Frequência dos vários domínios em cada manual/ano.....	104
2.2. Análise dos tipos de texto em cada ano/manual.....	108

2.3.	A presença da gramática (norma) nos vários manuais.....	120
2.4.	Análise da distribuição das disciplinas linguísticas por ano/manual	125
2.5.	A Variação Linguística nos manuais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico ..	137
3.	Análise dos manuais do Ensino Secundário	149
3.1.	Manual do 10º ano – <i>Plural</i>	149
3.2.	Manual do 11º ano – <i>Plural</i>	153
3.3.	Manual do 12º ano – <i>Plural</i>	155
CONCLUSÃO		158
BIBLIOGRAFIA		162
ANEXOS		173

INTRODUÇÃO

À escolha do tema “Norma e Variação na aula de Língua Portuguesa” estão subjacentes duas motivações. A primeira prende-se com o facto de sermos docentes de Língua Portuguesa no 3º ciclo do Ensino Básico e de Português no Ensino Secundário, actividade profissional em que diariamente somos confrontadas com usos linguísticos que se afastam, quer em termos de Oralidade quer em termos de Escrita, do chamado Português-padrão. As explicações para a divergência entre os usos dos alunos e os habitualmente reconhecidos como parte da “norma” são complexas e de várias ordens, a começar pelo tipo de socialização, pelo nível sócio-económico e cultural das famílias, pela comunidade em que se inscrevem e, como é evidente, pelos hábitos próprios das novas gerações. Nestas, com efeito, o uso da Língua Materna parece estar cada vez mais influenciado pelas novas tecnologias e pela ausência de hábitos de leitura e de escrita.

Por outro lado, o próprio ensino da língua tem vindo a contemplar os chamados textos “autorizados” da literatura por textos de carácter utilitário e informativo, aos quais parece caber, cada vez mais, um lugar de destaque nos manuais do Ensino Básico, o que parece indiciar uma crescente valorização do plano comunicacional, pragmático e informal da Língua Materna em detrimento do plano da elaboração literária e dos registos formais da língua. Ora um dos objectivos deste trabalho é, precisamente, analisar os programas e os manuais em que assenta o ensino do Português como Língua Materna e o modo como integram aqueles planos.

A segunda motivação para a escolha do tema prende-se com o interesse que as questões relativas à **norma** e à **variação linguística** nos suscitaram desde o início dos estudos académico, o que nos levou à hipótese de analisar tais assuntos no contexto da nossa prática profissional. É caso para afirmar que “se juntou o útil ao agradável”, pois ao propormos um trabalho desta natureza, pretendemos, por um lado, enraizar a nossa prática pedagógica numa reflexão elucidada pelas Ciências da Linguagem, pela Linguística em particular e, por outro lado, tentar provar de que modo a variação linguística está implicada, explícita ou implicitamente, no ensino-aprendizagem da Língua Materna, uma vez que este, por tradição, privilegia e veicula a variedade padronizada ou estandardizada.

A partir de uma reflexão teórica sobre os conceitos e os pressupostos inerentes à variação – linguagem, língua, fala, norma e desvio –, procederemos, em capítulo de natureza mais prática, à análise do binómio norma/variação quer nos Programas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Secundário, quer nos manuais adoptados na escola.

Em termos metodológicos e estruturais, o trabalho organiza-se em três partes fundamentais. No Capítulo I, numa revisão crítica dos conceitos acima mencionados, salientamos as principais linhas de força em torno dos mesmos e enunciamos os pressupostos teóricos relativos à especificidade e complexidade da linguagem humana, bem como os referentes às capacidades e competências em que assenta a mestria linguística. Em síntese, neste capítulo propomos um “estado da arte” sobre as principais problemáticas linguísticas implicadas no ensino-aprendizagem da Língua Materna.

Como é sabido, o processo de ensino/aprendizagem mobiliza, na sala de aula, o professor, o manual e o aluno, trinómio que requer uma análise aturada a fim de se compreender a dinâmica da acção educativa. Porque o objectivo desta dissertação é analisar os mecanismos, explícitos e implícitos, de normalização linguística por meio dos programas e dos manuais que orientam a aquisição, em contexto escolar, de competências linguísticas e metalinguísticas, o *corpus* deste trabalho é constituído pelos manuais escolares que servem e dão cumprimento aos programas, a saber, os manuais de Língua Portuguesa adoptados na Escola Básica 2,3 e Secundária Dr. Hernâni Cidade (Redondo) para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário.

No segundo capítulo, procuraremos identificar os princípios normalizadores subjacentes aos referidos programas e aos manuais. Deste modo, num primeiro momento avaliamos o papel dos programas, as suas linhas orientadoras e a função dos manuais escolares que os apoiam para, num segundo momento, realizarmos a análise desses materiais com vista à identificação dos aspectos que neles se relacionam com a norma e a variação no ensino do Português.

Actualmente, em todos os campos do conhecimento e de actividade social, assiste-se ao domínio dos meios audiovisuais, não constituindo excepção a escola. Se é certo que as novas tecnologias motivam os alunos e são facilitadoras da aprendizagem, pelo seu carácter inovador e atractivo, não é menos verdade que o manual escolar é uma ferramenta imprescindível em qualquer disciplina e, sobretudo, na de Língua Portuguesa, uma vez que, regra geral, os suportes escritos estão, mais do que o exercício da Oralidade, no centro das actividades à volta da Língua Materna. Apesar do impacto dos meios audiovisuais, inclusive no ensino-aprendizagem das línguas, sejam maternas sejam línguas estrangeiras, o texto escrito resiste, por natureza, a estas mudanças tecnológicas, mantendo-se no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ora a maioria das actividades que podem levar à consciência e à explicitação da norma linguística desencadeia-se a partir do acervo textual presente nos manuais, cabendo ao

professor operacionalizar as orientações superiormente definidas pelo Ministério da Educação através dos Programas. Com efeito, de acordo com estes, prevê-se que as escolas preparem os alunos para a sua integração na sociedade de forma participativa, o que corrobora os pressupostos que norteiam a concepção de educação básica definida na *Declaração Mundial sobre Educação para todos*, da UNESCO, cujo artigo 1º se transcreve parcialmente:

Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os **instrumentos de aprendizagem essenciais** (como a **leitura**, a **escrita**, a **expressão oral**, o cálculo e a resolução de problemas) e, também, **os conteúdos básicos de aprendizagem** (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes) **necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem.** (...)¹ (*Apud* Sim-Sim, 1997:11).

Para dar cumprimento a tais desígnios, os materiais escolares devem proporcionar diferentes abordagens e desenvolver distintas aptidões de modo a permitir uma formação integral do formando. Segundo as directrizes dos programas, observa-se que o domínio da língua-padrão, variedade socialmente prestigiada (e prestigiante) da língua, é tido como condição necessária para a integração activa e participante do indivíduo na sociedade. Mas tal perspectiva suscita, no entanto, não poucas e pertinentes questões, nomeadamente, a da existência de uma única norma, a da idealização dos modelos linguísticos em contraste com o uso efectivo da língua pelos falantes, as possíveis incongruências entre aquilo que é veiculado nos programas e o que é apresentado nos manuais. Na resposta a tais questões está precisamente o cerne desta dissertação, cujo objectivo primordial é precisamente verificar, por um lado, de que modo os programas assumem (ou não) uma perspectiva normativa, e qual o espaço que neles é (ou não) conferido à variação, e, por outro lado, averiguar em que medida os manuais escolares reflectem, dão cumprimento ou integram, por força da selecção textual neles realizada, outras dimensões da própria norma, que não é, afinal, uma modalidade fixa e imutável, já que pode incluir ou aceitar usos que, há anos, seriam rejeitados.

¹ O sublinhado é das autoras.

O manual de Língua Portuguesa era concebido, tradicionalmente, como o principal meio de transmitir conhecimentos por via dos textos da “literatura clássica”, textos esses que eram reconhecidos como exemplos de “bem escrever” e, por conseguinte, modelos “de bem falar”. Quem correspondesse a tais modelos teria certamente um “lugar” destacado na sociedade, sendo excluídos ou penalizados os que deles se desviassem. Com a democratização e a massificação do ensino, entre outros factores de índole sócio-económica e cultural, a situação foi-se alterando no sentido de uma liberdade de costumes e, portanto, de maior liberdade de expressão linguística, pautada, cada vez mais, pela diversidade e pela menor hierarquização dos usos linguísticos. É sabido que a valorização intelectual do aluno continua a ser contemplada nos programas; todavia, os manuais abrem-se cada vez mais às realidades imediatas e às tendências culturais da sociedade actual.

Outro aspecto relevante relaciona-se com o facto de a Língua Materna ser transversal a todas as disciplinas do *currículum* escolar, pelo que o uso da língua e a questão da norma estão igualmente presentes em outras áreas do saber, já que é na Língua Materna, instrumento de comunicação e código partilhado pelos cidadãos, que tais saberes são transmitidos e adquiridos. Como é evidente, a Língua Portuguesa tem no seio da nossa comunidade uma função estruturante de competências que vão para além do estritamente linguístico, reflectindo-se tanto no plano intelectual como no plano técnico e científico.

Dado que em qualquer currículo se opera uma selecção, isto é, na política educativa de um determinado estado certos domínios são considerados legítimos em detrimento de outros, é natural que a concepção e a elaboração dos programas reflectam os pontos de vista do poder vigente em matéria de política linguística e dos valores a ela subjacentes. Todo o programa traduz, portanto, uma ideia da língua em si mesma ou do que dela se pretende em termos sociais. Se é verdade que existem manuais cujos autores não se regem pela “cartilha institucional”, não é menos verdade que a maioria dos manuais assume as posições oficiais, isto é, aplica a carta dos objectivos e dos conteúdos contemplados nos programas, o que é perfeitamente compreensível, visto haver necessidade de uniformizar critérios que sirvam a nível nacional, colocando todos os alunos em pé de igualdade, com vista a garantir o sucesso nos exames e nas provas finais.

Por último, no Capítulo III procuraremos encontrar, nos manuais, actividades indicadoras da presença/ausência quer da norma, quer da variação. Pretendemos provar

que nas aulas de Língua Portuguesa não se contempla apenas uma norma, mas sim várias, patentes nos vários tipos de texto, ademais daquelas que cada aluno é portador em função da respectiva vivência familiar e social.

Com esta dissertação procura-se demonstrar que, mau grado o pendor normativo ainda predominante nas directrizes programáticas, cada vez mais os manuais, em sintonia com as novas perspectivas sobre a função da língua em sociedade, confrontam os alunos não com um modelo literário do bom funcionamento linguístico (norma culta e abstracta) mas com a variedade de usos da língua, em particular os menos formais, e, ainda, com as manifestações da variação linguística – dialectais, sociolectais, idiolectais e diacrónicas –, que assim têm cabimento na aula de Português, muito embora nem sempre integrem, de maneira explícita, os conteúdos programáticos.

Trata-se, em suma, de equacionar a relação entre a norma e a variação linguística no âmbito dos instrumentos que servem o ensino-aprendizagem do Português como Língua Materna por forma a confirmar a hipótese segundo a qual a tradicional perspectiva normativa, tão associada ao estudo da gramática, tende a diluir-se e a integrar abordagens da língua provenientes dos avanços registados em várias áreas da Linguística e na própria Didáctica.

CAPÍTULO I
LÍNGUA, NORMA E VARIAÇÃO

1. Enquadramento Teórico

1.1.A linguagem como faculdade universal

Os estudos acerca da linguagem humana e as reflexões sobre as línguas remontam a tempos imemoriais, sendo, no entanto, bastante recente o estudo científico que dá pelo nome de Linguística. Diversas foram, ao longo dos séculos, as tentativas de explicitação de um fenómeno complexo como a **linguagem humana**, preocupação que chega aos nossos dias, tomando rumos diversos, de acordo com a perspectiva orientadora de cada escola. Mas ninguém discute que é através da linguagem que expressamos o nosso pensamento e apreendemos a realidade que nos envolve². Esta capacidade distingue-nos das outras espécies animais, dotando-nos de mecanismos próprios que nos permitem comunicar e afirmar-nos enquanto Homens, conforme salientam (Baylon e Mignot, 1999: 25):

Traditionnellement, pour différencier l'homme des autres espèces vivantes, les penseurs l'on qualifié d'animal pensant – le “roseau pensant” de Pascal – ou encore d'animal raisonnable. Or il est très vraisemblable que les animaux ont eux aussi une forme de pensée, et le concept de raison manque de clarté. En revanche, l'homme pourrait être défini comme un *animal parlant*, le seul à posséder *le langage*.

Na mesma linha de pensamento, Fry afirma que “a principal qualificação do homem na escala zoológica é a de *loquens*: falante ou, por outra, que ele se tornou homem por ser o único animal falador. Devemos ao dom da fala a nossa humanidade” (Fry, 1978: 7). A corroborar as afirmações supracitadas, Paiva Raposo considera a linguagem “uma faculdade específica da mente humana, não partilhada por nenhuma outra espécie animal, nem mesmo a dos macacos, possuidores no entanto de um razoável grau de desenvolvimento cognitivo noutras esferas mentais (manipulação primitiva de símbolos, categorização conceptual, construção de ferramentas, etc.). Estudar a linguagem humana é, pois, estudar um aspecto particular das faculdades mentais da espécie humana, aquilo que podemos chamar a «faculdade da linguagem»” (Raposo, 1998:15).

² A esse propósito, salienta Benveniste (1988:27) que “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana de *simbolizar* “, isto é, “a faculdade de *representar* o real por um “signo” e de compreender o “signo” como representante do real, de estabelecer, pois, uma relação de “significação” entre algo e algo diferente”.

Tal faculdade universal manifesta-se quer na Oralidade, dimensão primordial da linguagem humana, quer na Escrita, muito embora apenas parcialmente as virtualidades de uma e de outra sejam equiparáveis³.

A corrente generativista defende também estes princípios, realçando que o discurso Oral é o modo primordial da linguagem, motivo por que a Escrita, que não é uma faculdade inata e por isso resulta de uma aprendizagem, é relegada para um papel secundário. No entanto, pese embora o carácter universal da Oralidade, veículo comunicativo por excelência desde os primórdios da humanidade, a Escrita, dadas as suas funções e o seu carácter duradouro, adquiriu um peso social e histórico que acabaria por impô-la como referência para a normalização linguística.

Apesar de o âmbito deste estudo não incidir especificamente no binómio Oralidade / Escrita, de algum modo ele acaba por assistir aos seus objectivos, na medida em que estão presentes nos *Programas dos Ensinos Básico e Secundário*, bem como nos manuais escolares que serão analisados no Capítulo III do trabalho, pois quer a Oralidade, quer a Escrita estão contempladas nos três domínios a desenvolver na aula de Língua Portuguesa: *Ouvir/ Falar; Ler e Escrever*.

Tal como referido anteriormente, todos possuímos a capacidade da linguagem, expressa em diferentes línguas maternas, e o Homem ter-se-á interessado provavelmente pela linguagem desde que esta existiu, facto que pode ser comprovado em diferentes culturas. Que ela se expressa de forma diferente nas diversas línguas é uma evidência confirmada pela investigação histórica e antropológica, pois não existem sociedades humanas que não disponham de uma **língua natural**⁴. É justamente o domínio deste “código” que distingue o homem das restantes espécies animais, como afirma Duarte (2000:15):

³ La priorité du langage oral sur le langage écrit est généralement admise. Il existe des civilisations orales sans traces écrites; tout homme sait parler, mais non écrire; l'écriture a été jusqu'à une époque récente le privilège d'une minorité, l'enfant commence à parler trois à quatre ans avant d'écrire ses premières lettres, etc. Il ne s'agit donc d'oublier que l'organe principal du langage est la *voix* humaine, son unité fondamentale le *phonème*. La physiologie, la pédagogie, l'histoire des langues, la linguistique, toutes les sciences de l'homme concordant sur ce point". (Catach, 1996: 20).

⁴ Segundo Mira Mateus e Villalva (2006: 15), "(...) as línguas naturais são manifestações espontâneas da capacidade de linguagem, ou seja, não foram construídas "pelo" homem, foram construídas "com" o homem. Pelo contrário, as línguas artificiais foram arquitectadas deliberadamente por uma pessoa ou por um pequeno grupo de pessoas, num tempo relativamente curto, e, portanto, não se desenvolveram espontaneamente numa comunidade de falantes, nem nunca foram aprendidas como língua materna. Por outras palavras, as línguas artificiais são definidas à partida, enquanto as línguas naturais correspondem à activação de um potencial inscrito no código genético humano".

A presença da linguagem em todas as sociedades humanas conhecidas sugere que ela é um produto da evolução biológica da espécie: em nenhuma das sociedades animais se encontram sistemas de comunicação com as características da linguagem humana; em contrapartida, não se conhecem sociedades humanas desprovidas de linguagem.

As referências à linguagem humana pretendem dar ênfase à actividade que decorre da existência geneticamente determinada da **faculdade da linguagem**, se bem que, conforme refere Paiva Raposo: “A faculdade da linguagem não é um sistema homogêneo, mas sim o resultado da interacção complexa entre vários sistemas ou módulos autónomos de natureza diversa, caracterizados por regras e princípios específicos a cada um deles” (1992: 15).

Ora, graças ao generativismo, o conhecimento dos processos cognitivos ligados às formas de comportamento humano alcançou enormes progressos na segunda metade do séc. XX, sendo possível afirmar que tais processos decorrem de uma base genética universal. Se a linguagem é uma forma exclusiva do comportamento humano, já que é ela que nos distingue das outras espécies animais, então devemos admitir também a existência de uma capacidade do sistema cognitivo, inata e universal, que lhe está associada. É essa capacidade que permite a realização da actividade linguística, ou seja, que permite compreender e construir, com base numas poucas dezenas de sons e num conhecimento gramatical implícito, uma infinidade de expressões linguísticas. Com efeito, para Chomsky, a faculdade da linguagem é um sistema mental de natureza computacional, isto é: “gera de um modo explícito representações mentais através da aplicação de um conjunto de regras e princípios altamente específicos sobre sequências de símbolos devidamente categorizados pertencentes a um vocabulário de formas primitivas” (*Apud* Raposo, 1992: 15).

A existência da faculdade da linguagem não é, porém, uma hipótese assente apenas na constatação da universalidade dos processos cognitivos e de que todos os Homens falam. Esta hipótese é também sustentada pela forma como se processa a aquisição da linguagem: trata-se de um processo comum a todas as crianças, qualquer que seja o estímulo linguístico a que são expostas, isto é, qualquer que seja a língua que ouvem falar à sua volta. Em tempo incrivelmente breve, e perante dados incompletos, a competência linguística é rapidamente adquirida, concluindo-se assim que essa aprendizagem não pode provir senão de um mecanismo cognitivo universal e genético, especialmente preparado para esse fim. Na óptica generativista, este conjunto de regras

é denominado **Gramática**. Qualquer adulto possui a “sua gramática”, contudo ela começa a ser adquirida nos primeiros anos de vida, atribuindo Chomsky a esse estado inicial a designação de **Gramática Universal** (*Universal Grammar* (UG)). A UG refere-se ao conjunto dos princípios universais que regulam a construção de uma gramática e das possibilidades de aplicação desses princípios a uma língua particular. Pode ser considerada como um órgão biológico, que vai evoluindo no ser humano, como outro órgão qualquer, até estádios já próximos da Gramática estável, que coincide com o estado adulto. Ainda segundo Chomsky, a Gramática Universal corresponde ao estado inicial da faculdade da linguagem (G), ou seja, a fase mais rica em desenvolvimentos, que se situa por volta dos dois ou três anos de idade, sendo no entanto variável de criança para criança.

Se o mecanismo da faculdade da linguagem é universal, então a relação com a gramática das línguas também é universal, o que implica que todas as línguas possuem propriedades comuns. A estas propriedades dá-se o nome de **universais linguísticos**, de que são exemplo o conjunto de sons que podem ser utilizados pelas línguas naturais, os elementos fundamentais na frase como o sujeito e o predicado. Apesar de existirem universais linguísticos comuns a todas as línguas, há características particulares que as diferenciam. Assim, nem todas as línguas têm uma flexão verbal tão rica como a do Português ou nem todas as línguas têm acento fixo na última sílaba de cada palavra, como o Francês. Desta forma, o grande objectivo da Linguística é alcançar os universais linguísticos comuns às diversas modalidades da linguagem, ou seja, pretende-se compreender a realização física das estruturas da linguagem através das suas concretizações específicas, a saber, as diversas línguas. Com este propósito, assistimos a uma crescente abstracção e idealização por parte dos linguistas relativamente ao seu objecto de estudo, a **língua**, entendida como “um organismo cujo comportamento, temos boas razões para acreditar, é determinado pela interacção de numerosos sistemas internos, operando sob condições muito variadas e complexas” (Chomsky, 1984:11).

1.2.A definição de língua: um conceito polémico

De acordo com Benveniste (1988: 9), qualquer estudo linguístico deve assentar, antes de mais, em dados concretos que forneçam as bases de uma teoria linguística:

Além disso, será necessário compenetrar-se desta verdade: a reflexão sobre a linguagem só produz frutos quando se apoia, primeiro, sobre as línguas reais. O estudo desses organismos empíricos, históricos, que são as línguas, permanece o único acesso possível à compreensão dos mecanismos gerais e do funcionamento da linguagem.

No entanto, desde a Antiguidade Clássica que as línguas foram definidas e estudadas a partir de um conceito de “língua” assente em bases não linguísticas mas de ordem ideológica, cultural, política⁵.

Da resenha histórica dos conceitos de **língua** sobressaem as diversas atitudes que as civilizações tiveram relativamente aos seus modos de expressão linguística⁶. Supõe-se que foi com o aparecimento da Escrita que começaram a surgir as primeiras reflexões sobre as línguas, pois esta técnica visava reproduzir a linguagem oral, logo, deveria separar as palavras e as frases umas das outras. Deste modo, povos como os egípcios ou os sumérios, a quem se atribui a invenção da Escrita, tiveram que tomar consciência da estrutura da sua língua para a poderem escrever: tanto uns como os outros já escreviam frases compostas por sucessões de símbolos que correspondiam às palavras. Mais tarde, os chineses utilizavam ideogramas para representar também palavras. Todavia, foram os fenícios que inventaram um alfabeto de base fonética, tendo sido os primeiros a tomar consciência dos sons que constituíam a sua língua.

As primeiras descrições linguísticas conhecidas foram produzidas por gramáticos hindus, no I milénio a. C. O Sânscrito era considerado como uma língua mágica e sagrada, não podendo sofrer alterações de pronúncia ao ser usada nos rituais religiosos. Em tal contexto, as descrições da língua estão imbuídas de um carácter religioso⁷. A gramática de Panini reveste-se de uma importância crucial no meio científico, porque, apesar de o pano de fundo dos estudos linguísticos na Índia antiga ser de ordem

⁵ A esse propósito, salienta Lepschy (1984: 83): “O conceito universal e objectivo de “língua” como sistema de comunicação constituído por signos, social e historicamente determinado, é, um resultado bastante recente da ciência linguística, que só na época moderna elaborou teorias e métodos capazes de assumir como objecto das suas análises os dados linguísticos (escritos e falados) definíveis empiricamente”.

⁶ As primeiras notícias conhecidas sobre a origem das línguas humanas datam entre 100 000 e 20 000 a. C. (Mateus e Villalva, 2006: 29).

⁷ O mais conhecido dos gramáticos hindus é Panini, que viveu no século V ou IV a. C..A descrição dos sons, a representação das sílabas por diferentes caracteres conforme as consoantes e as vogais que as constituem, as regras ou definições com que o autor explica a construção das frases ou dos nomes compostos mostram um conhecimento aprofundado do funcionamento do Sânscrito. Esta preocupação com a preservação da pureza da língua, ou seja, com as consequências da mudança linguística- atitude que caracteriza a gramática de Panini e dos restantes gramáticos hindus-, irá sendo retomada ao longo dos séculos e persiste ainda nas chamadas gramáticas normativas, como, por exemplo, as gramáticas escolares destinadas ao ensino da língua (Mateus e Villalva, 2006:31).

puramente religiosa e de a sua obra ser o resultado de séculos de preocupações dessa ordem relativamente à linguagem, o texto paniniano revela-se como uma gramática da própria língua, em particular da língua falada pela classe educada daquele tempo. Observa-se, assim, uma mudança de interesse e de perspectiva relativamente à tradição anterior, uma vez que o objecto de análise passa a ser uma língua comum que engloba a língua sagrada (escrita) e a língua falada (não sagrada).

Por outro lado, o facto de o gramático se ocupar da língua falada no seu grupo social, não estudando um idioma artificial, revela uma orientação para as realidades da língua que é confirmada pela preocupação que Panini também manifesta relativamente à **variação linguística**, notando as particularidades do uso regional, estilístico e social.

O que está aqui em causa é uma linguagem exemplar, a “palavra sagrada”, uma vez que o objecto em descrição é a língua dos “eleitos”; o uso não justificado ou incorrecto identifica o falante como estranho ao grupo e, ao mesmo tempo, como indivíduo impuro. Os critérios extralinguísticos que definem os limites da aceitabilidade não são cronológicos, nem tão pouco geográficos, mas são, sobretudo, critérios de classe e de raça. Como é sabido, os contributos da civilização indiana para o desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem só tardiamente vieram a ser reconhecidos no meio científico ocidental, porquanto o horizonte de retrospecção metalinguístico tradicional provém, até à actualidade, pela civilização grega.

Entre os Gregos, o estudo das línguas baseia-se, por um lado, no interesse acerca da origem da linguagem e, por outro, na mudança e na diversidade linguística, aspectos que levam a reflexões filosóficas como as que encontramos em Platão e Aristóteles. Foi precisamente Platão quem lançou as bases quer da reflexão filosófica sobre a linguagem, quer da sua análise. Segundo este pensador, as palavras reflectem a realidade que nomeiam; já Aristóteles defende que o seu significado resulta de um acordo entre os homens, logo, é convencional. No entanto, num e noutra caso a análise linguística não explicitava as diferentes etapas em que se desenvolvia. Outros autores gregos como Dionísio, o Trácio, e Apolónio Díscolo, por exemplo, contribuíram decisivamente para a descrição do funcionamento da língua: ao primeiro atribui-se a autoria da primeira gramática grega; o segundo, na esteira de Aristóteles, considerou que a frase assenta em dois elementos fundamentais, a saber, o sujeito e o predicado. O conhecimento da estrutura da língua e o desenvolvimento da gramática estiveram, entre os Gregos, intimamente relacionados com o estudo das obras de autores consagrados como Homero, o que explica uma definição de gramática como a de Dionísio, o Trácio:

“A gramática é o conhecimento directo do que geralmente é dito pelos poetas e prosadores” (*Apud* Lepschy, 1984: 85). Ora é esta a gramática que constitui o modelo à volta do qual assenta uma tradição que chega até às línguas ocidentais modernas, cujo objecto de análise privilegiado é a língua escrita e literária.

A linguagem é tomada como um instrumento mediador no relacionamento do homem com o mundo, não se colocando o problema da correcção linguística porque aquilo que interessa é o enunciado enquanto veículo de informação. Assim, a verdade de um discurso não depende do que o enuncia, mas apenas da conformidade desse discurso à realidade que pretende descrever. Por esse motivo, o problema da variação e o da regulamentação linguísticas afiguram-se como acessórios. Embora existissem inúmeras variedades, muitas delas possuidoras de vertente escrita, os dialectos existentes não eram considerados unidades idiomáticas inferiores a uma língua “standard”, donde se poderá inferir que a palavra **norma** era desconhecida do pensamento grego, ainda que a “ideia” já nele estivesse presente.

Os Latinos, por seu turno, limitaram-se a adaptar e transmitir as reflexões dos seus antecessores, tal como fizeram com outras áreas do conhecimento. No entanto, a obra de Varrão constitui excepção, visto relegar para segundo plano a doutrina filosófica. Este gramático, que distingue o uso comum do uso literário da língua – o **bom uso** –, dá especial destaque às questões etimológicas e procede a uma codificação das regras fundamentais da língua latina.

Toda a obra dos gramáticos latinos, não passa de uma descrição do uso literário da língua dos escritores e de uma introdução à aprendizagem de tal uso linguístico: com isso perpetua-se e transmite-se às épocas posteriores a concepção da língua entendida como língua escrita, como língua da classe culta (Lepschy, 1984: 86).

A Idade Média herdou da antiguidade greco-romana toda uma tradição gramatical, tendo o legado de Roma funcionado como modelo para as diferentes instituições (Igreja, Lei, Educação) e a cultura romana servido de referência à literatura, especialmente à poesia e à retórica. A gramática desempenhou também, durante o período medieval, um lugar privilegiado, atribuindo-se a Santo Agostinho (354-430) a primeira tentativa de codificação gramatical. Na esteira deste “gramático” surgem outros – Cassiodorus e Beda, por exemplo – que elaboram sinopses gramaticais destinadas ao ensino. A

gramática é definida, nesses textos, como **arte de bem falar** e, sobretudo, como arte de redigir o texto literário.

Deste modo, será legítimo afirmar não ter existido, durante a Idade Média, grande progressão em termos da actividade linguístico-gramatical, na medida em que esta estava muito ligada ao modelo greco-latino e ao desenvolvimento da literacia em latim, sendo as motivações dos gramáticos essencialmente pedagógicas. A gramática era, então, **normativa e literária**.

Até ao séc. XVI, na Europa Ocidental, o estudo das línguas vernáculas era feito a partir da gramática latina. Com a invenção da imprensa, deu-se uma maior difusão do texto escrito, nomeadamente dos textos gramaticais, que assim chegaram mais facilmente aos estudantes da época, o que, junto com a promoção dos vernáculos, explicará a circulação desse género de obras por toda a Europa. Ora, atendendo a esta tradição, o conceito de **língua culta** faz parte do pensamento linguístico ocidental e remonta aos Gregos, tal como afirmámos, em cujos textos a língua da classe dominante constitui o instrumento do conhecimento e da persuasão. Mas é aos Estóicos que se deve a concepção de língua como instrumento e expressão do pensamento assim como a associação da **língua escrita e culta** ao uso da classe dominante, relação que irá permanecer até à sistematização racionalista da gramática de Port-Royal (1660). Com efeito, na base de tal concepção da “língua culta”, emanada do uso escrito das classes preponderantes da sociedade, está a ideia de património cultural, consoante afirma Lepschy:

(...) como património cultural de uma classe no poder que individualiza na comunicação linguística (falada e escrita) um instrumento do seu domínio baseado na organização burocrática, escolar, etc., de uma casta de intelectuais a quem está confiada a tarefa da transmissão de uma certa tradição cultural e da elaboração dos instrumentos de comunicação capazes de consolidar a ideologia da classe dominante (Lepschy, 1984: 84).

De acordo com a tese postulada por este autor, pode dizer-se que a **norma**, ainda que de forma embrionária, surgiu a partir do momento em que os povos começaram a reflectir sobre a própria língua, distinguindo dentro do sistema linguístico o uso apropriado para cada ocasião.

No séc. XVII, na esteira da referida gramática de Port-Royal, tentou-se definir uma **gramática geral** que desse conta dos princípios a que todas as línguas obedecem e que explicasse os diversos usos. Sob este prisma, os gramáticos consideravam que todas

as línguas tinham um fundamento e um objectivo comuns, ou seja, a língua era vista como uma representação do pensamento⁸. Ao afastar-se da gramática latina, tida como modelo, a “gramática geral” apresenta alguns aspectos inovadores visto apresentar explicações dos usos particulares a partir de regras gerais. Se até este momento, todas as teorias linguísticas se baseavam na análise da língua latina, aplicando-a inclusive às vernáculas, a partir da gramática de Port-Royal faz-se a distinção entre a “gramática geral” e a “gramática particular” de cada língua. Todavia, só nos finais do séc. XVIII é que, ao arripio da teoria da corrupção, se aceita que as línguas naturais mudam e se transformam com o tempo, estando essa transformação dependente de uma necessidade interna da língua, não subordinada à vontade dos homens.

No séc. XIX, o interesse pela origem das línguas introduziu uma alteração radical nos estudos da linguagem e da gramática. As preocupações filológicas e comparatistas, que se baseavam unicamente em textos escritos, deram lugar a uma reflexão sobre a língua a partir de produções orais, ainda que de forma incipiente. A relação entre os documentos escritos e a Oralidade apenas se estabelece para a dedução da evolução linguística, sendo a Escrita encarada como reflexo directo da Oralidade.

É com este intuito que a Linguística selecciona como seu objecto a língua, “símbolo de todo o mecanismo da fala humana, pois usar a palavra língua dessa forma é, na verdade, usar uma figura de retórica” (Fry, 1978:14). É justamente esta língua, figura de retórica, que vai ser encarada como um sistema, como um todo organizado, estruturado, cujos elementos mantêm entre si relações de dependência e de solidariedade. Por conseguinte, qualquer alteração sofrida por um dos elementos atingirá necessariamente o equilíbrio de todo o sistema, que arranjará forma de se reequilibrar.

Abandona-se, assim, a preponderância de uma perspectiva diacrónica que se ocupa, segundo dizia Saussure, “das relações entre termos sucessivos, não percebidos por uma mesma consciência colectiva e que se substituem uns aos outros sem formar sistema entre si” para se adoptar uma visão sincrónica preocupada com as “relações lógicas e psicológicas entre termos coexistentes e que formam sistema, tais como são percebidos pela consciência colectiva” (Saussure, 1995:171). É no **plano sincrónico** que Saussure estuda a língua, entidade que é “susceptível de uma definição autónoma, e

⁸ Ducrot e Todorov (1982: 19) referem que: “Para os autores das gramáticas gerais, não se trata de procurar na materialidade da palavra uma imitação da coisa ou da ideia (...). Para eles, só a organização das palavras no enunciado tem um poder representativo.”

deve constituir o objecto, integral e concreto, da linguística” (Lepschy, 1984: 72). Interessa à teoria linguística o que é constante, interno à língua, não havendo lugar para o estudo das mutações ou realidades exteriores. A análise sincrónica dá lugar a um discurso funcional, discurso este que, abdicando dos factores históricos que poderão estar na base de determinados acontecimentos, visará explicar os fenómenos linguísticos como fazendo parte de uma estrutura que contém em si própria as causas do seu funcionamento. Daí a famosa dicotomia saussuriana **langue/parole**, pois “tudo o que é diacrónico na língua é-o por meio da fala” (Saussure, 1995:169). Qualquer alteração produz-se individualmente na **fala** de alguns indivíduos e quando adoptada pela colectividade, passará a fazer parte da **língua**. Todavia, para compreendermos melhor esta divisão, há que distinguir os dois termos da dicotomia. De acordo com Ferdinand de Saussure, a língua “é ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício dessa faculdade” (Saussure, 1995:34). Pelo contrário, a fala corresponde à execução e compreensão individuais que permitirão a formação de um sistema gramatical existente na mente de cada indivíduo de uma mesma comunidade linguística. Como podemos verificar, a língua corresponde ao social, ao colectivo, enquanto que a fala pertence ao plano individual. Por intermédio da fala produzem-se as alterações, ocorrem as irregularidades e, uma vez aceites pela colectividade, passarão a constituir factos da língua. Deste modo, interessa analisar as transformações verificadas no próprio sistema (sincronia) e não as razões da evolução de um sistema de língua a outro (diacronia).

Para Saussure, o signo linguístico consiste na associação de uma imagem acústica a um conceito, vale dizer, de um significante a um significado, associação que é arbitrária, ou seja, é determinada pelo uso social. Este conceito é bastante redutor, uma vez que torna a língua num objecto, separando-a dos contextos da actividade concreta. É vista como algo passivo, pertencente ao domínio das faculdades receptoras da memória, cabendo à fala qualquer actividade relacionada com a linguagem. O valor teórico e metodológico da dicotomia saussureana **langue/parole** vai estar depois subjacente, *mutatis mutandis*, a várias teorias: Hjelmslev formula-a sob os termos de **esquema** e **uso** e o generativismo sob a forma de **competência** e **performance**. Embora os termos não sejam equivalentes, a função da dicotomia mantém-se constante: o objecto da linguística define-se por oposição ao plano de actualização.

Ao distinguir **linguística externa** de **linguística interna**, Saussure elimina de tudo o que é estranho ao sistema. À “linguística interna” cabe o estudo da língua em si, enquanto que a “externa” é determinada pelo contexto social em que o fenómeno da linguagem se manifesta, daí ter de ser abolido. Nesta perspectiva, dependendo de vários factores operantes na comunidade considerada, a norma não cabe, portanto, neste domínio de trabalho. A concepção de língua saussuriana é, porém, bastante mais profunda do que à primeira vista possa parecer. Apesar das eventuais polémicas causadas pela divisão entre língua e fala, o papel de Saussure no desenvolvimento da linguística posterior é fundador e inegável.

Alguns anos depois, surge uma nova corrente ligada ao Círculo Linguístico de Praga – o denominado **Funcionalismo** – que concebe a linguagem como uma instituição humana, interessando-lhe o estudo desse fenómeno e de todas as suas variedades, ou seja, as diferentes línguas. Importa, principalmente, descrever as línguas nas suas especificidades e verificar o que as distingue umas das outras. André Martinet realça o **princípio da pertinência**, dando ênfase à pertinência comunicativa, uma vez que é a utilização da língua enquanto instrumento de comunicação que determina o seu funcionamento e a sua evolução.

Tal como Hjelmslev, também Coseriu baseou a sua reflexão na crítica à dicotomia saussuriana “língua-fala”, dando conta das principais questões nela envolvidas e apontando as insuficiências que a configuração proposta por Saussure revela. Coseriu propõe o trinómio **sistema, norma e fala**, pois considera importante distinguir o que nas estruturas que constituem a língua é simplesmente normal ou comum (norma) do que é funcional (sistema)⁹. A língua é, pois, encarada como um sistema abstracto de oposições funcionais e como um conjunto de possibilidades.

No âmbito da teoria exposta por Coseriu, a abstracção é um recurso que permite ao linguista, partindo da fala concreta, atingir níveis superiores e cumprir o seu objectivo de descrição da língua.

Chomsky foi também uma das vozes críticas a insurgir-se contra a concepção de língua proposta por Saussure. Em seu entender, a língua, concebida como um mero

⁹ O sistema é um sistema de possibilidades, de coordenadas que indicam os caminhos abertos e os caminhos fechados de um falar compreensível numa comunidade; a norma, em troca, é um sistema de realizações obrigatórias, consagradas social e culturalmente: não corresponde ao que se pode dizer, mas ao que já se disse e tradicionalmente se diz na comunidade considerada”. O sistema abrange as formas ideais de realização duma língua. (...) a norma, em troca, corresponde à fixação da língua em moldes tradicionais; e nesse sentido, precisamente, a norma representa a todo momento o equilíbrio sincrónico (externo e interno) do sistema” (Coseriu, 1979a: 50).

conjunto de sinais depositados nos cérebros de todos os falantes de uma mesma comunidade, não pressupõe a existência de um aspecto essencial e inerente ao ser humano – a sua capacidade criadora –, que se manifesta ao nível da frase, e, assim sendo, pertence à fala, não à língua. Perante a constatação de tal facto, Chomsky apresenta como alternativa a noção de **competência linguística**, onde a criatividade emerge por excelência. Criatividade esta visível na capacidade que o falante-ouvinte revela na produção e compreensão de frases nunca ouvidas antes. Pressupõe-se, então, a existência de regras que subjazem à criatividade, isto é, uma **gramática**, elemento formalizador da competência linguística do falante. Esta gramática procura explicar o conhecimento da língua que subjaz ao uso real feito pelo falante-ouvinte. Daí a preferência pela “**competência**, ou seja, o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua”, em detrimento da “**performance**, o uso efectivo da língua em situações concretas” (Chomsky, 1978: 84). Dito de outro modo, a **gramática generativa**, como conjunto finito de regras, deve ser capaz de enumerar explicitamente as frases gramaticais (infinitas) de uma dada língua. Todavia, nem sempre as frases consideradas gramaticais no domínio da competência são aceitáveis no domínio da performance. É a intuição do falante que determinará a gramaticalidade ou não das frases da sua língua.

Ainda segundo este autor, a gramática generativa é a mais adequada, porque permite descrever através de regras transformacionais as relações existentes entre frases, entre a **estrutura profunda** e a **estrutura de superfície**. Esta teoria linguística baseia-se num processo hipotético-dedutivo, uma vez que a competência é um dos processos mentais da aquisição da linguagem e, por isso, de observação directa inacessível. A competência é apenas um dos processos subjacentes à performance real do falante que depende de inúmeros outros factores.

2. Língua e norma

Em conformidade com o ponto anterior, o conceito de língua não é unânime e continua a suscitar discussão entre os linguistas. É claro que a definição de língua vai muito além da sua dimensão comunicativa, pois incorpora também aspectos políticos e culturais. Significa isto que um mesmo sistema linguístico comporta variedades, uma das quais é apontada como **padrão**, gozando por isso de um estatuto mais privilegiado, porquanto é transmitida pelo sistema de ensino e pelos meios de comunicação social. É

justamente em relação a esse padrão que as variantes podem ser contrastadas, como veremos no ponto seguinte.

De acordo com Marli Quadros Leite (2007: 23) “a língua é uma norma porque é um facto social”, na medida em que é a sociedade que estabelece a norma e ela própria se encarrega de preservá-la. Mas se o conceito de língua não é fácil de definir, o mesmo acontece relativamente à noção de norma. Dulcelina Silva dos Santos (2002: 24-25) trata esta questão à luz do conceito de **prestígio linguístico**. De acordo com a autora, o conceito de prestígio situa-se sobretudo na área da Sociologia e relaciona-se com noções tais como poder, riqueza, status, classe social, ocupação, mobilidade social, entre outros. A Linguística, por seu turno, relaciona o prestígio com o estatuto do falante, com os usos linguísticos ou com noções linguísticas como as seguintes: correcção, norma, aceitabilidade gramatical e adequação dos enunciados ao contexto. O conceito de norma, de acordo com a autora, é muito difícil de precisar, sobretudo se entrarmos no campo da Sociolinguística.

2.1. Norma linguística

Se é certo que todas as línguas, não obstante apresentarem uma codificação, variam no tempo e no espaço, também é consensual que os falantes de todas as comunidades têm consciência dos usos “certos” e “errados” na língua que falam, isto é, reconhecem que determinadas características não fazem parte “do bom uso da língua”, vale dizer, de uma prática padronizada – a **norma**. Assim, a **norma (cult)** não decorre das propriedades da língua em si mesma, conforme salienta Castilho ao dizer:

A norma culta não deriva de nada intrínseco ao português. Não há formas ou construções intrinsecamente erradas ou certas (...) Assim, o certo ou errado deriva apenas de uma contingência social. Em todas as comunidades sempre se atribui a determinada classe uma ascendência sobre as demais. A classe de prestígio dita as normas de comportamento, a moda, o gosto por certo tipo de música... Assim também a escolha das variedades linguísticas entre as que estão à disposição dos falantes. Ao escolher uma, essa classe condena as outras variedades (*Apud Bagno, 2004: 185*).

Todavia, em termos linguísticos, nem sempre é fácil distinguir o “certo” do “errado”, porque as línguas vivas estão em constante mutação e, assim sendo, aquilo que era correcto no século XIX, por exemplo, deixou de ser válido no século XXI. A

propósito do conceito de correcção linguística, Bechara observa o seguinte: “Uma língua nada mais é do que uma determinada técnica do falar de uma comunidade lingüística historicamente constituída. Assim, falar correctamente é falar conforme a tradição lingüística dessa determinada comunidade” (*Apud* Lopes Silva, 2001: 29).

O fenómeno de mudança, que se deve a vários factores, também não deixa imune a própria norma. A todo o momento surgem palavras novas, acompanhando novos objectos ou conceitos, enquanto outras caem em desuso. E não é só o léxico que se renova, também a construção sintáctica e os próprios sons da língua podem sofrer alterações. A língua que utilizamos hoje não é igual à que era utilizada há dois séculos, porque a sociedade mudou e a língua acompanha essas mudanças. Mas outros factores contribuem para a **variação** e, por conseguinte, também para a **mudança linguística**, nomeadamente a idade, a região, o grupo social ou profissional a que o falante pertence e, até, as circunstâncias em que comunica. Significa isto que a língua conhece, em cada momento, variações de várias ordens, por mais imperceptíveis que possam ser aos ouvidos dos falantes. Observa-se, então, que nem todas as variantes da língua têm o mesmo estatuto, cabendo ao falante escolher aquela que mais se adequa às circunstâncias da comunicação e ao interlocutor. Segundo Jespersen (*Apud* Cunha e Cintra, 1990:6,7) o “linguisticamente correcto” é definido como aquilo que é exigido pela comunidade linguística a que se pertence, ou seja, “falar correcto” significa o falar que a comunidade espera. Contudo, as questões centrais persistem: o que é, afinal, a norma? Quem tem autoridade para definir o que é “correcto” ou “incorrecto”? Será que coexiste apenas uma “norma” ou coexistem várias “normas” em cada sincronia?

Interessada pelo carácter mutável das línguas, a Linguística vai em sentido contrário ao da gramática tradicional, que na língua tende a ver um sistema invariável e imutável de formas e combinações, privilegiando a forma considerada correcta, remetendo as demais para o terreno dos usos menos bons ou errados. A distinção entre uma **linguística prescritiva** (em muitos contextos identificada com gramática) e **linguística descritiva** começa a ganhar consistência teórica no século XX: à primeira, com uma tradição multissecular, cabe estabelecer regras que conduzam ao **uso correcto** da língua em sociedade, em particular em usos formais e literários; à segunda compete dar conta do **uso real** e diversificado que os falantes fazem da língua.

Às atitudes de tipo prescritivo está tradicionalmente associado um conceito clássico de norma que segundo Santos (2006: 50) pressupõe “a eleição como modelo de um conjunto de variantes, desenvolve ideologias de unificação linguística e fornece um

padrão de avaliação da qualidade do discurso”. A mesma autora afirma ainda que se define como “(...) princípio geral que torna possível julgar as acções humanas como certas ou erradas, assim estabelecendo uma relação de interdependência conceptual com a noção de (in)correção” (*Ibidem*)

No século XX, norma passa, então, a referir factos ou usos comuns, rejeitando-se as apreciações de tipo valorativo e pressupondo-se a existência de tantas normas quantos os grupos que constituem a comunidade (Santos, 2006: 51).

A propósito do aspecto normativo das línguas, Coseriu é, sem dúvida, uma fonte a ter em conta. Baseou a sua reflexão na crítica à dicotomia saussuriana língua-fala e apontou as insuficiências que a proposta de Saussure encerra, principalmente o facto de este autor ter ignorado o acto verbal, ponto em que língua e fala se encontram e se combinam e de ter separado completamente o indivíduo da sociedade. Coseriu formaliza um conceito de norma (linguística) que é, na verdade, uma “norma social”, visto atender ao uso na comunidade. Assim, o falante toma como ponto de partida o seu conhecimento do sistema e, ao exprimir-se verbalmente, reúne os factos da norma social com os factos de norma individual e as criações instantâneas que constituem o falar num dado momento. A norma representa, portanto, um ponto intermédio que transforma em estrutura tripartida (sistema, norma e fala) a dicotomia saussuriana (*langue/parole*). Neste sentido, o autor estabelece a ligação entre o sistema e a sua realização, já que a norma social, a norma individual e o falar concreto são graus sucessivos de realização daquele.

Não está em causa o sentido corrente do termo “norma”, enquanto conjunto de valores estabelecidos ou impostos segundo critérios de correção e de valorização subjectiva do enunciado, mas antes um conceito de norma objectivamente comprovável numa língua, a norma seguida por ser membros de uma comunidade linguística, e não aquela pela qual se reconhece que “falamos bem” ou de modo exemplar. Nesta acepção, a norma refere-se ao “como se diz” e não ao “como se deve dizer”, daí Coseriu (1978: 90) propor os conceitos de **normal** / **anormal** em substituição de **correcto** / **incorrecto** da tradição gramatical.

A distinção apontada por Coseriu entre norma e sistema revela-se muito importante para a compreensão do mecanismo da mudança linguística. O falante tem consciência do sistema que utiliza, podendo ou não, dentro das possibilidades que o mesmo lhe oferece, praticar a norma. A originalidade / criatividade do sujeito falante, no entanto, pode ser imitada, tornando-se norma substituindo as anteriormente tidas

como “normais”. O indivíduo aparece, deste modo, como causador da mudança no sistema, por mero desconhecimento ou pelo facto de não aceitar a norma imposta.

Embora o aspecto normativo esteja presente em qualquer comunidade linguística, como temos vindo a afirmar, o vasto leque de escolhas oferecido a cada falante, permite-lhe optar pela que mais lhe convém, num determinado contexto comunicativo, sem romper com o uso normativo. A esta liberdade de escolha está associado um certo **liberalismo gramatical**, como bem salientam Cunha e Cintra (1990: 8):

A norma pode variar no seio de uma mesma comunidade linguística, seja de um ponto de vista diatópico (português de Portugal/português do Brasil/português de Angola), seja de um ponto de vista diastrático (linguagem culta/linguagem média/linguagem popular), seja, finalmente, de um ponto de vista diafásico (linguagem poética/linguagem da prosa).

Este conceito linguístico de norma, que implica um maior liberalismo gramatical, é o que, em nosso entender, convém adoptarmos para a comunidade de fala portuguesa, formada hoje por sete nações soberanas, todas movidas pela legítima aspiração de enriquecer o património comum com formas e construções novas, a patentear o dinamismo do nosso idioma, o meio de comunicação e expressão, nos dias que correm, de mais de cento e cinquenta milhões de indivíduos.

Não deixando de reconhecer, como princípio fundamental, a igualdade linguística das variedades coexistentes num determinado território (uma vez que para a Linguística todas as variantes são iguais em mérito), o certo é que uma variante se destaca e é legitimada, não pelas suas qualidades linguísticas mas pelo valor sócio-cultural que assume na organização e identificação da comunidade, valor esse que é confirmado nas atitudes dos seus membros. Nesta óptica, em sociedades como a portuguesa, a escola permite o acesso à variedade de prestígio, aliás, consignada nos Princípios Orientadores expressos no *Programa de Língua Portuguesa para o 1º ciclo do Ensino Básico*, onde se refere que o aluno deve evoluir “para práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita.”

Como ser social, o Homem vive integrado numa comunidade que é regulada por normas às quais ele tem de obedecer, regulação à qual não escapa a língua, motivo por que a norma é definida como a modalidade escolhida para servir de modelo na comunicação em dada sociedade, na linha do que refere Santos a propósito do processo de **estandardização**:

A estandardização implica a fixação de um ideal de língua, em direcção ao qual deverão convergir os esforços dos diversos agentes, e a sua aceitação por toda uma comunidade de idioma, que passa a dispor, desse modo, de uma norma supradialectal; entre os meios de que uma comunidade dispõe para impor e manter esse “ideal de língua”, a educação constitui um dos mais poderosos” (Santos, 2006: 67).

Assim se explica que seja, em geral, um padrão supradialectal que se concretiza em duas vertentes, a Escrita e a Oral. Na vertente escrita, as regras são mais rígidas e determinadas, em grande parte, pela tradição literária. Para a associação norma/escrita contribuiu, como se viu em (Cf. 1.2), o conceito tradicional de gramática, que se concentrava “no bom uso da língua” apoiado nos “bons escritores”, daí a escrita ser a vertente linguística mais valorizada. Na verdade, o termo gramática significava exactamente “arte ou ciência de utilizar bem os caracteres”, o que demonstra a valorização da Escrita que caracteriza os primeiros estudos sobre a língua. Por outro lado, importa referir que “norma” não é sinónimo de “texto literário”. Embora a literatura sirva à fixação da norma e a encontremos nos livros escolares como modelo, ela é apenas uma das utilizações da língua. Actualmente, a tradição literária parece pesar cada vez menos na construção da norma, cedendo lugar a outras referências culturais mais imediatas ou acessíveis.

A educação fornece-nos os padrões de comportamento que teremos de seguir na vida em sociedade e, nessa perspectiva, tal como as regras de conduta, as normas linguísticas são um compromisso aceite pela comunidade, cabendo à escola o papel de transmitir as ideias vigentes.

Conforme se depreende do anteriormente exposto, **falar bem** uma língua é uma asserção com um forte conteúdo social, cultural e político. Para Jespersen (*Apud* Cunha e Cintra, 1990: 6,7), “**falar correcto** significa o falar que a comunidade espera, e **erro** em linguagem é equivalente a **desvios desta norma**¹⁰, sem relação alguma com o valor interno das palavras ou formas”. Todavia, o mesmo linguista reconhece que “existe uma valorização da linguagem na qual o seu valor se mede com referência a um ideal linguístico” (*Ibidem*, 1990: 7).

¹⁰ O sublinhado é nosso.

2.2. Língua e variação

Que à língua é inerente a **variação**, propriedade universal das línguas, é assim uma evidência. Não é difícil apercebermo-nos disso, uma vez que todos nós somos confrontados com vários usos linguísticos, dependendo do carácter mais ou menos formal do nosso interlocutor, ou da origem geográfica ou social do mesmo. Uma língua não é algo estático, está em permanente evolução, isto é, a língua transforma-se continuamente, mesmo que disso não se apercebam os falantes, e essa variação ocorre ao longo da história tal como também ocorre ao longo da vida dos falantes que a utilizam. As alterações registadas no plano sincrónico podem culminar em novas estruturas linguísticas ou conservarem-se como meras variantes individuais, sociais, profissionais, regionais. A mudança que vai ocorrendo numa língua relaciona-se com os conceitos e atitudes de vida de uma sociedade, que se manifesta em vários sectores, nomeadamente nas artes, na literatura, na filosofia, entre outros.

Aryon Rodrigues (2004:11,12) defende que “Não há língua que seja, em toda a sua amplitude, um sistema uno, invariado e rígido. (...) Na realidade, toda a língua, é um complexo de variedades, um conglomerado de variantes”. O mesmo autor considera que as línguas comportam variantes de duas ordens: uma, em função do falante (emissor); a outra, em função do ouvinte (receptor). Assim, à primeira pertencem as variantes dialectais, tais como variantes espaciais (dialectos geográficos), variantes de classe social (dialectos sociais ou diastráticos), variantes de grupos de idade (dialectos etários), variantes de sexo ou género (dialectos masculino e feminino) e variantes de gerações (diacrónicas). Na segunda ordem, o autor insere as variantes de registo (grau de formalismo, de modalidade – falada e escrita –, de sintonia (ajustamento do emissor ao receptor), assunto que será retomado no ponto três deste capítulo (Cf. 3.3.4.).

Apesar de a variação se dever a inúmeros factores, o geográfico é, certamente, um dos mais influentes. Em breve retrospectiva a respeito do modo como, historicamente, a variação foi vista na tradição gramatical portuguesa, veja-se que logo no séc. XVI um dos primeiros gramáticos da Língua Portuguesa, Fernão de Oliveira, a ela se referiu. Entre nós foi o primeiro a notar que as variedades regionais são o testemunho da diacronia linguística, pois guardam antigas formas de dizer, e a apontar a existência de diferentes **dialectos**, segundo o meio social, a região e a idade do locutor. A esse propósito, dizia Oliveira: “(...) os da Beira tem hãras falas e os d’Alentejo outras” (*Apud* Ferreira, 1994:108). Gramáticos e ortógrafos posteriores, nomeadamente Duarte Nunes

de Leão e outros, identificaram também algumas diferenças, sobretudo ao nível fonético. Contudo, frequentemente tais traços são considerados marcas de rusticidade. Com D. Jerónimo Contador de Argote (1725) já se regista uma descrição mais sistemática da variação do Português, porquanto na sua incipiente classificação e descrição dos dialectos portugueses, o gramático oferece uma definição de dialecto como “um modo de falar”, sendo que “o modo, como se fala a língua portuguesa nas terras da Beira, é diverso de como se fala a mesma língua portuguesa em Lisboa, porque em uma parte se usa de umas palavras, e pronúncia, e em outra parte se usa de outras palavras, e outra pronúncia, não em todas as palavras, mas em algumas. Esta diversidade pois de falar, que observa a gente da mesma língua, é que se chama dialecto¹¹” (Argote, 1725: 291,292).

Ora é precisamente a relação entre variedades que leva os falantes a emitir apreciações valorativas do tipo: os que falam desta maneira “falam bem”, são sofisticados e cultos; os que falam de modo diferente “falam mal”, são rústicos e ignorantes. Para os membros da comunidade, determinada(s) variedade(s) impõe(m)-se, como um ideal de perfeição linguística, um modelo a imitar, um factor de distinção social. Apesar de a consciência da variação ser antiga, como acima se salientou, na verdade o conceito de dialecto, tanto quanto o de língua, não está isento de complexidade. Como vimos antes, há linguistas que definem **língua** como sendo “uma noção político-institucional”, visto ser um sistema linguístico abstracto que, por razões políticas, económicas e sociais, adquiriu independência tanto funcional como psicológica para os seus falantes”, ao passo que o **dialecto** é “uma variedade de um determinado sistema linguístico reconhecido oficialmente como Língua”. Geralmente considera-se dialecto de uma língua a variedade linguística que caracteriza uma determinada zona” (Ferreira, 1996: 482,483).

Para os linguistas, não existem línguas, mas sim sistemas organizados e complexos. Não deixando de reconhecer, como princípio fundamental, a igualdade linguística das variedades coexistentes e rejeitando uma noção prescritiva de norma ou uma visão normativa da linguagem, vários linguistas são levados, contudo, a definir ou mesmo a aceitar a existência de uma entidade que dá pelo nome de idioma ou **língua-padrão** e que é legitimada não pelas suas qualidades linguísticas, mas pelo valor sociocultural que assume na organização e identificação da comunidade e que as

¹¹ Actualizámos a ortografia da citação.

atitudes dos seus membros confirmam. (Santos, 2006: 61). Cabe então perguntar a partir de que momento é que dois sistemas organizados e próximos um do outro, deixam de ser dialectos e passam a línguas. Para alguns linguistas, a resposta está no critério da mútua compreensão, isto é, se existe inteligibilidade entre dois falantes de dois dialectos diferentes mas relacionados historicamente, então esses dois dialectos pertencem à mesma língua. Podemos assim afirmar que, “não são as questões linguísticas e gramaticais, que decidem se um determinado sistema é língua ou simplesmente dialecto, mas sim as fronteiras políticas, os interesses culturais e a história comum” (Raposo, 1984: 588).

Por isso mesmo, a fronteira entre os conceitos de língua e dialecto não decorre exclusivamente de factores linguísticos, tal como sublinha Arnulfo Ramírez quando afirma que:

Las fronteras lingüísticas entre las comunidades de habla son más sobre asuntos sociales que problemas de la lengua. En algunos casos los conceptos de lengua y dialecto no tienen mucha validez ya que no hay ninguna manera objetiva para determinar cuándo dos variedades de la lengua son lo suficientemente semejantes para llamarlas variantes del mismo idioma o dos idiomas diferentes. Estas diferenciaciones normalmente reflejan condiciones políticas y culturales más que unos criterios lingüísticos (1996: 42).

De facto, embora as variações sejam reconhecíveis pelos próprios falantes, a diferença entre língua e dialecto é, sobretudo, uma diferença de estatuto, isto é, uma variedade adquire maior prestígio e impõe-se como **norma** ou **língua-padrão**, passando a ser o veículo transmissor da cultura, do poder instituído, do ensino, etc.. Todavia, do ponto de vista linguístico, por mais que uma variante tenha adquirido prestígio social, nenhuma é melhor do que outra, porque todas podem funcionar como factor de reconhecimento da comunidade que as utiliza.

Los habitantes de la clase social más alta suelen emplear el dialecto de la lengua que goza del mayor prestigio comparado con las otras variedades lingüísticas de la región. Esta variedad, que normalmente se clasifica como el dialecto estándar de la lengua, cuenta con el apoyo económico, social y político del pueblo. El habla de las clases sociales más bajas no cuenta con la misma admiración, autoridad o prestigio que se le otorga a la variedad culta (Ramírez, 1996: 39).

3. Língua Portuguesa: uma problematização

O contexto em que é falado o Português Europeu tem sofrido algumas alterações ao longo das últimas décadas, passando de uma situação de monolinguismo quase absoluto, para uma situação de multilinguismo, fruto da variedade racial e da influência da imigração. Se é certo que a maioria dos habitantes de Portugal utiliza o Português como Língua Materna – no território nacional, apenas se fala uma outra língua que detém um estatuto de “língua oficial regional”: o Mirandês –, também é um dado adquirido que existe uma grande variedade de línguas (embora minoritárias) entre as comunidades de imigrantes. Todavia, a Língua Portuguesa, em Portugal, apresenta-se como um objecto relativamente homogéneo, que serve de instrumento de comunicação, quase único, entre os membros da comunidade nacional, matizado apenas pelas cambiantes de cariz cultural ou registos individuais. No entanto, se a Língua Portuguesa apresenta uma relativa homogeneidade no território europeu, o mesmo não acontece a nível internacional, uma vez que ocorre todo um conjunto de variantes que diferem entre si quer sintacticamente, quer foneticamente, quer no que diz respeito ao seu léxico, motivo por que a noção de Língua Portuguesa tem suscitado algumas opiniões díspares, sobretudo no que se refere ao seu dimensionamento não só linguístico, mas também político e cultural.

Segundo Maria Helena Mira Mateus, uma definição consensual da Língua Portuguesa poder-se-ia realizar por contraste com o castelhano, não apenas na Europa mas também na América Latina, regiões onde existe vizinhança entre os dois idiomas (*Apud* Castro, 2005: 13):

Os dialectos de todas as variantes do português apresentam duas características fundamentais que as diferenciam, em conjunto, dos dialectos castelhanos:

- supressão do /l/ e do /n/ latinos intervocálicos;
- manutenção das vogais breves latinas sem ditongação.

Assim, de acordo com os conceitos coserianos de **sistema e norma**, verificamos que todas as normas do português (regionais, sociais e individuais) partilham destas características: uma inovadora, a síncope da consoante intervocálica em casos como MANU> *mão* e MALU> *mau*, e uma conservadora, as vogais tónicas mantêm-se em palavras como *terra* e *cova*, contrariamente ao castelhano, não se transformando em ditongo crescente, e o F- inicial latino não desaparece, FACERE>*hacer* (Castro, 2005:

13). São precisamente estas características unificadoras que podem ser tomadas como marcas deste sistema considerado Língua Portuguesa. Mas o conceito de Língua Portuguesa não se restringe apenas a características fonéticas. Embora o espaço nacional seja relativamente homogéneo, importa não esquecer que este sistema ocupa um vasto espaço geográfico além-fronteiras, sendo falado por comunidades dissemelhantes nas suas origens étnicas e no seu modo de viver, o que coloca problemas da coesão interna do sistema. Por isso, Lindley Cintra, defensor do aspecto unitário da língua, apontava a existência de três normas nacionais para o sistema linguístico do português¹²: a norma do Português Europeu, a norma do Português Brasileiro e a norma Galega. A tese postulada por Cintra não encontra validação actualmente, uma vez que não existe identidade entre a língua literária dos escritores portugueses, brasileiros e africanos. Actualmente, é mais consensual considerar duas normas, a do Português Europeu (PE) e a do Português do Brasil (PB), existindo em África normas em fase de formação ou de consolidação.

No entanto, em Portugal assiste-se a uma nova realidade: cada vez mais, o nosso sistema de ensino está repleto de crianças e jovens oriundos de diversas comunidades linguísticas, nomeadamente dos países de leste, do Brasil e de África. Perante tal diversidade, o ensino do Português Europeu deve contemplar referências ao Português falado e escrito dos PALOP e, como é evidente, também a variante brasileira, tendência que está cada vez mais consubstanciada nos programas, que já prevêem esse multilinguismo, bem como nos manuais (Cf. Cap. II, 3.3.).

¹² A norma do Português Europeu agrupa dentro do seu domínio variedades dialectais diferentes, continentais e insulares, além da «forma falada normalizadora do português padrão», que continua a ser igualmente adoptada por cinco países africanos: Cabo Verde, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique; a norma do português brasileiro, também com os seus dialectos próprios e que Cintra definia como «o conjunto de hábitos linguísticos de uma determinada camada de falantes brasileiros, admitida como modelo que se procura realizar e que em vários aspectos é diferente da norma ou modelo que está em vigor em Portugal»; A norma galega, ainda em vias de fixação. Assim como a brasileira, afasta-se da norma portuguesa e m vários aspectos, mas «sem que se justifique – dada a unidade mantida nos aspectos fundamentais – a designação desta variedade como língua». Na Galiza, para Cintra, «a situação não é essencialmente diferente da do Brasil». (*Apud* Castro, 2005:14).

3.1.A construção histórica do conceito de norma

Na verdade, a construção histórica do conceito de norma processou-se ao mesmo tempo que a língua foi mudando e conhecendo um processo de elaboração, conforme sublinham Mateus e Cardeira (2007: 30):

O processo de fixação da norma está ligado ao da institucionalização do idioma nacional: institucionaliza-se a língua como elemento de identificação de uma sociedade e, simultaneamente, constitui-se um saber sobre essa língua, saber que se funda em instrumentos como a gramática, o dicionário, a literatura e a escola.

Todavia, o conceito de **normatividade** é bem mais vasto e remonta a épocas ancestrais, estando intimamente ligado ao conceito de **gramática** e de **correção**. Alguns estudiosos vieram provar que não foi o modelo grego que propiciou a consolidação da gramática ocidental, mas sim o alexandrino, que acompanha e constitui características da gramática até à actualidade. A gramática dos Alexandrinos tinha como meta preservar a cultura helénica, partindo da análise de textos escritos, literários e de grande prestígio. Segundo Marli Quadros Leite (2007:45):

Da concepção de gramática como competência em matéria de textos, em que as regras explicavam os fenómenos ocorridos nos textos de cada autor, passou-se a uma concepção de gramática como sistema da língua, em que as regras eram resultantes de usos comuns e deviam tornar-se modelo para o uso comum, isto é, deviam tornar-se norma, padrão de correção.

Na verdade, a noção de correção não surgiu com a gramática, mas, sim, com a retórica, aliada às qualidades do discurso, à expressividade e ao estilo. Um discurso correcto era aquele que se actualizava conforme o funcionamento natural, normal, de uma determinada língua, de acordo, portanto, com o seu sistema e uso. (Leite, 2007: 55). Apesar de a retórica não se ocupar da descrição de usos linguísticos, tratou de “desvios” que, cometidos por ignorância da língua grega, eram vistos como erros contra a *puritas*. O parâmetro do “bom uso” era praticado por quem tinha prestígio social, por aqueles que proferiam um grego puro – a *koiné* –, não influenciado por línguas consideradas bárbaras. Posteriormente, o parâmetro tomado como *puritas*, passa do discurso oral para o escrito, passando as regras do “bom uso” da língua a serem descritas pela gramática. É de referir que os critérios de correção eram os mesmos para o Grego e para o Latim, sendo o padrão estabelecido a partir de textos literários de

autores consagrados, no caso da Escrita ou, então, no caso da Oralidade, seguia-se a modalidade praticada pelos homens cultos da sociedade; no entanto, a norma seguida por todos deveria ser a mesma, a da gramática. A noção de correcção aparece assim associada à preservação do idioma, quer pelos Gregos, quer pelos Latinos, pois, a ambos lhes interessava manter a língua isenta de marcas de outras línguas consideradas impuras. Ora é justamente o modelo greco-latino que vai ser tomado como ponto de referência pelos autores do vernáculo português, já que era o latim a língua escrita até à consolidação do território.

Como é sabido, a Língua Portuguesa nasceu no canto Noroeste da Península Ibérica e, aos poucos, foi-se expandindo, lentamente, para Sul. Até ao reinado de D. Dinis, a língua da escrita era o latim. Foi este monarca que encetou os primeiros esforços para que os documentos passassem a ser redigidos em Português.

No século XIV, a classe dominante desloca-se para o Sul do país, ocupando o eixo Lisboa-Coimbra. A centralização do poder em Lisboa funcionou como uma força centrípeta, uma vez que a cidade acolhia falantes de todas as regiões, chamando a si o processo de padronização, por eliminação de traços dialectais e constituição de uma variedade linguística neutra, facilitadora da comunicação num espaço sócio-cultural diversificado. A localização da corte na área de variantes meridionais implicou uma hierarquização das características dialectais, com a progressiva desvalorização dos traços setentrionais que acabariam por ser excluídos da **variedade-padrão**.

Ainda no mesmo século, devido a um conturbado período político, surge uma nova classe – a burguesia – que pretende afirmar-se. O centro do poder é em Lisboa e é em torno da burguesia e da figura de D. João I que gravita uma intensa actividade cultural. O reinado do Mestre de Avis notabiliza-se pelo gosto cultural e artístico e são criadas as condições para o florescimento das letras, sobretudo, da prosa histórica. A Escrita começa a ganhar destaque, e o Português, que até aqui era tido como **língua vulgar**, começa a emancipar-se e a ganhar um estatuto que se estende pelas várias áreas do pensamento.

O século XV é marcado pelo surgimento da imprensa em Portugal, o que vai ser um factor decisivo para o incremento da produção literária portuguesa. Aliado a este aspecto está o facto de se começar a delinear uma forte consciência de “nacionalidade” à medida que a separação de Castela se reafirma e a língua se demarca da sua primitiva unidade galego-portuguesa, ganhando deste modo um carácter autónomo. No século seguinte, surgem as gramáticas e os dicionários que, se por um lado promovem e

defendem as línguas nacionais, por outro, são prova do amadurecimento destas e de uma consciência linguística já constituída no seio da comunidade. As primeiras gramáticas portuguesas foram a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, publicada em 1536, por Fernão de Oliveira, e a *Grammatica da Lingua Portuguesa*, de João de Barros, publicada em 1540, obras que lançam as bases da tradição gramatical portuguesa e do ensino da gramática vernácula.

A propósito da relação destas obras com a norma refere Marli Quadro Leite (2007:81) que “as primeiras gramáticas do espanhol, do italiano e do português vieram acompanhadas do problema da constituição de uma norma e, simultaneamente à gramatização, houve a discussão sobre que uso deveria representar a norma”. No mesmo texto, a autora acrescenta que “Em Portugal não existiu uma “questão da língua”, embora a preocupação com o problema da importância da língua existisse, tanto mais aqueles textos estavam muito voltados para afirmação do valor do Português como língua de cultura. Por isso, este processo de gramatização visava a “elevação” da língua” (Leite, 2007:81). Apesar de o conceito de norma ser universal, a sua construção é cultural, isto é, implica a existência de uma comunidade que planeia a elaboração dessa língua. Logo, a língua que se aprende a falar, desde a mais tenra idade, é **natural**, mas a norma é **artificial**, uma vez que é fruto de uma regulação centralizada. Parafraseando (Mateus e Cardeira, 2007: 30), “a construção de uma norma implica um processo de codificação que se desenvolve através do pensamento sobre a língua (metalinguístico) e do ensino, e no qual a constituição da tradição escrita desempenha um papel essencial.”

À medida que uma variedade adquire maior prestígio que as demais, vai-se impondo até começar a ser imitada; ao tornar-se dominante, os seus falantes tenderão a codificá-la, elaborando-a através do estabelecimento de regras para o seu uso na literatura e divulgando-a através do ensino. A produção de gramáticas, dicionários e prontuários, materiais fundamentalmente destinados ao ensino, integram-se no processo de elaboração da norma. Ora o intuito normativo parece ser inerente à estrutura de qualquer sociedade, pois são as regras que permitem a coesão da comunidade, quer em termos sócio-culturais quer linguísticos. Como já se antecipava em ponto anterior (Cf. 1.2), a definição de gramática nem sempre foi consensual, uma vez que o termo é utilizado por linguistas e por outros estudiosos da linguagem em várias acepções. Algumas das controvérsias mais recentes sobre o assunto recaem sobre os aspectos das

línguas naturais que enformam ou não a “gramática”. A esse respeito, merecem atenção as palavras de Aissen e Hankamer (1984:209):

A propriedade mais surpreendente de qualquer língua natural é a *regularidade*, ou seja, o facto de as palavras e as sequências de palavras usadas pelos falantes da língua com objectivos de comunicação ou outros estarem sujeitas a regras de boa-formação que os falantes dessa língua conhecem de certa maneira (ainda que possam ser incapazes de as formular explicitamente) e que qualquer indivíduo que queira falar correctamente essa língua tem de interiorizar e respeitar. É esta regularidade, entendida em todos os seus aspectos, e especialmente quando expressa através de regras explícitas, que constitui a noção de *gramática*.

À margem da antiga concepção de correcção associada à gramática, outras noções de gramática foram sendo apresentadas pelos linguistas. Tradicionalmente, como já referimos, o conceito de gramática apontava para a prescrição de regras que indicavam formas de falar tidas como socialmente correctas, por oposição ao uso comum da maioria dos falantes, regras essas que o sistema de ensino veiculava. Tal ensino da língua (gramática) assentava num modelo literário autorizado, cabendo aos alunos interiorizar as normas gramaticais, memorizando-as, sem uma reflexão acerca da estrutura da língua. Ora o papel da memorização foi posto em causa e os efeitos que esse modo de saber produzia foram questionados, relegando-se o ensino da gramática, ao menos como era perspectivado anteriormente, para um plano secundário nas aulas de Língua Materna. Provavelmente, este abandono a que a gramática foi votada durante largos anos, poderá explicar uma certa desvalorização do próprio ensino da língua, motivo por que os Novos Programas adoptados em vários países, incluindo Portugal (nomeadamente os *Novos Programas de Português*), tenham retomado o Conhecimento Explícito da Língua, surgindo este como uma competência a ser trabalhada autonomamente.

A Linguística moderna, por seu turno, analisa o uso efectivo dos falantes, secundarizando as avaliações linguísticas que, no seio da comunidade, uma qualquer Autoridade sancione como prática correcta. Com efeito, a gramática de enfoque é sobretudo descritiva, alicerçada no conhecimento e na prática dos próprios falantes da língua, por oposição à gramática tradicional, que tem cariz normativo, logo avaliativo. Deste modo, não existirá uma gramática mas várias gramáticas individuais, uma vez que cada falante possui a sua, embora todas tenham um núcleo comum, ou seja, “a gramática” dessa língua, sem prejuízo de diferenças individuais relativamente àquela,

assim como “variações dialectais” ou “idiolectais”, isto é, variações que permitem distinguir um grupo de outro ou um indivíduo de outros (Aissen e Hankamer, 1984: 210). Assim, poder-se-á estabelecer um paralelo entre o “liberalismo gramatical”, apontado por Cunha e Cintra (1990: 8), ao qual aludimos a propósito da norma, e o sentido alargado que o conceito de gramática adquiriu nos últimos anos, tal como sublinham Aissen e Hankamer (1984:210):

Surge um novo equívoco quando se faz referência à gramática de uma língua” (por exemplo a gramática do inglês, a gramática do português, etc.). Uma vez que é altamente improvável que duas pessoas tenham exactamente o mesmo sistema de conhecimento acerca da sua própria língua, é evidente que a gramática do inglês não se pode encontrar na mente de nenhum falante concreto. Ter-se-á de concluir uma de duas coisas: ou a “gramática do inglês” é uma abstracção que representa o conhecimento *comum* dos falantes do inglês, ou há muitas “gramáticas” do inglês, cada uma ligeiramente diferente das restantes, e cada uma propriedade exclusiva de um só falante do inglês.

3.2.Norma escrita/norma falada

Como é sabido, a linguagem oral precede a escrita. No entanto, ambas as formas de comunicação são importantes e influenciam-se mutuamente, pois o oral, nas sociedades onde este coexiste com o escrito, inicialmente espontâneo e informal, adquiriu também um uso mais elaborado e formal, para o qual contribuiu bastante a socialização da fala através da Escrita.

Se é certo que um bom domínio da Oralidade é fundamental para uma aquisição efectiva da Escrita, também é um facto que esta é responsável pela reformulação da própria Oralidade. Embora a Escrita seja um sistema com um cunho normativo maior, a Oralidade não está isenta de normalização. Ora, como referido antes, num conceito tradicional de norma, esta é um conjunto de regras, um código que aponta um modelo para se falar e escrever de forma ideal e, por se tratar de um modelo ideal, não corresponde à realidade, porquanto apenas contempla certos usos, excluindo outros. Deste modo, a norma reflecte apenas uma parte da totalidade dos usos de uma comunidade e é determinada, por um lado, com base em documentos escritos e, por outro, por certos usos orais.

Tendo o conceito de norma surgido como regulação do uso escrito da língua, aplicar o conceito de norma à oralidade coloca-nos perante inúmeras contradições e

ambiguidades, já que a norma que pode servir para a oralidade, na qual se manifesta toda a variação que define intrinsecamente a língua, seguramente não servirá para norma da escrita, visto esta ser mais rígida, funcionar como uma espécie de duplo código - por um lado representa a oralidade e, por outro lado, tem regras próprias que não decorrem da oralidade mas do próprio processo de codificação – e tender para a uniformidade. O certo é que na maioria das línguas, o poder da palavra escrita acabou por determinar que a norma do oral seja pautada pelo exemplo da escrita.

A norma escrita toma como referência os textos literários, dos chamados “bons escritores”, mas também os textos científicos, além das próprias gramáticas e dos dicionários, materiais socialmente instituídos como “autoridades” indicadoras do bom uso e por isso tidos como modelos a seguir. Apesar de a **norma escrita** ser mais rígida e conservadora do que a **norma oral**, não deixa de estar exposta às transformações gerais da língua, já que uma língua de cunho normativo demasiado rígido deixaria de servir as necessidades dos falantes. A **norma falada**, por sua vez, fundamenta-se num círculo restrito de falantes que pode ser constituído pelas pessoas cultas de determinada região. Em Portugal, em pleno século XX, tanto a região de Coimbra (sede tradicional da Universidade) como Lisboa (sede do poder político), reclamavam direitos na influência modelar ou padronizante que exerciam sobre a língua. Actualmente, tal discussão deixou de fazer sentido, uma vez que os meios de comunicação de massa detêm o privilégio de difundir um modelo linguístico e este tende a ser, cada vez mais, o da capital e sede das estações de rádio e de televisão. No entanto, a língua não se restringe àquele pequeno grupo, porque está constantemente sujeita às influências externas e vai sendo gradualmente transformada. Acrescente-se que todos nós, falantes, contribuimos, em graus diferentes, para a evolução do idioma e para a construção da norma.

3.2.1. Norma culta/norma-padrão

A **norma culta** é definida a partir dos padrões de comportamento linguístico dos membros de uma determinada comunidade que têm formação escolar e maior prestígio social. No território nacional, a **norma culta** é bastante uniforme e aproxima-se do **padrão ideal**, ou seja, da **norma-padrão**. Neste sentido, a norma linguística não é apenas o que é considerado “normal”, mas também o que a sociedade aceitou como normativo: é “normal” usar-se o *s* apical nas Beiras como é “normal” usar-se o *s* dental em Lisboa, mas a norma-padrão “escolheu” para o Português o *s* dental. Contudo,

norma linguística não é o uso da língua estatisticamente dominante, pois não é pelo facto de um grande número de falantes usarem determinada variante que esta se torna norma. (Mateus e Cardeira, 2007: 24). É um facto que, normalmente, o padrão coincide com uma determinada variedade geográfica; porém, regra geral corresponde ao dialecto da classe social no poder, tida como modelo, e que impõe padrões culturais e linguísticos.

A provar que o conceito de norma não é uniforme, note-se que Castilho (2004) atribui à norma dois âmbitos: um mais amplo, em que ela é entendida como um factor de coesão social, e outro, mais restrito, que corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio (Castilho, 2004: 29). Relativamente ao primeiro aspecto, verifica-se que, em qualquer comunidade, há a tendência para corrigir aspectos desviantes da norma. Isso acontece com as crianças, quando estas empregam, por exemplo, uma forma analógica como (*eu*) *sabo*, em vez de “sei”. Ora, ao corrigir estas “anomalias”, o adulto pretende integrar a criança na comunidade linguística, indo ao encontro daquilo que é aceitável. No sentido mais restrito, a norma vai ao encontro daquilo que é considerado o “bom uso”, imposto por uma classe social dominante. Ainda dentro deste domínio mais restrito, Castilho distingue a **norma objectiva**, a **norma subjectiva** e a **norma prescritiva**¹³, conceitos em que atentaremos no ponto seguinte. Já para Lucchesi (2004: 65), a norma-padrão reúne as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto que a norma culta contém as formas depreendidas da fala dos grupos escolarizados, ou seja, dos falantes com cursos superiores. Daqui se infere que a escolarização é um factor determinante na avaliação dos usos que podem ou não caber na norma. É claro que o conceito de norma “cultura” poderá conduzir a um conjunto de pressupostos errados, uma vez que é antónimo de “inculta”, logo, pode sugerir que quem tem domínio daquela é desprovido de cultura. Alguns falantes daquela norma costumam emitir juízos avaliativos sobre normas de outros falantes, referindo que “não sabem falar” ou que “falam mal”. Todavia, não há grupos sem cultura, daí a necessidade

¹³ Segundo Castilho, a “norma subjectiva, implícita ou padrão ideal é a atitude que o falante assume perante a norma objectiva (...). Essa atitude corresponde ao que a comunidade linguística “espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações””; “Norma objectiva, explícita ou padrão real é a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, que se podia identificar no Brasil de hoje com a chamada classe culta, escolarizada. Trata-se de um dialecto social que em si nada tem de “melhor” em relação aos demais, decorrendo seu prestígio unicamente da importância da classe social a que corresponde.”; “Norma prescritiva: decorre da combinação da norma objectiva com a norma subjectiva. Por outras palavras, merecem ser ensinados os usos linguísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e melhor identificados com o ideal de perfeição linguística” (Castilho, 2004: 30).

de precisar o termo “cultura” que, em geral, remete para a cultura escrita, uma vez que esta tem um grau de formalidade maior e é mais codificada, na linha do que propõe Faraco, que toma como referência a realidade social e linguística do Brasil:

A expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (2004: 40).

A designação de norma culta foi criada pelos próprios falantes da norma, o que é claramente revelador da forma como encaram a língua por eles falada. Detentores de uma posição privilegiada na escala social, os falantes da norma culta consideram-se mais “cultos” (o que nem sempre é verdade) e acham que a sua norma é melhor relativamente às outras. Isto cria preconceitos linguísticos em relação aos falantes das outras normas, que acabam por ser fortemente estigmatizados. Aliada ao prestígio social, a cultura escrita teve, ao longo dos tempos, um enorme poder unificador, que levava a uma estabilização linguística, neutralizadora da variação e controladora da mudança. Esta norma estabilizada designa-se por **norma-padrão** ou **língua-padrão**. A norma-padrão corresponde, como dito antes, a um **modelo ideal**, construído pela história da língua e da sociedade; não tem existência real e é virtual. Contudo, alguns registos aproximam-se mais desse modelo do que outros. Assim, por exemplo, o padrão oral nunca atinge o grau de codificação do escrito e admite maior variação.

Em suma, os nossos discursos quotidianos, desde a conversa mais informal com os amigos até ao texto literário mais elaborado, são regidos por normas, ainda que disso se não tenha consciência formal. Ao longo da vida, vamos pertencendo a vários grupos e dominando outras normas. Nos nossos dias, a escola e os meios de comunicação veiculam uma norma culta, socialmente valorizada, e que procura aproximar-se do modelo ideal, a norma-padrão.

3.2.1.1. Das noções de norma padrão/norma culta e desvio

Considerada um dos bens mais preciosos e um legado que se perpetua em todas as gerações da Humanidade, a Escrita é a manifestação que conduz o Homem a um comportamento linguístico padrão mais rigoroso. Devido a uma diversidade de factores,

na Escrita há uma escala de formalidade que lhe é bastante característica. Um texto escrito formal é regulado, invariavelmente, por uma norma linguística¹⁴: a denominada **norma-padrão**. Para Castilho, tal como sublinhámos, o que determina essa aceitação é o prestígio, aspecto que também afecta outro tipo de norma estritamente ligada à norma-padrão, que é a **norma prescritiva**.

As gramáticas tradicionais, norteadas pelo ideal de norma, disseminaram entre os usuários e os “aprendizes” da língua-padrão, o binómio **certo - errado**. Estar em conformidade com as expectativas da escrita culta passou a significar produzir um texto correctamente, ideia da qual advém, como é muito frequente ler-se e ouvir-se, a percepção simplista de que os alunos escrevem com erros, a visão do fracasso do ensino da gramática e da incapacidade de expressão dos indivíduos na língua culta.

A dicotomia **correcto/incorrecto, certo/errado** está centrada no entendimento arbitrário de determinados sectores da sociedade, segundo os quais, somente o conhecimento das regras normativas e a leitura dos escritores consagrados na língua culta conduzem o indivíduo ao bom desempenho na escrita.

Partindo da oposição entre *certo* e *errado*, Mattos e Silva (*Apud* Bagno, 2004: 81) considera necessário haver uma transformação a nível conceptual, bem como uma inovação no ensino da gramática do Português-padrão. Nessa perspectiva, a autora, em vez de *correcto/incorrecto*, prefere **adequado/inadequado**. Como a autora expressa em diversos momentos, o “inadequado” não é visto como um “erro” mas como um **desvio**. Embora as considerações de Mattos e Silva se centrem sobretudo no Português do Brasil, elas fazem igualmente sentido no contexto do Português Europeu, embora a variação conheça naquele país fenómenos que não atingem, ou atingem em menor grau, o Português falado em Portugal.

Em geral, os linguistas actuais subscrevem a reorientação da perspectiva. É o caso de Peres e Mória (1995) que tomam como ponto de referência a **variante culta** no seu registo escrito para explicitar o conceito de **desvio linguístico**, porquanto este só pode ser validado se comparado com uma determinada variedade que lhe serve de modelo.

¹⁴ A esse propósito, observa Faraco que “(...) os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de a *norma linguística* de determinado grupo. (...) Como a respectiva norma é factor de identificação do grupo. Podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso da forma de falar característica das práticas e expectativas linguísticas do grupo. Nesse sentido, a norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (Faraco, 2004:39).

O nosso conceito de **desvio linguístico**- ou erro, ou anomalia, ou irregularidade, se quisermos-nada tem a ver com alternativas fonéticas, lexicais ou sintáticas com uma justificação interna num subsistema linguístico e adoptadas de modo (razoavelmente) permanente por uma comunidade linguística (isto é, que contribuem para a definição de uma variante).

O desvio linguístico é normalmente fruto da falta de familiaridade com os monumentos escritos da língua ou da ausência de um distanciamento em relação a ela que permita a compreensão da sua orgânica e das imensas possibilidades que oferece (1995: 41).

Defendem estes autores (Peres e Mória, 1995: 41) que, para existir **erro**, no sentido literal do termo, têm de existir pelo menos duas condições, a saber:

- (i) Constituírem rupturas com o subsistema ou variante de que é suposto fazerem parte;
- (ii) Não serem integradas - pelo menos, plenamente - pela comunidade linguística de suporte.

3.2.2. Norma implícita/norma explícita

A norma-padrão também é designada de **norma subjectiva** ou **implícita**; é tida como um **modelo ideal**, um objectivo que os membros de uma sociedade pretendem atingir. Contudo, o padrão real, o comportamento mais frequente, nem sempre coincide com o padrão ideal, pois na comunicação espontânea, os falantes afastam-se muitas vezes desse modelo, no entanto se lhes perguntarmos qual é a forma correcta, eles conhecem-na, isto é, têm-na interiorizada. Por outras palavras, o padrão ideal corresponde àquilo a que os falantes “sentem” como correcto, independentemente de o aplicarem ou não. A **norma objectiva** ou **explícita** corresponde ao **padrão real**, ou seja, a forma como os falantes agem num determinado contexto. Em certo sentido, podemos estabelecer um paralelo entre a **norma objectiva** e a **performance** definida por Chomsky, uma vez que ambas se localizam no plano das realizações, ficando a **norma implícita** no plano da **competência**, vale dizer, do conhecimento das regras.

Com base na teoria de Coseriu, Celso Cunha estabelece uma distinção entre **norma objectiva** e **norma subjectiva**: a primeira é relativa a padrões observáveis na actividade linguística de um determinado grupo; a segunda remete para um sistema de valores que norteia o julgamento subjectivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade. Tal distinção aparece também em Alain Rey (1972) e em Castilho (1978). Todavia, a distinção entre norma objectiva (observável) e norma subjectiva (imposta), nem sempre é muito clara, ou seja, ocorre uma interacção do

sistema de valores adoptados por um grupo e os padrões linguísticos observados no seu comportamento. O próprio Coseriu (1979b: 69) adverte:

(...) não se trata da norma no sentido corrente, estabelecida ou imposta segundo critérios de correção e de valoração subjetiva do expressado, mas sim da norma objetivamente comprovável numa língua, a norma que seguimos necessariamente por sermos membros duma comunidade lingüística, e não daquela segundo a qual se reconhece que “falamos bem” ou de maneira exemplar, na mesma comunidade.

O conceito coseriano de norma refere-se principalmente ao “como se diz”, não “ao como se deve dizer”, daí Coseriu afirmar que “a norma se impõe ao falante” (p. 80) e que “a norma é, com efeito, um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais” (p. 74). Como podemos verificar, esse conjunto de valores subjectivos determinados por factores sociais, culturais e ideológicos, constitui a norma e está intimamente ligado às tendências e aos padrões de comportamento linguístico que se observam numa comunidade, sendo que também este integra a norma.

Do anteriormente exposto concluímos que não existe apenas uma norma, mas antes várias normas, existindo por isso uma contradição entre a unidade proposta pelo padrão normativo ideal e a heterogeneidade do comportamento linguístico real dos falantes (Mateus e Cardeira, 2007: 25). Assim, do mesmo modo que a Língua Portuguesa é una e diversa, também a norma possui um padrão ideal que sofre mutações ao longo do tempo, o que não impede a existência de outros vários padrões reais, eles próprios sujeitos a uma dinâmica de mudança.

3.3. Variação da Língua Portuguesa

Em contraste com outras línguas românicas, o Português apresenta um carácter relativamente uniforme, com uma reduzida diferenciação dialectal. A provar esta afirmação está o facto de qualquer habitante do Norte do país ser compreendido por um falante do Sul ou vice-versa. Embora ambos verifiquem que existem nuances em termos de pronúncia, a mensagem é perceptível, não havendo entraves à comunicação. Apesar de a diferenciação se sentir a vários níveis, tais como o morfológico, o sintáctico ou o semântico, é principalmente ao nível lexical e fonético que ela é mais evidente no caso do Português.

A classificação feita por Cintra¹⁵, tal como as anteriores, toma como base os aspectos fonéticos, uma vez que permite uma sistematização mais fidedigna dos factores linguísticos, o que não acontece quando se parte da variação lexical, visto depender de factores extralinguísticos, nomeadamente de aspectos de ordem histórica e cultural. O autor fundamenta a sua classificação na sua recolha dos dados, realizada entre 1953 e 1956, com vista à elaboração do *Atlas Lingüístico da Península Ibérica*. A partir desses materiais, estabelece também algumas áreas lexicais no território português. Para estabelecer a sua classificação, Lindley Cintra¹⁶ começou por verificar quais os traços que os falantes do Português Europeu sentem como fortemente diferenciadores, ou seja, aqueles que permitem reconhecer uma pessoa como sendo do Norte ou do Sul de Portugal. Estabeleceu assim dois grandes grupos de dialectos – os setentrionais e os centro-meridionais –, que se dividem, por sua vez, em sub-grupos que passaremos a analisar no ponto seguinte. O traço fonético seleccionado por Cintra para distinguir estes dois grupos de dialectos é o que estabelece o limite entre realizações ápico-alveolares [ʃ] e [ʒ] e realizações predorsodentais [s] e [z] para os fonemas /s/ e /z/. Esta isófona divide o país em duas áreas: a das realizações ápico-alveolares a norte e a das realizações predorsodentais a sul, como teremos oportunidade de referir a seguir.

Se é certo que existem variedades linguísticas dentro do território nacional, não é menos verdade que essa variação transpôs fronteiras e, actualmente, a Língua Portuguesa é falada nos cinco continentes, sendo a Língua Materna de 200 milhões de pessoas e ocupando o quinto lugar entre as línguas mais faladas do mundo. A difusão da Língua Portuguesa a nível mundial deu azo, entre outras como consequência, ao alargamento das fronteiras da România linguística até África, ao Oriente e à América. Em resultado disso, com a independência do Brasil, a Língua Portuguesa passou a ser a língua oficial de dois países, e, após a independência das colónias africanas, passou a ser língua oficial em mais cinco países, ainda que em contexto africano não possamos falar do Português como única Língua Materna.

Se a Língua Portuguesa apresenta, por um lado, um carácter heterogéneo, devido à dispersão geográfica e cultural da sua comunidade linguística, por outro, goza de uma certa unidade, uma vez que as variedades do Português não comprometem, ao menos no

¹⁵ Os dialectos portugueses foram sujeitos a várias classificações antes da apresentada por Cintra: Leite de Vasconcellos é autor de três dessas classificações: (1897), uma reformulação desta proposta inserta em (1901) e (1929); Paiva Boléo e M^a Helena Santos Silva (1962); Vásquez Cuesta e M. A. Mendes da Luz (1971) e L. Cintra (1971).

¹⁶ O autor considera também o grupo dos dialectos galegos na sua divisão. Nós faremos referência apenas aos dialectos que se inscrevem no território nacional.

seu estado actual, a intercompreensão entre todos os membros que partilham a mesma língua.

3.3.1. Variação diatópica

Este tipo de variação está relacionado com factores geográficos, isto é, registam-se diferentes usos da língua em regiões distintas. A **variação diatópica** (do grego *topos*, «lugar») é sinónima de **variação geolinguística** ou **dialectal**. Como já se afirmou, embora a fala de um nortenho difira da de um algarvio, por exemplo, a compreensão não é afectada pelas diferenças. A Dialectologia, disciplina que se dedica ao estudo deste tipo de variação, tem procurado definir e caracterizar as áreas dialectais de uma língua. A Dialectologia estuda, pois, os traços distintivos a nível fonético-fonológico, morfológico, sintáctico e lexical, para identificar as fronteiras entre os usos de certas formas linguísticas. Para os objectivos desta disciplina coopera a Geografia Linguística, disciplina que se encarrega do estudo cartográfico dos dialectos por meio da elaboração de mapas (atlas linguísticos) que mostram a distribuição dos elementos linguísticos no território em estudo. Um dos aspectos mais problemáticos com que se depara a Dialectologia é a selecção dos informantes, privilegiando os adultos com uma idade mais avançada porque estes são mais conservadores de estados antigos das estruturas linguísticas. Tendo em vista a compreensão do binómio **norma-variação**, limitar-nos-emos a apresentar a classificação proposta por Lindley Cintra, que actualmente é tomada como referência para a variação dialectal do Português Europeu.

3.3.1.1. Grupo dos dialectos setentrionais

No grupo dos **dialectos setentrionais**, Cintra distingue os seguintes sub-grupos: o dos **dialectos transmontanos** e **alto-minhotos**, o dos **dialectos baixo-minhotos**, **durienses** e **beirões** e, no âmbito deste, identifica a **variedade do Baixo Minho e Douro Litoral**.

Relativamente aos dialectos transmontanos e alto-minhotos, o que os individualiza é a existência de um sistema complexo de quatro sibilantes que conserva um estado de língua arcaico. Essas consoantes são /ʃ/, /z/, /s/ e /z/, ou seja, duas consoantes com articulação ápico-alveolar – uma surda e outra sonora – e um par de consoantes com articulação predorsodental (surda e sonora). O sistema de quatro sibilantes que caracteriza os dialectos do Alto Minho e de Trás-os-Montes simplifica-se em apenas duas sibilantes, as ápico-alveolares, uma surda e outra sonora [ʃ] e [z], que caracterizam

os dialectos baixo-minhotos, durienses e beirões. A variedade do Baixo Minho e Douro Litoral caracteriza-se pelo traço de ditongação “e” e “o” tónicos”.

3.3.1.2. Grupo dos dialectos centro-meridionais

Este grupo de dialectos distingue-se dos setentrionais por ter operado a simplificação do sistema de quatro sibilantes em duas, uma surda e outra sonora, em benefício das realizações predorsodentais que estão presentes na língua-padrão. Apesar de a área dialectal do Português centro-meridional ser mais homogénea do que a área setentrional, é todavia possível distinguir dentro daquela área dois grupos de dialectos: os do **centro-litoral (estremenho; beirões)** e os do **centro-interior e sul (ribatejano; baixo-beirão; alentejano e algarvio)**. Estes dois grupos de dialectos são delimitados pela isófona que corresponde à monotongação do ditongo [ej] em [e].

3.3.1.3. Dialectos insulares

Os dialectos falados nas ilhas apresentam traços diferentes dos continentais, daí serem considerados autonomamente. Todavia, aproximam-se dos dialectos centro-meridionais, pois essas variedades apresentam também um sistema de duas sibilantes (surda e sonora) com realização predorsodental; a distinção entre lábio-dental /v/ e bilabial /b/; inexistência da africada /tʃ/. A monotongação dos ditongos [ow] e [ej] verifica-se, apenas, no dialecto da ilha de São Miguel – micalense –, já que nas restantes ilhas dos Açores e da Madeira os ditongos permanecem, sendo [ow] frequentemente realizado como [oj], o que também se verifica no continente. Por último, é de referir que a ilha da Madeira apresenta alguns traços típicos, sem paralelo nos dialectos continentais. São de destacar, por exemplo, a palatalização de /l/ quando precedido de vogal ou semivogal palatal- [i] ou [j]; a ditongação das vogais acentuadas [i] e [u], respectivamente, em [ɨj]~[ij] e [ɨw].

Como facilmente se constata, a partir da classificação apresentada por Cintra e dos dados relativos às regiões insulares, embora o território português goze de uma certa uniformidade a nível linguístico, não deixa de registar variações diatópicas relevantes, principalmente a nível fonético. Também se notam variações no plano lexical pois o nome dado a uma mesma realidade ou referente varia de região para região.

3.3.2. Variação diastrática

A variação linguística, relacionada com factores sociais é a chamada **variação diastrática** (do grego *stratos*, «camada, nível») ou variação social.

As primeiras investigações sociolinguísticas devem-se a William Bright (1966) e Fishman (1972), autores que, em sentido contrário à linha saussuriana, incorporaram os aspectos sociais nas descrições linguísticas. É na década de sessenta que surge a Sociolinguística quantitativa, graças aos estudos de William Labov sobre mudanças em progresso no inglês da ilha de Martha's Vineyard (1963) e da cidade de Nova Iorque (1966). Segundo Labov, as línguas apresentam variantes decorrentes dos diferentes grupos sociais a que pertencem os falantes, tais como a idade, o sexo, a raça, a classe social, a instrução e a profissão. Estas variantes são denominadas de **sociolectos**. Contrariamente àquilo que defendiam os estruturalistas e funcionalistas, Labov vai demonstrar que os factores funcionais não podem por si só dar conta dos processos de mudança, pois na maioria dos casos a sua acção é suplantada pela acção dos factores sociais. Actualmente, é ponto assente que todos os falantes usam um determinado “sociolecto” representativo do contexto sócio-cultural em que estão integrados. William Labov foi o primeiro linguista a mostrar que a variação linguística está condicionada não só por factores relativos à estrutura social mas também pela variabilidade existente nos elementos do contexto linguístico interno. Assim, algumas mudanças linguísticas em curso poderão indiciar que se trata de uma etapa dentro da variação.

Os sociolinguistas demonstraram que a variação faz parte do sistema linguístico, participa do seu funcionamento e interfere nos processos de mudança que operam no seu interior. Assim, a língua passa a ser vista, por definição, como um sistema heterogéneo e variável, o que vem reforçar a ideia de que o aspecto funcional e social da linguagem estão imbricados e que não se pode entender um sem o outro.

Tais considerações sobre a variação diastrática são pertinentes porque, se à data dos primeiros estudos sobre variantes marcadas por factores sociais imperava a ideia de que as variantes utilizadas por classes não escolarizadas eram linguisticamente mais pobres e insuficientes para servir a expressão e comunicação de conceitos abstractos e sentimentos elaborados (Mateus e Cardeira, 2007:64), é hoje consensual que, de um ponto de vista linguístico, não existem variantes mais ricas ou mais pobres do que outras. Ora os sociolinguistas têm vindo a provar precisamente as insuficiências

decorrentes das características linguísticas dos sociolectos que impedem a explicitação verbal de conceitos científicos ou filosóficos.

3.3.3. Variação diacrónica

Como temos vindo a salientar ao longo do trabalho, as línguas são entidades vivas que se manifestam através da comunicação, e que vão mudando ao longo do tempo, variação conhecida como **diacrónica** ou **histórica**. Embora os falantes de uma determinada língua tenham consciência das alterações a que esta está sujeita, só através da comparação da língua com estádios anteriores é que é possível verificar as mudanças ocorridas, ainda que alguns modelos teóricos pretendam que a Linguística História seja capaz de explicar e prever a mudança. Note-se que, ao menos em parte, as mudanças estão intimamente relacionadas com as mudanças registadas na sociedade, ao nível das artes, dos hábitos, dos costumes, entre outros aspectos, e assim sendo, a variação diacrónica decorre não só de factores internos mas também da dialectal e da diatrática.

3.3.4. Variação diafásica

Cada falante pode utilizar diversos estilos ou registos linguísticos, dependendo do contexto e da situação de comunicação. Este tipo de variação, que está relacionada com factores pragmáticos e discursivos e implica o conhecimento, por parte do falante, de um código socialmente estabelecido para cada situação é a chamada **variação diafásica**. A propósito dela, observa Ralph Penny o seguinte:

Ningún hablante utiliza los recursos de su lengua exactamente de la misma manera en todas las ocasiones. Según las circunstancias sociales en las que el acto de comunicación tenga lugar, el hablante puede escoger entre diferentes variantes de una variable particular (2004: 24).

Assim, todos nós possuímos hábitos discursivos próprios, utilizamos determinadas construções gramaticais em prejuízo de outras, empregamos estruturas que nos individualizam, ou seja, cada falante molda a língua à sua maneira, singularidade que recebe o nome de **idiolecto**, coexistindo com outras formas de variação, como bem realça Ralph Penny:

La variación en el habla se prolonga gradual y suavemente a través del espacio social y geográfico, y no presenta límites entre variedades, únicamente transiciones más o menos rápidas según parámetros geográficos y sociales. (...) cada individuo utiliza un conjunto de rasgos lingüísticos diferentes en cada situación de habla diferente, dependiendo del grado de formalidad que sienta que se requiere (Penny, 2004: 41-42).

CAPÍTULO II

NORMA E VARIAÇÃO NO ENSINO DO PORTUGUÊS

1. Preâmbulo Metodológico

Traçado o enquadramento teórico, procederemos, ao longo deste capítulo, à análise e discussão das diversas dimensões e níveis de regulação do ensino do Português. Para tal, num primeiro momento avaliaremos o papel dos programas, as suas linhas orientadoras e a função dos manuais escolares que os apoiam para, num segundo momento, realizarmos a análise desses materiais com vista à identificação dos aspectos neles envolvidos que se prendam com a norma e a variação no ensino do Português.

Procuraremos estabelecer uma articulação entre a dimensão científica e a pedagógica, identificando, por um lado, as repercussões da investigação linguística na própria Didáctica e na prática pedagógica, a forma como os programas e, por extensão, os manuais incorporam perspectivas, conceitos e terminologias oriundos das Ciências da Linguagem e, por outro lado, o modo como neles se reflecte, explícita ou implicitamente, uma visão normativa da língua e da variação que lhe é inerente. Tais aspectos são bastante pertinentes, na medida em que permitem compreender o diálogo/articulação entre a vertente programática-discursiva dos programas e a vertente aplicada, presente nos manuais, sendo que ambas visam a construção e a reconfiguração tanto de conhecimentos explícitos e implícitos sobre a Língua Materna dos discentes como a aquisição, por parte destes, de competências linguísticas, orais e escritas.

Antes de qualquer reflexão acerca do papel normatizador (ou não) da escola, convém, determo-nos em primeiro lugar nas já referidas relações entre a investigação linguística e as práticas pedagógicas, para percebermos como se entrecruzam tradição e inovação no ensino da língua. Embora o âmbito deste trabalho não seja, em concreto, a vertente pedagógico-didáctica, esta não pode ser descurada, motivo por que se nos afigura produtiva uma breve referência a tal vertente.

Se é certo que a criança adquire a linguagem de uma forma intuitiva (Cf. Cap. I, 1.1.), pela simples exposição às regras de funcionamento dessa língua, no contexto familiar e social em que está inserida, não será menos verdadeiro afirmar que, ao atingir a idade escolar, a criança já possui uma bagagem linguística que lhe permite desenvolver as competências de Leitura, de Escrita e do Conhecimento Explícito da Língua. Contudo, as experiências linguísticas são variáveis consoante os factores cognitivos, psicológicos, intelectuais e culturais e, ainda, o meio envolvente, o que

equivale a admitir que nem todas viveram as mesmas experiências e adquiriram informalmente os mesmos conhecimentos.

Assim, os primeiros anos de contacto com o sistema formal de ensino são determinantes para a construção de um conhecimento linguístico explícito. Nem sempre a língua que a criança traz de casa coincide com a língua a que vai ser exposta na comunidade escolar, à qual cabe orientá-la para o universo de construções e usos que configuram a riqueza da Língua Materna. Aos poucos, a criança tomará consciência de que existe não uma mas várias normas, e de que a língua por ela utilizada representa a norma do seu grupo social; do mesmo modo, o aluno adquirirá consciência não só das diferenças entre o modo oral e o modo escrito da língua mas também das características de cada um e da existência de regras reguladoras desses modos de acordo com o grau de formalidade do acto comunicativo, o contexto e as circunstâncias em que este se realiza, da relação que possui com o interlocutor e das necessidades expressivas. Estes são, com efeito, os principais objectivos dos programas que regem o ensino da Língua Materna e que, em última instância, pretendem levar os alunos a uma utilização adequada e competente da língua, porquanto tal desempenho, para lá de ser um factor de promoção social, será um relevante factor de acesso à cidadania plena.

No século XVII, Coménio, considerado o fundador da Didáctica, já defendia a primazia do ensino da **língua nacional** e, no capítulo relativo à Escola Latina, propunha que houvesse “seis classes” (Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialéctica e Retórica), realçando o papel primordial da gramática relativamente às outras disciplinas nos seguintes termos: “Espero que ninguém mova uma campanha contra nós, pelo facto de pormos em primeiro lugar a gramática, como se ela fosse a porteira das outras disciplinas” (Coménio, 1976: 439). A **gramática** começa a ser considerada como disciplina escolar e área de conhecimento, sendo definida como “arte de bem falar e escrever”; do mesmo modo, a Didáctica foi-se afirmando como “arte de ensinar e de fazer aprender”. Contrariamente aos pressupostos iniciais da Didáctica –“ensinar tudo a todos” – actualmente, esta disciplina está mais virada para os contextos, as metas e os agentes do processo, ou seja, o objectivo é fazer com que cada um aprenda com todos. Deste modo, a Didáctica integra saberes pluridisciplinares e é por isso considerada uma disciplina de formação e cultura. Vêm a propósito as palavras de Sequeira (1993: 10): “a Educação pela língua deve ser também uma educação cultural através da língua”.

Apesar de o desencontro de perspectivas de que tem sido alvo entre os especialistas, a Didáctica do Português foi construindo o seu próprio espaço, onde

ocupam um lugar destacado os domínios da gramática e da literatura. Embora o objecto de estudo da Didáctica da Língua Materna seja a própria língua, esta acaba por ser trabalhada nas suas múltiplas realizações, quer dizer, através da língua literária (texto literário, jornalístico, popular) e língua não-literária, formal e não formal, padronizada e não padronizada. Historicamente, o aspecto linguístico e o literário são indissociáveis, estando presentes em qualquer aula de Língua Materna, como bem salientou Girard (1978: 119), que partilha da mesma opinião ao afirmar:

A literatura não é, como vemos, toda a cultura. É um elemento importante desta. Língua e cultura não se excluem. A língua é em primeiro lugar um instrumento de comunicação e é a utilização desse instrumento que é necessário ensinar em primeiro lugar. Tudo se torna então possível e em especial a exploração sistemática de todas as riquezas culturais de que a língua é o suporte e o veículo e que a literatura revela de modo admirável a todo aquele que delas possui a chave.

São muitos os autores a realçar a inseparabilidade do ensino da língua e do ensino da literatura, na linha do que defende Fonseca (2000: 44), que a ela se refere nos seguintes termos “(...) tem como fundamento teórico a inscrição genética do fenómeno genético literário no funcionamento da língua que se repercute e concretiza, no âmbito didáctico, na larga margem de coincidência dos objectivos a atingir.” Porém, o texto literário subordina-se à aprendizagem da língua, conforme sublinha Aguiar e Silva (2002:15):

O ensino do texto literário, no Básico e no Secundário, só é legítimo, válido, frutífero se for feito nesta perspectiva de um aprofundamento, de um enriquecimento, de um refinamento da aprendizagem da língua. É claro que depois o texto literário traz, como agora se costuma dizer, outras mais-valias, em termos de memória cultural, em termos de experiência vital (...).

Com base nas afirmações supracitadas, que subscrevemos, e no que ficou dito no Capítulo I, somos levados a concluir que o estudo da língua, nomeadamente no que se refere à sua dimensão normativa, é indissociável do texto literário, servindo este de suporte para a aquisição e o aperfeiçoamento das estruturas da língua. Na verdade, este papel do texto literário remonta aos primeiros estudos sobre a linguagem humana que, desde cedo atribuíram um papel relevante aos cultores autorizados da literatura, funcionando estes como modelo para todos quantos pretendessem falar e escrever correctamente a língua. Importa esclarecer que, quando antes nos referimos à norma,

estávamos sobretudo a reportar-nos ao conhecimento gramatical ou metalinguístico, isto é, àquilo que hoje se conhece como Conhecimento Explícito da Língua, uma vez que é nos conteúdos dessa natureza (mas não só), como adiante teremos oportunidade de verificar, que o cunho normativo se manifesta.

1.1.Os Programas de Língua Portuguesa do 2º e do 3º ciclo do Ensino Básico

Porque os programas escolares são, simultaneamente, textos de explicitação de princípios teóricos curriculares e formas específicas de regulação das práticas pedagógicas, é imperativo, neste momento, introduzir uma reflexão acerca da dimensão normativa subjacente nos programas oficiais nas últimas três décadas. Assim, é objectivo deste ponto traçar uma análise dos programas em vigor e confrontá-los com os manuais escolares que são regularmente adoptados, verificando, por um lado, de que modo os programas assumem (ou não) uma perspectiva normativa e qual o espaço que neles é conferido à variação e, por outro lado, em que medida os manuais escolares reflectem ou integram, por força da selecção textual neles realizada, outras dimensões da própria norma.

Da análise dos programas em vigor é visível a importância atribuída, de forma equilibrada, aos diferentes domínios da Língua Portuguesa: o *ouvir/falar*, o *ler* e o *escrever*. A confirmar isto temos a distribuição de vinte e cinco por cento do total do tempo lectivo a cada um destes domínios, mais do que o previsto para o Conhecimento Explícito, o que indicia uma mudança na concepção do ensino-aprendizagem da gramática e, como é evidente, uma reorientação da aula de Língua Portuguesa, que passa a ser entendida como “uma verdadeira aula de língua que visa, acima de tudo, dotar os alunos de uma real competência comunicativa, resultante da apropriação da língua por sujeitos capazes de a actualizar numa diversidade de discursos” (Carvalho, 2003:85). Tal concepção da aula é comum ao 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, cujos objectivos pressupõem a aquisição das mesmas competências, mas de forma gradual e com um grau de complexidade crescente ao longo dos diversos anos que integram o Ensino Básico.

Ao estudar os *Programas de Língua Portuguesa do 2º e 3º Ciclo* ainda em vigor (desde 1991), já Castro e Sousa (1992:18) reconheciam o papel fundamental deste tipo de documento não só na regulação das práticas e na elaboração dos manuais escolares

mas também na definição e na caracterização da disciplina de *Português*. Tendo “um papel duplamente regulador da prática pedagógica”, visto serem uma referência para a acção dos professores e dos autores dos manuais, os programas escolares constituem, pois, um “importante factor de definição de uma disciplina cujas fronteiras nem sempre têm surgido nitidamente delimitadas”. Com efeito, as reformas do ensino do **Português**, conforme salienta Delgado-Martins (1999:113), justificam, por si sós, a importância do estudo dos documentos reguladores do ensino e os manuais escolares:

Consideramos que este domínio da linguagem é da responsabilidade da escola e que importa apreciar os elementos que parecem constitutivos do ensino do Português, no sistema escolar, ou seja, as reformas, os programas, os manuais escolares, os exames e os professores de Português, tentando mostrar alguns aspectos que nos parecem explicativos da ausência de uma procura dessa relação “formal” do ensino do Português, sem o qual não é atingido o seu estatuto de poder.

Acrescente-se que, com a análise dos programas, pretendemos sobretudo determinar quais os princípios que configuram o ensino formal da Língua Materna, nomeadamente no que se refere à assunção nestes (ou não) de uma linha normativa. A revisão diacrónica dos *Programas de Língua Portuguesa/Português*, de 1921 até à actualidade - o *Novo Programa de Português* foi homologado em Março de 2009 e será posto em prática no ano lectivo de 2011/12 –, permitirá a identificação de pontos de continuidade e pontos de ruptura, tanto no que diz respeito à orientação dos objectivos e dos conteúdos do ensino da língua, quer quanto à explicitação normativa neles assumida. No entanto, privilegiaremos uma análise descritiva dos programas em vigor desde 1991, atentando no discurso de regulação das práticas escolares e procurando compreender como se integra o domínio normativo no ensino da língua. Por último, e porque o aspecto terminológico além de ser taxinómico consubstancia o Conhecimento Explícito da Língua, não poderíamos deixar de dedicar alguma atenção à TLEBS. Começaremos pelos programas oficiais, uma vez que eles descrevem os princípios da política educativa, caracterizam as orientações fundamentais de um campo disciplinar e ajudam a compreender, em termos específicos, a rede de relações existente entre os domínios do ensino do Português.

O primeiro documento oficial é o *Programa do Ensino Primário Geral* e data de 1921. Contextualizado pelo Decreto nº7311, este documento revoga os textos programáticos de 1919 e apresenta os Programas das várias disciplinas por ano, da 1ª à 5ª classe. No que diz respeito ao Português, fornece indicações muito breves sobre os

domínios a exercitar, nomeadamente a Leitura, a Oralidade e a Escrita, colocando-se a tónica na memorização. Só a partir da 3ª classe aparecem alguns conteúdos gramaticais e as tipologias textuais a treinar na produção escrita. Na 5ª classe, abordam-se já alguns aspectos biográficos dos autores estudados. Nas últimas páginas do documento surgem instruções que reforçam a necessidade de aprender a ler, a falar e a escrever neste ciclo de ensino. A Escrita desenvolver-se-á a partir de descrições orais, ao passo que a análise gramatical será realizada a partir da 2ª classe. Por sua vez, o método para ensinar a ler fica ao critério do professor (Duarte, 2009: 5, 23).

Em 1936 dá-se a Reforma dos estudos e respectivos *Programas do Ensino Liceal*, correspondendo este ao 2º e ao 3º ciclo e ao Ensino Secundário. Os programas de 1936 são antecedidos pelo Decreto-lei nº 27084 e pelo decreto nº 27085, publicados a 14 de Outubro de 1936, que estipulam a carga horária e o currículo de ensino liceal, bem como os seus objectivos, e apelam à inculcação do “espírito nacional, corporativista e colonial” a seguir nas escolas. Estes documentos demarcam-se já dos anteriores, apresentando estudos por disciplinas, distribuídas pelos diversos anos de cada ciclo, por oposição ao regime de classe. De acordo com o último Decreto-lei, a “disciplina de *Português* visará sempre, além do estudo da língua, o conhecimento da história pátria, em forma de narrativas”. Daqui se conclui, portanto, que **esta disciplina estava ao serviço de uma ideologia política e social**, motivo por que os textos seleccionados remetiam para determinados valores. Em termos estruturais, o documento está organizado por disciplina e por ciclo, detalhando-se a informação relativa a cada um dos anos que o constituem; no final de cada ciclo, aparecem observações de teor pedagógico e metodológico, **enfatizando o sentimento nacional e a grandeza da pátria** e sublinhando-se que a aula de Português é a mais adequada a estas finalidades.

Este programa apresenta os conteúdos linguísticos a leccionar, por domínio – Fonética, Morfologia, Vocabulário, Sintaxe –, o cânone literário e algumas orientações breves, respeitantes à Leitura e à Escrita. Os conteúdos elencados veiculam a “terminologia gramatical mais geralmente adoptada”, o que deixa entender a existência de uma terminologia relativamente generalizada e, portanto, consensual entre os investigadores, os gramáticos e os professores de língua. O ensino da Língua Materna deverá ser realizado por intermédio de textos de leitura, a partir dos quais se realizam todos os exercícios. Em todos os ciclos, os textos servem de pretexto para a reflexão moral e cívica, bem como para a produção escrita, versando sobre assuntos coloniais. As observações incluem indicações relativas às características ideais do manual, assim

como a apresentação dos livros para o ensino. A partir do 3º ano surgem indicações bibliográficas mais concretas, quer pela referência específica a autores do século XIX, tornados clássicos (por exemplo, Júlio Dinis), quer pela sugestão de obras como as *Lendas e Narrativas*, de Alexandre Herculano, *O Bem e o Mal*, de Camilo Castelo Branco, ou *Frei Luís de Sousa*, de Garrett.

No 2º ciclo, o Português partilha a carga horária com o Latim, língua que servirá de referencial para o estudo da gramática. É feita também, ainda que fugazmente, a referência à análise literária. Alerta-se para a importância de fomentar o gosto literário dos alunos, levando-os a contactar com autores consagrados, pelo que os textos de índole moral cedem lugar aos literários.

No 3º ciclo, a disciplina denomina-se “Língua e Literatura Portuguesa”, permitindo aos alunos adquirir uma visão diacrónica da literatura, desde os mais antigos documentos escritos em português até aos escritores do séc. XIX (Guerra Junqueiro, por exemplo). Este programa remete, nas observações, para a importância do **bom uso da língua** e coloca, mais uma vez, a tónica nos textos literários, servindo os autores clássicos de modelo. Um outro aspecto merecedor de algum relevo prende-se com o carácter expositivo das aulas. Ao professor cabe, sobretudo, transmitir conhecimentos (*Ibidem*, pp. 5,6).

No ano seguinte (1937), surge uma nova proposta de lei para o **Ensino Primário**, proposta esta que se baseia na redução do número de disciplinas do currículo e defende que a Língua Portuguesa se ocupará da “leitura, redacção e feitos pátrios, desenho e caligrafia”. Este documento tinha como finalidade contrariar a taxa de analfabetismo e articular o ensino primário complementar com o segundo ciclo do ensino secundário. A tónica é colocada principalmente na leitura e na escrita, pilares fundamentais na educação das crianças (*Ibidem*, p.7).

Em 1948 surgem os *Programas das Disciplinas do Ensino Liceal*. Embora bastante semelhantes aos anteriores, apresentam algumas inovações, nomeadamente no que se refere à nomenclatura da disciplina. Assim, no 1º ano, a disciplina dedicada à Língua Materna passa a denominar-se *Língua e História Pátria*. No 2º ano, verifica-se um aumento substancial dos conteúdos gramaticais a leccionar. Ao nível do 4º ano, é dada menor importância à língua latina, contrariamente ao programa anterior. Mas é sobretudo ao nível do 6º ano que este programa se afasta mais do de 1936, na medida em que os conteúdos gramaticais passam a ganhar mais espaço e são sugeridos também “exercícios de composição”. Este programa propõe, ainda, o estudo da História da

Literatura Portuguesa. Ao nível do 7º ano é feita referência à história da língua; contudo, o século XX quase nem é objecto de menção. As finalidades deste programa aproximam-se muito das anteriores, na medida em que fomentam nos alunos os **sentimentos de civismo e amor à Pátria**. São apontados dois objectivos basilares: “educar o aluno na inteligência e uso correcto da linguagem e desenvolver a recta formação da sua personalidade de homem e de português.”

No final do documento surge uma secção denominada *A Actividade na Escola*, onde se esboçam algumas actividades didácticas a desenvolver com os alunos, sendo de destacar “exercícios de elocução”, “exercícios de ditado”, “exercícios de redacção”, “exercícios de vocabulário”, “exercícios de gramática” e dos “textos”. Este programa introduz, por outro lado, uma novidade relativamente aos anteriores: esboça as especificidades de cada ciclo de ensino e remete para o patamar de desenvolvimento cognitivo em que os alunos se deverão situar (*Ibidem*, pp. 7, 8).

Os Programas de 1960 vêm actualizar os Decretos de 13 de Abril de 1929 e de 29 de Março de 1937, para o ensino primário. Enformado pelo Decreto-lei nº 42994, O *Programa de Língua Portuguesa* tem uma estrutura semelhante ao de 1921: apresentação de domínios, estratégias, conteúdos e “instruções”. Notam-se, no entanto, algumas novidades, nomeadamente ao nível dos domínios (propostas de jogos e dramatizações), e da importância dada à expansão da Língua Portuguesa, quer em Portugal quer no Brasil. Tal como acontecia com os programas da década de 20, também aqui **são enfatizados os conteúdos gramaticais**. No capítulo das “Instruções” são reforçados os objectivos da disciplina, cuja finalidade é levar os alunos a “bem compreender, bem falar e bem escrever”. São também indicadas as principais tarefas que o professor deve desenvolver na aula de língua, bem como indicações metodológicas, principalmente no que concerne ao ensino da gramática. Perspectiva-se, pois, o estudo da língua na sua dimensão “funcional” (*Ibidem*, p.9).

O Programa de 1968 é antecedido pela portaria nº 23485 e retoma a estrutura dos *Programas de Ensino Liceal de 1948*. Este programa segue o de 1960, mudando apenas a abordagem de alguns conteúdos gramaticais. Surgindo após um ano da publicação da *Nomenclatura Gramatical Portuguesa*, o programa reforça que a terminologia a usar “será unicamente a do Programa e das Observações”. Os textos programáticos dos anos 60 são pautados por mudanças que visam responder à evolução social, motivo por que destacam **a importância do raciocínio em detrimento da memória** (*Ibidem*, p.9).

Uma década depois, mais concretamente em 1978, surge o *Programa do Ensino Primário*, cuja estrutura é completamente diferente das anteriores, quer em relação ao formato, quer à flexibilidade curricular. Começa com uma “Introdução” que esclarece o trabalho prévio à elaboração do documento, apresentando, em seguida, os “Objectivos Gerais do Ensino Primário”, “Objectivos Metodológicos”, Objectivos Programáticos e “Comportamentos Científicos”. Relativamente aos domínios, há a destacar a Linguagem Oral, a Leitura, a Escrita e o trabalho sobre o texto. Este programa demonstra já uma preocupação com as “metas a atingir no final do Ensino Primário”, em articulação com os diferentes “graus de ensino” (*Ibidem*, pp. 9,10).

Em 1979, surgem os *Programas do Ensino Primário, Preparatório* (1º ano) e *Secundário* (7º e 8º anos). A nota que serve de introdução começa por enfatizar a importância atribuída pelo programa ao desenvolvimento da competência comunicativa, orientação que provém da repercussão de recentes desenvolvimentos teóricos das ciências da linguagem (a Semiótica, a Linguística Estrutural, por exemplo) nas novas correntes da Didáctica. Assim se explica que a língua se apresente “simultaneamente como objecto e instrumento de estudo, pelo que se procurou conferir-lhe o indispensável tratamento científico”, consistindo este na adopção de uma nomenclatura (a de 1967) e de uma teoria linguística, identificada como “pós-saussuriana”. Este texto mostra, pois, como o programa incorpora perspectivas e, inclusive, um jargão oriundo da Linguística, tal qual era praticada desde os anos 60. De acordo com estes programas, “o estudo científico da língua materna deve ser praticado sempre em situação textual”, isto é, a língua serve para comunicar e a comunicação traduz-se em textos, motivo por que a composição escrita deve “ser praticada constantemente”. Os Conteúdos programáticos subdividem-se em seis pontos, a saber, a *comunicação*, a *linguagem verbal*, a *frase nuclear declarativa*, o *texto narrativo*, o *texto dramático* e *outras formas de texto*, e estão associados a “metas de aprendizagem”.

O programa não estabelece, contudo, qualquer divisão de conteúdos para o ensino primário, preparatório ou secundário; só mais tarde é que a portaria nº 574/79, de 31 de Outubro, viria a clarificar quais os conteúdos a serem trabalhados nos 7º e 8º anos, bem como a apresentar uma lista de obras de autores portugueses e estrangeiros a serem estudados. Refira-se que a inserção de autores estrangeiros nos programas apenas foi feita a partir de 1979 (programa do 8º ano) (*Ibidem*, pp.10,11).

Os *Programas de Português do Curso Complementar do Ensino Liceal* (1978/79) dividem-se em dois, de acordo com o número de horas lectivas semanais,

nomeadamente, Esquema Programático I (para alunos com quatro horas semanais) e Esquema Programático II (para alunos com três horas semanais). Este programa estabelece como prioridade que os alunos devem “aprender a ler e cultivar o gosto pela leitura”, pondo a tónica na análise textual. Ambos os esquemas programáticos começam com uma “Introdução ao Estudo do Texto Literário”, seguindo-se a análise de texto desde a época medieval até à época contemporânea, perspectivando-se, assim, uma visão diacrónica da Literatura Portuguesa (*Ibidem*, pp.11, 12).

Os *Programas da disciplina de Português dos 10º e 11º anos do curso complementar – Área D* (1979) – incluem uma Introdução, seguindo-se um conjunto de Objectivos Gerais e Específicos (promotores da leitura e da criação artística), bem como indicações metodológicas. Por seu turno, os Conteúdos programáticos contêm notas introdutórias e subdividem-se em dois grandes domínios: o *estudo do texto linguístico* e o *estudo do texto literário*. O referido programa apresenta ainda uma lista de obras a estudar ao longo dos dois anos, por época e por género, assim como Indicações Bibliográficas fundamentais e uma lista de material audiovisual. Por último, nas “Notas Finais”, refere o enquadramento legal que estipula a criação destes novos cursos.

Estes programas, tal como acontecera com os de 1936 e de 1948, promovem a **valorização e o respeito pela Língua Portuguesa** (*Ibidem*, p.12).

O *Programa de Língua Portuguesa* adoptado na década de oitenta vem reestruturar o documento que estava em vigor desde 1975/76. É composto pelos seguintes pontos: Introdução, Temas, Objectivos e Desenvolvimento do Programa. É, sobretudo, ao nível do Funcionamento da Língua que o programa apresenta inovações ao referir o afastamento da tendência para “abordar a língua como objecto de estudo que em muitos aspectos se afaste visivelmente de uma gramática feita de definições e aplicação de regras de funcionamento memorizadas”, fomentando o espírito da **aprendizagem pela descoberta**.

Estes programas revestem-se de mudanças significativas relativamente aos anteriores, pois postulam um currículo aberto, em estreita relação com a sociedade, o que pressupõe uma gestão flexível da parte do professor. Além disso, a Língua Materna surge, pela primeira vez, revestida de um carácter científico. Neste sentido, a Escrita “compositiva”, praticada regularmente, constitui um meio privilegiado para o estudo da gramática da frase. Outra inovação prende-se com a referência explícita à competência Oral, que começa a ganhar uma maior projecção, sobretudo no Ensino Secundário (*Ibidem*, p.13).

Em 1991, dá-se a *Organização Curricular do Ensino*, surgindo os programas no contexto da Reforma consignada no Decreto-lei nº 286/89 de 29 de Agosto. Este documento valoriza o ensino da *Língua Portuguesa* “como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”, sendo transversal a todo o currículo. A disciplina denomina-se de *Língua Portuguesa* no 2º e 3º ciclos, e, simplesmente, *Português* no Ensino Secundário. A carga horária atribuída vai decrescendo, passando de cinco horas semanais, no 2º ciclo, para quatro, no terceiro ciclo, e três, no secundário. Uma vez que são estes os programas em vigor e que constituem o *corpus* desta dissertação, convém explaná-los mais que os anteriores, daí que a sua exploração seja mais minuciosa (Cf. 3.2.). Este aspecto será revisitado aquando da análise empírica do *corpus*.

Em 2001, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB) apresenta as *Competências Essenciais* para as várias áreas disciplinares. No caso concreto da Língua Portuguesa são estabelecidas metas a atingir no fim da educação básica e apresentam-se formas de operacionalização como disciplina transversal.

Relativamente às **competências específicas**, a disciplina de Língua Portuguesa é composta por cinco competências: Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Expressão Escrita e Conhecimento Explícito, ao contrário dos programas de 1991, que apresentavam a organização em função de três domínios (*ouvir/falar, ler e escrever*). Daqui parece depreender-se que conhecer e reconhecer o Funcionamento da Língua implica um certo grau de explicitação que passa pela identificação de processos e sua denominação.

Outro aspecto inovador relaciona-se com o facto de o *Currículo Nacional do Ensino Básico* definir **metas de desenvolvimento** por ciclo de ensino, e não por ano de escolaridade, para cada uma das competências específicas.

Por último, os *Programas de Português do Ensino Básico*, homologados em Março de 2009 e que entrarão em vigor no ano lectivo de 2011/2012, apresentam uma *Introdução* que explica os princípios orientadores dos mesmos, ali sendo referido que este documento tem como base os programas de 1991; todavia, comporta-se “em relação a eles com uma considerável liberdade de movimentos”, fruto da realidade e das circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem do Português.

Estes programas estão divididos em três partes e a primeira delas diz respeito às *Questões Gerais*. Nela é traçado o *Enquadramento das Questões Estruturantes e Programáticas*, referindo que “estes programas são construídos em função de uma matriz comum aos três ciclos” e reconhecendo “que os três ciclos traduzem uma

progressão constante”. O desenho curricular adoptado rege-se pelo ciclo, e não pelo ano, como aliás já acontecia nos últimos documentos. Estes programas pressupõem uma concepção de professor de Português como agente do desenvolvimento curricular, dando-lhe autonomia para gerir o mesmo, de acordo com a realidade educativa da sua escola e da sala de aula, tendo, no entanto, em atenção as metas a alcançar no final de cada ciclo. Como já referimos, valoriza-se o “princípio da progressão”, uma vez que o ensino-aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados. Ainda nesta primeira parte, é feita uma análise de fundamentos metodológicos e de conceitos-chave, seguindo-se um conjunto de opções programáticas, preparando e alicerçando o desenvolvimento dos programas. Numa segunda parte são explanados os programas propriamente ditos, perfilhando-se a organização por ciclo e completando-se com o elenco dos referenciais disponíveis. Por último, a terceira parte é composta pelos diversos anexos, designadamente: listas de autores e textos para leitura; elenco de materiais de apoio; conselho consultivo e grupo de trabalho (ME, 2009).

Em suma, os textos programáticos acima comentados fornecem-nos algumas informações sobre a aprendizagem do Português, ao longo dos anos, já que **a disciplina de Língua Materna é determinante no próprio sistema de ensino, na medida em que é transversal às outras áreas curriculares**, na linha do que salientava Delgado-Martins (1999:112):

O domínio da língua materna é muitas vezes considerado como um factor representativo da qualidade geral do ensino: indicador do insucesso nos vários níveis de ensino nacional, indicador de comparação do desenvolvimento e qualidade dos sistemas de ensino a nível internacional, elemento estruturante do sujeito a nível pessoal, social e profissional e condição de inserção política e social.

1.2.Os Programas do Ensino Secundário

Os *Programas do Ensino Secundário*, de 1991, apresentam, na Nota Introdutória, as finalidades e os objectivos da disciplina de *Português*, privilegiando diferentes domínios de comunicação, assim como áreas de compreensão e de expressão. Os Conteúdos estão organizados em cinco blocos: *tratamento da informação, compreensão/ expressão oral, leitura, escrita e funcionamento da língua*. Relativamente a este último, o programa retoma aspectos já introduzidos anteriormente para proceder ao seu aprofundamento e sistematização. Este bloco subdivide-se em: comunicação,

linguagem e discurso; fonética; léxico; história das palavras; morfologia; semântica; sintaxe; ortografia e acentuação; pontuação.

Em 1996, são publicadas as *Orientações de Gestão de Programas* para a disciplina de *Português A* e de *Português B* (10º, 11º e 12º anos). Trata-se de uma proposta de planificação dos conteúdos programáticos, abordados diacronicamente, com indicações metodológicas, sugestões de leitura e de actividades, assim como de gestão temporal. Reitera-se que estes documentos são apenas uma proposta de operacionalização, cabendo ao professor a decisão final na gestão flexível do programa. Dois anos depois, em 1998, vêm a lume os *Objectivos e Conteúdos Essenciais-Português A e B- 10º ano*, a *Lista de leituras Metódicas e Obrigatórias* e os *Objectivos e Conteúdos Essenciais de Português A e B- 12º ano* (Duarte, 2009: 17,18).

Já neste século, mais concretamente em 23 de Maio de 2001, foi homologado o *Novo Programa de Português* para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, para o 10º ano. Em 25 de Março de 2002 deu-se a homologação do respectivo programa para os 11º e 12º anos. O Programa abre com uma breve Introdução, seguindo-se a apresentação do mesmo, na qual são referidas as Finalidades, os Objectivos, as Competências e os Processos de Operacionalização dessas Competências, sendo dada uma visão geral dos Conteúdos, Sugestões Metodológicas Gerais, Recursos e Indicações Gerais sobre Avaliação. Logo na Introdução é referido que este programa “visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna.” Mais à frente, reforça-se a ideia de que é fundamental, neste ciclo de ensino, “o aprofundamento da consciência metalinguística e a adopção de uma nomenclatura gramatical adequada”. Este programa “valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal”. Aquando da Apresentação do Programa é referido que este pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas componentes *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua*.

Relativamente à tipologia textual trabalhada, o programa prevê a articulação entre vários tipos de texto, a saber, narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional, bem como textos das relações dos domínios sociais da comunicação (relações educativas, profissionais, com

os media, gregárias e transaccionais), e pretende-se, assim, por um lado, preparar as gerações mais jovens para uma integração mais participativa, enquanto cidadãos, na vida sócio-cultural e profissional, e, por outro lado, desenvolver as várias competências a partir dos textos para deste modo se consciencializar o aluno do campo de possibilidades expressivas e comunicativas que é a sua Língua Materna.

Ao nível da Compreensão/Expressão Oral, o programa pretende desenvolver nos alunos “a prática de uma eficaz e adequada interacção verbal.” No que concerne à Expressão Escrita, pretende-se criar uma Oficina de Escrita, em que sejam trabalhadas as várias tipologias textuais. Quanto à Leitura, promove-se o acesso a textos de várias tipologias, privilegiando, contudo, os textos dos domínios transaccional e educativo e aqueles que se relacionam com a área de formação do aluno. Da mesma forma, se estimula o gosto pelo texto literário.

A Avaliação decorre ao longo das várias etapas lectivas, dela sendo objecto a Compreensão/Expressão Oral, Escrita, Leitura, bem como o Funcionamento da Língua, transversal a todos os domínios. A autonomia e a responsabilidade do aluno são também valorizadas. Em suma, este programa pretende que o aluno, no final do ciclo, adquira uma atitude crítica e que “desenvolva e aprofunde o seu domínio da Língua Portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento”(ME, 2001).

2. Os manuais escolares de Língua Portuguesa/ Português

Neste ponto, o nosso objectivo é identificar os princípios que estão subjacentes à concepção e elaboração dos manuais escolares de Língua Portuguesa, no Ensino Básico, e de Português, no Ensino Secundário. Este ponto da dissertação pretende, pois, constituir-se como uma ponte entre uma fase inicial de enquadramento teórico e a fase que se segue, a da apresentação dos estudos empíricos.

O processo de ensino- aprendizagem mobiliza vários factores, sendo de destacar: o professor, o aluno e o livro. Trata-se de uma trilogia que nos suscita uma análise atenta a fim de compreendermos a dinâmica da acção educativa que está subjacente àquela trilogia. Ao longo deste trabalho, tendo em conta o assunto em estudo – norma e variação na aula de Língua Portuguesa – será dado maior relevo ao professor e ao livro; todavia, isto não significa que se menospreze o papel do aluno no processo, pois está no centro do mesmo, além de ser o destinatário principal daquele tipo de produto.

À semelhança de outros materiais didácticos, os manuais escolares acolhem diferentes perspectivas, consoante o ponto de vista da abordagem pedagógico-didáctica, interessando-nos por isso verificar de que forma estes instrumentos de trabalho contemplam uma dimensão normativa e, ao mesmo tempo, contemplam dados relativos à variação linguística.

Gérard (1993: 19) define o manual escolar como um instrumento impresso intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia. Os manuais escolares possuem um estatuto privilegiado no que se refere às acções pedagógicas, pois são, simultaneamente, veículos transmissores de cultura e instrumentos pedagógicos, na medida em que, conforme salientam Castro e Sousa (1998: 43-44), são os textos que constituem os manuais:

Circunscrevem, por um lado, um corpo de saberes que, não constituindo, só por si, os saberes que são transmitidos e/ou adquiridos nas escolas, são um factor decisivo de estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica; por outro lado, os manuais são constitutivos de contextos de transmissão e aquisição.

Os manuais desempenham, assim, um papel decisivo no processo educativo quer “como fonte de legitimação cultural” quer como “meio de inculcar crenças, atitudes e valores perfilhados por credos políticos, religiosos e económicos” (Pacheco, 1997:1). Tomando como ponto de partida as afirmações anteriores, facilmente se conclui que os manuais embora tenham como primeira finalidade a transmissão de conhecimentos, têm subjacente, na sua constituição, a ideologia política vigente, bem como os valores culturais daqueles que os conceberam. Por isso, nos manuais que servem de *corpus* a este estudo, pretendemos verificar de que forma estes reflectem (ou não) a norma-padrão aceite pela comunidade linguística.

Como é evidente, os manuais escolares são instrumentos de trabalho fundamentais quer para o professor, quer para o aluno. Relativamente ao docente, a planificação das suas aulas incide, na maioria dos casos, directamente sobre o manual, da mesma forma que as suas práticas pedagógicas têm como suporte algum manual (o adoptado na escola ou outro). Quanto ao aluno, este vai construindo e reforçando as suas aprendizagens e competências linguísticas apoiando-se igualmente no manual escolhido na sua escola. Embora os professores tentem diversificar as estratégias na aula de Língua Materna, o

suporte material “manual” está sempre presente e é imprescindível em qualquer sessão, segundo Brito (1999: 142), o manual é a “bíblia” do professor.

Se é inegável a centralidade dos manuais escolares entre os diversos recursos educativos (incluindo os próprios programas ministeriais), torna-se, pois, indiscutível o seu papel na regulação do ensino da língua, uma vez que ao adaptar os discursos oficiais, tal instrumento condiciona as práticas escolares. Os **manuais são apontados como textos recontextualizadores dos programas** quer ao nível do discurso pedagógico (ao interpretar os princípios e reorganizar os conteúdos dos programas), quer ao nível da regulação da prática pedagógica (ao indicar sugestões de leitura de textos, ao definir e aplicar conteúdos gramaticais, ao definir formas de avaliação dos conhecimentos dos alunos). De facto, se os programas dizem o que/ como se deve ensinar, são os manuais que estipulam o que/como se ensina, pois “é a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as actividades dos alunos. Por vezes, **os manuais funcionam como se fossem o próprio programa da disciplina**” (Tormenta, 1996: 9).

2.1. Funções dos manuais escolares

A explicitação das funções que um manual procura desempenhar é de extrema importância na medida em que este instrumento tanto serve para o professor como para o aluno, isto é, consoante o tipo de utilizador, o manual assume diferentes leituras e utilizações. Todavia, independentemente do tipo de destinatário, o manual escolar cumpre uma multiplicidade de funções, as quais concorrem para um mesmo fim: contribuir para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, a principal função do manual escolar era a exposição/apresentação de conhecimentos; no entanto, muitas críticas se levantaram a este tipo de concepção.

Na actualidade, entre os estudiosos das problemáticas do ensino da Língua Materna é consensual a ideia de que os materiais escolares devem responder a uma multiplicidade de funções, muito embora a pedagógica seja relevante, visto intervir directamente no processo de ensino-aprendizagem e ser posta ao serviço de actores com papéis e níveis de intervenção diferentes no referido processo, motivo por que Choppin (1992: 4) reconhece que “o manual é um produto complexo que se presta a múltiplas abordagens”, acrescentando que “os manuais não são livros como os outros”. Tal como

sublinha Gérard (1993: 86), isso explica que um manual tenha “(...) sempre uma função principal e uma ou várias [funções] secundárias”. A mesma posição é assumida por outros autores como Choppin, Richaudeau e Castro e Sousa, entre muitos outros. Richaudeau (1979: 78) apresenta três pontos de vista, a partir dos quais se definem as diferentes funções: o científico, o pedagógico e o institucional. Relativamente ao primeiro aspecto, o autor salienta que o manual escolar oferece um certo número de conhecimentos e transmite uma determinada ideologia. Na perspectiva pedagógica, o mesmo autor realça a função informativa, a de estruturação e de organização da aprendizagem. Por último, a perspectiva institucional orienta o aluno para a apreensão do mundo exterior, a elaboração de conhecimentos adquiridos por outras vias que não as formais. Assim, o manual escolar é claramente um utensílio multifuncional, conforme refere Choppin (1999: 8):

Il est devenu un outil «polyphonique»: il doit permettre d'évaluer l'acquisition des saviors; il doit livrer une documentation composite, empruntée à des supports varies; il doit faciliter l'appropriation par les élèves d'un certain nombre de méthodes transférables à d'autres situations, á d'autres environnements. Compte tenu de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, il doit autoriser des lectures plurielles.

Tais funções poder-se-iam, de algum modo, resumir às duas descritas por Castro e Sousa (1998:43,44) – a cultural e a pedagógica – funções essas que, em conjunto, convergem na fixação e representação do conhecimento e da cultura: “A unificar toda a investigação encontra-se a convicção de que o manual escolar detém uma função social única: a de representar, para cada geração, uma versão oficialmente sancionada e autorizada do conhecimento e da cultura” (Dionísio, 2000:14).

Ora se considerarmos que os manuais escolares são um instrumento do poder, facilmente compreendemos que eles contribuem para a divulgação dos “saberes” instituídos, padronizados, e, nesse sentido, **tendem a promover uma visão padronizada da própria língua (a língua-padrão)**. Todavia, os manuais poderão também inverter a situação e permitir que determinadas variedades constem do horizonte linguístico proporcionado pelo manual, estando desta forma a contribuir para a “transformação social” e para o que ela supõe em termos de usos e práticas linguísticas registadas na comunidade de falantes de Língua Portuguesa e, assim sendo, **o manual deve dar conta da variação linguística**. Não restam dúvidas de que o manual escolar é o principal protagonista da relação pedagógica, pelo que, ao menos em

algumas situações, professor e alunos ficam “subjugados” ao seu poder de regulação, isto é, aos seus princípios metodológicos, às suas linhas orientadoras, às suas escolhas, às suas propostas de trabalho. Por mais que o professor possa completar ou prescindir de alguns aspectos do manual adoptado, este acaba por determinar uma parte das actividades desenvolvidas em sala de aula. Por isso mesmo, as opiniões dividem-se a respeito da centralidade e do interesse do manual escolar como veículo transmissor das aprendizagens, havendo mesmo quem considere que o manual “desvirtua” o papel do professor, ideia a que fazia referência Adolfo Coelho, ilustre filólogo do século XIX, que na sua *Conferência do Casino* de (1871) sintetizava: “O resultado é sempre o mesmo: o compêndio é tudo e o professor é nada” (*Apud* Delgado-Martins, 2003: 72).

Nessa perspectiva, os manuais escolares têm sempre uma certa ambivalência porque se por um lado são considerados instrumentos difusores da cultura, por outro, apresentam-se como condicionadores do processo de ensino-aprendizagem, tal como advoga Apple (2002: 63):

Embora o manual possa ser, em parte, libertador, visto que pode fornecer conhecimentos necessários onde faltam informações (...). Pouco é deixado à discricção do professor, visto que o Estado se torna ainda mais intruso nos tipos de conhecimento que têm de ser ensinados, nos produtos finais e objectivos desse ensino e nas formas como este deve ser levado a cabo.

Em suma, podemos admitir que no processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna intervêm vários factores fundamentais, entre eles o professor, cuja acção em boa parte está subordinada aos programas e é condicionada pelos manuais. Importa salientar que, ao menos na comunidade, os programas não são tão divulgados como os manuais, motivo por que estes se apresentam àquela como discurso de regulação e de inovação, todavia, na prática, também contribuem para divulgar o saber tradicional, ou seja, a norma.

Se o currículo e os programas determinam, em abstracto, os conteúdos de cada matéria a ensinar, são sem dúvida os manuais que estão mais próximos do contexto em que se realizam as aprendizagens dos alunos, motivo por que são estes e as práticas neles implicadas que, afinal, mais claramente determinam o que se ensina e como se ensina na aula de Língua Materna.

Por fim, importa não esquecer que o manual, como qualquer outro livro, circula numa esfera comercial que tem exigências e objectivos próprios. A esse propósito,

Choppin (1992: 18), já citado neste trabalho, salienta que “sa commercialisation et sa distribution dépendent certes étroitement des structures du monde de l’édition, mais aussi des contextes économique, politique et législatif”.

2.2. Tipos de manuais escolares

Vários estudos mostram a pertinência de se distinguir o livro escolar de outros tipos de livros a que se pode recorrer no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, com base no tipo de destinatário, nas funções, no contexto de utilização, é possível encontrar uma tipologia de manuais escolares, tais como antologias, gramáticas escolares, livros de exercícios, entre outros. Segundo Choppin, coexistem os livros escolares propriamente ditos e aqueles que adquiriram esta dimensão, apesar de originalmente não terem sido elaborados com tal intuito. Este autor caracteriza assim os “verdadeiros” livros escolares¹⁷:

Ceux que nous appellerons les livres scolaires *stricto sensu*, sont définis par l’intention explicite (titre, préface, niveau, public) ou manifeste (présentation, structure interne) de l’auteur ou de l’éditeur. Leur caractère scolaire, défini, *a priori*, est donc indépendant de leur usage effectif (...) (Choppin, 1992:14).

Ainda segundo Choppin, os manuais são entendidos como:

(...) les utilitaires de la classe: il sont conçus dans l’intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l’enseignement d’une discipline au sein d’une institution scolaire.(...) le manuel et les publications qui gravitent autour de lui (livres ou guides pour le maître, recueils de documents, cahiers ou fichiers d’exercices, lexiques, recueils d’activités) se rapportent alors toujours à une discipline, à un niveau, à une classe, voire à une section et ils se réfèrent à un programme précis. Le manuel présente alors à l’élève le contenu de ce programme, selon une progression clairement définie, et sous la forme de leçons ou de séquences. Ces ouvrages sont toujours conçus pour un usage à la fois collectif (en classe, sous la direction de l’enseignant) et individual (à la maison) (Choppin 1992:16).

¹⁷ Neves (2005: 8) também distingue o manual escolar (considerado material escolar de base) do conjunto de livros auxiliares (que designam de material didático complementar), composto por livros escolares auxiliares e obras de referência e consulta, independentemente de serem disponibilizados em formato de papel ou em formato multimédia).

Quanto às obras que, sem terem sido concebidas com tal finalidade, se tornaram livros escolares, o já citado Choppin define-as deste modo:

La seconde catégorie regroupe tous les ouvrages qui, bien que n'ayant pas été conçus à l'origine pour des élèves, ont acquis par la suite une dimension scolaire. Il peut s'agir de livres auxquels un usage permanent et généralisé dans le contexte de l'école a conféré cette qualité, (...). Mais ce peuvent être aussi des livres auxquels une décision administrative attribue un caractère scolaire (Choppin, 1992:14-15).

Assim, temos os manuais e os seus auxiliares que são compostos pelo livro do professor, pelo caderno do aluno e pelo caderno de actividades, incluindo em alguns casos um compêndio gramatical.

Relativamente a outros “produtos”, Choppin considera que os mesmos alcançaram uma dimensão escolar devido quer a um uso contínuo e generalizado na escola, quer a uma decisão administrativa, distinguindo-se dos anteriores livros escolares pelo facto de não terem sido concebidos para a finalidade que vieram a ter. Na verdade, mercê do seu papel facilitador no processo de ensino-aprendizagem, os livros para-escolares estão a ganhar uma importância crescente, muito embora sejam alvo de algumas críticas por causa do elevado custo a que anualmente obrigam os pais e encarregados de educação. Ainda no campo das críticas, outro aspecto que tem suscitado acesas polémicas é o facto de os manuais não servirem várias gerações de alunos. Embora esta questão se tenha levantado recentemente, e o poder político tenha legislado no sentido de adoptar os manuais para um período de seis anos, o certo é que os interesses comerciais se sobrepõem e, não raro, o que importa não é tanto assegurar a qualidade científico-pedagógica mas o aspecto visual e gráfico, em consonância com as estratégias de promoção levadas a cabo pelas editoras escolares.

Outro aspecto que também suscita algumas críticas, principalmente na classe docente, prende-se com o facto de os *Novos Programas para o Ensino Básico* secundarizarem o manual escolar ao referirem que se pretende “(...) deste modo reposicionar os manuais escolares no seu papel de verdadeiros auxiliares pedagógicos. Sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas, como com alguma frequência se verifica”(ME, 2009: 9). Na mesma linha, sugere-se que seja o professor o responsável pela elaboração dos materiais didácticos a utilizar na aula, relegando para segundo plano as indicações editoriais. Esta questão não é pacífica e tem gerado alguma polémica, quer no seio da classe dos

professores quer na dos editores. Os primeiros queixam-se da falta de tempo e de recursos para a elaboração de materiais didácticos; os segundos, do facto de não rentabilizarem o investimento feito na edição anual de novos manuais.

3. Princípios do ensino da Gramática (norma) nos Programas de Português

Como já referimos, os programas são simultaneamente textos de explicitação de princípios teóricos curriculares e formas específicas de regulação das práticas pedagógicas, daí a necessidade de descrevermos a abordagem normativa presente nos programas oficiais, sobretudo nos de 1991.

Assim, após uma breve visão diacrónica dos documentos oficiais, torna-se imperativo procedermos à descrição das diferentes manifestações da norma nos programas escolares. Esta análise permite-nos também avaliar as potenciais mudanças que foram (e vão) sendo introduzidas quer no currículo oficial quer nas práticas escolares de ensino-aprendizagem da Língua Materna.

O objectivo primordial deste ponto da dissertação é, pois, caracterizar o discurso oficial sobre o **ensino da gramática na escola (aspecto normativo)**, tendo por objecto os programas supracitados, enfatizando principalmente o de 1991 que continua em vigor. Por outro lado, pretendemos também averiguar se a gramática é perspectivada como conteúdo disciplinar autónomo, ou se está também associada à aprendizagem da Escrita, da Leitura, das capacidades de Compreensão e de Expressão Orais. Para esta análise, parece-nos importante delimitar o *corpus* em estudo. Assim sendo, considerámos os programas anteriores a 1991, os de 1991 e os documentos posteriores a estes. Esta análise é de cariz mais descritivo e centra-se particularmente nos programas oficiais de 1991 e nas alterações introduzidas pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB), ou seja, pelos documentos reguladores que actualmente estão em vigor neste mesmo Ensino Básico e no Secundário.

Esta descrição terá por base o conjunto dos textos programáticos, mas dará particular relevo, por um lado, ao domínio da gramática e, por outro, à relação que se estabelece entre a gramática e os outros domínios do ensino da Língua Materna (*ler, escrever, ouvir/falar*), tendo como finalidade verificar quais as funções que se vão atribuindo ao ensino formal da gramática. Em simultâneo, pretendemos verificar quais

os conteúdos que se indicam, ao longo do tempo, como os mais importantes no ensino da língua. Tentaremos, por meio desta análise, explicar como a gramática (implícita) se desenvolve fora da escola e porque é também necessário que a gramática (explícita) se aperfeiçoe em contexto escolar. É nossa intenção demonstrar *porque* se ensina gramática e *que* gramática se ensina no contexto da aula de Português.

3.1. Textos programáticos anteriores a 1991

Não cabe no âmbito deste trabalho fazer uma análise exaustiva de todos os programas anteriores a 1991, daí que a nossa atenção recaia sobretudo nos programas de 1968 e 1981, por serem aqueles que mais se aproximam e permitem estabelecer um paralelo com os modelos actuais.

O programa de 1968 destaca dois princípios fundamentais relativamente ao domínio da língua materna: em primeiro lugar, o domínio e a aprendizagem desta são essenciais para viabilizar todos os outros saberes escolares e, em segundo lugar, o estudo da Língua Portuguesa coordena todo o ensino do ciclo. Para além destes aspectos, o programa deixa sobressair um **tom moralista**, uma vez que o documento, até a propósito das leituras seleccionadas, salienta que “deverão ser escolhidas narrativas de leitura amena e jucunda, pondo-se de parte tudo o que se afastar de uma edificante moralidade” (p.10). Verificamos, então, que um dos objectivos deste programa é “Proporcionar as bases de uma sã formação e de uma cultura (...)” (p. 6), tornando-se bastante clara a **perspectiva fortemente normativa** que o mesmo atribui ao ensino da “língua pátria” (p. 5), fazendo repetidamente apelo à ideia de “correção e beleza” na aprendizagem da língua materna (p. 8). A forte preocupação normativa deste programa manifesta-se no uso recorrente do termo “correção”, aplicado à língua, à leitura, à oralidade, à escrita e, em especial, à gramática. É sugerido também ao professor que esteja “sempre atento à *detecção e à atenuação de possíveis desvios regionais* (...) combatendo-os discretamente, mas insistentemente” (p. 9). Verificamos, pois, que **o aspecto da variação linguística não é considerado neste documento**. De acordo com estas afirmações que revelam princípios programáticos específicos, **o ensino da Língua Materna estaria, portanto, ao serviço da norma e da formação moral**.

O pendor normativo e moralizador percorre todo o texto programático, assim como os seus domínios (leitura, oralidade, escrita, vocabulário, gramática). Relativamente à Leitura, nota-se a preocupação com a norma e com a doutrina vigente,

sugerindo-se que não sejam escolhidas “obras menos aceitáveis, quer pelas ideias, quer pela ortografia” (p.12). O mesmo acontece ao nível das actividades de Expressão Oral e Escrita, pois também aqui sobressai a tendência normalizadora, não só porque aponta para exercícios de “correção dos desvios fonéticos e articulatórios”, insistindo-se em atenuar os desvios regionais, em particular a “troca do *b* pelo *v*, e vice-versa” (p.14), o que constitui uma referência directa ao fenómeno da neutralização da oposição fonológica entre /v/ e /b/. A presença do ensino do vocabulário é outra marca caracterizadora deste documento.

Por último, surge uma secção relativa à gramática que inclui Sintaxe, Morfologia e Ortografia. O documento sugere ainda a adopção e o uso de um compêndio de gramática e faz referência à nomenclatura gramatical de 1967 (ainda em versão experimental).

Em suma, o programa já assume como prioritário o desenvolvimento das competências verbais, às quais está associada a reflexão sobre a estrutura da língua:

Embora a finalidade essencial do ensino da língua pátria no ciclo seja, como se acentuou, criar pelo exercício uma aptidão prática para falar, ouvir, ler, escrever e compreender o que se lê e desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de expressão, não se deve pôr de lado a iniciação no hábito da reflexão sobre a estrutura da língua que o aluno fala, lê e escreve. São dois processos que, embora correspondam a duas concepções diferentes do ensino da língua, são perfeitamente conciliáveis e devem ser convenientemente associados (p.22).

Podemos, então sintetizar as três principais linhas orientadoras deste programa:

- (i) Ensino da língua numa perspectiva claramente normativa e moralizadora;
- (ii) Visão alargada das capacidades linguísticas (oralidade, leitura, escrita, competências do nível semântico-lexical);
- (iii) Forte valorização da aprendizagem gramatical como conhecimento autónomo e como mecanismo de acesso às capacidades verbais.

Comparando este programa com o de 1991, verificamos que o termo **gramática** e a noção de **correção** fazem parte do discurso pedagógico deste documento oficial, tendo sido abolidos no programa vigente.

Após a Revolução de Abril de 1974, os primeiros programas do regime democrático para os actuais 2º e 3º ciclos são aplicados no ano lectivo de 1981/82 e,

como era de prever, marcam uma ruptura no discurso pedagógico oficial sobre o ensino da língua. Essa mudança é visível logo no texto introdutório dos *Programas do Ensino Preparatório*, onde se expõem os “princípios básicos” da “reformulação dos programas”. Nesses princípios, “a escola, mais do que um agente de transformação, é considerada um meio de transmissão de conhecimentos”, sendo valorizada também a “criatividade” e a “livre crítica” (p. 5), aspectos impensáveis no Estado Novo. Uma das características gerais deste programa é a sua **abertura e flexibilidade**, considerando que a aprendizagem da Língua Materna é primordial, pois “o conhecimento eficiente da língua é condição de aprendizagem em quase todas as disciplinas” (p.8). Esta ideia de destreza linguística como garantia para o sucesso escolar estava já presente nos programas anteriores e vai manter-se até à actualidade.

Outro aspecto relevante prende-se com o reforço do “desenvolvimento da capacidade de comunicação”, quer ao nível da Oralidade quer da Escrita, aspecto que contribuirá para uma “democratização verdadeira” (p. 9). Este programa aposta numa “pedagogia global da língua” remetendo para o desenvolvimento integrado das capacidades comunicativas que dependem de “aprendizagens relativas à gramática, vocabulário, elocução e redacção” (p.10).

Para além do referido, outro aspecto prende-se com o facto de todas as actividades se centrarem na noção de texto. Tanto as actividades de Leitura (ou a ela associadas) como a exploração ideológica, vocabular e gramatical, como as actividades de expressão Oral e Escrita estão sempre associadas à compreensão do texto. Tal como no programa anterior, aposta-se na aprendizagem do vocabulário. O programa não apresenta, no entanto, obras de leitura integral.

Relativamente ao domínio gramatical constatamos que está dependente da leitura de textos e é designado como “exploração gramatical”. É-lhe atribuída uma importância significativa, quer em termos de objectivos quer ao nível da minúcia com que os conteúdos são enunciados. A gramática já não aparece ao serviço do desenvolvimento das competências verbais como acontecia no programa de 1968. Ao nível dos Objectivos, o programa aponta as seguintes finalidades da gramática: automatizar a ortografia e a ortofonia, permitindo, deste modo, “escrever e falar correctamente”; conhecer “os recursos de toda a natureza que a língua propõe”; e “desenvolver progressivamente o espírito de análise e de síntese pela reflexão sobre a própria língua” (pp.16,17). Os Conteúdos são apresentados em duas secções distintas (ortofonia/ortografia e morfossintaxe). No que se refere à **norma**, verificamos que o

texto acolhe uma certa “liberdade” linguística, já que se aceitam como **desvios naturais** as **variações diatópicas**, aspecto inovador relativamente aos anteriores programas, uma vez que nestes a variação era, por assim dizer, censurada: “(...) Não podem, naturalmente, ser considerados erros as características fonéticas e articulatórias de cada região” (p.17).

Por seu turno, os Conteúdos Morfossintácticos terminam com uma alusão à “nomenclatura gramatical a usar” (p.19), ou seja, a de 1967. No que se refere ao ensino da gramática são indicados alguns instrumentos didácticos, tais como “um compêndio de Gramática; um dicionário e um prontuário” (p.26) O programa inclui também alguma bibliografia ligada à Pedagogia e à Linguística ao serviço do ensino.

Passemos, agora, à análise dos primeiros programas específicos do 3º ciclo do Ensino Básico, os *Programas de Português do Curso Geral Unificado*, em vigor a partir de 1980/81. Estes dividem-se em três partes, respeitando cada uma delas aos três anos lectivos do 3º ciclo e mantendo-se os mesmos cinco itens nas secções do 7º, 8º e 9º anos, a saber: Objectivos Gerais e Específicos; Programa; Obras de Leitura Integral; Material Didáctico; Observações e Sugestões.

Os Objectivos Gerais apontam no sentido do desenvolvimento do “raciocínio”, da “capacidade de reflexão”, do “espírito crítico”, do “poder de comunicação, quer escrita, quer oral”, da “sensibilidade ao texto literário”, do “gosto estético”, do “sentido de inovação e da criatividade”, de forma a “contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade” (p.4). É de sublinhar a referência ao “uso correcto do código linguístico” e da “propriedade vocabular”, estando implícita uma certa **tendência para o normativismo gramatical**. Os textos a abordar serão de autores dos séculos XIX e XX e de “todas as formas naturais de literatura” (p.5). O programa estabelece ainda os temas a tratar, privilegiando sobretudo “o modo de ser, cultura e tradições do nosso povo, bem como o gosto e o nível etário dos alunos” (p. 5). Pretende-se, pois, que o programa contribua para uma **formação global dos alunos**, não só ao nível literário mas também ao nível linguístico e cultural.

Este programa atribui uma importância superior aos domínios da Leitura e da Gramática, secundarizando a expressão Escrita e a Oral. O programa põe em destaque o princípio de que a aprendizagem das competências verbais pode ser feita segundo os modelos textuais literários, tomando como referência os autores portugueses.

Feita uma análise comparativa das secções relativas a cada um dos três anos lectivos, apercebemo-nos de que existe uma ideia orientadora em cada um deles. No 7º

ano, a finalidade é possibilitar o desenvolvimento de uma “comunicação correcta” através da “compreensão das estruturas da língua e das regras do seu funcionamento” (p.10); no 8º ano, valoriza-se, sobretudo, o aspecto “estético” da comunicação através da “sensibilização ao trecho literário” (p.27); já no 9º ano, o aluno deverá tomar “consciência de que a língua é algo de vivo e, conseqüentemente, em evolução”, objectivo a ser desenvolvido com base numa “panorâmica literária diacrónica” (p.37), motivo por que neste ano são estudadas obras de autores clássicos como Gil Vicente e Camões.

No que se refere à gramática, constatámos que esta é bastante valorizada, sendo os conteúdos gramaticais descritos ao pormenor. No 7º ano, os conteúdos distribuem-se por duas partes distintas: uma, relativa à “Comunicação” (pp.11,12); a outra, relativa à “Estrutura da Língua” (pp.13,15). São consagrados como itens fundamentais os seguintes conteúdos: frase simples (com análises específicas de cada uma das classes de palavras); frase complexa (estudo de diferentes tipos de orações) e o léxico (formação de palavras e relações gráficas/semânticas entre elas).

O programa para o 8º ano é semelhante ao do 7º, sendo de destacar que, ao nível dos Objectivos Específicos, se aponta para a descoberta “da riqueza e da expressividade da linguagem utilizada” (p.28) dos textos escolhidos, de forma a conhecer a gramática do texto literário. Os Conteúdos Programáticos organizam-se também em duas secções (pp. 29,30), tal como acontecia no ano anterior. De ressaltar apenas que, no campo da “Comunicação”, se incluem assuntos relacionados com a teoria e a análise textuais e, já no âmbito da “Estrutura da Língua”, são retomadas as diferentes classes de palavras, se bem que com maior profundidade, o mesmo acontecendo com a frase e o léxico.

Por último, no 9º ano, o programa sublinha que os alunos deverão tomar consciência, por meio do estudo do texto literário, de que a língua é um organismo vivo e está em permanente evolução. São autores de referência: Camões lírico e épico, autores do séc. XVII e Bocage. Acerca de *Os Lusíadas*, o programa define como objectivo levar os alunos a descobrir o “significado nacional que o poema encerra” e “o seu sentido universal como expressão dos valores eternos do homem, verdadeira razão da intemporalidade da obra” (p.38).

Relativamente aos conteúdos programáticos (pp. 39,40), surgem termos da área da Linguística, tais como “língua, linguagem, fala”, “signo linguístico”, “eixo sintagmático, eixo paradigmático”; da História da Língua, como “origem e evolução da língua”, “enriquecimento do léxico”, “renovação do léxico”, “palavras eruditas”; da

área da Estilística e da Teoria Literária. Concluimos, então, que este programa é marcado por dois aspectos: a vertente diacrónica da língua e os instrumentos de abordagem do texto literário.

O programa de 1981 embora marcado pelo paradigma da **competência comunicativa**, não deixa, porém, de apontar para o **normativismo gramatical** (os conteúdos tratados são os da gramática tradicional). Todavia, a gramática surge associada ao desenvolvimento de uma forma de expressão escrita “correcta”, com a introdução de novos conceitos estilísticos ao serviço da leitura de textos literários. Desapareceu um tom fortemente normativo e moralista, para dar lugar à aprendizagem da língua pela literatura.

3.2. Análise dos Programas de Língua Portuguesa de 1991

Os programas de 1991, que continuam actualmente em vigor, foram aprovados pelo Despacho nº 124/ME/1991, de 31 de Julho. Tendo em conta o facto de este texto fazer parte do *corpus* em análise no presente trabalho, dedicamos-lhe uma atenção especial, através de uma descrição pormenorizada.

Este documento divide-se em duas partes: *Programas do Ensino Básico*, para os 1º, 2º e 3º ciclos, e *Programa de Português do Ensino Secundário* (10º, 11º e 12º anos).

Os *Programas do Ensino Básico* surgem acompanhados de dois volumes. No I volume apresenta-se a *Organização Curricular do Ensino Básico* e são dadas indicações genéricas relativas a cada programa, distribuídas por Introdução, Finalidades, Objectivos Gerais, Conteúdos (Ouvir/Falar, Ler e Escrever), Orientações Metodológicas e Avaliação. De referir que o Funcionamento da Língua, nomeadamente a sua análise e reflexão, assume uma dimensão transversal em relação ao *Ouvir/Falar, Ler e Escrever*. O II volume – *Plano de Organização de Ensino- Aprendizagem*- funciona como um referencial da disciplina, onde são apresentados os Processos de Operacionalização dos Conteúdos, bem como um conjunto de Indicações Metodológicas e de Sugestões Bibliográficas, que visam “ complementar os programas base com instrumentos que orientem de forma mais precisa o processo de ensino-aprendizagem”.

Com base nos Objectivos Gerais enunciados no I volume, cada domínio é organizado sob a forma de tabela em Conteúdos e Processos de Operacionalização. As Indicações Metodológicas são semelhantes às do I volume, onde são dadas informações acerca da gestão do programa, salientando-se a importância do “levantamento dos

saberes, interesses e necessidades dos alunos”, e da partilha de responsabilidades e de decisões entre alunos e professor. O II volume apresenta também alguns aspectos ligados à Didáctica da Língua Portuguesa, cabendo ao professor o papel de mediador nas aprendizagens. Por último, no capítulo destinado à Avaliação, são definidos os “princípios, a descrição do processo e o objecto da avaliação”, co-responsabilizando alunos e professor.

Relativamente ao 3º ciclo, a Introdução e as Finalidades da Disciplina são iguais às do 2º ciclo. Verificam-se, no entanto, algumas alterações ao nível dos Objectivos que visam um desenvolvimento e aprofundamento das competências adquiridas no 2º ciclo. O programa é concebido de acordo com o **princípio da progressão**, daí a repetição de objectivos, conteúdos e processos. Os programas concebidos para os cinco anos de escolaridade “pressupõem o desenho de um **currículo em espiral**, que repete e alarga progressivamente conteúdos e processos de operacionalização” (ME, 1991c:9). A reflexão sobre o Funcionamento da Língua é transversal e pressupõe-se que “acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios” (ME, 1991c:65); os Objectivos são iguais aos dois ciclos, variando os Conteúdos a estudar e a explicitar.

A competência da Leitura surge articulada com outros domínios e linguagens e, ao nível da Escrita, o aluno deverá tomar consciência de diferentes modelos. Contudo, a diferença entre os programas dos dois ciclos reside essencialmente no peso que é atribuído aos conteúdos nucleares, assim, a Comunicação Oral e a Expressão Verbal em interacção sofrem um decréscimo no 3º ciclo, em contrapartida, a Leitura orientada adquire uma maior relevância. Em ambos os programas, entende-se que a aula de Língua Portuguesa deve explorar os domínios da Leitura e da Expressão Oral e Escrita, embora se verifique uma preponderância da Leitura sobre os outros domínios. No que se refere aos *Planos de Organização do Ensino-Aprendizagem*, os dois textos (2º e 3º ciclos), repetem-se quase textualmente e as únicas diferenças são apenas ao nível das obras de leitura integral. Deste modo, a nossa análise recairá essencialmente sobre os textos programáticos do 3º ciclo (Volumes I e II) e nas secções relativas ao Funcionamento da Língua.

Logo na Introdução do *Programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo, Volume I* (ME, 1991c: 49), pode ler-se que “os programas apresentam os domínios *ouvir/falar, ler e escrever* em três blocos distintos mas pressupondo uma prática integrada”, notando-se, desde logo, a ausência de uma afirmação explícita da gramática. Só, posteriormente, no

esquema relativo aos conteúdos nucleares (ME, 1991c:55) é que surge o “Funcionamento da Língua”, associado transversalmente aos outros três domínios programáticos. Deduzimos, assim, que o domínio da gramática estará ao serviço do desenvolvimento das competências verbais. Esta é, sem dúvida, a grande inovação deste programa, ou seja, a gramática, agora designada “Funcionamento da Língua”, dilui-se enquanto saber autónomo e independente, em prol da competência comunicativa:

A verdade é que, mesmo que não de forma explícita, abandona-se o termo *gramática* (o saber) e introduz-se a ideia e o conceito de *competência* (um saber fazer, *em uso*). A omissão do termo “gramática” nestes programas poderá estar relacionada “quer com uma menor importância atribuída ao ensino explícito da língua (deixando a gramática de ser um *saber ensinável*), quer com uma mudança oficial ou uma reconceptualização de um objecto central do ensino do *Português*, colocando-se então a tónica na aprendizagem da estrutura e do funcionamento da língua, tendo em vista o (re)conhecimento da língua em situações concretas de uso (Silva, 2006: 191).

O termo **Gramática** aparece muito esporadicamente, sendo substituído pelas expressões **Estrutura da Língua** e **Funcionamento da Língua**, realçando os aspectos funcional e estrutural da língua, na linha da escola pós-saussuriana. Concluímos, pois, que houve alterações significativas no ensino da gramática e da norma linguística, abandonando-se a **gramática tradicional**, normativa, para se passar a “ensinar” uma **gramática descritiva**, centrada no uso dessa mesma língua, opinião também defendida por Delgado-Martins (1999-116):

Na nossa opinião, esta denominação (funcionamento da língua e não a de gramática) trazia implícita a recusa de qualquer tratamento gramatical sistemático da língua e, em consequência, a recusa de uma terminologia específica, representando a intenção dos autores dos Novos Programas de Português (1991) de excluir qualquer perspectiva teórica de abordagem da língua, tanto na área da literatura como na área da língua.

A questão que se nos coloca é a de perceber o lugar que a norma (implícita ou explícita no conhecimento gramatical) ocupa (ou não) na aula de Língua Portuguesa, uma vez que os documentos oficiais defendem que “qualquer falante revela um conhecimento implícito de regras gramaticais da sua língua” (ME, 1991c:60) e, um pouco depois, consideram que “a gramática permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas” (ME, 1991c:61). Estamos, assim, perante uma nova concepção de ensino da língua, ou seja,

aposta-se num **conhecimento explícito** (factor que será reforçado nos Programas de 2009) ao serviço da promoção das competências verbais.

Detenhamo-nos, agora, no Volume II do programa do 3º ciclo. Este volume, tal como acontece com o do 2º ciclo – são exactamente iguais –, é constituído pelo *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* e por um conjunto de Sugestões Bibliográficas. Uma primeira ideia aqui sugerida (e repetida) relaciona-se com “a necessidade de interacção dos domínios” (ME, 1991d:5) e com a dependência da gramática relativamente às competências verbais: “A concepção dos programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios” (ME, 1991d:9).

Na secção relativa ao Funcionamento da Língua (ME, 1991d:48), para além de algumas ideias já apresentada no primeiro volume, é também referido que “a reflexão gramatical deverá ocorrer oportunamente no âmbito de estratégias pedagógicas orientadas para a resolução de problemas linguísticos.” Partindo desta afirmação, concluímos que a gramática (Funcionamento da Língua) estará mais ao serviço da correcção linguística, tentando remediar o erro, do que ao serviço do conhecimento da norma. Deduzimos também que, embora de uma forma implícita, **a variação estará presente e será aceite**. Afirma-se, ainda, que “os alunos experimentem funcional e ludicamente várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da língua”. Os Novos Programas homologados em 2009 apontam no sentido oposto, pois privilegiam um **ensino pela descoberta**, contrariamente à **pedagogia do erro** defendida por estes documentos; os Novos Programas consideram também o Conhecimento Explícito da Língua como uma competência autónoma que deverá ser trabalhada como tal, e não como um competência transversal aos outros domínios. Concluímos, por um lado, que o Programa de 1991 prevê que o conhecimento da língua se vá configurando automaticamente, daí as sugestões pedagógicas e didácticas serem quase nulas. Neste sentido, **a norma não se ensina**, mas o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento a partir das irregularidades da língua. Por outro lado, verificámos que esse mesmo programa atribui ao estudo da gramática (Funcionamento da Língua) um lugar periférico, havendo recomendações explícitas para o seu estudo ser feito sempre em contexto. Este estatuto periférico está patente na própria organização do documento, que não reservava conteúdos específicos para a descrição gramatical, apenas “níveis e

processos de operacionalização”, ao contrário do que se fazia com as restantes competências.

3.3.Documentos reguladores de 1997 e de 2001

Embora os Programas de 1991 não tenham sofrido alterações, a publicação de dois documentos veio alterar os princípios que regiam o ensino da Língua Materna ao nível da escolaridade básica. Apesar de os programas de Língua Portuguesa já fazerem referência a termos como “competência comunicativa”, “competência linguística”, “competência de leitura” ou “competência de escrita”, os programas não assumem propriamente que a grande finalidade do ensino da Língua Materna seja o desenvolvimento de competências. São referidos os três domínios (*ouvir/falar, ler e escrever*) e a gramática, designada como “Funcionamento da Língua”, aparece como um saber transversal.

Estes documentos surgem após alguns estudos quer nacionais quer internacionais, como é o caso de PISA 2000, que revelam as dificuldades manifestadas pelos alunos portugueses do sistema oficial de ensino em termos de literacia da Leitura. Era, pois, necessário alterar os princípios orientadores do ensino da Língua Materna, tendo em vista a obtenção de melhores resultados, de mais sucesso escolar e, principalmente favorecer o desempenho linguístico na escola e fora dela.

Em 1997 surge o documento “*A Língua Materna na Educação Básica-competências nucleares e níveis de desempenho*”, que passaremos a designar por LMEB, e aí aparecem os seis **Princípios orientadores do ensino da Língua Materna** (Sim-Sim, 1997:34-41). Logo na “Nota Prévia”, as autoras reconhecem que o objectivo deste documento é “ajudar os professores, não apenas os de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas curriculares, a equacionar como poderão ajudar as nossas crianças e jovens a manusear esse instrumento precioso que é a Língua Materna” (*Ibidem*: 7). Mais uma vez, partindo destas afirmações, concluímos que o domínio da Língua Materna é um importante factor de sucesso linguístico e, simultaneamente, de sucesso escolar e deve ser encarado como tal por todos os docentes.

Este estudo, “deve ser encarado como uma proposta de concretização dos objectivos e necessidades da educação básica acima definidos relativamente à área curricular de língua materna” (*Ibidem*:12). De acordo com esta proposta, e considerando as “três grandes capacidades que derivam da organização e funcionamento da mente

humana: o reconhecimento, a produção e a elaboração”, apresentam-se as “cinco **competências nucleares** a desenvolver na área curricular da Língua Materna: a Compreensão Oral e a Leitura, a Expressão Oral e a Expressão Escrita, e o Conhecimento Explícito que alimenta especificamente cada uma das quatro outras competências” (*Ibidem*:12). Estas serão, a partir desta data, as cinco dimensões fundamentais do ensino da Língua Materna, passando a ser designadas como **Competências Fundamentais**. O que há a salientar, mais uma vez, é o facto de o Conhecimento Explícito estar novamente ao serviço das outras competências. No final da Introdução, as autoras sublinham que este “estudo não foi concebido nem como um programa para a disciplina de Português, nem como um manual de metodologia de ensino do Português” (*Ibidem*:13). Todavia, o seu carácter inovador, principalmente em termos didácticos, vai ser de extrema importância no Currículo Nacional.

O alargamento da escolaridade básica, bem como o reconhecimento de que o direito à educação é fundamental, contribuíram para a massificação do ensino. Aliado a estes aspectos, surge um outro que se prende com a heterogeneidade, cada vez maior, da população estudantil e da classe docente. Cada vez mais as escolas são confrontadas com alunos das mais diversas proveniências, com hábitos sócio-culturais e linguísticos diferentes. Cabe, pois, à escola lidar com esta heterogeneidade, garantindo idênticas oportunidades a todas as crianças para que desenvolvam as suas capacidades.

A democratização do ensino passa não só pela formação de professores, mas também pelo desenvolvimento e adequação dos currículos, pela prática pedagógica, pela gestão temporal (referimo-nos à carga horária), bem como ao espaço e instrumentos de trabalho que a escola deve fornecer aos alunos que não possuem um ambiente favorável em casa. Partindo dos estudos efectuados em diversas áreas, é ponto assente que o conhecimento linguístico do indivíduo usufrui substancialmente das influências proporcionadas pelo meio, daí que a escola tenha um papel capital na promoção e no desenvolvimento das competências que conduzem à mestria linguística. Tomando este ponto como o objectivo primordial para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a escola deve garantir os princípios que orientem o ensino da Língua Materna desde o primeiro até ao último ano de escolaridade.

De acordo com este documento a escola deve:

- (i) Contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição;

- (ii) Possibilitar a todos o acesso ao Português-padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades;
- (iii) Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos;
- (iv) Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno;
- (v) Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares;
- (vi) Desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana.

Se a grande meta da Educação Básica é dar a todos os alunos “idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades” (*Ibidem*:33), parece-nos pertinente que se desenvolvam esses seis princípios orientadores, esperando-se, desse modo, contribuir para uma formação plena do aluno ao nível da educação linguística.

Se analisarmos com atenção o primeiro e o segundo princípios, verificamos que justificam não só o valor do Conhecimento Explícito da Língua como também a importância desse saber para o desenvolvimento das competências nucleares do Ensino Básico, como a Leitura, a Escrita, a Expressão e a Compreensão do Oral. Assim, estes princípios viabilizam, por um lado o desenvolvimento escolar das capacidades linguísticas e, por outro, sublinham, ainda que implicitamente, a existência de uma **norma escolar** que servirá de referência. Em suma, estes princípios revelam-nos que desenvolver a linguagem e dominar uma língua são o “passaporte” para apreender uma cultura, uma norma e uma metalinguagem, mas também desenvolvem no aluno uma forma de comunicar, de pensar e de se formar como pessoa.

No quarto capítulo deste documento são descritos os **níveis de desempenho** esperados nos anos terminais dos três ciclos do Ensino Básico, para cada uma das cinco competências nucleares. A título exemplificativo, ao nível do Conhecimento Explícito são referidos os seguintes objectivos: para o 2º ciclo “Alargamento e sedimentação da consciência linguística com objectivos instrumentais”; para o 3º ciclo “Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português-padrão”(*Ibidem*: 85-91).

Para finalizar, as autoras apontam que esta proposta ganha apenas sentido “na perspectiva de uma educação de qualidade para todos” e tendo por base “o axioma de que a proficiência linguística, nas suas diversas componentes, é o grande factor de sucesso, escolar e social, do indivíduo e que é função da escola promover esse mesmo sucesso” (*Ibidem*:101).

Em 2001, no âmbito da Reorganização Curricular, foi apresentado o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB). Este texto apresenta uma concepção do ensino que implica maior flexibilidade e abertura, visto que apenas são definidas as competências essenciais a atingir no final de cada ciclo da escolaridade básica, ficando a sua operacionalização a cargo das escolas, dos professores e dos alunos. Sendo um novo documento regulador das práticas de ensino do Português, inclui elementos que marcam uma ruptura no ensino da Língua Materna. Contudo, quando comparamos este texto com o de 1997, verificamos uma continuidade em termos discursivos e de finalidades, o que é compreensível, na medida em que as autoras são as mesmas. Como já foi referido, este documento dá prioridade ao desenvolvimento das competências no Ensino Básico. Segundo as autoras, a definição de “competência” aponta no sentido de uma ideia fundamental para o ensino do Português, isto é, a finalidade da aprendizagem da Língua Materna deverá ser, principalmente, a promoção de competências específicas de uso da língua (em termos de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores). Também ao nível das dez **Competências Gerais** do Ensino Básico e, sobretudo, em relação à terceira – “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” – se sublinha o papel moderadamente normativo no ensino da língua, explicitando-se as suas duas grandes finalidades: servir a comunicação e auxiliar o pensamento.

Podemos, então, concluir que este documento sublinha a importância do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como sendo um factor decisivo para o desenvolvimento individual, bem como para o sucesso escolar e profissional e para o exercício pleno da cidadania. Assim, o Conhecimento Explícito da Língua institui-se como um elemento essencial do currículo, estando ao serviço da Escrita, da Leitura, da Compreensão e da Expressão Orais, mas sendo considerado uma competência essencial, a par das restantes competências e uma das áreas nucleares do currículo. Constatamos, pois, que o aspecto normativo continua a ocupar um lugar marcante nos documentos reguladores do ensino do Português, embora o termo “gramática” só apareça muito esporadicamente. Houve uma alteração nos princípios, passando-se de uma **linguística**

prescritiva para uma **linguística reflexiva** (a gramática explícita), a qual permitirá o uso do Português-padrão.

Da resenha histórica aqui apresentada sobre os programas oficiais e sobre os outros documentos reguladores, concordamos plenamente com as afirmações de Silva (2006: 202) quando refere que “houve uma passagem de *uma gramática da norma e da moral* para uma *gramática da comunicação e do uso* ou, em termos metafóricos, de uma gramática “correcta” para uma gramática “eficaz”. O mesmo autor acrescenta que “a gramática deixou de ser um saber integrado ou um domínio transversal para se constituir uma competência específica de um *saber fazer* em língua materna” (Silva, 2006:203).

3.4. O Novo Programa de Português do Ensino Básico - 2009

Nos últimos anos, os dois documentos supracitado – o *Currículo Nacional do Ensino Básico* e os *Programas de 1991* – conviveram com indicações contraditórias, legitimando práticas divergentes. A nota de apresentação do *Currículo Nacional* refere que este não dispensa a formulação de programas, prevendo que sejam elaborados novos programas para as várias disciplinas. Tais programas deviam especificar as orientações gerais dadas pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico*, que serviria como documento enquadrador e orientador de carácter mais geral. É neste contexto que surgem os *Programas de Português do Ensino Básico de 2009*, documentos que visam dar conteúdo às linhas orientadoras previstas no Currículo Nacional e, assim sendo, não dispensam uma leitura daquele documento.

Na Introdução os autores do programa sublinham a importância de se proceder a uma revisão dos textos em vigor até ao momento, entendendo que “datando de há quase duas décadas, chegou o momento de aqueles programas serem substituídos por outros, susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular” (ME, 2009:3).

A referida revisão não deixou de tomar como ponto de partida os programas de 1991; todavia, houve uma reelaboração no sentido de formular outras abordagens, entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem do Português.

Ainda na Introdução, os autores referem que este programa é fruto de várias “expectativas e circunstâncias” de entre as quais se destaca a seguinte:

(...) não foram poucos os testemunhos que sublinharam a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma¹⁸(ME, 2009:5).

Tal como os documentos anteriormente analisados, estes programas foram concebidos no entendimento de que a disciplina de Português ocupa um lugar cimeiro e de capital importância no currículo. Os autores sublinham que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (ME, 2009: 6).

Este documento apela também à importância de se trabalhar a língua nas outras áreas disciplinares, não se esgotando a aprendizagem do idioma apenas na aula de Português, uma vez que “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados”(ME, 2009:5)¹⁹.

Não é o nosso objectivo explorar o programa minuciosamente, mas sim centrarmo-nos na parte que nos interessa, ou seja, o Conhecimento Explícito da Língua. Assim, o documento faz referência a vários eixos de actuação das competências gerais enunciadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, a saber “o eixo da *experiência humana*”; “o eixo da *comunicação linguística*”, “o eixo do *conhecimento linguístico*” e “o eixo do *conhecimento translinguístico*”. Estamos, portanto, perante um documento programático que assume que “o conhecimento linguístico deve ser centrado na progressiva capacidade de descrição da língua e na sua utilização proficiente e continuada; é aqui que se encontra o domínio de regras gramaticais que conferem ao sujeito linguístico um índice elevado de consciência do funcionamento da língua, em

¹⁸ Uma das recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português afirma: “Deve ser instituído ou reforçado, na aula de Português, o ensino da gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respectivas concepções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma” (*Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Carlos Reis (org.), p. 240).

¹⁹ Numa das já citadas recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português dizia-se que “importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência da correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem”(p. 238).

directa conexão com a observação do erro como derrogação da norma e com singularidades susceptíveis de serem comparativamente relacionadas com outros idiomas” (ME, 2009:13).

3.4.1. O papel do Conhecimento Explícito da Língua no Novo Programa de Português do Ensino Básico

O estudo da gramática foi descurado durante algumas décadas, o que contribuiu para que os nossos alunos chegassem ao final de ciclo sem um conhecimento gramatical devidamente consolidado. Além deste aspecto, muitos professores consideram que o trabalho sobre a gramática é menos útil do que o trabalho sobre competências de Leitura, Escrita e Produção Oral. Aliando estes dois factores, facilmente se perceberá por que motivo há problemas no ensino-aprendizagem da gramática. Um dos aspectos apontados para explicar os problemas no ensino/aprendizagem da gramática é a contradição existente entre os próprios documentos orientadores.

Se tomarmos como referência os *Programas de 1991* e o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, publicado em 2001, verificamos que os primeiros atribuem ao estudo da gramática – **Funcionamento da Língua** – um lugar secundário, havendo recomendações específicas para que o seu tratamento seja feito em contexto. A própria organização do documento não prevê para a descrição gramatical conteúdos, mas apenas “níveis e processos de operacionalização”, ao contrário das restantes competências. A gramática (Funcionamento da Língua) não é entendida como um conteúdo nuclear, e é-lhe apenas atribuído um valor instrumental de promoção da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O mesmo não acontece no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, onde o estudo da gramática aparece referenciado como “Conhecimento Explícito da Língua” e é considerado uma competência essencial, a par das restantes competências, e uma das áreas nucleares do currículo.

Na esteira do *Currículo Nacional*, os *Novos Programas do Ensino Básico* assumem claramente que o Conhecimento Explícito da Língua é uma competência a ser trabalhada, tal como a Leitura, a Escrita ou o Oral, contrariamente à tradição, segundo a qual a gramática continua a ser leccionada em abordagens metodológicas que não transformam os conteúdos em “saber em uso”. O que se verifica é que os programas se têm centrado na nomenclatura, sem conduzir os alunos a um conhecimento metalinguístico. A abordagem sugerida nos *Novos Programas* é completamente diferente da prevista nos *Programas de 1991*, em que se preconizava o recurso à

gramática, se o uso assim o justificasse, numa perspectiva “funcional e lúdica”. Os NPPEB prevêem um trabalho sobre a gramática que se consolida através da sua mobilização em situações de uso ou de reinvestimento na comparação com novos dados ou novas situações.

3.4.1.1. Conhecimento Explícito vs Funcionamento da Língua

Para percebermos as implicações e o trabalho que se deve fazer sobre a estrutura da língua, convém estabelecer as diferenças entre “Funcionamento da Língua” e “Conhecimento Explícito da Língua”.

A expressão “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe um conhecimento implícito sobre a língua, ou seja, que os alunos são falantes competentes e, como tal, utilizam a língua de forma automática para gerar e produzir enunciados. Ao escutarmos um enunciado qualquer, o nosso conhecimento da língua permite-nos activar vários níveis gramaticais (conhecimento fonético, morfológico, sintáctico, lexical, semântico ou pragmático e discursivo) de forma inconsciente e eficiente. Poderemos, pois, afirmar que usamos a língua porque temos conhecimento de regras gramaticais, mas não somos conscientes desse conhecimento (Cf. Cap.I, 1.1.) Assim, ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo; antes se trata de tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles possuem e aplicam diariamente. É exactamente este aspecto que vai distinguir o “Funcionamento da Língua” do “Conhecimento Explícito da Língua”, porquanto devemos chegar às regras de conhecimento a partir daquilo que os alunos já sabem.

O facto de a gramática ter sido considerada durante décadas como uma competência transversal, útil a todas as outras, numa perspectiva meramente instrumental, poderá explicar que os nossos alunos nem saibam nem gostem de gramática. É necessário mudar as práticas e assumir a nuclearidade do Conhecimento Explícito da Língua por forma a ser realizado um trabalho sobre a gramática que implique abordagens autónomas, realizadas com tempo e centradas no desenvolvimento desta competência.

Seguidamente, apresentamos um quadro que mostra as diferenças entre um trabalho sobre “Funcionamento da Língua” e sobre “Conhecimento Explícito”, quadro que contraria a ideia de que os *Novos Programas* são semelhantes aos anteriores mas com mais gramática, ou, ainda, a ideia de que a gramática é trabalhada da mesma

maneira. O estudo da gramática previsto neste programa apoia-se naquilo que já estava indicado no *Currículo Nacional de Ensino Básico*. João Costa advoga que “se se implementar este programa com práticas idênticas às anteriores ou sem uma apropriação dos pressupostos inerentes a estas diferenças, corremos o risco de estar a fazer uma falsa implementação do programa” (Costa, 2009:12).

O quadro abaixo apresenta algumas das principais diferenças entre as duas concepções sobre ensino da gramática²⁰:

Funcionamento da Língua (concepção de 1991)	Conhecimento Explícito da Língua (concepção de 2009)
<ul style="list-style-type: none"> • Não se estabelece uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho orientado para correcção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho orientado para detecção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização.
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos organizados em função do contexto de uso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.
<ul style="list-style-type: none"> • Competência transversal, de operacionalização em contexto funcional e lúdico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência nuclear.

Assim, o programa prevê que no 2º ciclo se consolidem “aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situações de comunicação informais e com algum grau de formalização” bem como “o domínio das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico e o estabelecimento de traços distintivos entre língua falada e língua escrita” (ME, 2009:74).

Neste ciclo, os resultados esperados (ME, 2009:77), no que toca ao Conhecimento Explícito da Língua, são os seguintes:

- (i) Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação;

²⁰ Tabela retirada do “Guião de Implementação do Programa sobre Conhecimento Explícito da Língua”, (Costa, 2009:12).

- (ii) Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos;
- (iii) Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e recepção de enunciados orais e escritos;
- (iv) Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita;
- (v) Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português-padrão como norma.

No que se refere ao 3º ciclo, “o trabalho em torno do conhecimento explícito da língua decorre da experiência e do saber dos alunos relativamente ao uso da linguagem, dentro e fora da escola, com recurso a uma variedade de textos falados, escritos, icónicos e dos *media*. Neste ciclo, consolidam-se e sistematizam-se aprendizagens que assegurem o domínio da comunicação oral e escrita em situações formais e informais” (ME, 2009:114).

Quanto aos resultados esperados (ME, 2009:117), o programa prevê que, neste final de ciclo, os alunos saibam:

- (i) Reflectir sobre o funcionamento da língua para, a partir da realização de actividades de carácter oficial, analisar e questionar os sentidos dos textos;
- (ii) Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspectos fundamentais da estrutura e uso do português-padrão nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua;
- (iii) Mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado para resolver problemas decorrentes da utilização da linguagem oral e escrita e para aperfeiçoar os desempenhos pessoais;
- (iv) Analisar marcas específicas da linguagem oral e da linguagem escrita, distinguindo diferentes variedades e registos da língua e adequando-os aos contextos de comunicação;
- (v) Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, usando o português-padrão como a norma.

Partindo destes resultados em ambos os ciclos do Ensino Básico, verificamos que, ao nível do Conhecimento Explícito da Língua, o *Novo Programa* considera como uma prioridade a utilização da terminologia adequada para explicitar os saberes adquiridos. Sublinha também que as variedades linguísticas devem ser “respeitadas e valorizadas”; contudo, a norma continua a ser o Português-padrão, pelo que este deve ser o veículo de transmissão/comunicação dos conhecimentos.

4. A Nova Terminologia Linguística (TLEBS) e os programas

Uma questão que tem suscitado alguma polémica, nos últimos anos, prende-se com a terminologia linguística a adoptar nos Ensinos Básico e Secundário. Em 28 de Abril de 1967 foi publicada em Diário do Governo a Portaria nº 22664 que instituiu a terminologia gramatical (Nomenclatura Gramatical Portuguesa) a ser usada na aula de Língua Materna. Contudo, foram aparecendo manuais e gramáticas contendo terminologias pertencentes a diferentes modelos de descrição, sendo os alunos confrontados com diversas opções. Daí a urgência em criar um documento orientador que permitisse aos professores de Português aferir critérios. Em 1995, surgem os primeiros trabalhos preparatórios para a revisão da Nomenclatura Gramatical Portuguesa e, dois anos depois, em 1997, foram desencadeadas várias acções, sobretudo pelos Departamentos do Ensino Básico e Secundário, em colaboração com a Associação dos Professores de Português, no sentido de ser elaborada uma terminologia linguística para estes níveis de ensino.

Em 2002 é enviada para as escolas a primeira publicação da TLEBS em CD-Rom, e em 24 de Dezembro de 2004 é publicada em Diário da República a Portaria nº1488 que revoga a Portaria de 1967. Aí se determina que a nova terminologia passe a vigorar a partir do ano lectivo de 2004/05 por um período de três anos, sendo generalizada no final deste período, com possíveis alterações se a experiência pedagógica assim o ditasse. Todavia, os professores insurgiram-se contra a aplicação desse documento considerando que não era claro, nem simplificava o trabalho dos docentes, podendo até comprometer o desempenho dos alunos, devido ao excesso de termos “novos”. A par disto, note-se que houve alguma dificuldade por parte dos professores em integrarem a nova terminologia linguística nas suas práticas, não só por falta de formação linguística mas, sobretudo, pela falta de documentação sobre a TLEBS, já que às escolas chegaram as listas de termos sem o glossário explicativo.

No ano lectivo de 2004/05, a nova terminologia entrou em vigor no Ensino Secundário, no ano lectivo seguinte, a TLEBS foi também alargada, a título experimental, a escolas do Ensino Básico. Os manuais escolares de Língua Portuguesa do 7º ano, em vigor desde 2006/07, obedecendo ao seu papel recontextualizador e cumprindo a sua função reguladora, afirmam-se em conformidade com a TLEBS e vários deles publicam cadernos auxiliares de explicitação e aplicação da terminologia gramatical.

Relativamente à estrutura, a TLEBS divide-se em quatro grandes secções: A) Língua, Comunidade Linguística, Variação e Mudança; B) Linguística Descritiva; C1)

Dicionário, C2 Glossário, etc; D1) Grafia, D2) Pontuação, (...) D6) Transcrição Fonética. A parte fundamental desta terminologia é dedicada às áreas da descrição linguística, organizadas em sete alíneas que integram: B1) Fonética e Fonologia; B2) Morfologia; B3) Classes de Palavras; B4) Sintaxe; B5) Semântica Lexical; B6) Semântica Frásica; B7) Pragmática e Linguística Textual. A TLEBS integra, portanto, as mais recentes dimensões da análise linguística, com destaque para a Linguística Descritiva, em particular o domínio morfossintático.

Em 2007 dá-se a suspensão da experiência pedagógica e a revisão da TLEBS. É claro que o trabalho de revisão beneficiou dos resultados da experiência pedagógica, pois o período da experimentação da TLEBS mostrou que o documento original gerava dificuldades por ser demasiado exaustivo em alguns domínios, existindo problemas na “leitura cruzada” da TLEBS com os documentos orientadores. Para a elaboração do documento de revisão, foram tomados em consideração aspectos como: pareceres dos especialistas de várias áreas; resultados da avaliação de acções de formação, nas quais foram identificadas as principais áreas de dificuldade dos docentes na leitura da TLEBS; levantamento de dificuldades e problemas identificados em discussões entre utilizadores da TLEBS.

Em 2008, após a revisão, surge a publicação *online* da versão final da TLEBS. Relativamente à anterior, esta versão revista apresenta alterações significativas, sobretudo no que se refere à lista de termos apresentados, à hierarquização dos mesmos e à base de dados. A revisão da TLEBS apresenta as seguintes secções: A) Língua, Comunidade Linguística, Variação e Mudança; B) Linguística Descritiva: B1) Fonética e Fonologia; B2) Morfologia; B3) Classes de Palavras; B4) Sintaxe; B5) Lexicologia; B6) Semântica; C) Análise do Discurso, Retórica; Pragmática e Linguística Textual: C1) Análise do Discurso e Áreas Disciplinares Correlatas; D) Lexicografia; E) Representação Gráfica.

No entanto, apesar das vozes discordantes contra a implementação da TLEBS, era urgente fixar uma terminologia gramatical uniforme no contexto dos Ensinos Básico e Secundário porque:

- (i) Havia deriva terminológica;
- (ii) Os próprios documentos orientadores continham informação contraditória;
- (iii) Os documentos de referência não continham alguns termos que, entretanto, surgiram nos programas (1968);

- (iv) Alguns termos, tradicionalmente utilizados, não eram os mais adequados;
- (v) Conceitos tradicionalmente associados a determinados termos não permitiam identificação clara de unidades linguísticas.

Convém deixar claro que a TLEBS, mais recentemente designada de **Dicionário Terminológico**, é um documento orientador para o professor, não uma lista de conteúdos declarativos, isto é, a terminologia contempla termos que não vêm expressos nos programas. Trata-se, pois, de um instrumento de referência para o docente, pelo que deve ser usada apenas como ferramenta auxiliar, a exemplo de uma gramática ou um prontuário. Tendo em conta todos estes aspectos, podemos considerar que o **Dicionário Terminológico** tem como função principal servir de ponte entre a ciência e a escola, isto é, entre os saberes científicos e os pedagógicos, entre os textos reguladores oficiais (programas) e os manuais escolares, entre o professor e os alunos e, assim, contribuir para o ensino da gramática/norma, no quadro curricular da disciplina de Língua Portuguesa.

Quando analisámos os programas do 3º ciclo, constatámos que todos eles fazem referência à nomenclatura gramatical. O Programa de 1991 assume a sua existência de uma forma implícita, funcionando como um texto duplamente regulador, não só dos Domínios, dos Objectivos e dos Conteúdos a abordar, mas também dos conceitos da nomenclatura que os representarão (ou não). Assim, o *Programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo (Volume II)*, na secção sobre o Funcionamento da Língua, referencia o seguinte:

A nomenclatura a explicitar, em cada ano, encontra-se indicada entre parêntesis nos processos e níveis de operacionalização. A reflexão gramatical que implique conceitos cuja explicitação não tenha sido prevista para determinado ano poderá ocorrer, sempre que se revele necessária, ainda que sem recurso à nomenclatura (ME, 1991c: 48).

Ao analisarmos os *Princípios Orientadores do Ensino da Língua Materna*, verificámos também que o quarto princípio faz referência explicitamente à necessidade de uma nomenclatura gramatical uniforme para todo o percurso escolar do aluno, pois a finalidade do ensino da Língua Materna é: “Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos metaobjectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno”(Sim-Sim, 1997:39).

De acordo com as autoras daqueles “Princípios”, a nomenclatura gramatical constituirá um processo de materialização do conhecimento da estrutura e do funcionamento da Língua Materna. Por fim, o CNEB também faz algumas referências à necessidade de uma nomenclatura gramatical.

Podemos, então, concluir que, todos os documentos reguladores oficiais reconhecem a necessidade e a importância de uma nomenclatura gramatical que uniformize o ensino escolar da Língua Materna. Nessa perspectiva, ao criar uma nova terminologia, pressupõe-se a articulação entre o conhecimento científico produzido e os saberes escolares ensinados.

As mudanças são quase sempre encaradas com algum receio e com fraca adesão, até ser provado o contrário. O mesmo acontece em relação à Nova Terminologia Linguística, pois, se há acérrimos defensores desta nova nomenclatura, também existem vozes discordantes. Interessa, em nosso entender, verificar até que ponto esta terminologia constitui uma fonte de problemas no ensino da língua ou, pelo contrário, é uma solução para alguns desses mesmos problemas (através da fixação do conhecimento gramatical). Parece-nos, também, que é condição fundamental haver actualização e uniformização terminológicas para que exista, realmente, comunicação pedagógica e aprendizagem da língua, já que, só desta forma, problemas como a duplicação ou a confusão de termos poderão ser resolvidos e clarificados.

Por outro lado, tendo em conta que, à entrada para a escolaridade obrigatória, os nossos alunos possuem já conhecimentos implícitos sobre a língua, ainda que de forma inconsciente, a nomenclatura gramatical servirá para tornar possível a construção do conhecimento linguístico explícito, sistematizado e reflectido.

CAPÍTULO III
NORMA E VARIAÇÃO NOS PROGRAMAS E NOS MANUAIS DE
PORTUGUÊS

(Análise Empírica dos Dados)



1. Metodologia da Investigação

Com base no equilíbrio entre os vários domínios e os conteúdos por eles vinculados nos documentos oficiais, sobretudo no que diz respeito ao Funcionamento da Língua e, em particular, ao aspecto normativo e variacional, procuraremos, nesta parte do trabalho, encontrar, nos manuais escolares, actividades (no âmbito do *ouvir/falar, ler e escrever*) referenciadoras da presença/ausência da norma quer implícita quer explícita.

Parece-nos que só uma proposta de aprendizagem integrada de todos os domínios da língua (o que é também defendido pelos documentos ministeriais) permitirá uma preparação eficiente, capaz de munir o futuro cidadão de ferramentas susceptíveis de dar resposta às diversas solicitações sociais, reduzindo as desigualdades existentes, sobretudo a nível cultural e linguístico. Porém, tal equilíbrio nem sempre foi observado nos manuais de Língua Portuguesa, já que anteriormente estes eram essencialmente de dois tipos: antologias de textos literários e compêndios de gramática. Actualmente, os manuais vão ao encontro do contexto económico, cultural e político-ideológico que a sociedade de hoje reflecte.

Carvalho (1999) chama a atenção para o facto de a Escrita ter ocupado um lugar de destaque na escola tradicional, apesar da sua ausência nos manuais escolares, situação que se manteve até à década de 70, vindo a ser, depois, subalternizada à língua Oral, devido à valorização da dimensão comunicativa da linguagem nos programas. Quanto ao domínio gramatical, também tradicionalmente valorizado, de acordo com Barbeiro (1999: 95) é “frequentemente apresentado como um contexto fechado”. O autor acrescenta, por outro lado que tal domínio “encontrar-se-ia delimitado pela descrição do seu próprio objecto, sem aprofundar a relação com os outros domínios (comunicação oral, leitura e escrita) e com o próprio sujeito” (*Ibidem*), contrariamente ao proposto nas orientações e objectivos programáticos que preconizam uma aprendizagem integrada dos diferentes domínios.

O nosso estudo, que assentou essencialmente na análise dos textos programáticos em vigor e na selecção de um manual escolar por ano (do 5º ao 12º)²¹, foi nortado pela convicção de que a grande finalidade da disciplina de Língua Materna é o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos.

²¹ Os manuais escolhidos são os adoptados na escola onde leccionamos, a saber, a EB 2,3 e Sec. Dr. Hernâni Cidade - Redondo.

Devido ao “esquecimento/ apagamento” a que a gramática tem sido votada nos últimos anos – o termo “gramática” é praticamente omitido – e aos fracos resultados e às dificuldades manifestadas pelos alunos, com a análise das actividades sugeridas nos diferentes manuais pretendemos verificar em que medida o ensino/aprendizagem da gramática tem sido (ou não) negligenciado em prol dos outros domínios. Em articulação com este aspecto, pretendemos averiguar se os manuais contemplam nas suas actividades apenas aspectos relacionados com a norma ou se também integram o domínio da variação e, por último, verificar, se esses aspectos são referidos explicitamente ou se a sua explicitação é deixada ao critério do professor.

Constam do nosso *corpus* os seguintes manuais: 5º ano: *Tempo de Crescer*, Didáctica Editora; 6º ano: *O Segredo das Palavras*, Santillana; 7º ano: *Plural*, Lisboa Editora; 8º ano: *Plural*, Lisboa Editora; 9º ano: *Com Todas as Letras*, Porto Editora; 10º, 11º e 12º anos: *Plural*, Lisboa Editora. Com excepção do 5º, 6º e 9º anos, todos os outros anos têm como manual o *Plural*, o que nos permite verificar se há continuidade ou não no tratamento dos conteúdos gramaticais, na selecção textual privilegiada e quais os domínios que são mais ampliados. Este aspecto é sobretudo visível no Ensino Secundário, uma vez que as autoras são as mesmas, logo, seguem a mesma linha orientadora.

Quanto à análise propriamente dita, esta processou-se, em três fases. Numa primeira fase, pretendíamos determinar a frequência com que os diferentes domínios eram tratados, para assim inferirmos qual o domínio que prevalecia. Num segundo momento, fomos verificar qual a tipologia textual privilegiada em cada manual e determinar se esses textos estariam ao serviço da transmissão da norma ou não. Por último, procedemos ao levantamento das actividades centradas na gramática e verificámos em que domínios tais actividades se desenvolviam, uma vez que o Funcionamento da Língua é transversal aos outros domínios²².

Descrita a metodologia seguida da análise efectuada, observemos os resultados obtidos. Em primeiro lugar, os relativos à frequência com que os diferentes domínios são contemplados em cada manual.

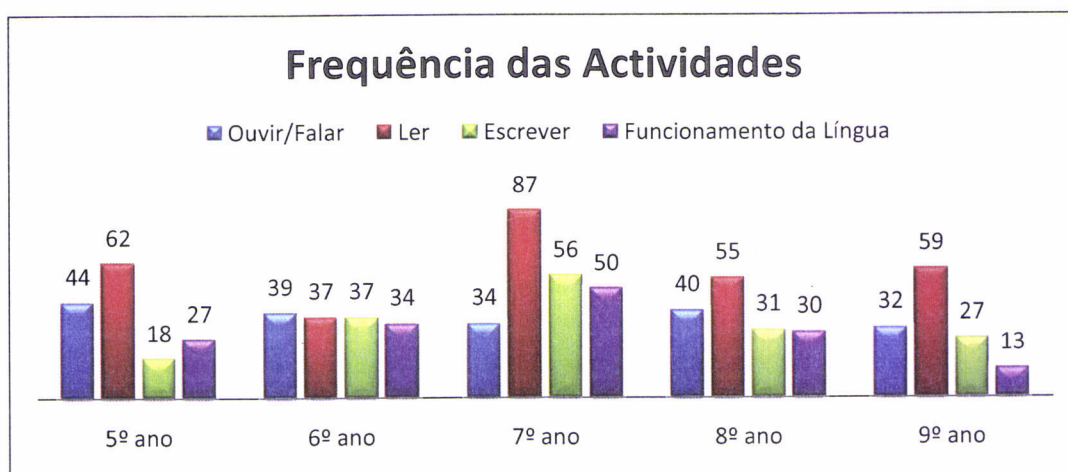
²² Esta análise destina-se essencialmente aos manuais do Ensino Básico (2º e 3º ciclos). A análise dos manuais do Ensino Secundário será feita noutra perspectiva, uma vez que os programas prevêem abordagens diferentes.

2. Análise dos resultados

2.1. Frequência dos vários domínios em cada manual/ano

Quadro nº 1 - Frequência de actividades de Leitura, Escrita, Oralidade e Funcionamento da Língua

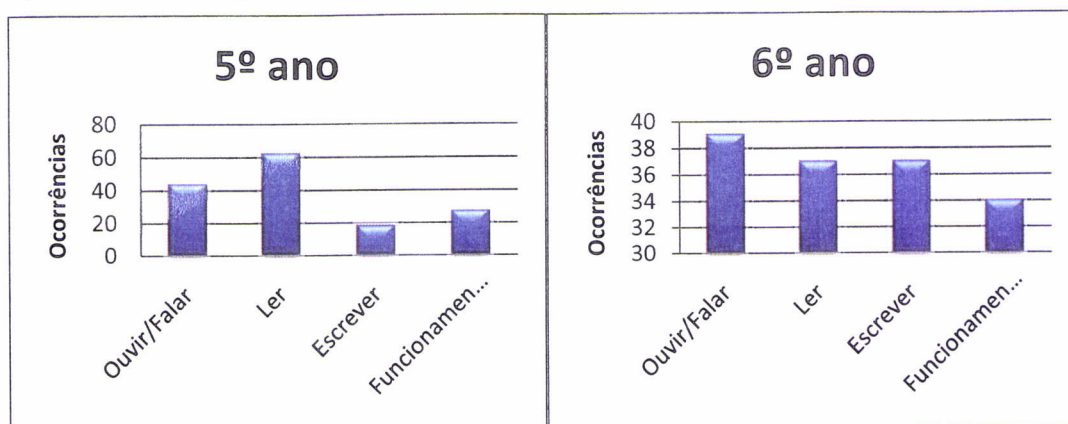
Manuais Domínios	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Ouvir/Falar	44	39	34	40	32
Ler	62	37	87	55	59
Escrever	18	37	56	31	27
Funcionamento da Língua	27	34	50	30	13



Com base nos dados recolhidos, verificamos, em primeira instância, que o domínio privilegiado pelos manuais dos vários anos é a Leitura de textos, associada à compreensão/interpretação dos mesmos. Praticamente todas as actividades gravitam em torno da Leitura/Compreensão de um determinado texto, sendo este, aliás, o primeiro domínio a ser trabalhado em cada manual. Só posteriormente surgem os outros domínios, ainda assim com base num determinado texto. O domínio do Ouvir/Falar aparece, em alguns manuais, antes da actividade de Leitura, sendo sugerida a audição do texto como uma actividade prévia e motivadora para essa Leitura. A única excepção

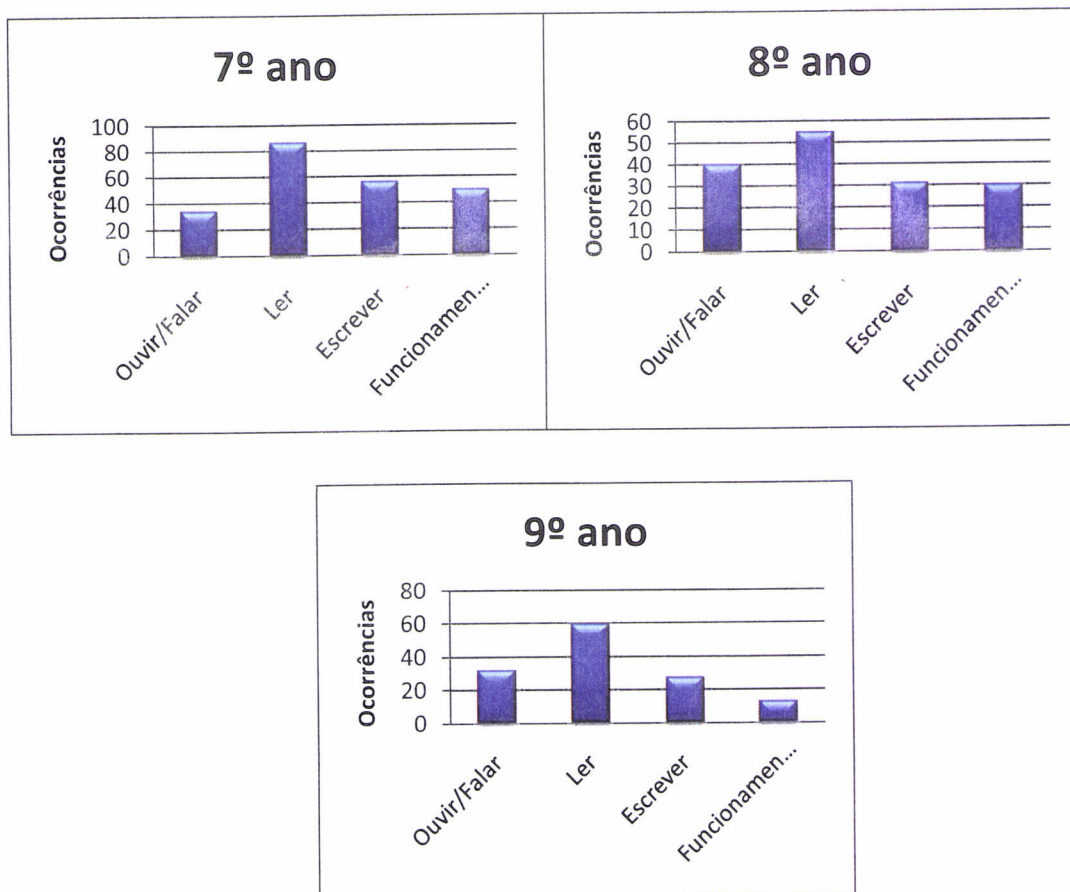
regista-se ao nível do manual do 6º ano, em que o domínio da Oralidade rege o topo da tabela; contudo, se observarmos os gráficos, facilmente concluímos que é justamente neste manual que os vários domínios aparecem distribuídos de uma forma mais homogénea, porquanto as actividades são distribuídas de uma forma praticamente equitativa.

Quadro nº2 - Frequência dos vários domínios por ano (2º ciclo)



Comparando, agora, os dois anos do 2º ciclo, verificamos que ao nível do 5º ano há uma prevalência das actividades no domínio do Ler/Compreender, seguindo-se o Ouvir/Falar, o Funcionamento da Língua e, por último, a Escrita. No 6º ano, a situação inverte-se, uma vez que a Oralidade adquire um estatuto primordial, logo seguida pela Leitura e a Escrita, ambas com o mesmo peso e, por fim, o Funcionamento da Língua. Parece-nos importante referir que o levantamento que foi feito nesta primeira fase se refere apenas às actividades de âmbito geral, ou seja, à “macro-actividade” para cada domínio, não sendo desdobrada nas “sub-actividades”, aspecto a ser trabalhado aquando da análise do Funcionamento da Língua. De salientar também que os manuais adoptados nestes dois anos são de editoras diferentes, motivo por que não é de estranhar que adoptem abordagens divergentes. Isto explica, por outro lado, a prevalência de determinado domínio em detrimento de outros.

Quadro nº 3 – Frequência dos vários domínios por ano (3º ciclo)



Relativamente ao 3º ciclo, verificamos que o domínio da Leitura é predominante, uma vez que todas as actividades se centram à volta da Leitura/Compreensão de um determinado tipo de texto. O Ouvir/Falar aparece na segunda posição das tabelas do 8º e 9º anos, ocupando o último lugar no 7º ano, facto que poderá ser explicado pela aquisição progressiva da competência comunicativa, aspecto que é enfatizado pelos documentos ministeriais, onde se refere que o “(...) domínio do oral alarga-se, progressivamente, pelas interações linguísticas com sentido” (ME, 1991d: 11).

No 7º e 8º anos, a Escrita surge praticamente a par do Funcionamento da Língua. Quanto a este domínio, os gráficos revelam-nos que nestes anos este aspecto é trabalhado quase ao mesmo nível, embora no 9º ano haja um decréscimo de actividades relacionadas com a análise linguística, pois é privilegiado o aspecto da análise textual. Ora é justamente neste ano terminal de ciclo que são leccionadas obras da literatura clássica, nomeadamente a épica camoniana – *Os Lusíadas* – e o teatro vicentino – *Auto da Barca do Inferno*. Assim, a análise recai substancialmente no texto literário, daí a prevalência deste tipo de actividades. Todavia, os aspectos relacionados com a estrutura

e o funcionamento da língua também são revisitados, embora o programa preveja a consolidação de conteúdos anteriormente adquiridos, sendo ínfimo o número de conteúdos a adquirir visto tratar-se de um currículo em “espiral”, o que pressupõe estarem adquiridas as competências previstas para o final do 3º ciclo.

Convém frisar que os manuais do 7º e do 8º anos são da mesma editora, tendo sido elaborados pelas mesmas autoras, o que permite antever a mesma linha de orientação. Tal fio condutor está patente na estrutura do próprio manual, assim como na distribuição dos vários domínios, no tipo de actividades e nos conteúdos a trabalhar, motivo por que existe um certo paralelismo em termos da distribuição de domínios nos dois anos, com excepção do Ouvir/Falar, que surge num nível inferior no 7º ano.

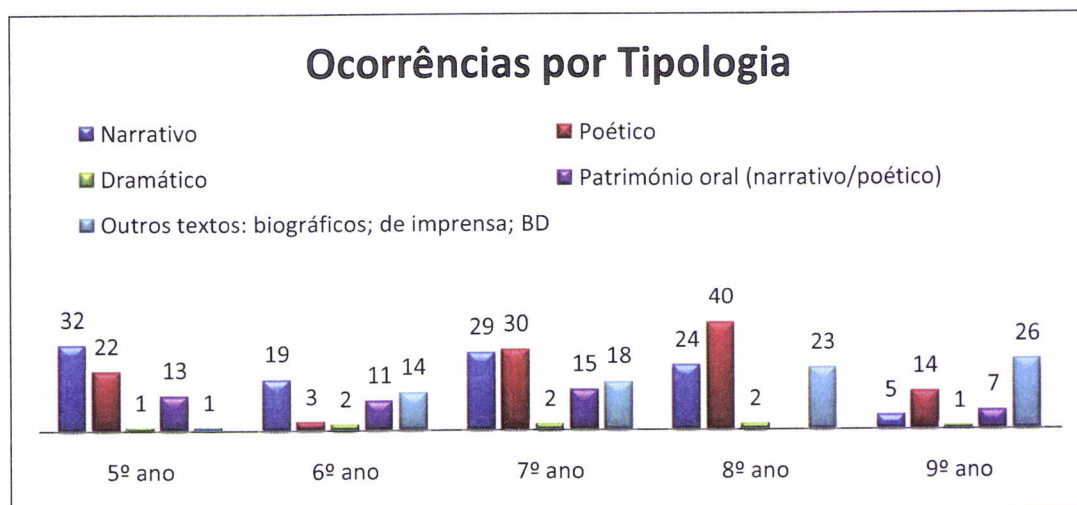
Por fim, em relação aos tipos de actividade, é de notar que a Compreensão/Interpretação textual têm uma ocorrência mais significativa. De facto, nos cinco manuais dos dois ciclos, registámos uma média de 60 actividades no âmbito da Leitura. As actividades sobre a Oralidade e o Funcionamento da Língua têm 38 ocorrências, o que denota algumas alterações na concepção da aula de Língua Materna, pois se, até há pouco tempo, o enfoque era colocado na Leitura e na Gramática, actualmente verificamos que a Oralidade começa a ganhar terreno (principalmente o *Oral formal*), em consonância com os *Novos Programas*. Já a Escrita regista uma média de 34 actividades.

Em síntese, podemos concluir o seguinte: o domínio da Leitura, com as actividades de pré-leitura, compreensão/interpretação e outras leituras, é aquele que assume o papel principal na sequência-modelo dos manuais de Português; as actividades Oraís, seguidas da Leitura/Interpretação, do Funcionamento da Língua e da Escrita – normalmente ocorrem por esta ordem–, estão presentes em todos os manuais, fazendo igualmente parte dessa sequência típica; quanto ao aspecto normativo – Funcionamento da Língua –, todos os manuais apresentam fichas informativas seja no livro principal, seja no Caderno do Aluno, assim como exercícios, o que nos leva a afirmar que o domínio da gramática se concretiza de duas formas distintas, a saber, a **explicitação** e a **aplicação**. É de realçar que o manual de 9º ano apresenta ainda fichas relativas à História da Língua Portuguesa, sendo o único ano em que são estudados aspectos de gramática histórica.

2.2. Análise dos tipos de texto em cada ano/manual

Quadro nº4 - Tipologia textual privilegiada em cada ano/manual

Manuais Tipo de texto	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Narrativo	32	19	29	24	5
Poético	22	3	30	40	14
Dramático	1	2	2	2	1
Património oral (narrativo/poético)	13	11	15	-----	7
Outros textos: biográficos; de imprensa; BD	1	14	18	23	26

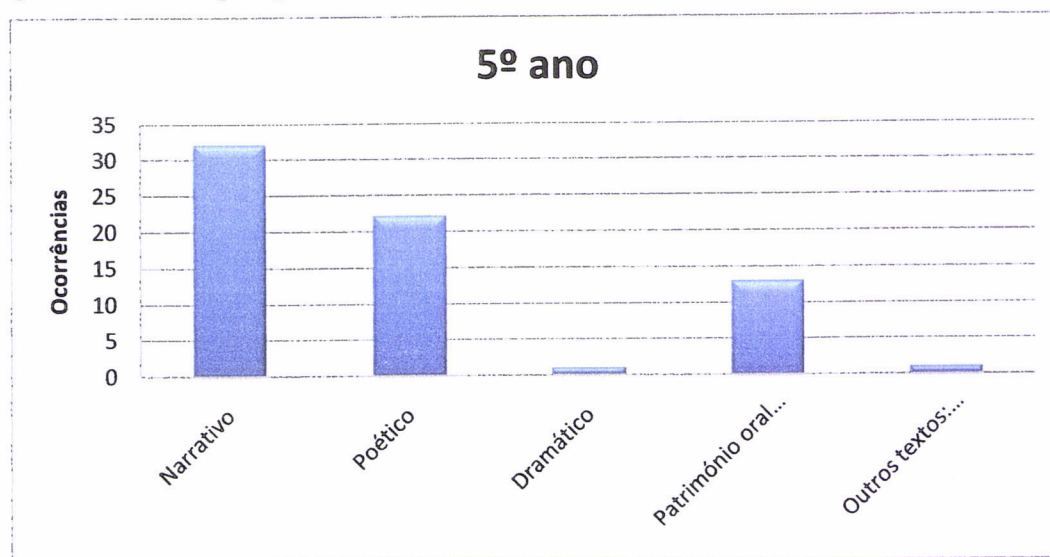


Antes de passarmos à análise propriamente dita, convém realçar um aspecto que nos parece assaz importante e que se relaciona com a constituição dos manuais analisados. Assim, no caso específico destes manuais de Língua Portuguesa, constatámos que a sua constituição assenta numa macroestrutura comum a todos eles, isto é, independentemente do nível de ensino, as actividades partem sempre de textos ou trechos das mais variadas tipologias. Regra geral, o texto literário constitui o núcleo a partir do qual serão trabalhados outros textos que com ele dialogam numa relação de dependência formal ou semântica. Assim, qualquer tipo de texto pode ser analisado em função das relações que veicula com outros ou em função do conhecimento linguístico

que lhes acrescenta, uma vez que tais permitem a reflexão acerca do Funcionamento da Língua, o desenvolvimento das competências da Leitura e da Escrita e o aperfeiçoamento da Compreensão e da Expressão Orais.

O gráfico a seguir permite dizer que o texto narrativo predomina no 2º ciclo, seguido do texto poético no 5º ano e de textos de outras tipologias no 6º ano. Os textos do património oral merecem também um lugar de destaque neste ciclo de ensino. Outro aspecto que nos parece relevante é a fraca representação do texto dramático, menos frequente do que outros géneros, o que nos permite afirmar que é menos explorado do que estes.

Quadro nº 5 – Tipologia textual privilegiada pelo manual do 5º ano



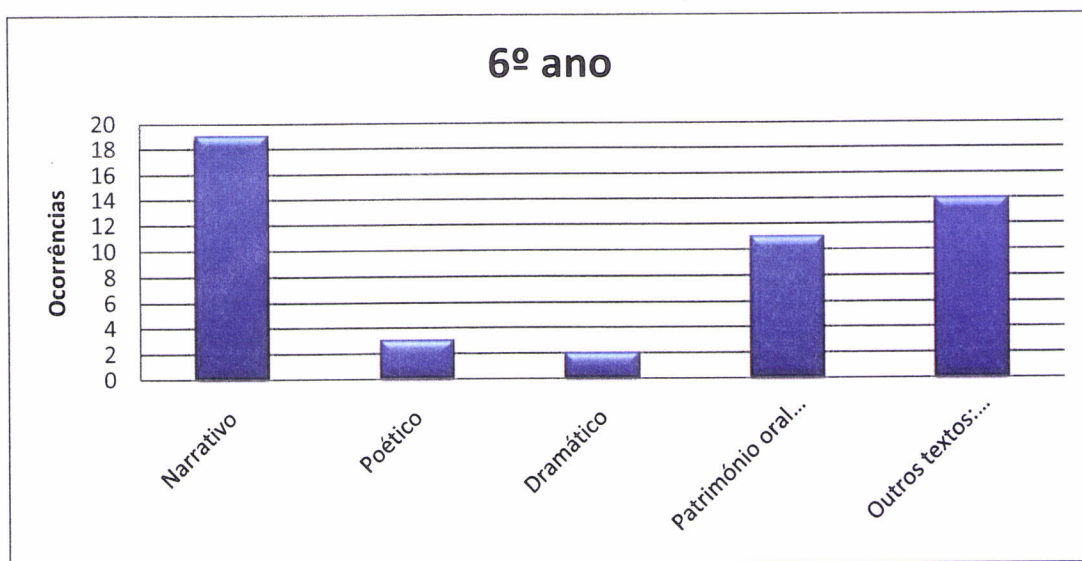
Começamos pelo manual do 5º ano – *Tempo de Crescer* – da Didáctica Editora. Este apresenta-se dividido por várias rubricas, a saber, “Tempo de crescer...na escola”, “Tempo de crescer...com a família”, “Tempo de crescer...com as histórias”, “Tempo de crescer...com as histórias tradicionais”, “Tempo de crescer...com a natureza”, cada uma das quais remete para determinados valores (ambientais, cidadania, património oral). A cada uma dessas rubricas estão associados textos relacionados com o tema enunciado em cada capítulo e, a partir destes, serão operacionalizadas as diferentes competências nos domínios do *ouvir/falar, ler e escrever*, e propostos exercícios de explicitação gramatical. Por último, ao longo de cada capítulo aparecem fichas informativas sobre a gramática (Funcionamento da Língua), assim como exercícios de consolidação gramatical.

Tomando como ponto de partida o gráfico acima, podemos verificar que este manual, ao nível da tipologia textual, privilegia o texto narrativo, seguindo-se o poético e os textos do património oral. Relativamente a estes últimos, são de destacar as adivinhas e lengalengas, os provérbios e trava-línguas, além das lendas, dos contos e romances tradicionais. O texto dramático, bem como “outros textos”, não se afiguram relevantes.

Dada a natureza literária dos textos, a maioria deles tem um **carácter normativo**, já que reflectem sobretudo a **língua-padrão** e têm por finalidade transmitir essa modalidade da língua. Constituem excepção os textos do património oral, que se mantêm fiéis às características linguísticas da região de onde provêm. As **variantes**

linguísticas apresentadas em tais textos situam-se em vários níveis, desde o lexical, passando pelo morfossintático e pelo fonético. Além disso, apresentam aspectos relacionados com os diversos tipos de variação, assunto que será trabalhado posteriormente (Cf. 2.5.) Na verdade, os textos relativos ao património oral vão ao encontro daquilo que os programas para o 2º e 3º ciclos prevêm, a saber, a tomada de contacto com as variantes linguísticas presentes no território português como forma de ampliar os conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos.

Quadro nº 6 – Tipologia textual privilegiada pelo manual do 6º ano



O manual do 6º ano, *O Segredo das Palavras*, da Editora Santillana, é semelhante ao anterior, embora seja de uma editora diferente, afastando-se apenas no modo como os conteúdos são distribuídos. Assim, o manual também se encontra dividido por rubricas, a saber: “Unidade 0: Há tanto que aprender!”; “Unidade 1: A tradição é o que era?”; “Unidade 2: A sociedade e a informação”; “Unidade 3: Rumo à aventura...”; “Unidade 4: Textos...e profissões”. Cada uma destas unidades, corresponde a determinados textos que se relacionam com uma temática.

Tal como acontecia no manual do 5º ano, também aqui é dada primazia à análise do texto narrativo, seguindo-se outros textos como notícias, entrevista, reportagem; mapas (planta do Jardim Zoológico de Lisboa); organograma do metropolitano de Lisboa; banda desenhada; textos biográficos e de carácter informativo. Na terceira posição surgem os textos do património oral, sendo de destacar as lengalengas, os trava-línguas e os provérbios, assim como as lendas, as fábulas e os contos tradicionais.

Relativamente a esta tipologia (património oral), este manual apresenta uma novidade ao consagrar no seu *corpus* textos oriundos dos Países de Língua Oficial Portuguesa, mantendo as suas características e dando aos alunos a possibilidade de contactarem com outras variedades da sua Língua Materna.

O texto dramático é mais uma vez preterido, ocupando deste modo o último lugar da tabela. São apenas apresentados dois pequenos excertos desta tipologia, sendo bastante reduzidas as actividades à volta de cada um. Este manual também não enfatiza a poesia, que aparece esporadicamente em articulação com determinado tema em estudo ou com um texto de outra tipologia. Ambos os manuais estão organizados por temas e não por tipologias textuais.

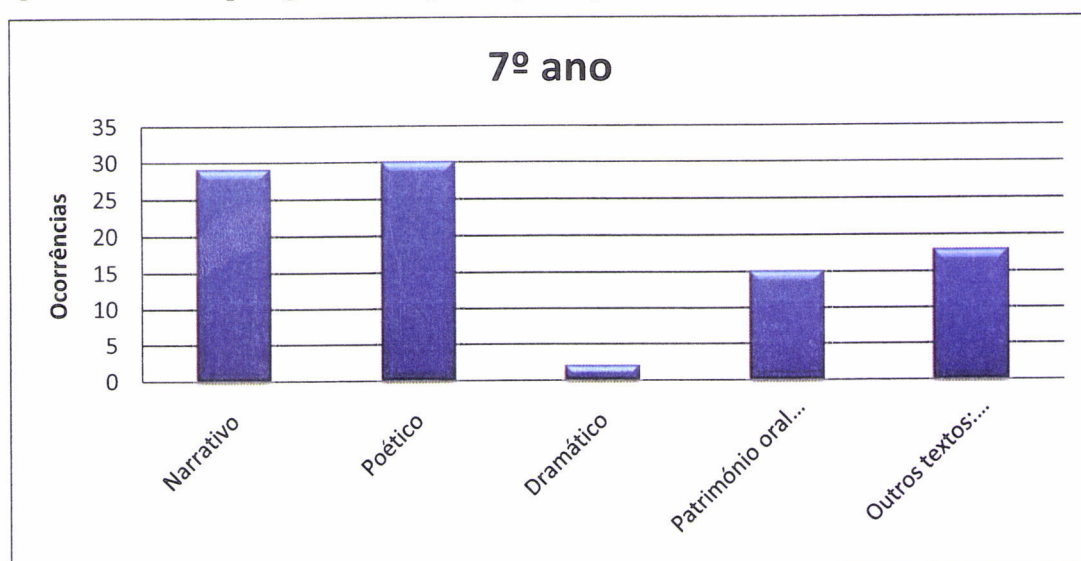
Outro aspecto que nos merece reflexão relaciona-se com o facto de ambos os manuais visarem o contacto dos discentes com diferentes **registos de língua**, com variadas situações de comunicação e com uso adequado da língua em cada contexto específico. O manual do 6º ano (exemplar do professor) vem acompanhado de um CD áudio com as gravações dos textos, que são lidos por falantes de Angola, São Tomé e Príncipe ou Timor. Desta forma, pretende-se que os alunos contactem directamente com a realização do Português naqueles países, o que imprime uma componente de autenticidade à exemplificação da **variação do Português**.

Em jeito de conclusão, é de sublinhar o peso que ambos os manuais atribuem ao texto narrativo, nomeadamente ao texto literário, o que mais uma vez confirma o **pendor normativo** inerente às autoridades literárias. Embora esta tendência assente na tradição escolar, parece-nos que, cada vez mais, outro tipo de textos está a emergir nos compêndios, nomeadamente textos da imprensa diária, informativos, biográficos, bandas desenhadas, icónicos, entre outros, o que vem provar que nas aulas de Língua Portuguesa não se contempla apenas uma norma (a veiculada pela literatura), mas várias normas, patentes em outros tipos de texto, ademais daquelas que os alunos já são portadores, a partir da sua vivência familiar e social.

Relativamente aos manuais do 3º ciclo, constatamos que todos eles estão organizados à volta do tipo de texto. Os três manuais contemplam os vários domínios apontados pelo programa, dando ênfase prioritariamente à Leitura e à Compreensão/Interpretação Escritas. Todos eles apresentam também actividades sobre o Funcionamento da Língua e são compostos por questionários conducentes à reflexão sobre a estrutura do sistema linguístico, aspecto que será trabalhado oportunamente. Tal como os manuais do 2º ciclo, também estes apresentam vários tipos de texto, com

características linguísticas diversificadas; contudo, é evidente o nivelamento que se pretende atingir, sobretudo no final do ciclo, pois os manuais são concebidos nessa perspectiva, porquanto os alunos adquiram as competências essenciais no domínio da Língua Materna, coligidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* e subjacentes a cada manual. De acordo com os programas, esse conhecimento vai sendo transmitido/adquirido progressivamente, em espiral, alargando-se aos poucos com o objectivo de que todos os jovens, no final do 3º ciclo, dominem o código inerente à norma do Português.

Quadro nº 7 – Tipologia textual privilegiada pelo manual do 7



Tal como os manuais do ciclo anterior, o manual do 7º ano divide-se em unidades, estando estas relacionadas com o tipo de texto a trabalhar. O *Plural*, da Lisboa Editora, obedece à seguinte organização: “1- Para Começar: actividades iniciais”; “2- Uma Porta para a Fantasia: narrativa oral e tradicional”; “3- Entre o Real e a Fantasia: texto narrativo”; “4- Um Voo no Azul: texto poético” e “5- Hoje há Teatro: texto dramático”. Embora os manuais do 5º e 6º anos já estivessem estruturados a partir de uma determinada temática e os seus textos fossem seleccionados em função dessa temática, no manual do 7º ano introduz-se a explicitação da tipologia textual a ser explorada em cada unidade.

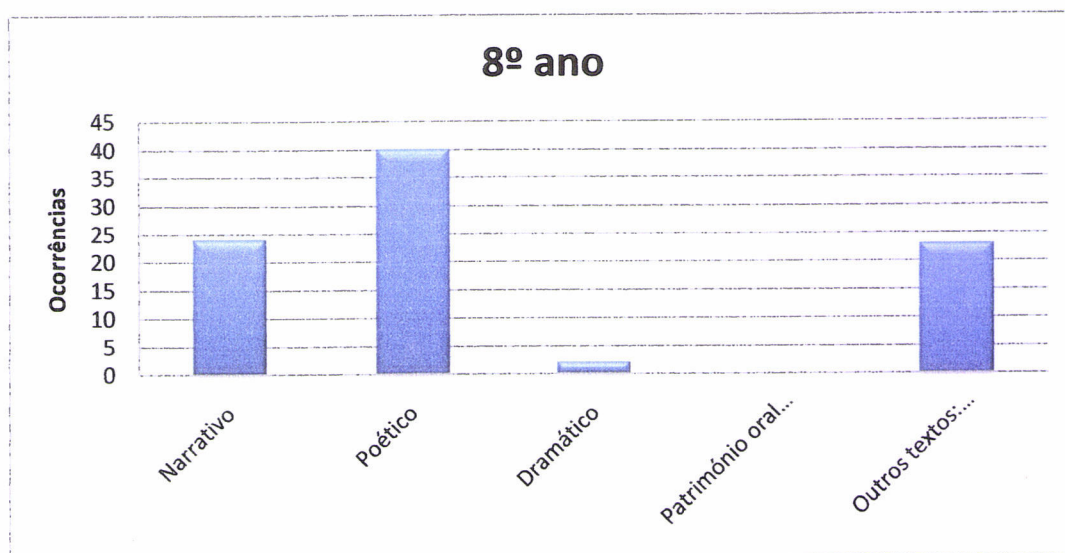
O gráfico acima revela a primazia do texto poético sobre os restantes, apesar de estar apenas um ponto à frente do texto narrativo. A explicação para esta ocorrência deve-se ao facto de terem sido contabilizados todos os poemas que constam do manual,

independentemente de serem ou não trabalhados. Desta forma, no capítulo referente ao texto poético, são apresentados vários poemas mas alguns surgem sem propostas de abordagem, cabendo ao professor explorá-los ou não. O mesmo não acontece em relação ao narrativo, uma vez que todos os textos vêm acompanhados de actividades no âmbito dos vários domínios. Na prática, o que acontece é que, em termos estritamente numéricos, surgem mais poemas; porém, em termos de análise/interpretação textual, o texto narrativo supera o poético. Assim, podemos considerar que, apesar de ser dada uma maior importância ao texto poético, o que não acontecia no ciclo anterior, o narrativo continua a prevalecer, até porque, além dos textos sugeridos pelo manual, existem as obras de leitura orientada e, praticamente todas elas, são de cariz narrativo²³.

De sublinhar também que os textos de diferentes tipologias aparecem com alguma frequência, bem como os do património oral, o que nos permite mais uma vez inferir que não é apenas veiculada a norma-padrão, mas, sim, **várias normas**, quer ao nível do registo Oral quer da Escrita.

²³ Relativamente à Leitura orientada, o programa apresenta apenas uma obra dramática, a saber: *À Beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres (ME, 1991d:33).

Quadro nº 8 – Tipologia textual privilegiada pelo manual do 8º ano



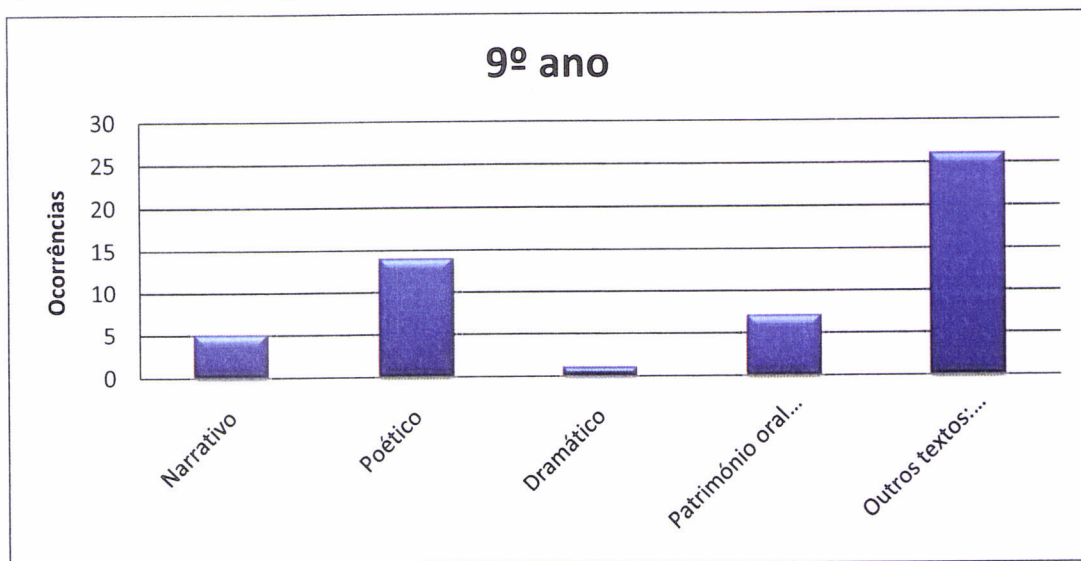
Apesar de este manual ser da mesma editora (Lisboa Editora) e de as autoras serem também as mesmas, o manual *Plural*, de 8º ano, segue uma organização diferente em termos da distribuição dos textos. O texto poético é aquele que ocorre mais vezes neste manual, tal como acontecia no de 7º ano; no entanto, no manual do 8º ano, o peso do texto narrativo é menor. Assim, na unidade didáctica relativa à poesia, é apresentada uma vasta colectânea de poemas, alguns dos quais acompanhados de propostas de abordagem, se bem que também surjam outros cujo tratamento fica ao critério do professor. Por outro lado, dentro de unidades didácticas dedicadas a outra tipologia textual, também aparecem poemas cuja função é ilustrar determinado conteúdo ou tema.

Os textos de outra tipologia (menos canónica, à luz da tradição escolar) ocupam também um espaço considerável neste manual, destacando-se os da imprensa, nomeadamente notícias, reportagens, entrevistas, crónicas, críticas, artigos de jornal, além de textos utilitários, como anúncios publicitários, textos jurídicos (direitos do consumidor), e, ainda, textos biográficos e autobiográficos.

O texto dramático, tal como acontecera nos outros anos, é relegado para um plano secundário, integrando este manual apenas dois excertos de textos dramáticos. No entanto, é de realçar que, no âmbito da leitura orientada, a obra *Falar Verdade a Mentir*, de Almeida Garrett, é uma das sugeridas pelo programa. Por fim, note-se a ausência de textos do património oral neste manual, o que leva a supor tratar-se de uma opção das autoras, uma vez que tais textos já haviam sido incluídos no manual do 7º ano, ou se essa ausência decorre de aqueles textos conterem variações que confrontam a

perspectiva normativa. Qualquer que tenha sido a opção, vai contra o estipulado nos programas, já que o documento refere, a respeito do 3º ciclo, os seguintes objectivos: “Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral”; “Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua” (ME, 1991d: 16). Relativamente aos Processos de Operacionalização, para o 8º ano, o mesmo programa sublinha: “Recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral: provérbios, quadras populares, contos tradicionais, lendas” (*Ibidem*:17).

Quadro nº 9 – Tipologia textual privilegiada pelo manual de 9º ano



O manual em estudo denomina-se *Com Todas as Letras* e é da Porto Editora. Tal como aconteceu com os manuais de anos anteriores, este também está organizado por unidades temáticas referentes às várias tipologias textuais. A sua estrutura divide-se pelas seguintes rubricas: “Unidade 0: Recomeçar”; “Unidade 1: Texto Narrativo em Prosa”; “Unidade 2: Texto Dramático - Gil Vicente: o homem e o seu tempo/ *Auto da Barca do Inferno*”; “Unidade 3: Texto Narrativo em Verso - Luís de Camões: O homem e o seu tempo/ *Os Lusíadas*”; “Unidade 4: Texto Poético” e, no final, apresenta um “Apêndice Gramatical”.

De acordo com o gráfico acima, constatamos que os textos de “outras tipologias” são predominantes; no entanto, essa predominância deve-se ao facto de se tratar de textos essencialmente informativos que acompanham as obras em estudo, e cujo objectivo é, sobretudo, a contextualização do autor e da época. Sublinhe-se que a

discrepância, em termos numéricos, entre as diferentes tipologias decorre do facto de tanto o levantamento do tipo de textos como a sua contagem terem sido feitos um a um. Na prática, se atendermos a que apenas se registou um texto dramático, *Auto da Barca do Inferno*, cujo estudo é feito na íntegra, e um texto narrativo em verso, *Os Lusíadas*, os valores são meramente indicativos. Todavia, em termos de análise, estes dois tipos de texto são os que predominam, estando o programa do 9º ano elaborado à volta deles, correspondendo a mais de metade dos textos ali reunidos.

Este manual dá também alguma relevância ao texto poético, dedicando-lhe uma unidade; no entanto, ao longo das outras unidades vão surgindo também poemas, quer para reforçar a temática de um determinado texto, quer para estabelecer comparações. Exemplo disso é a referência a alguns trechos da *Mensagem*, de Fernando Pessoa, no âmbito do estudo de *Os Lusíadas*. Poemas como “Mar Português”, “O Infante” ou “O Mostrengo” surgem acompanhados de fichas de trabalho, a seguir ao episódio épico em estudo, tendo como finalidade levar os alunos a fazer uma leitura comparativa e a estabelecer ligações entre as duas obras.

O manual reserva ainda um espaço aos textos do património oral, embora a sua presença seja subtil, facto que é compreensível se atendermos a que estes textos já foram devidamente trabalhados nos anos transactos, sobretudo no 2º ciclo e no 7º ano. Tais textos não constituem uma unidade própria, pois aparecem incluídos na rubrica dedicada ao texto narrativo.

Da análise das tipologias textuais privilegiadas em cada ano, concluímos que existem diferenças que se deverão, provavelmente, à mudança do manual, cujos projectos assentam em metodologias e opções divergentes de acordo com os autores e a respectiva editora, o que não permite aferir a existência de uma continuidade de manual para manual. Isto só é possível ao nível do 7º e 8º anos; contudo, também aí se verificam divergências em termos de opções textuais, não constando do manual do 8º ano qualquer referência a textos do património oral, como foi referido aquando da análise do respectivo manual.

Há, no entanto, aspectos a reter desta análise e que nos parecem bastante pertinentes. O primeiro prende-se com a tipologia textual contemplada pelos manuais do 2º ciclo. Este materiais didácticos apresentam um *corpus* em que é dada primazia ao texto narrativo, constituindo-se este como objecto de análise praticamente ao longo de todo o 5º ano. Os textos ali incluídos apresentam uma linguagem simples e acessível para este nível etário, sendo oriundos de obras da literatura infanto-juvenil. Por seu

turno, os textos do património oral também ali merecem destaque, uma vez que lhes é dedicado um considerável espaço na análise, constando os mesmos de rubricas próprias, tanto no 5º como no 6º anos.

Já no 3º ciclo verificámos que existe uma maior diversidade de textos, desde informativos, biográficos, utilitários, entre outros, principalmente no 7º e 8º anos. De ressaltar, no entanto, que neste ciclo assistimos a um **predomínio do texto literário** (em prosa e em verso), cujo auge se atinge no 9º ano. É precisamente neste ano terminal de ciclo que o texto literário é mais trabalhado, com destaque para autores como Gil Vicente e Camões. No que toca ao texto narrativo, são estudados excertos de obras de Eça de Queirós, Manuel da Fonseca ou Vergílio Ferreira.

Em síntese, julgamos possível extrair as seguintes conclusões: os manuais aqui em apreço, enquanto veículos transmissores dos programas oficiais, cumprem as opções superiormente estabelecidas, contemplando no seu *corpus* textual, bem como na sua estrutura, ao nível dos conteúdos, das fichas de trabalho e das actividades propostas, as orientações ministeriais para o ensino/aprendizagem da Língua Materna. Assim, as competências essenciais, preconizadas para os 2º e 3º ciclos, no *Currículo Nacional da Educação Básica*, são desenvolvidas pelos manuais de cada ano, nos quais também se dá ênfase ao aspecto normativo, ainda que de forma implícita em alguns casos. O predomínio de textos literários, principalmente no 9º ano, vem reforçar esta opinião, pois neste nível de ensino, os alunos já possuem os pré-requisitos considerados essenciais para o Ensino Básico, e assim são confrontados com textos que, por definição e natureza, projectam a norma-padrão.

Devido às mudanças a serem introduzidas pelo *Novo Programa de Português do Ensino Básico*, prevemos que em breve este quadro se altere, uma vez que os autores daquele documento se manifestam contra a utilização de manuais escolares e defendem que, cada vez mais, o ensino se deve pautar pela diversidade textual, nomeadamente por textos de cariz mais prático/utilitário. Os mesmos autores defendem que é de extrema importância preparar os alunos para situações do quotidiano, como ler um mapa, pedir uma informação ou ler a posologia de um medicamento. Por tudo isto, o *Novo Programa* realça a importância da aprendizagem da Língua Materna para formar cidadãos proficientes e competentes nas várias áreas, ideia que é defendida nos “Fundamentos e Conceitos-chave”, deste documento, podendo ler-se o seguinte:

(...) a aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (ME, 2009: 12).

Apesar de defenderem alterações na abordagem e na tipologia dos textos estudados, os autores do *Novo Programa de Português* não rejeitam os benefícios da utilização de textos literários na prática lectiva; antes pelo contrário, consideram que, em muitos casos, alguns alunos só têm contacto com este tipo de literatura na escola, motivo por que defendem que “por muitas dificuldades que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente” (ME, 2009:5).

Assistimos, assim, a mudanças no modo como o aspecto normativo é transmitido/abordado no ensino-aprendizagem da Língua Materna. As notórias diferenças entre os tipos de textos estudados em cada ano lectivo permitem concluir que aspecto normativo veiculado por uma tradição marcadamente literária se começa a “esfumar” para dar lugar a **várias normas** dentro da aula de Português. Embora o programa actualmente em vigor já valorizasse a variedade textual, que acaba por veicular também variedades em termos de usos e registos linguísticos, o *Novo Programa* realça mais ainda essa vertente.

Por último, resta-nos salientar que todos os manuais, e muito em particular os do 3º ciclo, se organizam em função das tipologias textuais, funcionando como núcleos à volta dos quais giram as várias actividades, pois é a partir dos textos que sempre os vários domínios são trabalhados.

2.3. A presença da gramática (norma) nos vários manuais

Como vimos no ponto 2.1., o Funcionamento da Língua não deixa de estar presente, mesmo que a sua verdadeira natureza e as suas funções não sejam teoricamente explicitadas. A gramática surge de quatro formas distintas nos manuais, a saber: secções dedicadas ao Funcionamento da Língua; Fichas de Gramática intercaladas no manual; Apêndices Gramaticais e Cadernos Auxiliares. Estas várias maneiras de apresentar a gramática podem surgir sob duas perspectivas também diferenciadas (exposição e/ou aplicação).

Estando os manuais escolares, tal como vimos, organizados em unidades didácticas, das quais se destacam fundamentalmente três – as consagradas aos textos narrativo, poético e dramático –, ao longo daquelas unidades apresentam-se as seqüências didácticas em que estão implicados os diferentes domínios do ensino da língua. No conjunto das actividades desenvolvidas a partir de textos, os manuais delimitam, então, partes distintas, dedicadas à Leitura/Compreensão, ao Funcionamento da Língua, às actividades de expressão Escrita e/ou Oral. Regra geral, todos os manuais apresentados seguem esta estrutura que corresponde, sem alterações de monta, a um modelo típico de aula de Português, cabe-lhes, pois, o poder de determinar e de configurar a organização da aula de Língua Materna, onde a gramática tem (ou devia ter) um papel preponderante.

Dos cinco manuais que constituem o universo em análise, verificámos que três, nomeadamente os do 3º ciclo, em conformidade com os *Programas de 1991*, adoptam a expressão “Funcionamento da Língua” para assim nomearem a secção destinada ao estudo da gramática, o que não se verifica nos manuais do 2º ciclo, já que no de 5º ano a tal secção se intitula “Reflectir sobre a Língua” e, no de 6º ano, “Conhecer/Praticar a Língua”.

Por outro lado, constatámos que praticamente todos os manuais são compostos por fichas informativas sobre o Funcionamento da Língua e que, no caso concreto do 2º ciclo, constituem secções autónomas. Assim, no manual *Tempo de Crescer* (5º ano), da Didáctica Editora, após a Leitura e a Interpretação de um texto, surge sempre uma “Ficha Informativa e de Actividades” que tem natureza expositiva ou explicativa dos conteúdos gramaticais, e à qual estão associados exercícios de aplicação. Para além destas fichas, o manual vem ainda acompanhado de um “Caderno do Aluno” que propõe mais exercícios gramaticais.

O mesmo acontece no manual do 6º ano, pois as unidades didácticas obedecem quase sempre à seguinte estrutura: actividades no âmbito do “Ouvir/Falar”, “Ler”, “Compreender/Interpretar”, “Clube de Escrita” e do “Bloco Informativo”, no qual são apresentados de uma forma expositiva os conteúdos referentes ao Funcionamento da Língua, seguindo-se a secção “Conhecer/Praticar a Língua”, composta por exercícios de aplicação gramatical. Por último, este manual dedica ainda uma secção ao desenvolvimento de projectos relacionados com o tema que está a ser trabalhado e que se designa por “Espaço Multidisciplinar”. Este manual tem também um “Caderno de Actividades” composto por fichas contendo exercícios gramaticais.

Por seu turno, os manuais do 7º e 8º anos, ambos da Lisboa Editora, apresentam apenas exercícios de aplicação gramatical, estando as fichas informativas incluídas no “Caderno do Aluno”, que integra o manual. Este anexo contém, para além das fichas informativas, actividades/exercícios para aplicação sobre o Funcionamento da Língua.

O manual de 9º ano, por sua vez, apresenta secções destinadas ao Funcionamento da Língua, nelas sendo aplicados os conhecimentos adquiridos e, no final, tem um “Apêndice Gramatical” com fichas informativas sobre aspectos gramaticais a serem trabalhados ao longo do ano. Este manual faz-se acompanhar também de um “Caderno de Exercícios” composto por várias fichas informativas e de aplicação, cujo objectivo é a consolidação dos conteúdos tratados no manual.

Para lá das secções autónomas destinadas a trabalhar o Funcionamento da Língua, é de referir que, também em outras secções, nomeadamente na destinada à Compreensão, detectámos a presença de questões relacionadas com conhecimentos gramaticais, sobretudo no 9º ano. A título exemplificativo, na secção do “Ler/Compreender” deste manual são recorrentes questões como as seguintes: “Selecciona da lista que se segue, três adjectivos que melhor caracterizem o discurso do Anjo”; “Aponta três nomes que melhor dêem conta dos defeitos criticados neste tipo social”, ou, ainda, “Identifica o recurso expressivo presente nas seguintes expressões: *“ilha perdida”, “barca de tristura”*.” Relativamente aos aspectos estilísticos, embora nós os tenhamos incluído no Funcionamento da Língua, na disciplina relativa à “Pragmática/Retórica”, naquele manual aparecem com frequência na secção relativa à Leitura/ Compreensão.

Da análise realizada, destacamos que todos os manuais apresentam fichas informativas sobre os conteúdos gramaticais a explicitar em cada ano, sejam elas incluídas no livro principal, no âmbito das actividades sobre o texto, ou no “Caderno do

Aluno”. Notámos uma maior ocorrência dessas sequências informativas no 2º ciclo²⁴, o que é natural, pois nesta fase do ensino os alunos ainda estão a adquirir conteúdos, cuja aplicação se reserva para os anos seguintes, daí haver, por assim dizer, um decréscimo em termos informativos, privilegiando-se mais a sua aplicação, o que parece indiciar que à informação gramatical é atribuído cada vez menos valor. Quanto à natureza das fichas, por causa do “domínio” que descrevem (“Funcionamento da Língua”) e devido à designação da maior parte dessas sequências de informação, comprovámos que, no 2º ciclo, existe um predomínio da exposição de conteúdos em detrimento de actividades de aplicação, invertendo-se a tendência no 3º ciclo²⁵.

Antes de iniciarmos a análise da distribuição das várias disciplinas linguísticas pelos vários anos/manual, há que fazer uma observação prévia. Como temos vindo a reiterar ao longo do trabalho, os manuais mostram-se sintonizados com os programas oficiais, se não nas práticas de ensino ao menos nos seus discursos de abertura. Torna-se por isso imperioso verificar como são actualizadas as orientações e os conteúdos gramaticais definidos pelos *Programas de Português do 2º e 3º ciclos*. Relativamente aos Conteúdos, podemos afirmar que há efectivamente concordância entre os documentos ministeriais e o modo como são abordados nas fichas informativas, em cada ano/ciclo de ensino. Todavia, ao confrontarmos determinados conteúdos nos vários manuais, verificámos que se repetem certos aspectos de ano para ano, motivo por que as fichas de explicitação/aplicação são praticamente iguais, variando muito pouco. Ora, se os programas defendem um ensino em “espiral”, a verdade é que em vários momentos não há qualquer tipo de progressão nem na explicação dos conteúdos, nem na sua aplicação, ideia partilhada por Carvalho (2006: 459) quando afirma: “no essencial (...) a gramática escolar não se altera nem progride. Até quando dá um passo em frente, faz logo marcha-atrás, configurando a sua essência não como uma *espiral*, mas como um *pêndulo* que se movimenta mas não avança”.

²⁴ Contabilizámos 23 fichas informativas no manual de 5º ano e 34, no de 6º ano. Relativamente a este último, algumas surgem sob a forma de pequeno bloco informativo acerca de um determinado conteúdo.

²⁵ De salientar que nem o manual do 7º nem o do 8º anos incluem no livro principal qualquer informação explícita relativamente à gramática, que remetem sempre para o “Caderno do Aluno”, indicando no manual a página correspondente. Por sua vez, o manual de 9º ano inclui na sua estrutura algumas fichas informativas que se relacionam com aspectos literários. No entanto, dessas fichas contam três das que nós incluímos no “Funcionamento da Língua”, sendo uma referente aos “Recursos Expressivos”, outra à “História da Língua”e, ainda, uma referente à “Evolução da Língua Portuguesa”. Tal como referimos, no final do livro encontra-se um “Apêndice Gramatical” onde estão contemplados os aspectos relativos à gramática.

Detenhamo-nos, por exemplo, na forma como a pontuação é abordada ao longo dos dois ciclos. O manual do 5º ano inclui uma ficha informativa intitulada “Os Sinais de Pontuação”, seguida de uma breve descrição de cada um dos sinais. Como actividades, apresenta frases para o aluno completar com ponto adequado. O mesmo acontece no manual do 6º ano, onde surge um “Bloco Informativo” acerca da pontuação, sendo precedido de um “crucigrama” que os alunos terão de preencher com os nomes dos sinais gráficos. Segue-se, depois, um excerto da obra “*A Menina do Mar*”, do qual foi retirada a pontuação para que os alunos, após a audição do texto, o completem.

Por sua vez, nos 7º e 8º anos, verificámos que as fichas informativas sobre este e outros conteúdos gramaticais são exactamente iguais, variando apenas os exercícios de aplicação; contudo, alguns são semelhantes, como acontece no 7º ano em que se sugere que o aluno “reescreva” o texto transcrito nele inserindo, no local adequado, as catorze vírgulas que foram dele retiradas”. O de 8º ano propõe o poema “*Cão como Nós*”, de Manuel Alegre. O texto original tem apenas quatro pontos finais (seguidos de letra maiúscula), pedindo-se por isso ao aluno a reescrita do poema conforme o original”. O Caderno do Aluno sugere, ainda, uma segunda actividade, idêntica às dos manuais do 2º ciclo, em que o aluno terá de colocar, em cada círculo, o sinal de pontuação considerado adequado. O mesmo género de exercício é também contemplado no manual de 9º ano, deste não constando qualquer ficha informativa sobre a pontuação.

Concluimos, então, que se em alguns manuais não há um aprofundamento das matérias, nem a sua consolidação parece estar prevista, já nos 7º e 8º anos, visto os manuais serem das mesmas autoras e da mesma editora, registam essa preocupação de continuidade e consolidação. Todavia, nestes dois anos, as fichas informativas sobre a gramática, são exactamente iguais. Na verdade, à medida que avança a escolaridade, a explicitação gramatical sofre redução, como se verifica no 9º ano; as exposições vão-se repetindo e os exercícios de aplicação são cada vez mais limitados, não acrescentando nada de novo em variadíssimos casos, o que contribui para que os alunos tenham dos conteúdos gramaticais da disciplina algo de repetitivo e maçador, o que vem na linha da constatação de Carvalho (2006: 456), cujas afirmações subscrevemos: “(...) a informação gramatical apresentada nos livros de Português é repetida nos diferentes anos e traduz que, nas práticas escolares, à gramática basta *estar* (presente), acabando por *não ser* o domínio transversal que suporta o conhecimento explícito nem as próprias competências verbais”.

Embora a gramática tenha uma visibilidade assinalável nos manuais, o certo é que a ausência de progressão, a repetição de conteúdos – notória, por exemplo, no que se refere às classes de palavras –, e algumas práticas pouco inovadoras, nos levam a admitir que, na maioria das vezes, os manuais não contemplam propostas para cumprir com sucesso as finalidades linguísticas (principalmente a normativa), por mais que estas estejam consignadas nos programas e sejam defendidas em nota introdutória das autoras aos seus manuais²⁶:

(...) a maioria dos textos são também acompanhados por pequenos questionários que te ajudarão a melhor perceberes as normas que regem a correcta utilização do Português. Na margem desses questionários, encontrarás pequenas barras que te indicarão o conteúdo que está a ser explorado e que remetem para o Caderno do aluno, no qual tens ao teu dispor fichas de explicitação gramatical e de aplicação (*Plural*, 7º ano, 2008: 14).

Para além das fichas informativas relativas à gramática e do “Apêndice Gramatical”, incluídos no manual do 9º ano, todos os livros apresentam ainda fichas ou pequenos apontamentos relacionados com a literatura²⁷, o que vem, mais uma vez, exemplificar como o texto literário suporta e enriquece o ensino da língua, uma vez que a aplicação de conteúdos gramaticais assenta preferentemente em textos literários que confrontam o aluno com a dimensão normativa do uso da sua Língua Materna.

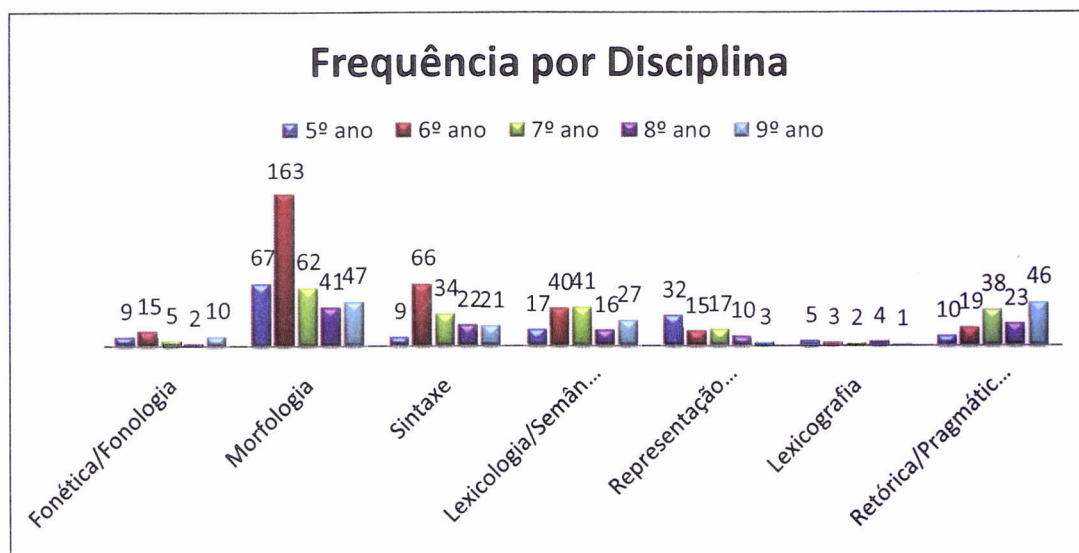
²⁶ Referimo-nos às autoras do manual *Plural*, do 7º e 8º anos.

²⁷ Em geral, os manuais, na sua estrutura, contemplam, fichas informativas relativas às categorias da narrativa, às noções de versificação e ao texto literário/não literário.

2.4. Análise da distribuição das disciplinas linguísticas por ano/manual

Quadro nº 10 – Frequência por disciplina linguística em cada manual

Disc. Linguística	Manuais				
	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Fonética/Fonologia	9	15	5	2	10
Morfologia	67	163	62	41	47
Sintaxe	9	66	34	22	21
Lexicologia/Semântica	17	40	41	16	27
Representação gráfica	32	15	17	10	3
Lexicografia	5	3	2	4	1
Retórica/Pragmática/Linguística textual	10	19	38	23	46



Em anotação prévia à análise, parece-nos pertinente esclarecer a opção realizada em termos de distribuição das disciplinas linguísticas. Embora o nosso trabalho se centre nos programas vigentes, afigurou-se-nos pouco objectivo e esclarecedor o modo como o Funcionamento da Língua é apresentado nos documentos oficiais e nos manuais, já que nestes, por exemplo, apenas são mencionados os conteúdos a explicitar, sem alusão às disciplinas a que pertencem, motivo por que decidimos partir do *Dicionário Terminológico* para nele seleccionarmos os conteúdos de acordo com as

disciplinas linguísticas ali abordadas. Neste ponto do trabalho não faremos referência ao “Plano da Língua, Variação e Mudança”, o primeiro aspecto do referido dicionário, visto que a ele dedicamos outra secção.

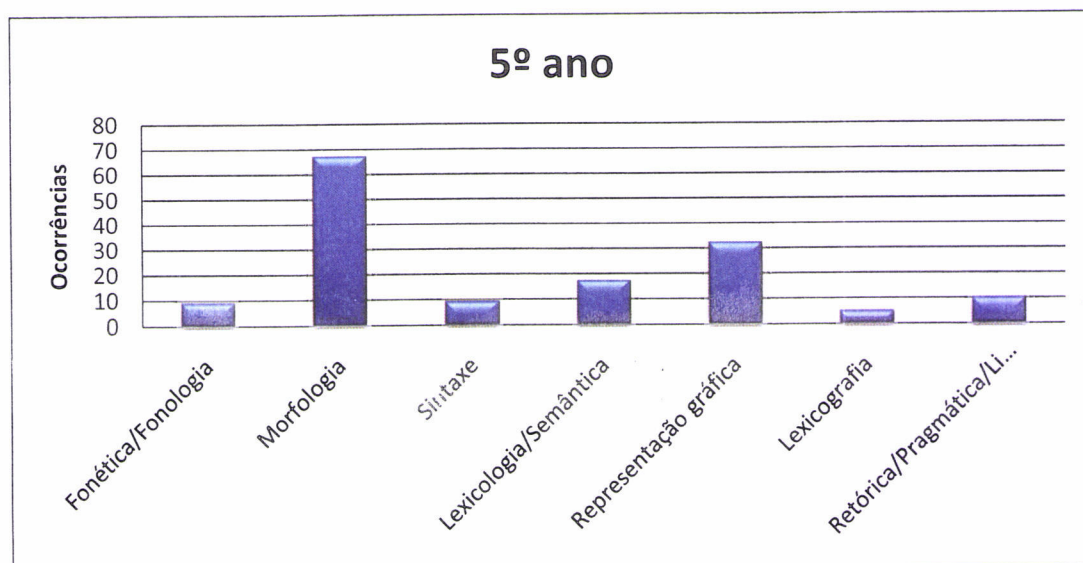
Outra opção prendeu-se com o nível morfológico. Apesar de o *Dicionário Terminológico* apresentar a separação entre o “Plano Morfológico” e o “Plano das Classes de Palavras”, optámos por incluir apenas a “Morfologia”, na qual inserimos o levantamento de actividades relacionadas com estes dois aspectos. Do mesmo modo, decidimos colocar no mesmo plano o aspecto semântico e o lexical, dado aparecem juntos no *Novo Programa*, e nem sempre, devido às mútuas implicações, ser fácil separá-los nas actividades propostas. Julgamos que a análise se tornará, assim, mais clara e facilitadora de uma sistematização.

Por último, é de realçar que o total de actividades apresentadas em cada disciplina é o resultado do somatório de todos os aspectos relacionados com um determinado conteúdo linguístico, donde resulta não existir, em termos numéricos, coincidência entre estas actividades e o levantamento anteriormente apresentado a respeito do Funcionamento da Língua (Cf. Quadro nº 1).

Com este levantamento, temos como objectivo verificar qual(ais) a(s) áreas linguísticas privilegiadas, em termos de transmissão da norma, em cada ano/manual, bem como as actividades desenvolvidas em torno delas. Pretendemos, ainda, verificar qual o peso atribuído ao Funcionamento da Língua, e como ele surge associado (transversalmente) aos outros domínios.

A observação do gráfico revela que as três áreas da gramática onde se inclui a maior parte dos conteúdos implicados nas actividades são a Morfologia, com 380 ocorrências, sem dúvida a mais trabalhada nos vários anos do 2º e do 3º ciclos; a Sintaxe, com 152 ocorrências, e a Semântica/Lxicologia, com 141. A Pragmática começa a destacar-se, sobretudo no 3º ciclo, registando com 126 ocorrências. Por último, os manuais atribuem menor relevo à Lexicografia, surgindo apenas pontualmente nos diversos anos. Passemos, então, à análise destes aspectos nos manuais dos diferentes anos.

Quadro nº 11 – Presença das disciplinas linguísticas no manual de 5º ano



Feito o levantamento das actividades²⁸, em que incluímos todas as questões relacionadas com uma determinada área linguística, constatámos que no 5º ano – e não só, como teremos oportunidade de verificar –, a Morfologia é o aspecto mais trabalhado. Nele incluímos não só as questões/actividades referentes às classes de palavras mas também as relativas à formação de palavras. A gramática sempre é explorada a partir de um texto. Após a Leitura/Compreensão, surge uma “Ficha Informativa e de Actividades” onde são explicitados os conteúdos gramaticais e, seguidamente, sugere-se a sua aplicação. Assim, para além do aspecto morfológico que domina as actividades, observa-se que, neste ano de escolaridade, a ênfase é também colocada na “Representação Gráfica”, visto que o manual abre com fichas sobre “Parágrafo, período”, seguindo-se “Alfabeto, vogais, consoantes, ditongos”²⁹; “Os Sinais de Pontuação”; “Palavras monossilábicas, dissilábicas e polissilábicas; divisão silábica e translineação”. É igualmente feita referência à “Sílabas tónica/átona; palavras agudas, graves e esdrúxulas”, que incluímos na secção dedicada ao plano fonológico. Verificamos, então, que este manual parte de unidades mínimas, pertencentes às áreas da Fonética/Fonologia e da Representação Gráfica, para, progressivamente, entrar nos domínios da Morfologia, Lexicologia e da Sintaxe. No 5º ano, a ortografia, a pontuação, a acentuação gráfica e a translineação são muito valorizadas, levando-nos a inferir que o

²⁸ Foi efectuado apenas no manual escolar, não constituindo objecto de análise o “Caderno do Aluno”, que também apresenta exercícios. Da mesma forma, não contemplámos as fichas formativas que surgem no final de cada unidade didáctica. Seguimos esta metodologia nos vários anos do 2º e 3º ciclos.

²⁹ Relativamente ao alfabeto, optámos por colocá-lo na secção relativa à representação gráfica, em virtude de se tratar de grafemas, não sendo aqui analisado o aspecto relativo aos sons, ou seja, ao campo fonético-fonológico.

Conhecimento Explícito da Língua visa a transmissão/consolidação de uma norma no âmbito da competência da Escrita.

Não deixa de ser curioso o facto de este manual apresentar “Os Tipos e Formas de Frase” logo nas primeiras páginas, opção que julgamos vir a propósito do texto proposto – “Flávio e os Sinais” –, de António Torrado, e cujo conteúdo está associado aos sinais de trânsito, o que remete para um paralelismo entre código das estradas e a codificação gráfica, tanto mais o referido texto aparece na sequência da ficha informativa sobre os sinais de pontuação. Não menos interessante aspecto é o facto de aparecer, em seguida, uma ficha sobre as “Interjeições”. Normalmente, todos os manuais começam por apresentar a distinção entre palavras variáveis e invariáveis, seguindo-se a classe dos nomes, entre outras e, só depois são tratadas as interjeições. Ora, neste manual, estas não são apresentadas como uma classe de palavras, o que não parece ser a melhor estratégia. As autoras definem a interjeição como “(...) uma espécie de grito com que exprimimos as nossas emoções. Equivale geralmente a uma frase de tipo exclamativo ou imperativo” (p. 71). Do exposto, poder-se-ia até concluir que “Interjeições” não obedecem a uma classificação de ordem morfológica. Depois aparece então (p. 76) uma ficha informativa acerca das “Classes de Palavras” e sobre a distinção entre “Palavras variáveis e invariáveis”. De forma integrada vão sendo feitas referências a noções de teoria literária, nomeadamente sobre o Texto Poético, os Recursos Expressivos e as Categorias da Narrativa.

O par “Semântica/Lexicologia” ocupa o terceiro lugar na tabela, pois ao longo do manual existem várias questões que se integram em tais domínios, a saber, sinónimos/antónimos, expressões idiomáticas, campo lexical/semântico, palavras polissémicas.

Embora os aspectos relativos à Fonética/Fonologia, Sintaxe e Retórica/Pragmática tenham uma presença equitativa neste manual, a Sintaxe é pouco trabalhada, contemplando os seguintes aspectos: tipos e formas de frase; a frase e os seus constituintes; algumas funções sintácticas como sujeito, predicado e complemento directo. A este propósito, o Programa do 2º ciclo, na secção destinada ao “Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão”, no que toca aos “Processos e Níveis de Operacionalização” indica o seguinte: “Verificar experimentalmente a estrutura da frase simples; expandir e reduzir frases, distinguindo os elementos fundamentais; verificar a mobilidade de alguns elementos da frase”; “Distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções essenciais (sujeito,

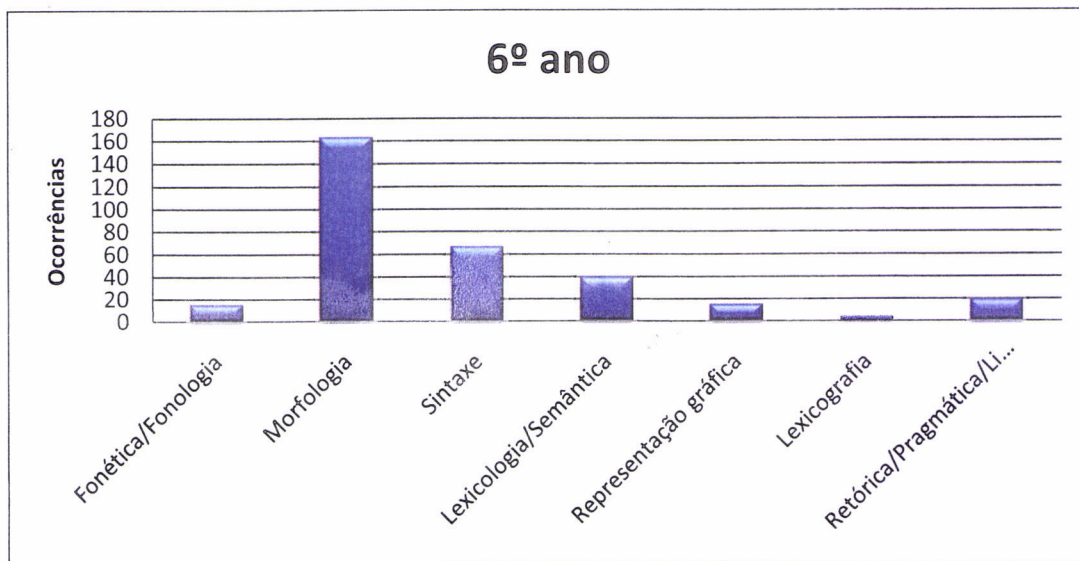
predicado, complemento directo)” (ME, 1991b: 42). Tais aspectos são contemplados e até explicitados no manual; todavia, parecem-nos bastante insuficientes e, até redutoras, as questões sugeridas para a aplicação desses conteúdos. O mesmo acontece em relação à definição de frase, que na ficha informativa figura como segue: “Uma frase é uma sequência organizada de palavras que estabelecem relações umas com as outras. Estas relações são as funções sintáticas” (p.180). Também nos parece muito simplista a forma como as questões foram formuladas pois, embora se destinem a alunos de uma faixa etária baixa, julgamos que poderiam ter um maior grau de dificuldade.

No que diz respeito ao plano discursivo e textual, este item inclui os aspectos relativos ao discurso directo, ao diálogo, aos recursos estilísticos, às formas de tratamento, aos registos formal e informal³⁰ e aos conectores. O plano discursivo e textual não é objecto de grande explicitação, o que é natural, uma vez que se destina a alunos acabados de sair do 1º ciclo, cujo conhecimento metalinguístico ainda é reduzido.

Em síntese, é de salientar que este manual, no que toca ao Funcionamento da Língua, está estruturado de acordo com o programa vigente e contempla no seu *corpus* linguístico os conteúdos previstos naquele documento para este nível de ensino: parte da unidade mínima e, progressivamente, alarga o leque de conceitos a explicitar. No entanto, apesar de apresentar sempre exercícios de aplicação gramatical depois da exposição incluída nas fichas informativas, as questões são elementares e incidem sobretudo no completamento, o que não permite um desenvolvimento eficaz em termos de Conhecimento Explícito da Língua. Por último, resta-nos sublinhar que neste manual a norma é essencialmente transmitida através da componente morfológica, visto ser o aspecto mais trabalhado, quer explícita quer implicitamente, ao invés da Lexicografia que surge esporadicamente.

³⁰ Este aspecto é tratado no ponto relativo à variação.

Quadro nº 12 – Presença das disciplinas linguísticas no manual de 6º ano

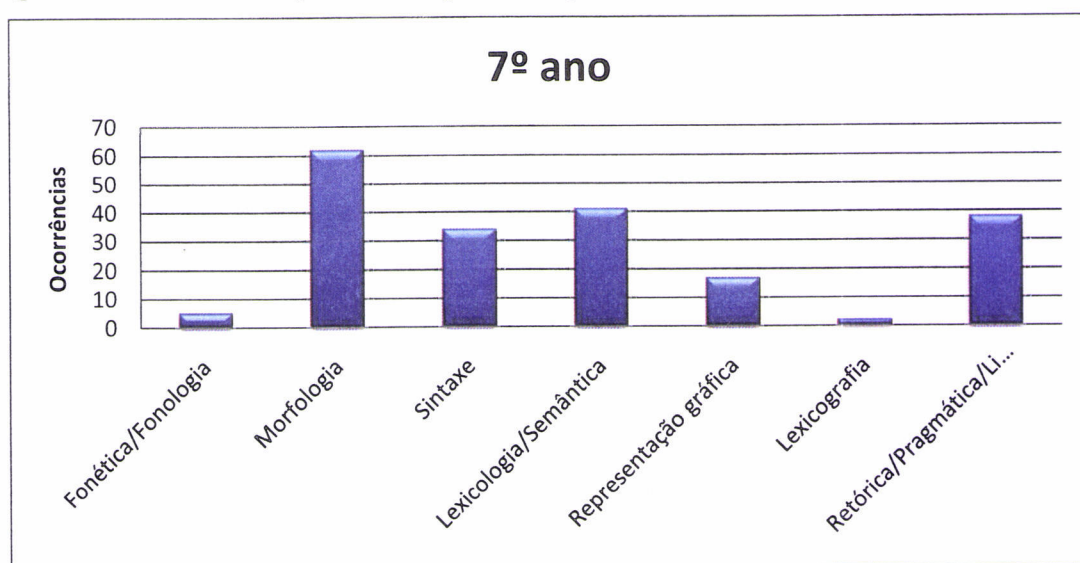


Tal como acontecia no ano anterior, também este manual atenta sobretudo na dimensão morfológica da norma. É nítida a primazia deste plano relativamente aos outros, distanciando-se muito dos restantes em termos de propostas de actividades. Parece-nos que em termos de organização da estrutura interna, este livro supera todos os outros. Tal como referido a propósito dos domínios, este é o manual em que se regista um maior equilíbrio entre o tratamento que era dado ao Ouvir/Falar e ao Ler e Escrever, nele estando as tipologias textuais distribuídas de modo equitativo. Desta forma, constatámos que as actividades relativas ao Funcionamento da Língua surgem praticamente em todos os domínios, embora o eixo central seja o texto. Para além dos “Blocos Informativos”, onde é explicitada a gramática, o manual apresenta ainda uma panóplia de actividades para aplicação do conhecimento gramatical. As actividades são mais complexas, ainda que nalguns casos se notem repetições em termos de explicitação de conteúdos, não acrescentando grande informação. Todavia, no que se refere à classe dos nomes, são tratados os nomes compostos e, na classe do adjectivo, explicitados os irregulares. As conjunções e locuções subordinativas também constam do manual, assim como as suas subclasses, mas a aplicação reserva-se para o espaço intitulado “Conhecer/Praticar a Língua”.

A Sintaxe figura em segundo lugar, o que é uma novidade relativamente ao manual do ano anterior, em que a presença desta era diminuta. Nota-se, por outro lado, a preocupação em transmitir aos discentes que as palavras só fazem sentido se forem devidamente articuladas na frase. Os aspectos lexicológicos e os semânticos merecem

igualmente destaque neste manual. Por sua vez, a Fonética/Fonologia e a Representação Gráfica aparecem praticamente ao mesmo nível, embora um pouco atrás da Retórica e da Pragmática. Este manual também começa por apresentar fichas informativas sobre aspectos gráficos – a primeira diz respeito à pontuação –, seguem-se os ditongos, a divisão silábica, a translineação e a acentuação, partindo-se, assim, da unidade mínima para as classes de palavras, tal como acontecia no 5º ano. Os conteúdos de Lexicografia não recebem grande destaque, surgindo apenas algumas actividades práticas que envolvem a consulta do dicionário.

Quadro nº 13 - Presença das disciplinas linguísticas no manual de 7º ano



Os manuais do 3º ciclo continuam a privilegiar o aspecto morfológico, facto que é igualmente observável no livro do 7º ano, seguindo-se a Lexicologia/Semântica, a Retórica/Pragmática e a Sintaxe. No entanto, notam-se alterações no que diz respeito ao plano da Representação Gráfica, que já não é tão enfatizado como no 2º ciclo. As questões aqui recenseadas resultam apenas da análise do manual, não constando por isso as do Caderno do Aluno. O manual de 3º ciclo apresenta unicamente exercícios de aplicação gramatical, sendo feita a explicitação no Caderno do Aluno, onde se encontram mais exercícios de consolidação dos conteúdos abordados. Assim, em cada novo conteúdo existe uma remissão para o caderno.

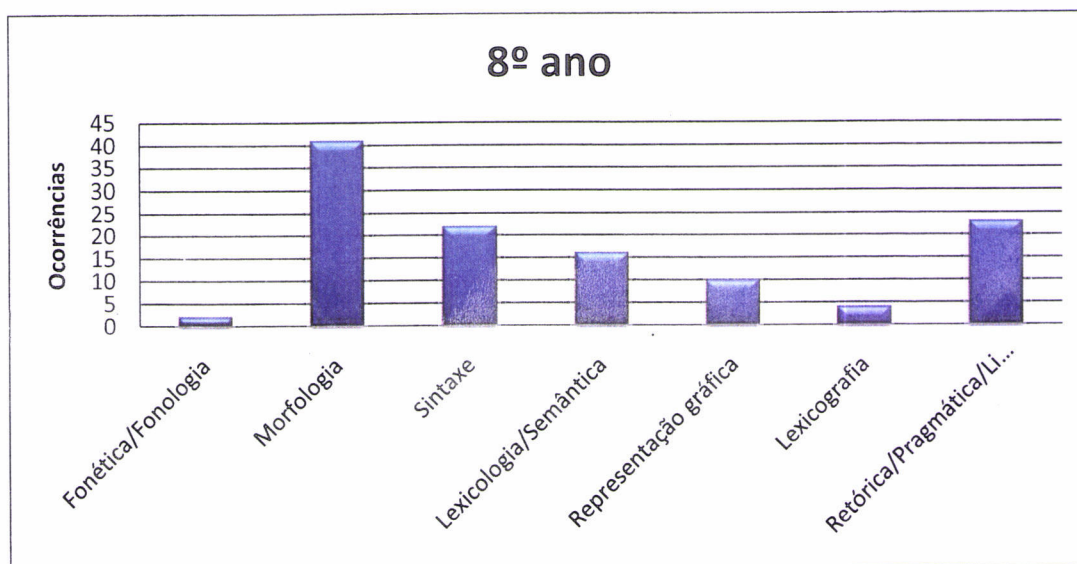
Relativamente ao modo como os conteúdos gramaticais são abordados, verificámos que predomina a chamada “gramática da palavra”, centrada na exposição de conteúdos da Morfologia; por outro lado, é de notar que nos conteúdos repetidos não

há nenhuma progressão, pois é apresentado o mesmo tipo de exercícios. Bem maior é o número de actividades referentes a conteúdos de natureza semântica ou lexical, que incidem, em particular, nas relações entre palavras (sinónimos, antónimos, homófonas, homónimas, parónimas, hipónimos, hiperónimos), nas noções de campo lexical e campo semântico, assim como nas de sentido denotativo/conotativo.

Um aspecto que distingue este manual dos anteriores prende-se com o destaque dado a assuntos como a coerência e a coesão textual, aspectos não contemplados no 2º ciclo. Este manual apresenta nas margens laterais etiquetas relativas ao conteúdo gramatical a ser tratado e uma remissão para a página do Caderno do Aluno, onde é feita a sua explicitação. Deste modo, encontramos ao longo do livro etiquetas referentes à coerência verbal, à concordância, à adequação comunicativa, aos conectores, à articulação de frases, aspecto de pragmática textual a que se começa a dar relevo. Os recursos estilísticos também aparecem com alguma frequência, o que não acontecia nos manuais dos anos transactos. Note-se que a abordagem gramatical, apesar de colocada em secção autónoma, devidamente assinalada com a expressão “Funcionamento da Língua”, continua a ser feita sempre a partir da Leitura/Compreensão do texto.

Quanto à Sintaxe, entendemos não ser devidamente explorada, uma vez que o manual em apreço apresenta apenas 34 questões relacionadas com este domínio, contra 62 da área da Morfologia e 41 da Semântica. Também verificámos um decréscimo no que diz respeito aos aspectos fonéticos/fonológicos, apenas tratados no contexto da análise de poemas. Por fim, os conteúdos inscritos na Lexicografia aparecem apenas com duas ocorrências, o que se aproxima dos anos anteriores.

Quadro nº 14 - Presença das disciplinas linguísticas no manual de 8º ano



Ao longo desta análise, tentamos estabelecer uma comparação com o manual do 7º ano, uma vez que o de 8º ano dá continuidade ao anterior, o que nos permite um paralelo mais fiável. Na linha dos precedentes, este manual destaca o aspecto morfológico; no entanto, o par Retórica/Pragmática surge em segundo lugar, relevo que já registava no 7º ano. Outro factor que merece destaque é o plano sintáctico que aparece na terceira posição, o que indica a existência de uma progressão, colocando o manual a tónica não só na “gramática da palavra” mas também na “gramática da frase”, tendência a que se acrescenta o papel crescente de conteúdos pertencentes ao âmbito da pragmática discursiva e textual. Paralelamente, assiste-se a um decréscimo da presença da Representação Gráfica e, por extensão, da Fonética e da Fonologia, aspectos trabalhados unicamente aquando da análise do texto poético.

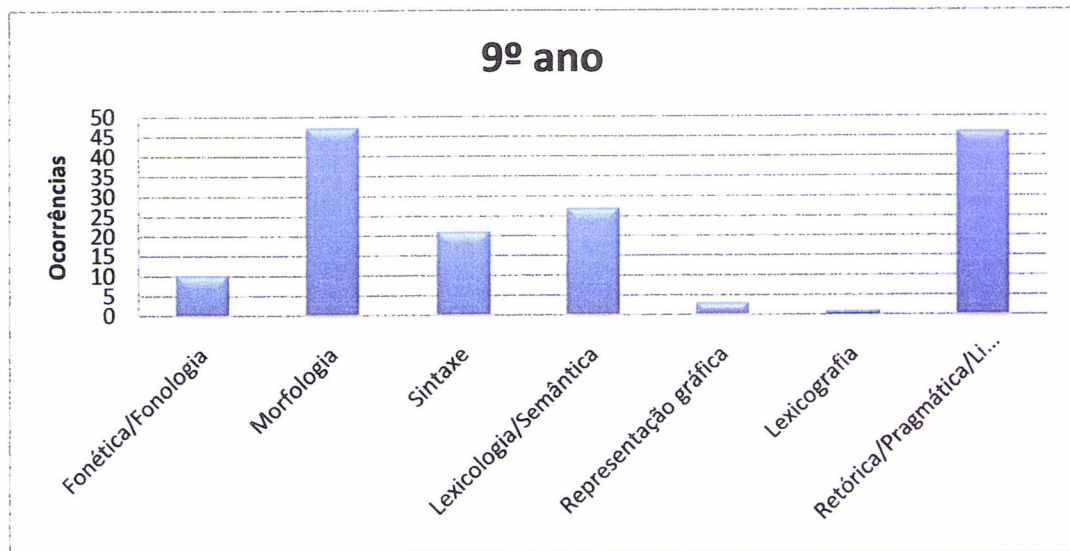
Por outro lado, verifica-se que este livro escolar privilegia essencialmente o texto literário do qual se parte a exploração de aspectos de natureza comunicativa, gramatical e estilística. E, tal como acontecia no 7º ano, a estrutura do manual de 8º ano inclui apenas actividades de aplicação gramatical, sendo a explicitação feita no Caderno do Aluno. Comparando as fichas informativas de ambos os cadernos, concluímos que são iguais, quer em termos de exposição dos conteúdos, quer em termos de exemplos e de linguagem utilizada. Quanto aos exercícios apresentados, verificámos que não acrescentam nada de novo, porquanto as actividades são semelhantes, o que revela uma fraca progressão. Este manual apresenta, ainda, várias fichas informativas sobre assuntos do âmbito da teoria literária, fichas essas que figuram no final de cada

sequência didáctica relativa a uma tipologia textual, o que reflecte a estrutura do manual cuja organização obedece aos géneros literários: narrativo, poético e dramático.

Podemos, então, tirar as seguintes conclusões: os conteúdos gramaticais abordados neste manual, sobretudo ao nível morfossintáctico, não obstante retomaram conteúdos anteriores, visam a sua complementação e são perspectivados de acordo com as funções instrumental e normativa do ensino da gramática. Notamos que as actividades de gramática aqui expostas, assim como as do Caderno do Aluno, estão ao serviço da aprendizagem dos aspectos formais da expressão escrita e de algumas questões da norma que a ela estão também associadas. Por outro lado, as questões relacionadas com a Pragmática Textual vêm reforçar esta ideia, levando-nos a considerar que o Conhecimento Explícito da Língua parece servir, em particular, o desenvolvimento da capacidade de produção escrita. Como vimos, esta tendência não emerge exclusivamente no 8º ano de escolaridade, na medida em que os manuais de anos anteriores já apontavam nesse sentido, sobretudo ao nível do 2º ciclo. Assim, temas como a pontuação, a translineação, a divisão de textos em parágrafos confirmam que a norma está, sobretudo, ao serviço da escrita. A vertente transversal do ensino da gramática veiculada pelos programas, que se vê confirmada nestes manuais, não constitui em si mesma uma finalidade; antes deve ser um meio para desenvolver as outras competências.

Embora os conteúdos gramaticais estejam sempre presentes, regista-se o seu decréscimo à medida que se avança na escolaridade, o que explica que os manuais privilegiem aspectos como a análise textual ou a escrita, sendo a gramática de carácter instrumental ao serviço de outras competências, mesmo quando o grau de explicitação gramatical e metalinguística anterior não parece suficiente para uma eficaz análise interpretação dos vários tipos de texto. Em termos de aplicação prática, verificamos também que o “Caderno do aluno” contempla um maior número de exercícios de aplicação gramatical no 2º ciclo e no 7ºano, enquanto que no 8º ano o trabalho incide mais em aspectos relacionados com a coesão e coerência textuais.

Quadro nº 15 - Presença das disciplinas linguísticas no manual de 9º ano



A tendência delineada no 7º e no 8º anos acentua-se no 9º, onde o domínio da Retórica/Pragmática ganha um significativo destaque. Embora a Morfologia continue a ser o aspecto mais estudado, verificamos que há um predomínio de actividades relacionadas com aqueles âmbitos. Também surgem com alguma frequência os aspectos lexicais e semânticos, sendo os alunos confrontados com a evolução semântica das palavras, já que a História da Língua Portuguesa é estudada neste ano com base em obras literárias como o *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, ou *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. É também neste ano terminal de ciclo que os alunos estudam alguns fenómenos de evolução fonética, aspectos que motivam exercícios integrados no manual. Dada a maior dificuldade e complexidade dos textos estudados neste ano, os conteúdos de natureza sintáctica adquirem igualmente maior relevo no 9º ano.

No entanto, embora os conteúdos gramaticais estejam presentes no manual de 9º ano, a tónica recai essencialmente na análise literária das duas obras supracitadas. Privilegiam-se aspectos textuais, principalmente em termos de conteúdo, assim como na contextualização histórica e cultural da época e do(s) autor(es). Ao estudarem estes tipos de texto, os alunos são confrontados com aspectos históricos da língua, para assim tomarem consciência da variação diacrónica, vale dizer, da mudança linguística. A par disto, tomarão conhecimento do enriquecimento da língua ao longo do tempo, processo que acompanha o desenvolvimento cultural e social da comunidade.

No 9º ano, o Funcionamento da Língua, ainda que implicitamente, é trabalhado transversalmente nos diversos domínios, mas surge numa secção autónoma, com

questões dirigidas. Partindo do princípio de que os alunos, neste nível de ensino, já “dominam” perfeitamente a língua, o manual apresenta essencialmente actividades de consolidação dos conteúdos gramaticais estudados em anos anteriores, introduzindo apenas algumas novidades (previstas nos programas) como a conjugação perifrástica³¹, as orações relativas restritivas e explicativas, as orações integrantes e o nome predicativo do complemento directo. No entanto, a nossa prática/experiência quotidiana diz-nos que, não obstante serem trabalhados todos os anos os mesmos conteúdos, a maioria dos alunos chega ao 9º ano sem possuir um razoável domínio de estruturas básicas da sua língua, nem uma competência linguística suficiente que permita realizar análise textual mais exigente. Esta ausência de conhecimento é também visível quando produzem textos escritos ou, até mesmo, quando falam, sendo os seus enunciados bastante deficitários e limitados em termos comunicativos/expressivos. A experiência diária indica-nos que, apesar das boas intenções programáticas relativas ao ensino/aprendizagem da língua, persiste e se agrava um défice comunicativo, o que nos leva a questionar se a raiz do problema estará nos programas e nos manuais ou, em vez disso, na superficialidade com que os conteúdos são trabalhados. Uma coisa é certa: que os alunos revelam não gostar de tudo quanto seja “gramatical” e muitos referem que não lhe vêem utilidade prática.

Partindo do exposto, sobre o papel da norma e da variação nos programas e nos manuais de Língua Portuguesa, poderemos tirar algumas conclusões: em primeiro lugar, verificamos que a escola tem um papel fundamental enquanto veículo transmissor de um padrão linguístico socialmente aceite, tal como as normas de conduta, e que é o passaporte para a respeitabilidade social do indivíduo. Embora, cada vez mais, a escola tenta a deixar de ser o meio privilegiado de educação, devido à “concorrência” desenfreada da televisão e da internet, não restam dúvidas que a norma culta é democraticamente difundida pelo sistema escolar, que chega a todos e é para todos.

É também inegável que os programas de 2º e 3º ciclo reflectem uma política linguística que privilegia a reflexão acerca da estrutura da língua e que dela projectam uma dimensão normativa, ainda que procurem omitir ou embrulhar conteúdos que, tradicionalmente conhecidos como gramática, se revelam importantes não só para um bom domínio/reflexão sobre a língua mas igualmente para o seu exercício competente e adequado nos vários actos comunicativos. Nota-se, pois, uma espécie de “censura” da

³¹ O manual do 8º ano já contempla este conteúdo, apesar de o programa só prever a sua leccionação no 9º ano.

“gramática”, termo que não consta nos programas e foi substituído pela expressão “Funcionamento da Língua”, que obviamente é mais abrangente do que aquele e integra variadas dimensões da língua. O mesmo acontece com os manuais, mas tal não surpreende, uma vez que estes são elaborados a partir dos programas e são instrumentos directos imediatos daqueles.

2.5.A Variação Linguística nos manuais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico

Tal como referido no ponto anterior, os manuais de Língua Portuguesa incluem maioritariamente, no seu *corpus*, textos literários, acentuando-se essa tendência à medida que a escolaridade avança; no entanto, os programas actualmente em vigor sugerem o estudo de textos de diferentes tipologias, acabando os manuais por integrarem, embora em número reduzido, alguns desses textos. Foi precisamente nesses textos que detectámos a presença de aspectos da variação linguística que, em certos casos, são identificados nos próprios manuais, que sugerem actividades a esse propósito. Em outros casos, o manual nada explicita, cabendo ao professor trabalhar esses aspectos, conforme veremos de seguida.

Os *Programas de 1991*, no espaço reservado ao domínio do Ouvir/Falar, prevêem o seguinte objectivo: “Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua”³² (ME, 1991d: 16), sublinhando aquele documento nos “Processos de Operacionalização” (6º ano e 3º ciclo) que o aluno deverá “Confrontar variações linguísticas sociais ou regionais com formas padronizadas da língua: reflectir oportunamente sobre variações ou inadequações linguísticas de ocorrência frequente” (*Ibidem*, 1991c/d: 18).

Na secção referente ao Funcionamento da Língua, o programa do 7º ano sublinha a importância de se “reconhecer, em contextos, algumas particularidades da linguagem de determinadas regiões (variedade portuguesa/variedade brasileira)”; no 8º ano o valor de se “reconhecer, pela linguagem, diferentes contextos de comunicação (norma/registos)”; no 9º ano enfatiza-se a importância de se “relacionar a origem da língua com factos históricos que a determinaram (quadro histórico); descobrir, a partir

³² Este objectivo repete-se no domínio da Escrita, quer no 2º quer no 3º ciclos (Cf. ME, 1991b:39 e ME, 1991d:47).

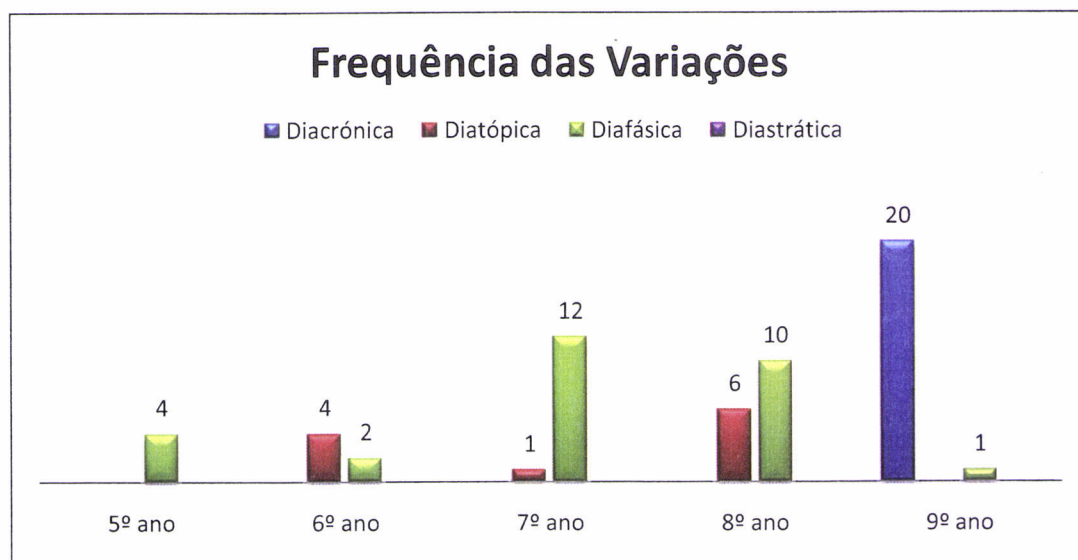
do contexto, algumas formas históricas ou recentes de mudança da língua (evolução semântica e fonética); observar em palavras que ocorram alguns processos de evolução fonética (acrescentamento, supressão e mudança de fonemas)” (*Ibidem*, 1991d: 55).

Verificamos que estes documentos preconizam não só o estudo da língua-padrão mas também as variações que com ela convivem. Passemos, então, à análise dos manuais com o objectivo de verificar se a variação é contemplada nos seus textos e de que forma é explicitada.

Para fundamentarmos a nossa análise, procedemos primeiramente ao levantamento dos textos que apresentavam marcas de variação e, em seguida, elaborámos grelhas, para cada ano, nas quais inscrevemos os textos num tipo específico de variação, juntamente com o(s) objectivo(s) e o domínio enunciados no programa. Esta distribuição não se revelou fácil, principalmente no que se refere à variação diafásica e diastrática, dadas as inúmeras tangências/convergências possíveis.

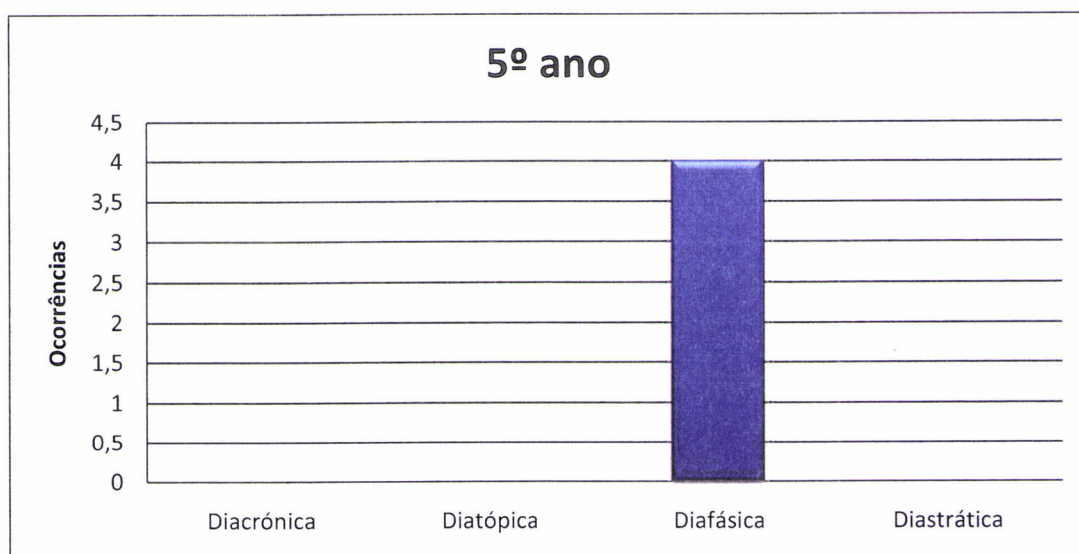
Quadro nº 16 – Frequência dos tipos de variação em cada manual

Manuais Tipo de Variação	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Diacrónica	---	----	----	----	20
Diatópica	---	4	1	6	----
Diafásica	4	2	12	10	1
Diastrática	----	----	----	----	----



Uma leitura do gráfico permite dizer que todos os manuais apresentam referências à variação linguística, mesmo quando os textos que as incluem não são explorados quer em termos teóricos quer em termos de aplicação. A variação diafásica regista-se em todos os anos mas tem especial incidência no 7º e no 8º. A diatópica surge também no 6º e no 8º ano, se bem que com pouco relevo, como veremos e, por último, a variação que mais sobressai é a diacrónica. Aparecendo exclusivamente no 9º ano, é-lhe atribuído um peso muito significativo, pois é justamente neste final de ciclo que se estuda a Origem e Evolução da Língua e algumas das mudanças a esta relativas.

Quadro nº 16- Tipos de variação presentes no manual do 5º ano



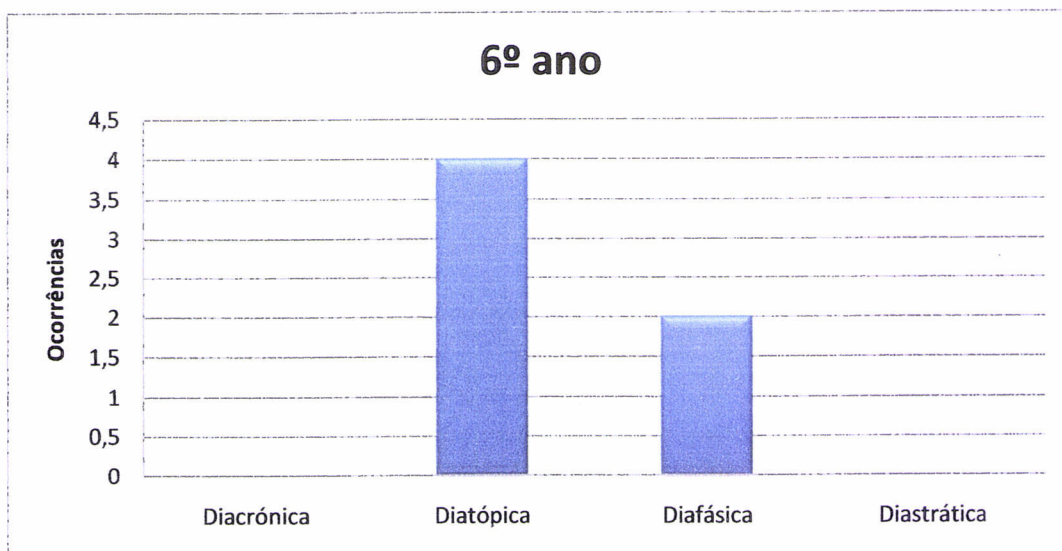
Como nos mostra o gráfico acima, o manual do 5º ano apresenta quatro actividades relativas à variação diafásica. A inclusão de tais actividades decorreu do levantamento dos objectivos e dos processos de operacionalização veiculados pelo programa, os quais se encontram numa grelha própria, em anexo a esta dissertação, e que passamos a transcrever: “Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção: Relação entre enunciador e destinatário: idade, hábitos culturais, poder...Finalidade da comunicação; Objecto preciso da comunicação”. Também considerámos que a ficha informativa a respeito da estrutura da “carta” se poderia inserir neste tipo de variação, uma vez que dá indicações ao aluno sobre a utilização de uma linguagem adequada ao destinatário e à situação; o uso de fórmulas de saudação inicial/despida, de acordo com o grau de conhecimento e

intimidade entre o remetente e o destinatário; as convenções próprias de cartas formais de reclamação, de apresentação ou de requerimento.

A propósito da variação diafásica, verificámos que o manual apresenta, explicitamente, os seguintes textos/actividades: o conto tradicional “O Caldo de Pedra”, em que o aluno é solicitado a identificar marcas de linguagem popular e a explicar o significado de certas expressões – *unhas-de-fome, meter os pés pelas mãos, ir aos arames, são favas contadas; com a boca na botija, passar pelas brasas* –, o romance tradicional “Nau Catrineta”, em que se sugere ao discente para procurar no texto características do conto popular como repetição de palavras e expressões, frases apelativas, diálogo.

Neste manual não encontramos mais referências específicas à variação, embora considerássemos que alguns textos poderiam ser objecto desse tipo de análise, nomeadamente aqueles que se prendem com o património oral, como é o caso das lengalengas, os trava-línguas, as adivinhas e os provérbios. Tal facto leva-nos a admitir que, neste nível de escolaridade, dado o nível etário dos alunos (10/11 anos), neles se procura incutir regras, quer de conduta, quer linguísticas, daí os manuais privilegiarem o aspecto normativo. No entanto, julgamos que a variação linguística acaba por estar subjacente a vários textos, cabendo ao professor trabalhá-la ou não, em função das características dos alunos.

Quadro nº 17 - Tipos de variação presentes no manual do 6º ano



O manual do 6º ano apresenta algumas alterações relativamente ao do ano anterior. Verificamos que a presença da variação é bastante reduzida; no entanto, este livro contempla essencialmente a variação diatópica, na medida em que, no seu *corpus*, apresenta textos oriundos dos países em que o Português é língua oficial. Este dado mostra, só por si, a preocupação em dar a conhecer aos alunos que a Língua Portuguesa tem realizações distintas da europeia, sendo uma língua internacional e multi-étnica, falada em vários continentes, preocupação presente, de resto, nos programas.

O primeiro texto que considerámos na variação diatópica é um conto tradicional da República de São Tomé e Príncipe, intitulado “A Grande Escolha”. Este conto faz parte da Unidade número 1- “A tradição é o que era?”, secção dedicada aos textos do património oral. Relativamente àquele texto, verificámos que ele permite atentar na variação lexical, visto conter inúmeros termos e expressões do português são-tomense como, por exemplo, as seguintes: “Vadgi Nglandge”; “socopé”; “fundão”; “amofinar”; “flimar”; “mamã não quebra cabeça”; “folgar”; “gravana”; “enxoval”; “nô”; “madril”; “Luchan”; “sécia”; “izaquente, calulú, lôçô dóchi, djógo”; “fundilhos”.

Apesar da riqueza do texto acima, com alguma surpresa notámos que o manual apenas no espaço dedicado ao Compreender/Interpretar apresenta questões relacionadas com as categorias da narrativa, o que permite concluir que, não obstante o texto ter um enorme potencial linguístico e analítico, a sua abordagem parece resumir-se à análise literária. Contudo, na secção denominada “Espaço Multidisciplinar”, surge o projecto “Organiza um glossário de termos característicos de São Tomé e Príncipe”. Ora como

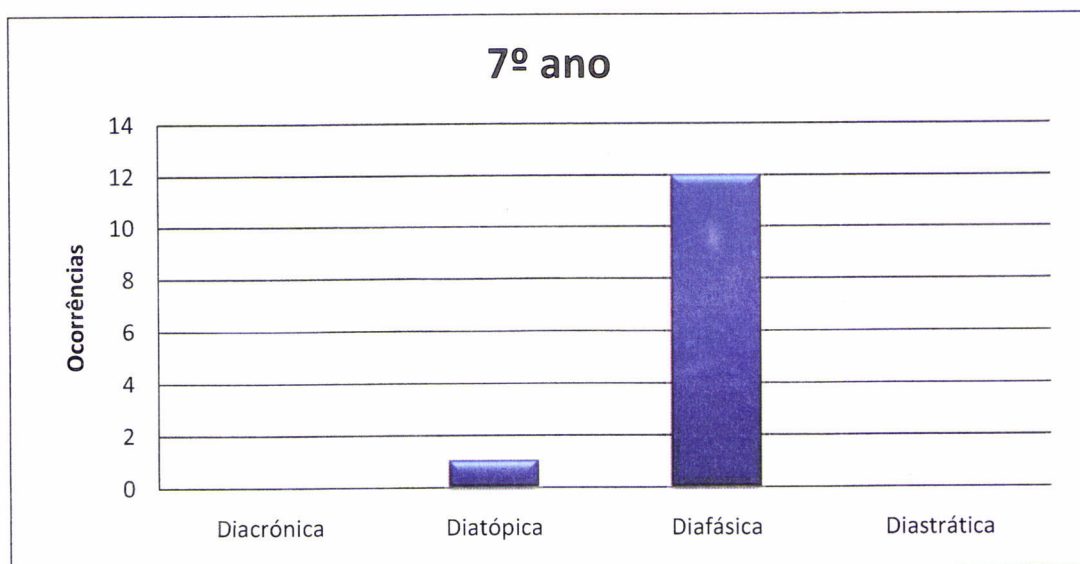
este espaço tem carácter “Multidisciplinar”, poderá ou não ser trabalhado na aula de língua. Como a competência a ser trabalhada é a Leitura, junto com aspectos do âmbito da teoria literária, o mais provável é que aquele aspecto não receba a devida atenção.

O segundo texto é uma lenda angolana que, a exemplo do texto são-tomense, não é alvo de nenhuma actividade relacionada com a variação, aspecto que poderá ser salientado pelo professor, se assim o entender. O mesmo acontece com o texto “O menino e o crocodilo”, um conto tradicional da Guiné-Bissau. Todos estes textos poderiam ser tratados do ponto de vista da variação diatópica mas o manual nada indica a esse propósito, ficando ao critério do professor o tratamento desse tópico.

Na unidade 4 – “Textos e Profissões” – figura o texto “O Primo do Brasil” que inclui palavras e expressões características do Português do Brasil. Mais uma vez, a tónica é posta na Leitura/Compreensão, muito embora seja proposta uma actividade de identificação dos equivalentes portugueses dos seguintes vocábulos brasileiros: *aeromoça, senhorinha, mamãe, titia, papai*. No “Espaço Multidisciplinar” também se propõe uma actividade de “recolha de palavras/expressões tipicamente “brasileiras” e respectivos significados” e, ainda, a construção de um “minidicionário intitulado *Português do Brasil de A a Z*”.

No que toca à variação diafásica, seleccionámos duas actividades, ambas inseridas no domínio da escrita, a saber: a redacção de uma carta informal e a redacção de um convite (formal). Embora o manual não faça referência explícita aos registos de língua, tais actividades parecem-nos úteis para trabalhá-los. Mais uma vez, tal como aconteceu com a variação diatópica, o manual não faz nenhuma alusão à variação linguística, muito embora ela esteja implícita naquelas actividades.

Quadro nº 18- Tipos de variação presentes no manual do 7º ano



Observando o gráfico, verificamos que neste ano de escolaridade se regista uma maior presença da variação, ainda que todas elas, na verdade, digam respeito à variação diafásica, não sendo contempladas, no livro actividades, de outras formas de variação. Porém, relativamente ao ciclo anterior, há uma alteração, porquanto naquele apenas eram apresentados os textos, sem referências às actividades específicas que a partir deles poderiam ser desenvolvidas, ao passo que no manual de 7º ano já se refere explicitamente este tipo de variação e são indicadas actividades em torno desse assunto.

Na variação diatópica integrámos uma Lenda da Guiné-Bissau intitulada “A primeira viagem à lua e o tambor africano”, porque achámos que o texto poderia ser trabalhado nesse sentido, apesar de o manual não apresentar nenhuma actividade, nem fazer referência à variante africana do Português, o que nos leva a concluir que, neste ponto, não se ajusta ao previsto nos programas, pois estes prevêm que o aluno deverá “reconhecer, em contextos, algumas particularidades da linguagem de determinadas regiões (variedade portuguesa/variedade brasileira)” (ME, 1991d: 55).

Como referido em ponto anterior, este livro vai apresentando etiquetas que remetem para o “Caderno do Aluno”, onde são explicitados os conteúdos gramaticais. Registámos 12 actividades no âmbito da variação diafásica, surgindo a primeira, de modo explícito, na secção do Funcionamento da língua (p.55), no seguimento do texto analisado anteriormente “Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água” (conto tradicional). A actividade apresentada é a seguinte: “Por ser um conto popular, o texto apresenta muitas palavras e expressões populares (...) que correspondem a um uso da **fala popular**.”

Substituí-as por palavras e expressões da **norma culta**³³. Ao lado da actividade, o manual remete para a página 57 do Caderno do Aluno, onde é apresentada uma ficha informativa sobre a variação linguística, e na qual são explicitados conceitos como: variedades do Português (europeia, brasileira, africanas); variedades geográfica, social, situacional; normalização linguística (norma culta vs fala popular); adequação discursiva (uso oral e uso escrito); registo formal e informal (coloquial/familiar); formas de tratamento. A seguir a esta ficha, o Caderno do Aluno apresenta várias propostas de actividades para aplicação dos conhecimentos relativos à variação.

O texto seguinte intitula-se “A Bela-Menina”. Trata-se de outro conto popular e a actividade sugerida ao nível do Funcionamento da Língua é semelhante à anterior: “A linguagem usada neste conto mostra bem a sua origem popular. Apresenta dois exemplos de utilização da **fala popular**: a nível do vocabulário (lexical); a nível sintáctico (construção da frase); transforma as expressões que escolheste, usando a **norma culta**” (p. 59). Neste manual dá-se grande ênfase à adequação comunicativa, a cujo propósito são propostas as seguintes actividades: a partir de uma lista de frases com registos diferentes (formal e informal) o aluno é solicitado a “associar adequadamente cada comentário ao respectivo emissor”.

A adequação comunicativa é também explorada no texto “Papel e Caneta”, de Alexandre Honrado, que é objecto de uma actividade à volta da palavra “stôra” e das formas de tratamento fundidas nesta expressão. O aluno é ainda solicitado a indicar o contexto social em que aquela palavra habitualmente é utilizada e o seu estatuto (oral / escrito), em função do narrador do texto. Como é evidente, a inclusão da segunda questão na variação diafásica colocou-nos algumas dúvidas, uma vez que se poderia integrar na diastrática, visto prender-se com o contexto social em que a expressão “stôra” é utilizada. Contudo, optámos por inclui-la na diafásica pois cabe igualmente nos registos de língua, por serem muitas as tangências ou sobreposições entre estes dois tipos de variação.

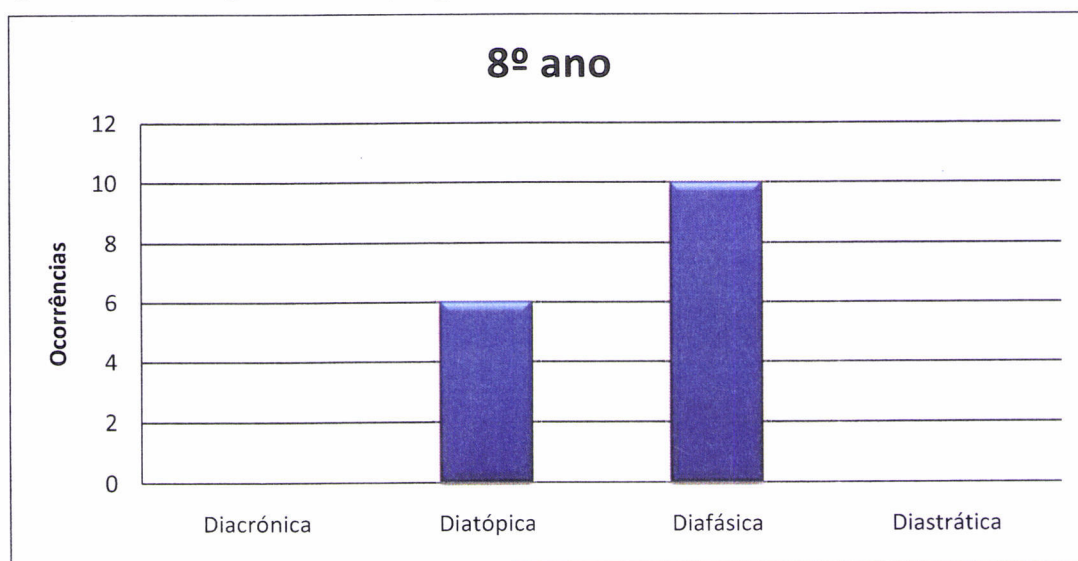
Com a adequação comunicativa prendem-se ainda as actividades relativas ao texto “A malta do 2º C”, de Catarina Fonseca, em que surgem expressões como “Tá na fossa, meu...” e “Tá numa pior...” a cujo respeito os alunos são solicitados a indicar se as afirmações a seguir são verdadeiras ou falsas: a) A abreviatura do verbo é uma marca de ignorância; b) A abreviatura do verbo está relacionada com o uso oral.; c) Estas falas

³³ O negrito é nosso.

têm como locutor a professora. d) Estas falas têm um registo adequado aos interlocutores.

Em síntese, podemos concluir que este manual contempla, de modo explícito, questões relacionadas com a variação, dando indicações precisas aos alunos e remetendo para a respectiva explicação. Além disso, constatámos a existência de uma ampliação na abordagem deste aspecto e uma valorização da aplicação prática, pois surgem várias actividades em torno da variação do Português quer no livro principal, quer no Caderno do Aluno. Por outro lado, salvo no caso da variação diatópica, cujo tratamento é superficial, confirmámos que as várias actividades em torno da variação diafásica estão previstas no programa e têm elevada presença no manual em apreço. Outro aspecto que nos merece alguma reflexão é o tipo de texto em que surge a variação: trata-se, na maioria dos casos, de narrativas e textos do património oral, materiais que, por apresentarem marcas linguísticas próprias (sociais e/ou regionais), permitem não só estabelecer a comparação com formas padronizadas da língua como também verificar os diferentes registos, levando os alunos a reflectir sobre a importância da adequação comunicativa de acordo com o destinatário e a situação de comunicação.

Quadro nº 19- Tipos de variação presentes no manual do 8º ano



O manual do 8º ano inclui igualmente um número significativo de actividades relativas à variação diatópica e à diafásica. A primeira é trabalhada aquando da exploração do texto “A última crónica”, de Fernando Sabino, escritor brasileiro. Com a

mesma estrutura organizativa do manual anterior, este livro apresenta também pequenas etiquetas, que dizem respeito ao “funcionamento” da “variante brasileira”. A propósito desta, propõe-se, então, a substituição de palavras (*botequim* e *garçom*) e construções brasileiras (*a perspectiva me assusta, ele se perturba, como a se convencer*) pelas suas equivalentes na variante europeia.

Ainda a respeito da variante brasileira, o texto dramático “Como um raio de sol”, de Érico Veríssimo, coloca algumas questões semelhantes às anteriores com o objectivo de levar os alunos a identificarem as diferenças entre a variante brasileira e a portuguesa do Português.

Quanto a este tipo de variação (diatópica), registámos ainda a entrevista a Sara Tavares, cantora de origem cabo-verdiana, cuja canção intitulada “*Mi Ma Bô*”, que em crioulo significa “Eu e Tu”, é o pretexto para um pequeno texto informativo sobre o crioulo e para uma actividade em que os alunos devem procurar palavras em crioulo e compará-las com as equivalentes no Português europeu.

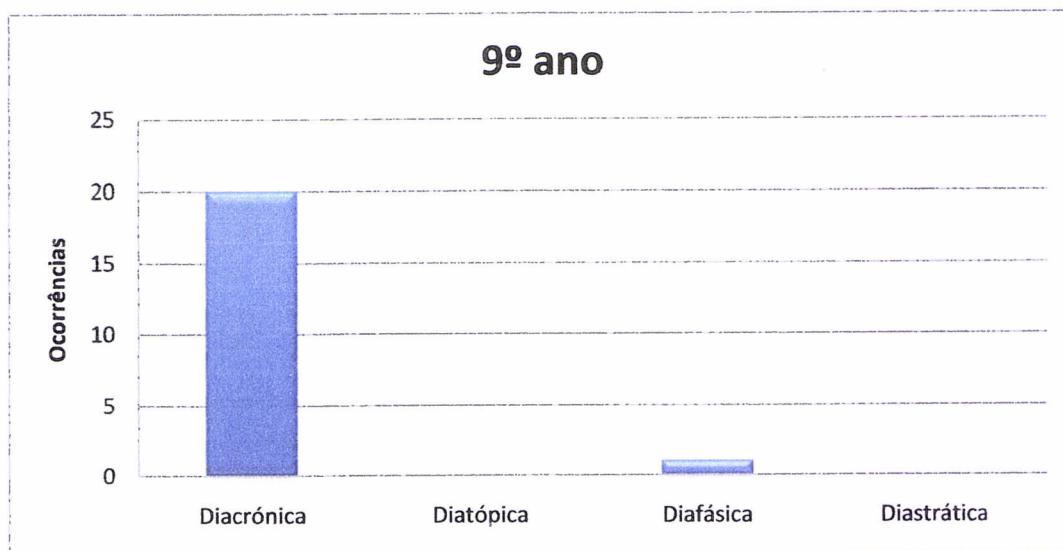
Por último, é de salientar que, embora não motivem actividades específicas em termos de Funcionamento da Língua, também incluímos os poemas de autores de expressão portuguesa (variantes europeia e/ou africanas) no campo da variação diatópica, atendendo a que a secção “Outras actividades” sugere que os alunos procurem na Biblioteca da sua Escola “livros de poesia de autores africanos de Língua Portuguesa”, o que dá margem para que o professor explore o tema da variação linguística, tanto mais que, depois desta sugestão, o manual apresenta uma lista de poetas dos respectivos países africanos onde se fala o Português.

Pelo exposto, verificamos que a variação diatópica é trabalhada principalmente ao nível lexical e sintáctico. Por outro lado, verificamos que as actividades recaem essencialmente sobre as variedades linguísticas – europeia, brasileira e africanas. A tipologia textual que permite explorar esta variação é diversificada, pois tanto pode ser um texto de imprensa (crónica e entrevista) como um texto poético ou dramático. Por último, notámos que o Caderno do Aluno não apresenta nenhuma ficha informativa sobre este aspecto, o que se justificará por já ter sido explicitado no ano anterior, embora se registre um maior número de ocorrências deste tipo de variação no 8º ano.

À volta da variação diafásica registámos 10 actividades. As questões colocadas são semelhantes às do 7º ano, variando apenas a tipologia textual: enquanto neste ano a variação era sobretudo analisada em textos narrativos e do património oral, no 8º ano temos um leque textual mais diversificado, que vai da reportagem à narrativa. As

ocorrências verificadas referem-se, sobretudo, aos registos de língua, aspecto que é explicitado numa ficha informativa no Caderno do Aluno (p.51). Entre as propostas de actividades a eles relativas contam-se as seguintes: “Referir o registo de língua usado em cada um dos excertos transcritos”; “Identificar registos de língua diferentes”; “Reconstituir oralmente as observações do Ruca registadas no décimo quarto e no penúltimo parágrafos, utilizando um registo adequado”; “Seleccionar do texto palavras da gíria basquetebolista, da gíria estudantil; do calão do Ripas”. Outra actividade é a redacção de uma carta familiar. De salientar que esta actividade se repete em todos os manuais analisados, que parecem privilegiar o registo informal, já que a referência explícita ao registo formal apenas se verifica no nível do 6º ano, quando se propõe a redacção de um postal. Consideramos, por isso, que a actividade proposta no 8º ano nada acrescenta e traduz um certo “facilitismo”. Por último, é de salientar a existência de actividades sobre a intenção/adequação comunicativa: “Verificar se o vocabulário se adequa ao destinatário”; “Verificar se a linguagem utilizada é adequada à situação”. Este aspecto, que começou a ser valorizado no 7ºano e vai ganhando espaço, tal como vimos, terá particular relevo no final do 3º ciclo.

Quadro nº 20- Tipos de variação presentes no manual do 9º ano



Neste ano final de ciclo, aparece pela primeira vez a variação diacrónica, aspecto que não havia sido contemplado anteriormente. Com efeito, só nos processos de operacionalização relativos ao 9º ano está previsto que o aluno reconheça “em contextos, formas lexicais em desuso (arcaísmos)”; relacione “a origem da língua com factos históricos que a determinaram”; descubra, “a partir do contexto, algumas formas históricas ou recentes de mudança da língua (evolução semântica e fonética)” (ME, 1991d: 55). Este tipo de variação surge no contexto do estudo de *Os Lusíadas* e do *Auto da Barca do Inferno*. Como previsto nos documentos oficiais, a gramática histórica é analisada em várias vertentes: lexical, semântica e fonética. Apresentaremos, seguidamente, alguns exemplos³⁴ de actividades relacionadas com estas áreas. Assim, ao nível lexical, após a leitura e interpretação da Cena do Onzeneiro, as actividades visam “Identificar arcaísmos. Completar um quadro com arcaísmos e as respectivas formas actuais”; na Cena do Parvo pretende-se “Explicitar o fenómeno de evolução semântica que a palavra “parvo” sofreu com o decorrer do tempo.” A propósito desta cena, é de salientar que o manual não faz nenhuma referência à linguagem utilizada pelo “Parvo”, nomeadamente ao registo popular “calão”, pelo que caberá ao professor atentar neste facto. A Cena da Alcoviteira permite introduzir a mudança fonética: identificar os fenómenos fonéticos registados na evolução das formas lanam> lâ; credo> creio> creio; bonam> bõa> boa. Este manual inclui fichas informativas referentes à História da Língua.

³⁴ Serão referidos apenas alguns exemplos, constando os restantes da grelha apresentada em anexo.

Quanto à variação diafásica observámos apenas uma actividade relativa ao registo oral, no conto tradicional “Dar vista aos cegos”.

Em síntese, podemos concluir que a variação linguística consignada nos programas é contemplada nos manuais dos vários anos lectivos, conquanto seja introduzida gradualmente, de ano para ano. Como vimos, no 2º ciclo, o manual do 5º ano apresenta apenas 4 actividades no âmbito da variação diafásica porque, embora apresente textos com particularidades linguísticas distanciadas da norma, não inclui actividades para exploração desses aspectos. Por sua vez, no 6º ano, registámos um ligeiro aumento da atenção dada à variação, já que o manual contempla na sua estrutura 6 ocorrências, se bem que alguns textos não apresentem actividades, tal como se verificou no ano anterior.

Já no 7º ano, as actividades no âmbito da variação duplicam, o que é visível nas 13 ocorrências registadas neste manual, predominando a diafásica, tendência que se acentua no 8º ano e, em particular no 9º ano, cujos manuais registam, respectivamente, 16 e 21 actividades. Pese embora o facto de os tipos de variação estudados serem diferentes consoante o ano, a presença da variação não deixa de ser assinalável, o que vem confirmar a nossa hipótese inicial de que o ensino/aprendizagem da língua, visando a normatividade, integra afinal várias normas, pelo menos no que toca à consciência da variação e de variedades. Por último, é de sublinhar que quase todos os manuais, em particular os do 7º e 8º anos, apresentam actividades que atentam nas diferentes manifestações da variação linguística, o que, por outro lado, nos parece provar que a aula de Língua Materna já não se centra, exclusivamente, nem no texto escrito nem no registo formal, abrindo-se cada vez mais aos actos comunicativos informais e quotidianos.

3. Análise dos manuais do Ensino Secundário

3.1. Manual do 10º ano – *Plural*

A análise dos manuais do Ensino Secundário não obedece aos critérios seguidos nos dois ciclos anteriores, porque o programa está organizado de forma diferente e, logo, os respectivos manuais também, pelo que seria extremamente difícil quantificar as ocorrências linguísticas, visto estas estarem imbricadas na análise do próprio texto, muitas delas implícitas na análise literária. Por isso mesmo, optámos por atentar na

organização do manual, analisando a distribuição textual e o modo como a dimensão normativa e a variação se encontram ou não nele referenciadas, para assim verificarmos quais as actividades que lhe estão associadas. Finalmente, a partir do levantamento das várias áreas linguísticas, pretendemos verificar quais (e quanto) são exploradas em cada manual. Por outro lado, é nosso objectivo mostrar se, em relação ao ciclo anterior, existe evolução no tratamento dos conteúdos gramaticais, tarefa que se vê facilitada pelo facto de os manuais serem todos da mesma editora e, portanto, se integrarem no mesmo projecto.

Um dos objectivos do *Programa de Português do Ensino Secundário* é levar os alunos a “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” (ME, 2001: 7). Este objectivo aponta o papel do Funcionamento da Língua neste nível de ensino: pretende-se que os alunos reflectam e sistematizem os conhecimentos adquiridos no Ensino Básico. Outra novidade é a referência à “gramática”, termo que não aparecia nos programas dos anos anteriores, o que não deixa de ser curioso porque seria de esperar que, atendendo à tradição, aparecesse desde o Ensino Básico. É de acrescentar que, neste nível de ensino, o Funcionamento da Língua não surge transversalmente aos outros domínios; antes é encarado como uma competência a par de outras, a saber, Compreensão/ Expressão Oral, Escrita e Leitura.

Passemos, agora, à análise do manual de 10º ano, *Plural*, da Lisboa Editora. Dividida em sequências, cada uma delas está organizada de acordo com os textos que a constituem: na sequência 1, “Textos dos *media* e outros textos”; na sequência 2, “Registos Biográficos”; na sequência 3, “Contos do séc. XX”; na sequência 4, “Poetas do séc. XX”; na sequência 5, “Poesia Lírica de Camões”. Para além desta organização, o manual contém na sua estrutura fichas informativas que explicitam conteúdos de Funcionamento da Língua, assim como “Outras Leituras”, “Oficinas de Escrita”, “Contrato de Leitura” e “Fichas de auto-avaliação”.

Em consonância com os programas³⁵, este manual dedica duas sequências didácticas a textos de diferentes tipologias, para depois, a partir da 3ª sequência, introduzir o estudo do texto literário. No início do Ensino Secundário os conteúdos

³⁵ “No âmbito da leitura, promove-se o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania” (ME, 2001:5).

tratados, bem como os tipos de texto, aproximam-se muito do 3º ciclo, já que o 10º ano faz a transição, assegurando a necessária continuidade.

A forma como as competências são trabalhadas é semelhante à dos ciclos anteriores. Assim, cada sequência é composta por vários textos e as actividades que envolvem a Oralidade, a Compreensão, a Escrita e o Funcionamento da Língua partem sempre da leitura daqueles. Detenhamo-nos, por exemplo, no primeiro texto do manual “Museu da Língua Portuguesa/Na estação das palavras cruzadas”. Trata-se de uma notícia cuja leitura leva à análise da “Gramática no texto” e a uma “Oficina de Escrita”, modelo que se regista praticamente ao longo de todo o manual. Ao contrário do que acontecia nos manuais do Ensino Básico, no de 10º ano não há qualquer referência explícita ao Funcionamento da Língua, mas apenas à “gramática”, termo que também aparece nos programas. Teria interesse averiguar que opções teóricas ou metodológicas levaram a que os programas adoptassem tal terminologia pois, em nosso entender, atendendo ao nível de desenvolvimento de competências dos alunos e à pretendida consciência normativa que neles se pretende desencadear, faria mais sentido que a explicitação gramatical ocorresse em níveis básicos, ficando o Funcionamento da Língua, que integra as múltiplas dimensões do fenómeno linguístico para anos mais adiantados, em que, de facto, a consciência normativa, e tudo o que ela supõe, já estaria desenvolvida.

Importa esclarecer que, no 10º ano, não se trata de analisar a gramática em si mesma, descontextualizada, mas antes de uma gramática ao serviço do texto, ideia reforçada pela etiqueta que acompanha a secção dedicada ao estudo linguístico (“Gramática no texto”). Do mesmo modo, na ficha informativa sobre a referida notícia, surge um espaço reservado à “Gramática da notícia”, onde são realçados aspectos relativos ao vocabulário, às classes de palavras e à sintaxe. Para além da Leitura, a gramática surge também ao serviço da Escrita, por exemplo, na “Oficina de Escrita”, em que é apresentada outra notícia para que os alunos a reescrevam, acrescentando-lhe, no 1º parágrafo, os adjectivos *incrível*, *valioso*, *estranho*, *injusto*, no 2º, adjectivos *infeliz*, *triste*, *maravilhoso*; no 4º, os advérbios *estupidamente*, *injustamente*. Os alunos são ainda solicitados a explicar de que forma a introdução de novas palavras afectou a objectividade do texto.

Ainda na referida 1ª sequência, o manual apresenta duas propostas de trabalho de grupo relativas, respectivamente, à História da Língua Portuguesa e às variedades do Português.

Quanto à gramática (dimensão normativa), procedemos ao levantamento das actividades relacionadas com as diferentes áreas da linguística, tendo sido contabilizadas 58 ocorrências no âmbito da Pragmática e Linguística textual, o que não nos surpreendeu, atendendo ao relevo desta área desde o terceiro ciclo. Esta é, sem dúvida, a área da Linguística com maior presença neste manual, não só neste ano como nos seguintes. Em segundo lugar, com 45 ocorrências, surge a Semântica Frásica, seguida da Morfologia, com 40, e da Semântica Lexical, com 34. Os âmbitos da Língua, Comunidade Linguística, Variação e Mudança aparecem com 12 actividades; com 7, a Sintaxe e, por último, a Lexicografia, com 1 ocorrência. Notámos que não existem actividades directamente relacionadas com a Fonologia, embora a ela se faça breve referência no contexto da análise do texto poético. Com base neste levantamento, podemos concluir que há mudanças significativas no ensino da gramática a partir do Secundário. A primeira prende-se com a ênfase que é dada à Pragmática e à Linguística Textual, aspecto que se vai acentuando até ao final do Secundário, onde questões relativas à coesão e à coerência, à interacção discursiva, à adequação discursiva, ao texto e aos paratextos se vão ampliando de ano para ano, sempre com o objectivo de levar o aluno a “Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação” (ME, 2001: 7). No Secundário, tanto o programa como os manuais partem do pressuposto de que os alunos já fizeram a sua aprendizagem das regras gramaticais, estando aptos, portanto, a aplicá-las e a desenvolver outras competências, em particular as relativas à metalinguagem (estritamente gramatical mas não só), em conformidade com a letra do programa:

Ao longo do ciclo pretende-se, fundamentalmente, que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas (ME, 2001: 3).

No que se refere à variação, tanto o programa como o manual referem-na. No manual registámos 12 actividades no âmbito da variação, registando-se 8 ocorrências da variação diafásica, 3 ocorrências da variação diatópica e, por último, 1 da variação diacrónica. É de notar que as actividades sobre variação e mudança linguística têm lugar principalmente nas duas primeiras secções didácticas, a partir de textos utilitários,

dos *media* e biográficos, aparecendo pontualmente em cada uma das unidades dedicadas aos textos da literatura portuguesa.

3.2. Manual do 11º ano – *Plural*

A estrutura interna do manual do 11º ano obedece às quatro tipologias textuais a serem trabalhadas e divide-se em quatro sequências: sequência 1 - Texto argumentativo (*Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira, e “Outros textos argumentativos”); sequência dois – Texto dramático (*Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett); sequência 3 – Texto narrativo (o romance *Os Maias*, de Eça de Queirós); sequência 4 – Poesia de Cesário Verde.

O manual abre com uma unidade 0, intitulada “Para começar”. Nesta unidade, é feita uma apresentação da estrutura do próprio manual. Ali se sublinha que “cada uma das sequências contém um conjunto de componentes fixos destinados ao desenvolvimento das diferentes competências” (p.9); são mencionados os diferentes tipos de leitura – analítica e crítica, funcional/informativa, de estudo e recreativa, leitura de imagens –, “Outras Actividades”, com destaque para a recolha e o tratamento de informação ou o trabalho de projecto (p.9); é feita menção às fichas informativas “que explicam e sistematizam alguns dos conteúdos de oralidade, de escrita transaccional, de análise literária do texto e de funcionamento da língua.” (p.9), à “oficina de escrita” e à “auto-avaliação”. Do acima exposto depreendemos que o Funcionamento da Língua está presente nas fichas informativas, a ele não havendo outra referência, o que nos leva a crer que a gramática é objectivo de exposição mas não de uma verdadeira aplicação. De forma um tanto aleatória, escolhemos alguns exemplos ilustrativos da nossa avaliação. Assim, por exemplo, após o estudo do *Sermão de Santo António aos Peixe*, em cor diferente, surge um conjunto de fichas informativas sobre a argumentação, onde se explica como se constrói um texto argumentativo, seguindo-se uma ficha sobre os conectores do discurso.

Ainda nesta sequência, e no seguimento de um texto de opinião “Internet e Língua Portuguesa”, entre as orientações de leitura o manual informa que aquele texto reflecte sobre “**a entrada de neologismos na língua portuguesa**”(p.67). A propósito do impacto linguístico de **neologismos** e **empréstimos**, o aluno é solicitado a indicar a situação de uns e de outros. No espaço reservado a “Outras actividades”, ainda em relação a este texto, o manual apresenta três questões relativas à gramática, a saber: “1.

Consultando uma Gramática, recorda o que aprendeste sobre História e Evolução da Língua Portuguesa.; 2. *A partir da leitura de um jornal ou da escuta de um telejornal, elabora uma lista de empréstimos ligados a: desporto, informática, moda, alimentação;* 3. *Elabora uma lista de neologismos³⁶ relativos a: medicina, física, botânica” (Ibidem).* Por último, o manual apresenta um bloco informativo onde é explicada a diferença entre neologismos e empréstimos. Parece-nos importante realçar que a gramática aqui explicitada e aplicada, não aparece numa secção própria mas, sim, no espaço reservado a “Outras Actividades”, no qual cabem variadíssimas actividades, como a elaboração de um slogan publicitário ou a leitura de uma imagem, o que aponta para o papel secundário atribuído ao conhecimento gramatical.

No estudo do texto dramático (*Frei Luís de Sousa*), o manual faz sugestões de análise estilística, nas quais há cabimento para assuntos da esfera da gramática, se bem que ao serviço da interpretação do texto literário. Disso é exemplo a seguinte questão:

Observa e interpreta os aspectos textuais em seguida enumerados, atendendo à sua expressividade, no retrato de D. Madalena: predomínio de um vocabulário abstracto - campo(s) lexical(ais) em que se inscreve; recorrência de pronomes pessoais e determinantes focalizadores no **eu**; frases suspensas; repetições de palavras e ideias; interrogação retórica; exclamações; adjectivação; antíteses (p. 113).

Nas “Orientações de Leitura” de um excerto de *Os Maias*, mais concretamente num texto sobre Maria Eduarda, aparecem aspectos gramaticais nas seguintes questões:

A **caracterização do modo** como Maria Eduarda fala do seu passado é particularmente expressiva: “*desmanchadamente*” - indica a classe gramatical desta palavra e o significado que lhe atribuis neste contexto.; cita os verbos que, na mesma frase, completam a referida caracterização e comenta a sua expressividade (p. 152).

Do acima exposto, será legítimo concluir que a gramática tem pouco espaço neste manual e neste ano de escolaridade, pois, embora surja explicitamente em algumas questões, coloca-se ao serviço do texto literário, não sendo, por si só, objecto de estudo, como acontecia no Ensino Básico. Contudo, no Caderno do Aluno encontramos fichas informativas que explicitam os conteúdos gramaticais e os respectivos exercícios de aplicação. Mais uma vez, verificámos que as principais áreas da linguística trabalhadas

³⁶ O sublinhado é das autoras do manual.

neste ano são a Semântica Lexical (campo lexical/ campo semântico; denotação/conotação), com 17 actividades; a Morfologia (processos morfológicos; formação de palavras; neologia), com 6 actividades; a Semântica Frásica (expressões nominais - valores referenciais; valor dos adjectivos; valor das orações relativas; expressões predicativas: tempo, aspecto e modalidade), com 36 actividades; a Pragmática e Linguística textual (actos de fala e intenção comunicativa; coesão e coerência textuais), com 32 ocorrências³⁷.

À semelhança do que acontecia no 10º ano, também aqui as áreas mais visadas são a Semântica Frásica e a Pragmática Linguística, o que indicia, por um lado, que a gramática está principalmente ao serviço da escrita e da literatura, e, por outro, que da gramática da palavra, no Ensino Básico, se transita, no Secundário, para uma gramática da frase. Do confronto do manual com as propostas programáticas, notámos que aquele não só obedece às orientações emanadas superiormente como sugere actividades destinadas a desenvolver nos alunos uma metalinguagem que lhes permita comunicar, em variadas situações e contextos, quer oralmente quer através da escrita, facto também realçado pelo programa, em cuja introdução se afirma que o “programa de Português valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno” (ME, 2001: 2,3).

À variação linguística não encontramos referências no Caderno do Aluno; já no livro principal registámos apenas uma actividade relacionada com a História da Língua Portuguesa, logo, com a variação diacrónica. Todavia, embora não surja explicitamente, a variação, em particular a diafásica, acaba por estar subsumida no tratamento da coerência e da coesão textual.

3.3. Manual do 12º ano – *Plural*

O manual do 12º ano dá seguimento ao projecto dos anos anteriores e está organizado, tal como os outros dois, em consonância com as indicações programáticas. Tal como os anteriores, centra-se no texto literário. Neste ano de escolaridade, os alunos são confrontados novamente com o texto épico *Os Lusíadas* (sequência 1), embora

³⁷ Este levantamento foi efectuado exclusivamente no Caderno do Aluno, visto que o livro principal só esporadicamente é que referencia a gramática.

desta vez seja posto em confronto com a *Mensagem*; com a Poesia de Fernando Pessoa (ortónimo, heterónimos e *Mensagem*), na sequência 2; com o texto narrativo (romance *Memorial do Convento*, de José Saramago), na sequência 3; com o texto dramático (*Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro), na sequência 4.

As breves referências feitas à gramática aparecem sempre no decurso da análise textual, sempre a propósito de um texto, como acontecia nos manuais dos outros anos do Ensino Secundário.

Encontrámos também uma ficha relativa à “Linguagem de *Os Lusíadas*”, onde são descritos aspectos do léxico e da gramática presentes na obra. Depois da ficha, numa secção dedicada às “Outras Actividades”, surge um exercício de preenchimento de um diagrama sobre aqueles aspectos. Ao longo do livro, os exercícios (pontuais) que vão aparecendo assemelham-se aos exemplificados, não sendo a gramática trabalhada de modo autónomo. Na verdade, na secção relativa ao Funcionamento da Língua, o programa aponta apenas os seguintes conteúdos: “Pragmática e Linguística Textual (texto e tipologia textual)” e “Consolidação dos conteúdos do 10º e 11º anos” (p.15). Por se tratar de um ano terminal, o programa parece assumir que os conteúdos estarão adquiridos, daí que os exercícios sejam essencialmente de consolidação e, por conseguinte, o Caderno do Aluno trabalha todas as áreas da Linguística antes enumeradas, dedicando as primeiras páginas à Variação e Normalização Linguística. Também aqui é apresentada uma ficha informativa sobre este assunto, seguida de 4 exercícios de aplicação. Em seguida, são apresentados 27 exercícios no âmbito da Semântica Lexical. O Caderno dedica também um espaço à Morfologia e à Formação de Palavras, incluindo uma ficha onde são explicitados estes conteúdos com a respectiva aplicação em 12 exercícios. Relativamente à Semântica Frásica, registámos 45 exercícios e 21 ocorrências que se relacionam com os actos de fala. O Caderno em apreço tem uma secção intitulada “Gramática do Texto” que remete para a coesão, a coerência, a progressão e o relato do discurso, tópicos pertencentes, como é sabido, à Pragmática e à Linguística Textual, áreas que registam 43 ocorrências. Por último, o referido Caderno apresenta um conjunto de fichas informativas e explicativas sobre a tipologia textual, a escrita “segundo modelo” e transaccional, os géneros formais e públicos do oral, as noções de versificação e a estilística.

Para síntese, da análise dos vários manuais no Secundário parece legítimo concluir que o ensino/aprendizagem do Português assenta sobretudo no texto literário. Embora estejam presentes certos conteúdos tradicionalmente correspondentes à

gramática, estes são trabalhados em função do texto em apreço, com o objectivo de levar o aluno ao aperfeiçoamento das suas competências orais e escritas. Porque os textos de autores consagrados servem de referencial normativo e estético do uso da língua, bem se pode concluir que a norma percorre todo processo de ensino-aprendizagem do Português, muito embora a análise dos textos literários acabe por subsumir essa dimensão normativa, tanto mais que nem sempre se realiza uma explicitação metalinguística e analítica do Funcionamento da Língua que se traduza em verdadeira consolidação das competências.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objectivo fundamental rastrear a presença da norma e da variação linguística quer nos programas ministeriais, quer nos manuais escolares que regem as práticas quotidianas do ensino da Língua Portuguesa.

Após uma análise aturada dos documentos supracitados, assente na revisão bibliográfica e na fundamentação teórica apresentadas no Capítulo I, é possível concluir que o estudo da língua, nomeadamente no que se refere à sua dimensão normativa, é indissociável do texto literário, tendência que se acentua à medida que a escolaridade avança, porquanto aquele serve de suporte para a aquisição e o aperfeiçoamento das estruturas da língua. Na verdade, este predomínio do texto literário remonta aos Gregos e aos Romanos, que atribuíram desde cedo um papel relevante aos cultores autorizados da literatura, que assim funcionavam como modelo para todos quantos pretendessem falar e escrever correctamente. Na actualidade, porém, esta tendência começa a esbater-se, já que os manuais contemplam, cada vez mais, textos e documentos que se caracterizam por um menor pendor normativo. Ora foi precisamente em tal género de textos que detectámos uma presença mais evidente de aspectos relativos à variação linguística, aspectos esses que, em certos casos, são identificados de modo explícito nos próprios manuais, e a cujo propósito são sugeridas actividades específicas. Em outros casos, o manual nada explicita, cabendo ao professor trabalhar tais aspectos.

A retrospectiva dos textos programáticos realizada no Capítulo II permitiu situar e compreender os contornos da delimitação progressiva da disciplina de Língua Materna, que acabaria por se tornar num eixo nuclear no próprio sistema de ensino, uma vez que na actualidade é transversal às outras áreas curriculares. Em contexto de sala de aula, na verdade são os manuais que recontextualizam os programas quer ao nível do discurso pedagógico, quer ao nível da regulação da prática pedagógica, proporcionando ao professor materiais concretos para a planificação das actividades a realizar com os alunos em torno de determinados conteúdos. Instrumento do poder, os manuais contribuem para a divulgação dos “saberes” instituídos, padronizados, tendendo, nesse sentido, a promover uma visão padronizada da própria língua (língua-padrão), mas tal não significa que o horizonte linguístico constituído fornecido pelos manuais exclua tudo quanto seja característica da variação e das variedades da Língua Portuguesa, situação que se vê ilustrada na própria estrutura de e alguns desses manuais. Com efeito, os programas dão atenção à variação linguística e esta é contemplada nos manuais dos vários anos lectivos, conquanto o tratamento das diversas formas de variação linguística seja introduzido gradualmente.

Relativamente ao conhecimento gramatical, tradicionalmente reconhecido como normativo, podemos concluir que ele está representado tanto nos programas como nos manuais, pese embora o facto de ter recebido abordagens diferentes consoantes os programas que se foram sucedendo. Assim, passou-se de uma abordagem prescritiva, para uma abordagem descritiva, servida por uma metalinguagem referente à estrutura da própria língua, facto que é observável principalmente nos *Novos Programas de Português de 2009*. Estes programas prevêem o “Conhecimento Explícito da Língua” como uma competência autónoma que deverá ser trabalhada por si só, e já não a propósito de outras competências linguísticas, expressivas e literárias. Julgamos que este novo documento vem reforçar, por um lado, o papel normativo da língua, ao conduzir o aluno a uma identificação consciente e explícita das estruturas da língua e, por outro lado, pretende (re)dignificar o papel da gramática, que havia sido votada ao “esquecimento” durante as últimas décadas.

No Capítulo III, na sequência da análise das actividades sugeridas nos diferentes manuais, verificámos que todos eles contemplam no seu *corpus* exercícios e fichas informativas relacionadas com o ensino/aprendizagem da gramática. Embora esta tenha uma visibilidade assinalável nos manuais, dada a ausência de progressão, a repetição de conteúdos e algumas práticas pouco inovadoras, parece legítimo concluir que, na maioria das vezes, as propostas oferecidas pelos manuais não cumprem com sucesso as finalidades linguísticas – principalmente a normativa –, por mais que estas estejam consignadas nos programas e sejam defendidas em nota introdutória pelas autoras dos manuais.

Por outro lado, a análise realizada revelou que a Leitura, com as actividades de pré-leitura, compreensão/interpretação e outras leituras, é o domínio que assume o papel principal na sequência-modelo dos manuais de Língua Portuguesa; a ele se seguem as actividades Orais, a Leitura/Interpretação, o Funcionamento da Língua e a Escrita. Do mesmo modo, é notório o destaque dado, principalmente no Ensino Básico, à Morfologia; no entanto, a partir do 7º ano, sobressaem, em número e em variedade, os tópicos pertencentes à área da Pragmática Linguística e da Linguística Textual, tendência que se afirma no Ensino Secundário, onde a análise textual, assim como os aspectos relativos à coerência e à coesão adquirem um assinalável relevo.

Por último, é de sublinhar que quase todos os manuais apresentam actividades que atentam nas diferentes manifestações da variação linguística, o que em nosso entender parece provar que a aula de Língua Materna já não se centra, exclusivamente, nem no

texto escrito nem no registo formal, abrindo-se cada vez mais aos actos comunicativos de mais variados tipos, em especial aos informais e quotidianos, situação que, não obstante traduzir uma aproximação à comunicação real e pragmática, não deixa de significar uma desvalorização da componente normativa. Tal constatação permite concluir que, apesar do estatuto modelar ainda reconhecido aos usos literários, a aula de Português, por força da abertura dos programas e dos manuais a outros universos linguísticos e culturais, sem descartar a dimensão normativa do uso da língua, tende a ser menos “normativa”, conclusão que vem sustentar a tese postulada no início deste trabalho.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA GERAL

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Verbo.

AGUIAR E SILVA, Vitor (2002), “Há um tempo para formar o leitor” (Entrevista com João Pedro Aído), *Palavras*, Lisboa, Associação de Professores de Português, nº 21, pp.7-21.

AISSSEN, J. e J. HANKAMER (1984), “Gramática”, *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 2, (*Linguagem- Enunciação*), trad. de Inês Silva Duarte, Lisboa, INCM.

ALVAR, Manuel (1961), “Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XV, pp. 51-60.

ALVAREZ, Rosario e Henrique MONTEAGUDO (2004), *Norma lingüística e variación*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega Instituto da Lingua Galega.

AMOR, Emília (1993), *Didáctica do Português*, Lisboa, Texto Editora.

APPLE, Michael W. (2002), *Manuais Escolares e Trabalho Docente, Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*, Lisboa, Didáctica Editora.

ARGOTE, D. Jerónimo Contador de (1725), *Regras da Língua Portuguesa, Espelho da Língua Latina*, 4ª parte, Lisboa Occidental, 2ª impressão na Officina da Musica.

BAGNO, Marcos (Org.) (2004), *Lingüística da Norma*, São Paulo, Edições Loyola.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999), “Funcionamento da Língua- As dimensões activadas a partir dos manuais escolares”, Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva, Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (Orgs.) , *Manuais Escolares- estatuto, funções, história- Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Braga, Universidade do Minho, pp.95-110.

BARROS, Vítor Fernando e Lourivaldo Martins GUERREIRO (2006), *Dicionário de Falares do Alentejo*, Lisboa, Campo das Letras.

BAYLAN, C. e X. MIGNOT (1999), *La Communication*, Tours, Nathan.

BEDARD, Edith e Jacques MAURIS (1983), *La norme linguistique*, Paris, Le Robert.

BENVENISTE, Émile (1988), *Problemas de Linguística Geral I*, Campinas, Pontes Editores.

BOLÉO, Manuel de Paiva e Maria Helena Santos SILVA (1962), “Mapa dos dialectos e falares de Portugal Continental”, *Boletim de Filologia*, XX, Lisboa, pp.85-112.

BOLÉO, Manuel de Paiva e, Maria Helena Santos SILVA (1974), *Estudos de Linguística Portuguesa e Românica*, Vol.I: (Dialectologia e História da Língua), Coimbra, Acta Universitatis Conimbricensis.

BRITO, Ana Parracho (1999), “A problemática da adopção dos manuais escolares: critérios e reflexões”, Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva, Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (Orgs.), *Manuais Escolares - estatuto, funções e história*, (Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares), Braga, Universidade do Minho, pp. 139-148.

CÂMARA, J. Mattoso (1988), *Dicionário de Linguística e Gramática*, Petrópolis, Vozes.

CARVALHO, José António Brandão (1999), *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*, Braga, Universidade do Minho.

CARVALHO, José António Brandão (2003), *A Escrita: percursos de investigação*, Braga, Universidade do Minho.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de (2004), “Variação Dialectal e Ensino Institucionalizado da Língua Portuguesa”, Marcos Bagno (Org.), *Linguística da Norma*, São Paulo, Edições Loyola, pp. 27-35.

CASTRO, Ivo (2005), *Introdução à História do Português*, Lisboa, Edições Colibri.

CASTRO, Ivo (2003), “O Linguista e a fixação da norma”, *Actas do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, pp. 11-24.

CASTRO, Rui Vieira de, e Maria de Lourdes SOUSA (1992), “Novos Programas de Português: entre a ruptura e a continuidade”, *O Professor*, nº 24 (3ª série), Lisboa, Editorial Caminho, pp. 18-26.

CASTRO, Rui Vieira de e, Maria de Lourdes SOUSA (Orgs.), (1998), “Práticas de comunicação verbal em manuais de Língua Portuguesa”, *Linguística e Educação*, *Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, APL, pp.43-68.

CATACH, Nina (1996), *L'Orthographe Française*, France, Éditions Nathan.

CHOMSKY, Noam (1975), *Reflexões Sobre a Linguagem*, Tradução Portuguesa de Isabel Gonçalves, Lisboa, Edições 70.

CHOMSKY, Noam (1978), *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, Coimbra, Arménio Amado-Editor, Sucessor.

CHOMSKY, Noam (1984), “Linguagem”, *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 2 (Linguagem-Enunciação), trad. de Francisca Xavier, Lisboa, INCM.

CHOPPIN, Alain (1992), *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*, Paris, Hachette.

CHOPPIN, Alain (1999), “Les manuels scolaires: de la production aux modes de consomation”, Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva, Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (Orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história*,

Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, Braga, Universidade do Minho, pp. 3-17.

CINTRA, Luís Filipe Lindley (1983[1971]): “Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses”, *Estudos de Dialectologia Portuguesa*, Lisboa, Sá da Costa Editora, pp.117-163.

CINTRA, Luís Filipe Lindley (1983[1971]): “Áreas lexicais no território português”, *Estudos de Dialectologia Portuguesa*, Lisboa, Sá da Costa Editora, pp. 55-116.

COMÊNIO, João Amós ([1657] 1976), *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CORBEIL, Jean-Claude (1983), *Éléments d'une théorie de la regulation linguistique*, Paris, BEDARD/MAURIS, pp. 281-303.

COSERIU, Eugenio (1978), *Teoría del Language y Lingüística General*, Madrid, Editorial Gredos.

COSERIU, Eugenio (1979a), *Sincronia, Diacronia e História*, trad. de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira, Rio de Janeiro, Presença.

COSERIU, Eugenio (1979b), *Teoria da Linguagem e Lingüística Geral*, trad. de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira, Rio de Janeiro, Presença.

CRUZ, Maria Luísa Segura da (1991), *O Falar de Odeleite*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

CUNHA, Celso e Luís Filipe Lindley CINTRA (1990), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 7ª edição, Lisboa, Edições João Sá da Costa.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1999), “Das reformas do ensino do Português”, *Revista Portuguesa de Educação*, nº 12, Braga, Universidade do Minho, pp.111-125.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (2003), “Didáctica: situação de alarme, condições de urgência e modos de alteração”, Cristina Mello (Org.), *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal*, Coimbra, Pé de Página, pp. 71-73.

DE LUCA, M (1983), *Didáctica de la lengua oral, Metodología de enseñanza y evaluación*, Buenos Aires, Kapelusz.

D'HAINAUT, Louis (1980), *Educação - dos fins aos objectivos*, Coimbra, Livraria Almedina.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000), *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores, Leituras do manual de Português*, Coimbra, Livraria Almedina.

DUARTE, Inês (2000), *Língua Portuguesa - Instrumentos de Análise*, Lisboa, Universidade Aberta.

DUARTE, Isabel, Olívia FIGUEIREDO (Orgs.) (2006), “*Actas do Encontro sobre Terminologia Linguística - Das teorias às práticas*”, Porto, FLUP.

- DUCROT, Oswald e Tzvetan TODOROV (1982), *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- ENCICLOPÉDIA *Einaudi* (1984), Vol. 2, Lisboa, Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- FARACO, Carlos Alberto (2004), “Norma-padrão Brasileira- Desembaraçando alguns nós”, Marcos Bagno (Org.), *Linguística da Norma*, São Paulo, Edições Loyola, pp. 37-58.
- FERRAZ, Maria José (2007), *Ensino da Língua Materna*, Lisboa, Editorial Caminho.
- FERREIRA, Manuela Barros (1994), “Retrospectiva da Dialectologia Portuguesa”, *O Foco - Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 12, Lisboa, p. 108-118.
- FERREIRA, Manuela Barros, Ernestina CARRILHO, Maria LOBO, João SARAMAGO e Luísa SEGURA da CRUZ (1996), “Variação Linguística: perspectiva dialectológica”, Isabel Hub Faria, Emília Ribeiro Pedro, Inês Duarte e Carlos A. M. Gouveia (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- FISCHER, Steven Roger (2002), *Uma História da Linguagem*, Lisboa, Temas e Debates.
- FLORÊNCIO, Manuela (2005), *Dialecto Alentejano. Contributos para o seu estudo*, Lisboa, Edições Colibri.
- FONSECA, Fernanda Irene (2000), “ Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura”, Carlos Reis (Org.), *Didáctica da Língua e da Literatura*, Vol. 1, Coimbra, Livraria Almedina, pp. 37-45.
- FONSECA, Fernanda Irene (2000a), “ Uso da língua e criatividade”, Inês Duarte e Olívia Figueiredo (Orgs.), *A linguística na formação do professor de português*, Porto, CLUP, pp. 107-123.
- FROMKIN, V. e R RODMAN (1993), *Introdução à Linguagem*, tradução de Isabel Casanova, Coimbra, Livraria Almedina.
- FRY, Dennis (1978), *Homo Loquens - O Homem como Animal Falante*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- GALISSON, Robert e Daniel COSTE (1983), *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedina.
- GENOUVRIER, Emile e Jean PEYTARD (1974), *Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Livraria Almedina.
- GÉRARD, François-Marie e Xavier ROEGIERS (1998), *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*, Porto, Porto Editora.
- GIRARD, Denis (1976), *As Línguas Vivas, ensino e pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina.
- GIRARD, Denis (1978), *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*, Lisboa, Editorial Estampa.

- GLEASON Jr., H. A. (1985), *Introdução à Linguística Descritiva*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- HELGORSKY, François (1982), “La notion de norme en linguistique”, *Le Français Moderne*, vol. 50, n° 1, pp. 1-14.
- HJELMSLEV, Louis (1968), *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Les Editions de Minuit.
- HJELMSLEV, Louis (1976), “Langue e Parole”, *Essais Linguistiques*, Paris, Editions de Minuit.
- HOCKETT, Charles (1972), *Curso de Linguística Moderna*, Buenos Aires, EUDEBA (Editorial Universitária de Buenos Aires).
- HUB FARIA, Isabel, Emília Ribeiro PEDRO, Inês DUARTE, Carlos A. M. GOUVEIA (1996), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 2ª edição, Lisboa, Caminho.
- KRISTEVA, Julia (1988), *História da Linguagem*, trad. de Maria Margarida Barahona, Lisboa, Edições 70.
- LABOV, William (1972), *Sociolinguistique*, Paris, Les Editions de Minuit.
- LANGACKER, Ronald W. (1972), *A Linguagem e a sua estrutura*, Petrópolis, Editorial Vozes.
- LARA, Luis F. (1976), *El concepto de norma en lingüística*, México, El Colegio de México.
- LEITE, Marli Quadros (2007), *O Nascimento da Gramática Portuguesa - Uso e Norma*, São Paulo, Coleção Humanitas, Paulistana Editora.
- LEPSCHY, G. (1969), *La Linguistique Structurale*, Paris, Payot.
- LEPSCHY, G. (1984), “Língua/Fala”, *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 2 (*Linguagem-Enunciação*), trad. Luiz Fagundes Duarte, Lisboa, INCM.
- LIGHTFOOT, David, (1991), *How to Set Parameters: Arguments from Language Change*, Massachusetts, M.I.T. Press,.
- LOMAS, C. (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol.II, Barcelona, Paidós,
- LUCCHESI, Dante (1998), *Sistema, Mudança e Linguagem. Um percurso da linguística neste século*, Lisboa, Edições Colibri.
- LUCCHESI, Dante (2004), “Norma Linguística e Realidade Social”, Marcos Bagno (Org.), *Linguística da Norma*, São Paulo, Edições Loyola, pp. 63-89.
- LYONS, John (1972), “O que é a linguagem?”, *Introdução ao pensamento de Noam Chomsky*, Lisboa, Editorial Estampa, pp. 13-33.
- MACHADO, José Pedro (1997), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa, Círculo de Leitores.

- MACHADO, José Pedro ([1977]1952), *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte.
- MARTINET, André (1985), *Elementos de Linguística Geral*, Lisboa, Coleção Nova Universidade, Livraria Sá da Costa Editora.
- MATEUS, Maria Helena Mira *et alii* (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª ed., Rev. e Aum., Lisboa, Editorial Caminho.
- MATEUS, Maria Helena (2005), "A mudança da língua no tempo e no espaço", Maria Helena Mira Mateus e Maria Fernanda Bacelar Nascimento (Orgs.), *A língua portuguesa em mudança*, Lisboa, Caminho, pp. 16-28.
- MATEUS, Maria Helena e Alina VILLALVA (2006), *Linguística*, Col. O Essencial sobre Língua Portuguesa, Lisboa, Editorial Caminho.
- MATEUS, Maria Helena Mira e Esperança CARDEIRA (2007), *Norma e Variação*, Col. O Essencial sobre a Língua Portuguesa, Lisboa, Editorial Caminho.
- MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia (2004), "Variação, Mudança e Norma", Marcos Bagno, *Linguística da Norma*, São Paulo, Edições Loyola, pp. 29-31.
- MENYUK, Paula (1988), "Theories of Language Development", *Language Development- Knowledge and Use*, London, Scott, Foresman and Company.
- MONTEIRO, José Lemos (2000), *Para compreender Labov*, Petrópolis, Editora Vozes.
- MORAIS BARBOSA, Jorge (1969), *A Língua Portuguesa no Mundo*, Lisboa, Agência –Geral do Ultramar.
- OLIVEIRA, Fernão de (1981[1536]), *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, Lisboa, Biblioteca Nacional.
- PACHECO, José A. (1997), "Os manuais como mediadores curriculares", *Rumos*, Braga, Universidade do Minho, pp.1-6.
- PEDRO, Emília Ribeiro (1982), *O Discurso na Aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*, Lisboa, Edições Rolim.
- PENNY, Ralph (2004), *Variación y Cambio en Español*, Madrid, Gredos.
- PERES, João A. e Telmo MÓIA (1995), *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho.
- RAMÍREZ, Arnulfo G. (1996), "Dialectología y Sociolingüística", Manuel Alvar (dir.), *Manual de Dialectología Hispánica. El Español de España*, Barcelona, Ariel, pp. 38-48.
- RAPOSO, Eduardo Paiva (1984) " Algumas observações sobre a noção de «língua portuguesa»", *Boletim de Filologia*, nº29, Lisboa, pp.585-592.
- RAPOSO, Eduardo Paiva (1998), *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*, Lisboa, Caminho.

- REIS, Carlos (Org.), (2008), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.
- RICHAUDEAU, François (1979), *Conception et Production des Manuels Scolaires: guide pratique*, Paris, UNESCO.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna (2004), “ Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil”, Marcos Bagno (Org.), *Linguística da Norma*, São Paulo, Edições Loyola, pp. 11-23.
- SANTOS, Dulcelina Silva dos (2002), *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*, Porto, Porto Editora
- SANTOS, Isabel Almeida (2003), *Variação linguística em espaço rural, a vogal /ü/ numa comunidade do Baixo Mondego*, Lisboa, INCM.
- SANTOS, Isabel Maria de Almeida (2006), *Norma e Codificação. A produção linguístico-gramatical portuguesa*, Dissertação de Doutoramento (inérita), Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1986), *Curso de Linguística Geral*, trad. de José Victor Adragão, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- SEGURA, Luísa e João SARAMAGO (2001), “Variedades Dialectais Portuguesas”, Maria Helena Mira Mateus (Org.), *Caminhos do Português - Catálogo da Exposição Comemorativa do Ano Europeu das Línguas*, Lisboa, Biblioteca Nacional, pp.221-234.
- SEQUEIRA, Fátima, Rui Vieira de CASTRO, Maria de Lourdes SOUSA (Orgs.), (1989), *O Ensino-aprendizagem do Português, teoria e práticas*, Braga, Universidade do Minho, Centros de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.
- SEQUEIRA, Fátima (1993), “ A dimensão europeia no ensino-aprendizagem das línguas”, Fátima Sequeira (Org.), *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*, Braga, Universidade do Minho, pp. 7-10.
- SILVA, António Carvalho da (2006), *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*, Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho, [Disponível em: <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt>].
- SILVA, Inês Maria Lopes (2001), *A Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*, Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.
- SIM-SIM, Inês (1995), “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”, A. Dias de Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*, Porto, Porto Editora.
- SIM-SIM, Inês (1998), “Linguagem e Cognição - Um Olhar sobre Teorias Explicativas”, *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 293-333.
- SPUMPF, Jean (1984), “Competência/Performance”, *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 2, (Linguagem – Enunciação) trad. de Belmira Ataíde Dias e Teresa Bento, Lisboa, INCM.

TEYSSIER, Paul (1990), *História da Língua Portuguesa*, 4ª ed., Lisboa, Sá da Costa Editora.

TORMENTA, José Rafael (1996), *Manuais escolares, Inovação ou Tradição?*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

TRUDGILL, Peter (1979), *Sociolinguistics-An Introduction*, Middlesex, New York, Victoria, Ontario, Auckland, Penguin Books.

VASCONCELLOS, José Leite de (1987[1901]), *Esquisse d'une Dialectologie Portugaise*, 3ª ed., Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

VASCONCELLOS, José Leite de (1928), *Opúsculos*, Vol. II: *Dialectologia* (Parte I), Coimbra, Imprensa da Universidade.

VASCONCELLOS, José Leite de (1985), *Opúsculos*, Vol. VI: *Dialectologia* (Parte II). Org. por Maria Adelaide Valle Cintra, Lisboa, INCM .

DOCUMENTOS OFICIAIS

ABRANTES, Paulo (coord.) (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* [CNEB], Lisboa, Ministério da Educação.

COSTA, João (coord.), Assunção Caldeira CABRAL, Ana SANTIAGO e Filomena VIEGAS (2009), *Guião de Implementação do Programa- Conhecimento Explícito da Língua*, [Documento de trabalho reservado à formação].

DUARTE, Regina (coord.), Ana Sofia VEIGAS, Joana BATALHA, Maria da Luz PIGNATELLI e Marisa HENRIQUES (2009), *Programas de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*, Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1967), *Nomenclatura Gramatical Portuguesa*, [Portaria nº 22.664 de 28 de Abril de 1967], *Diário do Governo*, 1ª Série, Nº 101, pp. 821-827.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL [MEN, 1968], *Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, Lisboa, Livraria Didáctica Editora, pp.5-26.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA [MEC, 1981], *Programas do Ensino Preparatório* [para o ano lectivo de 1981/82], Lisboa, Direcção Geral do Ensino Básico.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DAS UNIVERSIDADES [MEU, 1981], *Programa, Curso Geral Unificado, Português*, Lisboa, Direcção-Geral do Ensino Secundário.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) [ME, 1991a], “Língua Portuguesa”, *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico: 2º ciclo*, Vol. I, Lisboa, Departamento da Educação Básica, 1999, pp. 49-74.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) [ME, 1991b], *Programa Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, 2º ciclo*, Vol. II, Lisboa, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) [ME, 1991c], “Língua Portuguesa”, *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico: 3º ciclo*, Vol. I, Lisboa, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, pp. 47-72.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) [ME, 1991d], *Programa Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, 3º ciclo*, Vol. II, Lisboa, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) [ME, 2001], *Programa de Português, 10º, 11º e 12º anos- Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009) [ME, 2009], *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, DGIDC.

NEVES, Ana Luísa, Ana Paula VARELA, Joaquim Silva PEREIRA, José Manuel Figueira BAPTISTA, Vasco Manuel Correia ALVES (2005), *Relatório do Grupo de trabalho manuais escolares* (de 8/06/05).

SILVA, Encarnação, Glória BASTOS, Regina DUARTE e Rui VELOSO (2009), *Guião de Implementação do Programa- Leitura*, [Documento reservado à formação].

SIM-SIM, Inês, Inês DUARTE e Maria José FERRAZ (1997), *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa, Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

VILLALVA, Alina *et alii* (2000), *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, Ministério da Educação/ Associação de Professores de Português.

MANUAIS

GOMES, Hungria Miguel, Lídia Leal LOPES, Luís Filipe SANTOS (2004), *Tempo de Cresce (5º ano de escolaridade, 2º ciclo)*, Língua Portuguesa, Lisboa, Didáctica Editora.

HORTA, Encarnação, Maria Manuel OLIVEIRA, Sofia ROMÃO (2005), *O Segredo das Palavras, (6º ano de escolaridade)*, Língua Portuguesa, Lisboa, Santillana.

PINTO, Elisa Costa, Vera Saraiva BAPTISTA (2008), *Plural, (7º ano, 3º ciclo do Ensino Básico)*, Lisboa, Lisboa Editora.

PINTO, Elisa Costa, Vera Saraiva BAPTISTA (2003), *Plural, (8º ano, 3º ciclo do Ensino Básico)*, Lisboa, Lisboa Editora.

COSTA, Fernanda, Olga MAGALHÃES (2004), *Com Todas as Letras - Língua Portuguesa (9º ano)*, Porto, Porto Editora.

PINTO, Elisa Costa, Vera Saraiva BAPTISTA, Paula FONSECA (2006), *Plural, (Português, 10º ano)*, Lisboa, Lisboa Editora.

PINTO, Elisa Costa, Vera Saraiva BAPTISTA, Paula FONSECA (2007), *Plural, (Português, 11º ano)*, Lisboa, Lisboa Editora.

PINTO, Elisa Costa, Vera Saraiva BAPTISTA, Paula FONSECA (2008), *Plural, (Português, 12º ano)*, Lisboa, Lisboa Editora.

SÍTIOS NA INTERNET

Associação de Informação Terminológica: <http://www.ait.pt>

Associação Portuguesa de Linguística: <http://www.apl.org.pt>

Associação de Professores de Português: <http://www.app.pt/>

Ciberdúvidas da Língua Portuguesa: <http://www.ciberduvidas.sapo.pt>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: <http://www.priberam.pt>

Dicionário Terminológico: <http://www.dt.dgicd.min-edu.pt/>

Fóruns e materiais didácticos: <http://www.dgicd.minedu.pt/TLEBS/gramatica/index.html>

GramáTIC^a.pt: <http://www.dgicd.min-edu.pt/TLEBS/GramaTICa/index.html>

Instituto Camões – Centro Virtual: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/aprender-portugues.html>

Porbase: <http://www.porbase.org>

Portal da Língua Portuguesa – Iltec <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>

Programa Nacional de Ensino do Português: <http://www.sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

Projecto Netescrit@): <http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/>

RepositóriUM: <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt>

ANEXOS

Corpus: Manuais

5º ano: “Tempo de Crescer”- Didáctica Editora

Tipologia Textual	Domínios			
	Ouvir/Falar	Ler/Compreender	Escrever	Funcionamento da Língua
Poesia “Hino à escola”	Audição do poema. Dialogar sobre a nova escola e os novos colegas.	-----	-----	-----
Narrativa “Psst!Psst! Faz favor de entrar. Vem crescer.”	Audição do texto. Realizar jogos de apresentação	-----	-----	-----
Narrativa “Retorno às aulas”	Reflectir sobre regras de trabalho e convivência. Apresentar propostas sobre regras de funcionamento.	Leitura e interpretação. Jogo-labirinto com provérbios para lembrar direitos e deveres.	Redigir actas.	-----
Narrativa “ O Caderno Sabichão”	Indicar as actividades que gostaria de realizar na aula de Língua Portuguesa. Discutir o interesse de cada tarefa e apresentar uma lista de preferências, justificando oralmente as escolhas.	Leitura e interpretação.	Fazer o levantamento dos interesses e expectativas.	Recurso estilístico: Personificação (ficha informativa).

Narrativa “Do tamanho do coração”	Apresentar oralmente pares de sinónimos e antónimos.	Leitura e interpretação. Descobrir provérbios numa sopa de letras.	-----	Sinónimos; antónimos. Parágrafo/período (ficha informativa). Realizar exercícios de vocabulário.
Poesia – Acróstico “Abecedário sem juízo”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Reflectir sobre a língua: alfabeto: vogais/consoantes/ditongos (ficha informativa).
Poesia “Que coisa esquisita”	-----	Leitura do poema.	-----	Vogais e ditongos orais e nasais (ficha informativa). Realizar exercícios ortográficos.
Poesia “Palavras”	Audição do poema. Reflectir sobre a importância das palavras.	Leitura e interpretação do poema.	-----	Monossílabos, dissílabos e polissílabos. Divisão silábica e translineação (ficha informativa). Jogos de palavras.
Texto dramático “A lição é sobre acentuação...”	Reflectir sobre o emprego de sinais gráficos.	Leitura dialogada do texto.	-----	Sílaba tónica/sílaba átona. Palavras agudas, graves e esdrúxulas (ficha informativa). Exercícios de escolha múltipla sobre acentuação.
Poesia “Rato-lagarto”	Audição do texto.	Leitura e interpretação. Completamento de palavras.	-----	Dicionário (ficha informativa). Sinónimos e antónimos. Realizar exercícios de vocabulário.

Narrativa “ Ponto Final”	Reflectir sobre a estrutura da língua.	Leitura e interpretação.	-----	Os sinais de pontuação (ficha informativa). Realizar exercícios de vocabulário.
Narrativa “Flávio e os Sinais”	Reflectir sobre a importância dos sinais de trânsito.	Leitura e interpretação.	-----	Tipos e formas de frase (ficha informativa). Ordenação de frases de acordo com o tipo e a forma solicitadas.
Narrativa “ A composição” (carta)	-----	Leitura e interpretação. Estrutura da carta, do postal e do telegrama (ficha-guia).	Redigir textos utilitários: carta, postal, telegrama.	-----
Poesia “Ai quem me dera!”	Audição do poema. Diálogo sobre o poema.	-----	Criar outros poemas com o mesmo nº de versos e estrofes, mas iniciados por outras interjeições.	Interjeições (ficha informativa).
Narrativa “ A Surpresa”	-----	Leitura e interpretação do texto. Completamento de um quadro acerca dos dados pessoais da personagem principal do texto.	-----	Classes de palavras. Palavras variáveis e invariáveis (ficha informativa).
Poesia “ Os Nomes”	Audição do poema.	-----	-----	Nome ou substantivo: variação em género, número e grau. Subclasses: próprios, comuns, colectivos (ficha informativa). Sublinhar os substantivos

				presentes no texto. Indicar três nomes comuns e três próprios. Identificar nomes colectivos associados a nomes comuns.
Narrativa “ As quatro portas do céu”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Campo lexical. Realizar exercícios de vocabulário. Reflectir sobre a língua (caça ao intruso).
Textos do património oral: lengalenga “ O galo”; “ Arre burrinho”; Trava-línguas: “Pávim papando”; Adivinhas; Provérbios	Memorizar os trava-línguas e dizê-los rapidamente .	Ler em voz alta várias vezes estes textos e tentar decorá-los. Descobrir a solução para as adivinhas.	Redigir textos semelhantes a estes. Completar provérbios.	-----
Narrativa “ O vendedor de provérbios”	-----	Ler o texto e reflectir sobre a mensagem dos provérbios.	-----	-----
Poesia “ Poeta”	Audição do poema.	-----	-----	Texto poético: breves noções (verso, estrofe, rima, versos soltos). Recursos expressivos: repetição, enumeração, Personificação, Adjectivação, Onomatopeia, (ficha informativa). Exercícios de correspondência.

Poesia “ Quando for grande”	Audição do poema.	Ler e interpretar textos poéticos.	-----	Classificar estrofes quanto ao número de versos.
Poesia “ Professora”	Audição do poema.	Ler e interpretar textos poéticos.	-----	Estrutura estrófica e rimática.
Poesia “ Futebolista”	Audição do poema.	Ler e interpretar textos poéticos.	-----	-----
Poesia “ A bailarina”	Audição do poema.	Ler e interpretar textos poéticos.	-----	Identificar recursos expressivos.
Poesia visual “ Siga a roda”	Ouvir a repetição de sons e de palavras.	Descobrir o valor sugestivo da poesia visual.	-----	-----
Narrativa “ Visita de estudo”	Relatar experiências vividas.	Leitura e interpretação do texto. Efectuar trabalhos de pesquisa.	Realizar relatórios escritos. Elaborar um glossário de A a Z sobre flores.	Fazer exercícios para alargar o vocabulário e para treinar a ortografia : exercício de completamento sobre família de palavras; completamento de palavras com a letra correcta; Estabelecer a relação entre as palavras e o sentido de cada uma delas.
Narrativa “ Os livros são os nossos melhores amigos”	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
Poesia “Brinquedo”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Encontrar rimas para determinadas palavras.
Narrativa “ Pinóquio quer mudar de vida”	-----	Leitura e interpretação.	-----	O diálogo (discurso directo) : verbos introdutórios (ficha informativa). Preencher espaços com

				verbos introdutores do discurso directo.
Poesia “ Fantasia”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Campo lexical.
Narrativa “ A fada Oriana”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Identificar recursos expressivos: repetição, personificação, adjectivação.
Narrativa “ O pinheiro mágico”	-----	Leitura e interpretação.	Redigir um cartão de boas festas.	Completar uma receita com formas verbais reflexas.
Narrativa “ Presentes na Noite de Natal”	-----	Leitura e interpretação	-----	-----
Poesia “ Dia de Natal”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.		Noções de versificação: estrofe, verso e rima.
Narrativa “ Como nascem as histórias”	-----	Leitura e interpretação. Categorias da narrativa: Autor/narrador. Classificação do narrador quanto à presença. Localização da acção, Personagens, momentos da narrativa (ficha informativa).	-----	-----
Texto biográfico “ António Torrado”	-----	Leitura do texto para retirar informação.	-----	-----
Narrativa “ O rei menino”	-----	Leitura e interpretação a partir de elementos dados. Identificar as categorias da narrativa.	Elaborar uma composição narrativa (continuação da história).	-----
Poesia “ Rei, capitão, soldado, ladrão”	Audição do texto. Recitação do poema.	Leitura e interpretação do texto.	-----	O plural dos nomes terminados em ão (exercícios de aplicação).

Narrativa “Antes de adormecer”	-----	Leitura e interpretação. Identificar tipos de narrador.	-----	O adjetivo: flexão em género, número e grau (ficha informativa). Exercícios.
Narrativa “Pouca terra, muita terra”	Exposição oral sobre a pesquisa efectuada. Relato de uma viagem de comboio.	Leitura e interpretação Pesquisar informação sobre os caminhos-de-ferro em Portugal.	-----	Completar palavras com “s”, “ss”, “c” ou “ç”. Realizar exercícios de ortografia.
Narrativa “Gaivotas salvam histórias para crianças”	-----	Leitura e interpretação. Identificar tipo de narrador.	-----	Família de palavras. Palavra primitiva/palavras derivadas: prefixos e sufixos (ficha informativa).
Narrativa “Aqui há gato!”	-----	Leitura e interpretação. Delimitar momentos da narrativa.	-----	Graus dos adjectivos. Realizar exercícios de vocabulário (exercício de correspondência com expressões idiomáticas). Onomatopeias (ficha informativa).
Narrativa “Momento Difícil”	Debate “Animais abandonados” (ficha-guia).	Leitura e interpretação.	-----	Determinantes Subclasses: artigos definidos e indefinidos/ possessivos / demonstrativos (ficha informativa).
Poesia “A mãe”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Comparação.
Narrativa “A aventura do Moreno”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Realizar exercícios de vocabulário. Interjeições. Adjectivos (exercícios de revisão).

				O verbo: modo, tempo, pessoa e número. Formas nominais. As conjugações (ficha informativa).
Narrativa “ A despedida do Andarilho”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Conectores (mostrar a importância das palavras de ligação no encadeamento lógico). Realizar exercícios de vocabulário e de ortografia. Tempos e modos verbais Conjugações (exercícios de revisão) . Funções sintáticas: sujeito/predicado/complemento directo (ficha informativa).
Narrativa “ Borboleta Laçarote”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Formas verbais: modo, tempo, pessoa e número. Funções sintáticas (exercícios de revisão).
Narrativa”Dario”	Audição do texto.	Descrição/retrato (ficha informativa).	Fazer o seu auto-retrato. Redigir textos em forma de jogo (acróstico).	-----
Fábula “A Cigarra e a Formiga”	-----	Leitura e interpretação. Relacionar as moralidades das fábulas com provérbios.	-----	Verbo:Tempos do modo indicativo (ficha informativa). Exercícios variados com verbos (caça ao intruso; correspondência; complemento).

Fábula “ O Pavão e o Grou”	-----	Leitura e interpretação. Realizar trabalhos destinados a desenvolver o gosto pela leitura.	Elaborar um resumo. Reconstituir fábulas, ordenando logicamente vários momentos de duas narrativas.	Identificar formas verbais (exercícios de revisão).
Poesia “De noite e de dia”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	-----
Conto tradicional (narrativa) “ Os três desejos”	-----	Leitura e interpretação. Fazer corresponder estados de espírito das personagens a diversos momentos da acção.	-----	-----
Conto tradicional (narrativa) “ O Caldo de pedra”	-----	Ordenar frases pela sequência lógica dos acontecimentos.	Reconstituir o texto tradicional em B.D. preenchendo legendas e balões de fala.	Realizar exercícios de vocabulário. Linguagem popular (explicar o sentido de algumas expressões).
Lenda (narrativa) “ A boca do Inferno”	-----	Leitura e interpretação. Analisar características da lenda.	Elaborar um reconto .	-----
Narrativa “ Grandes amigos”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Pronomes pessoais/conjugação pronominal (ficha informativa).
Narrativa “Tempo vai, tempo vem”		Leitura e interpretação.		Modo indicativo: exercícios de revisão.

	-----		-----	Modo imperativo: exercícios de consolidação. Personificação.
Poesia “Boa-noite, passarinho”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Realizar exercícios para alargar o vocabulário (família de palavras; formação de palavras).
Narrativa “Zé Espantalho”	-----	Leitura e interpretação. Identificar recursos expressivos.	-----	Recursos expressivos. Tempos do modo conjuntivo: exercícios de consolidação (ficha informativa).
Poesia “ No solinho da mata”	Audição do texto. Realizar debates (os fogos florestais, a destruição da natureza).	Leitura e interpretação.	-----	Efectuar exercícios de vocabulário. Formas verbais do imperativo: exercícios de revisão. Estrutura estrofica e rimática.
Narrativa “ Um Navio no sobreiro”	-----	Leitura e interpretação.	Redigir um texto imaginando a continuação de uma história e comparar com o texto original.	Modo condicional: exercícios de consolidação.
Entrevista “ Flutuando em tranquilidade”	-----	Leitura e interpretação.	Realizar debates (a poluição). Fazer entrevistas.	-----
Narrativa “ A Menina do Mar”	Audição de excertos. Fazer um reconto da história.	Leitura e compreensão.	-----	Realizar exercícios de ortografia.
Poesia “ No fundo do mar”	Audição do poema.	Comparar um texto em verso com outro em prosa poética.		Recursos expressivos: enumeração, adjectivação e comparação.

			-----	Efectuar exercícos para revisão das classes de palavras.
Conto tradicional em verso “Nau Catrineta”	Audição do texto.	Leitura e interpretação. Características do conto popular.	-----	-----
Poesia “O Vagabundo do mar”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	-----
Narrativa “ A Primeira viagem de Sindbad, o marinheiro”	Jogo.	Leitura e interpretação.	-----	Revisões dos conteúdos sobre funcionamento da língua abordados ao longo do ano lectivo.

6º ano: “O Segredo das Palavras”- Editora Santillana

Tipologia Textual	Domínios			Funcionamento da Língua
	Ouvir/Falar	Ler/Compreender	Escrever	
Narrativa “ Menina Exemplar”	Trocar opiniões acerca do comportamento na sala de aula.	Leitura .	Construir um regulamento que ajude a criar um bom ambiente de trabalho no espaço aula.	-----
Narrativa “ O Manequim e o Rouxinol” (adapt.)	-----	Leitura e interpretação	-----	-----
Narrativa “A casa abandonada”	Audição de uma história lida pelo professor.	Leitura e interpretação Categorias da narrativa.	Imaginar o final da história e redigir um texto.	Classes de palavras: nomes, adjectivos e advérbios; Formação de palavras; Tipos de frase.
Conto tradicional (narrativa): “O irmão Esperto e o irmão Pateta”	-----	Preencher uma ficha de leitura.	-----	-----
Poesia “Barca Bela” Biografia de Almeida Garrett.	Audição do poema. Recordar canções sobre o mar.	Leitura e interpretação.	Produzir um texto sobre uma aventura.	Elementos de versificação (ficha informativa). Campo semântico. Sinais de pontuação (ficha informativa). Exercícios (completar um crucigrama com o nome dos sinais de pontuação).
Narrativa “ A Menina do Mar”	Audição do texto	Completar o texto, colocando a pontuação que falta.	-----	Sinais de pontuação.

Lengalenga “A velha da gata e a gata da velha”	Audição de uma lengalenga.	Leitura e interpretação.	Criar um texto com sentido, a partir de um texto sem sentido- lengalenga.	Classificação das estrofes quanto ao número de versos; rima. Ditongos orais e nasais. Divisão silábica. Translineação.
Trava-línguas	Audição de trava-línguas. Reproduzir um trava-línguas.	Descobrir os sons que se repetem nos trava-línguas.	Elaborar trava-línguas.	Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica; regras de acentuação, sinais auxiliares de escrita.
Conto tradicional (narrativa)” A grande escolha” são Tomé e Príncipe	-----	Leitura e interpretação. Definição de conto/conto tradicional; Categorias da narrativa; Provérbios.	Continuar a história.	Nome: classe e subclasse
Lenda “ O deserto, o sol e o vento” (Angola)	Ler uma imagem.	Leitura e interpretação.	Produzir um texto utilizando determinados nomes.	Recursos expressivos: personificação. Nome: flexão em género (regra geral e casos especiais; flexão em número; flexão em grau. Antónimos.
Fábula “ A carruagem e a mosca”	Audição da fábula	Leitura e interpretação. Características da fábula	Composição (opinião sobre o comportamento de uma personagem e a moral da fábula) Elaborar o retrato de uma personagem do texto.	Família de palavras. Adjectivo: flexão em género, número e grau. Recursos expressivos-comparação, adjectivação, metáfora.
Fábula “A cigarra e a formiga”	Debater.	Leitura. Debate- regras.	Construir uma fábula.	Determinantes: artigos e numerais.

Conto (narrativa) “ O lobo de Gubbio”	-----	Leitura e interpretação.	Redigir a história como se fosse um habitante de Gubbio.	Sinónimos. Determinantes possessivos, demonstrativos e indefinidos.
Conto (narrativa) “ O menino e o crocodilo” Guiné-Bissau	-----	Leitura e interpretação.	Recontar a história com um desfecho diferente.	Modos de expressão: o diálogo; verbos introdutórios. Pronomes pessoais.
Conto tradicional (narrativa) “ Por bem fazer mal haver”	Audição do texto. Recontar o texto.	Leitura e interpretação. Estrutura do texto narrativo. Características do conto popular.	Completar o texto, com palavras fornecidas.	Pronomes indefinidos e interrogativos.
Conto (narrativa) “ O pinheiro”	-----	Leitura e interpretação.	Criar um texto, respondendo à pergunta final do narrador. Elaborar a biografia do autor do conto.	Pronomes demonstrativos, possessivos e indefinidos.
Narrativa “Os antecedentes do jornal”	-----	Leitura e interpretação.	Estrutura do convite.	Modos e tempos verbais.
Notícias (selecção)	Audição de várias notícias.	Estrutura da notícia. Estrutura de uma carta-carta formal e carta informal.	Redigir uma carta a um amigo.	Verbos irregulares.
Reportagem “Os montados portugueses”	-----	Leitura e interpretação.	Compor acrósticos.	Modo conjuntivo.
Entrevista “O estado dos oceanos”	-----	Leitura e interpretação. Estrutura da entrevista.	Realizar uma entrevista.	Área vocabular. Ortografia:vem/ vêm/ vêem.
Texto informativo A) “Ser solidário com o mundo” B) “Receita para fazer papel reciclado”	-----	Leitura e interpretação. Receita.	Elaborar uma receita. Relato informativo.	Modo imperativo.

Texto informativo “ Resíduos maltratados”	Exposição oral- Falar acerca da reciclagem.	Leitura e interpretação. Cartaz.	Elaborar cartazes.	Modo condicional.
Texto informativo “ 24 horas na vida de um hipermercado”	-----	Leitura e interpretação.	Elaborar um relato informativo de uma visita de estudo.	Formas nominais: Particípio passado (regular e irregular), gerúndio e infinitivo impessoal.
Texto informativo “O código da estrada”	-----	Leitura e interpretação.	Construir uma história a partir de um conjunto de imagens.	Conjugação pronominal.
Texto informativo “ Ser um bom ciclista”	-----	Leitura e interpretação.	Criar um diálogo para explicar o caminho a um ciclista.	Conjugação pronominal reflexa.
Texto informativo “Mapa do jardim zoológico”	-----	Leitura e interpretação.	Inventar uma história com base numa situação hipotética.	Abreviatura e sigla. Tempos compostos do modo indicativo.
Poesia “ Romance de D. João”	Audição do poema. Contar uma aventura com animais.	Leitura e interpretação.	Produzir um texto em prosa.	Ortografia- senão/se não Advérbios- classe, subclasse e grau; locuções adverbiais.
Poesia “ Fala do submarino”	Recordar um brinquedo que o tenha marcado.	Leitura e interpretação.	Produzir um texto em prosa em que o narrador é um brinquedo.	Preposições e locuções prepositivas.
Narrativa “A árvore”	Leitura de uma imagem. Recontar oralmente.	Leitura e interpretação. Descrição- planos; impressões e outros aspectos.	Descrever uma paisagem.	Conjunções e locuções coordenativas.
Narrativa “Uma grande aventura”	-----	Leitura e interpretação.	Continuar uma história.	Conjunções e locuções subordinativas.
Narrativa “ Uma viagem inesquecível de comboio”	-----	Leitura e interpretação.	Redigir uma carta.	Interjeições.

Texto Dramático “A bordo de uma nau”	Audição do texto.	Leitura e interpretação. Características do texto dramático.	Produzir um texto ilustrado sobre a figura do “Adamastor”	Tipos e formas de frase.
B.D. “ Astérix e o regresso dos Gauleses”	-----	Leitura e interpretação. Banda desenhada-estrutura; aspectos gerais.	Criar uma BD a partir da expressão “A invasão...”	Tipos de sujeito: simples, composto e subentendido.
Narrativa “ Gulliver ruma a Lisboa”	-----	Leitura e interpretação.	Produzir (com orientação) um texto em prosa.	Nomes gentílicos. Predicado verbal e nominal; nome predicativo do sujeito; verbos de significação indefinida.
Narrativa “Ulisses e o Ciclope”	-----	Leitura e interpretação.	Produzir (com orientação) um texto em prosa, utilizando determinadas expressões.	Complemento directo e indirecto; complementos circunstanciais de lugar, tempo e modo.
Narrativa “As venturas de Nils”	-----	Leitura e interpretação.	Criar um texto em prosa utilizando determinados recursos expressivos.	Discurso directo e indirecto-normas de transformação.
Narrativa “Aqui há palhaços”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	Produzir um texto em prosa sobre um espectáculo circense.	Recursos expressivos (adjectivação, enumeração, onomatopeia, metáfora, comparação). Campo semântico. Palavras derivadas por prefixação, sufixação, prefixação e sufixação; palavras compostas por aglutinação e justaposição; família de palavras; palavras homónimas, homófonas e homógrafas.

Narrativa “ A vida para lá dos aquários”	Expressar uma opinião.	Leitura e interpretação.	Elaborar um texto exprimindo uma opinião.	Classificação morfológica. Análise sintáctica.
Narrativa “ O diário de Robinson Crusoe”	-----	Leitura e interpretação. Diário.	-----	Interjeições. Tempos e modos verbais. Tipos e formas de frase. Classificação morfológica. Classificação de orações. Análise sintáctica.
Narrativa “ O primo do Brasil”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	Produzir de um texto em prosa. Construir um minidicionário com palavras do Português do Brasil.	Classificação morfológica. Sinónimos. Tempos e modos verbais. Classificação de orações Análise sintáctica.

7º ano: “*Plural*”- Lisboa Editora

	Ouvir/Falar	Ler/Compreender	Escrever	Funcionamento da Língua
Narrativa “Uma porta para a fantasia”	Trocar impressões com os colegas sobre a seguinte frase: “(...) não são só os livros que levam a Fantasia.”	Leitura orientada e interpretação. Sugestão de leitura: <i>A História Interminável</i> , Michael Ende.	Produzir um texto, utilizando a palavra-chave “porta”.	Pontuação
Narrativa “Os livros preferidos”	Trocar pontos de vista. Partilhar experiências de leitura.	Leitura orientada: expressão verbal em interação; registo de informação.	Elaborar uma ficha de registo.	Classes de palavras.
Inquérito “Que tipo de leitor sou?”	-----	Leitura.	Responder a dois inquéritos sobre hábitos de leitura.	-----
Narrativa “ A aventura de ler”.	Apresentar pontos de vista. Expressão verbal em interação.	Leitura orientada.	-----	Frase; parágrafo; campo lexical.
Narrativa “ O mar de histórias”	Narrar uma história à turma.	Leitura orientada.	-----	Pontuação; acentuação; ortografia.
Narrativa “ História da princesa Nurenaha”	Audição do texto.	Leitura orientada. Leitura recreativa.	Modificar o texto com utilização de sinónimos. Continuar a história.	Relações entre palavras: sinónimos, antónimos, homónimas, homófonas, homógrafas, parónimas hiperónimos e hipónimos. Recursos expressivos: comparação.

Narrativa bíblica "Salomão, o sábio"	Audição do texto. Expressão verbal em interação.	Leitura orientada: estrutura do texto; interpretação.	-----	O nome; o dicionário.
Parábola "Parábola dos sete vimes"	Resumir oralmente; Recontar.	Leitura orientada: interpretação, tipologia textual; pesquisa e tratamento da informação.	Elaborar notas biobibliográficas.	Sinónimos; ortografia; tipos de frase; intenção comunicativa (modo imperativo).
Conto popular "O velho, o rapaz e o burro"	Expor pontos de vista.	Leitura orientada: interpretação. Leitura para informação: literatura oral e tradicional.	Elaborar um esquema.	-----
Conto popular "Os dez anõezinhos da Tia Verde- Água"	Argumentar oralmente.	Leitura orientada.	-----	Varição linguística (norma culto e fala popular).
Conto popular "A Bela- Menina"	-----	Leitura orientada.	Produzir um texto de opinião. Brincar com os contos: relação texto/imagem; contos de fadas e publicidade; contos de fadas e cinema.	Varição linguística (norma culto e fala popular).
Textos de imprensa "Shrek ou a Bela e o Monstro" "O mundo dos Irmãos Grimm"	-----	-----	Escrita segundo modelo: texto crítico; banda desenhada. Elaborar uma crítica de cinema. Criar balões para BD.	-----
Texto de imprensa "A Cinderela da Ópera"	-----	Leitura orientada.	Pesquisar sobre Mozart.	Relações entre palavras; campo lexical.

Conto popular japonês "Retrato da Mulher"	-----	Leitura orientada: estrutura do texto.	Escrita segundo modelo: resumo.	As classes do nome e do adjetivo.
Fábula "A Cigarra e a Formiga"	-----	Leitura orientada: interpretação; comparação de textos. Leitura para informação.	Expandir um texto.	Acentuação gráfica; o adjetivo.
Lendas "A lenda dos três rios"; "A lenda da Torre-de-Dona-Chama"; "A lenda de Coimbra"	-----	Leitura orientada: comparação de textos.	-----	Topónimos.
Lendas de outros continentes "A primeira viagem à Lua e o tambor africano"; "O Rei Sol e a Rainha das Águas"	-----	Leitura recreativa.	-----	-----
Texto de imprensa "O tradicional bolo-rei"	-----	Leitura para informação.	-----	-----
Narrativa "Papel e caneta"	-----	Leitura orientada: sentido global, interpretação.	Escrita expressiva.	Ortografia; a frase; tipos de frase; adequação comunicativa.
Narrativa "O fenómeno"	-----	Leitura orientada: acção.	-----	Variação linguística e adequação comunicativa; o verbo (flexão).
Narrativa "O sonhador e a irmã"	-----	Leitura orientada: interpretação; o essencial e o acessório	Escrita expressiva: elaborar um texto sobre vivências pessoais.	O verbo; acentuação; o advérbio adjunto de modo.

Narrativa “ O ladrão”	Audição do texto.	Leitura orientada: interpretação; momentos da acção.	Reescrever texto.	Relação entre palavras: sinónimos; o verbo (conjugações, regulares/irregulares, tempos verbais).
Narrativa “O ovo da gaiivota”	-----	Leitura orientada: interpretação; momentos da acção; o essencial e o acessório. Leitura para informação.	Escrita segundo modelo.	Concordância; coerência verbal; formação de palavras (onomatopeias).
Texto de Imprensa “ Os Anjos-da-Guarda de Heimaey”	-----	Leitura recreativa.	-----	-----
Texto de enciclopédia “ Os animais e as plantas”	-----	Leitura recreativa.	-----	-----
Narrativa “Comida e liberdade”	-----	Leitura orientada: interpretação; momentos da acção; tempo cronológico; tempo histórico. Leitura para informação.	-----	Adequação comunicativa; o verbo (tempos compostos); pronome pessoal.
Narrativa “Um filhote de homem”	-----	Leitura orientada: interpretação; espaço; tempo; organização dos momentos narrativos. Leitura para informação.	Escrita segundo modelo. Elaborar um reconto.	Relação entre palavras (homonímia, homofonia); verbo (pessoa verbal); conectores.
Texto de imprensa “O fim do lobo mau”	-----	Leitura recreativa.	-----	-----

Narrativa “Casa nova”	-----	Leitura orientada: interpretação; espaço físico; tempo. Leitura para informação. Leitura de descrição.	Escrita segundo modelo: elaborar um texto descritivo.	Formação de palavras (afixação); frase simples e frase complexa; sujeito; concordância sujeito/predicado.
Narrativa “ A menina Vitória”	Partilhar experiências.	Leitura orientada: interpretação; espaço físico; espaço social. Leitura para informação. Leitura recreativa.	Redigir um diálogo imaginário entre o aluno e a personagem do texto.	-----
Narrativa “ O viajante clandestino”	Audição do texto.	Leitura orientada: interpretação; personagem. Leitura comparativa.	-----	Recursos expressivos. Formação de palavras (sufixação).
Narrativa “Abilinho”	-----	Leitura orientada: interpretação; personagem (sentimentos).	-----	Diminutivos (valor); o advérbio; relação entre palavras.
Texto de imprensa “Todos os nomes”	-----	Leitura recreativa.	-----	-----
Narrativa “Eusébio”	-----	Leitura orientada: interpretação; caracterização da personagem; caracterização directa e indirecta.	-----	Recursos expressivos.
Narrativa “Ângela”	Trocar impressões.	Leitura orientada: interpretação; caracterização da personagem; caracterização directa e indirecta.	Escrita segundo modelo: Redigir um retrato. Elaborar esquema (características da personagem).	Classes de palavras: determinantes; quantificadores; pronomes; Discurso directo e indirecto; concordância sujeito/predicado.

Narrativa “O desportista”	-----	Leitura orientada: interpretação; caracterização de personagens; retrato e auto-retrato. Leitura para informação.	Elaborar um retrato.	Intenção comunicativa.
Narrativa “O viajante do espaço”	Trocar pontos de vista. Recontar oralmente.	Leitura orientada: interpretação; caracterização de personagens. Leitura para informação.	Escrita segundo modelo: redigir uma carta.	Frase simples e frase complexa; coordenação, subordinação; concordância sujeito/predicado; verbo (flexão verbal).
Narrativa “ Coração distorcido”	-----	Leitura orientada: interpretação; narrador, personagens. Leitura para informação.	Escrita recreativa.	Conectores; articulação de frases.
Narrativa “ Estranha mensagem”	-----	Leitura orientada: interpretação; modos de representação; relato do discurso.	-----	Conectores; intenção comunicativa; funções sintácticas (vocativo); concordância sujeito/predicado; o verbo.
Conto “Crime no expresso do tempo”	Recontar oralmente com mudança de narrador.	Guião de leitura orientada: interpretação; acção; momentos narrativos; personagens (relevo, pontos de vista); tempo histórico; modos de representação e relato do discurso; comparação de épocas históricas.	Escrita segundo modelo: redigir uma carta. Escrita lúdica.	Relação entre palavras (homografia, homonímia; homofonia; sinonímia, antonímia, hiperonímia); sinais auxiliares de escrita; concordância sujeito/predicado; componentes essenciais da frase.

Conto “ A estrela”	-----	Guião de leitura orientada: interpretação; momentos narrativos; articulação dos momentos narrativos; personagens (relevo, características); espaço físico; espaço social.	Escrita criativa. Reescrever final do conto.	Marcas do uso oral e informal. Recursos expressivos. Pronome. Discurso directo e indirecto. Tipos de frase. Conectores. Sujeito.
Conto “A salvação de Wang-Fô”	Apresentar de personagens (dramatização). Recontar oralmente.	Leitura orientada: interpretação; momentos narrativos; personagens; pontos de vista. Leitura expressiva.	Escrita segundo modelo: produzir um texto argumentativo. Elaborar uma carta.	Classes de palavras: adjectivo, pronome, verbo, advérbio, conjunções. Coerência verbal. Funções sintácticas.
Conto “O Cavaleiro da Dinamarca”	Partilhar tradições. -----	Leitura orientada: interpretação; descrição/narração; momentos da acção; personagens; espaço; tempo histórico. Leitura para informação. Pesquisa de dados para elaboração de ficha biográfica (Dante e Giotto).	Escrita segundo modelo: elaborar um texto descritivo. Escrita criativa. Escrita lúdica: construir uma narrativa.	Concordância verbal; discursos directo e indirecto; relações entre as palavras (antonímia); o verbo (transitivo directo, intransitivo, copulativo).
Narrativa “ A Odisseia de Homero”	Recontar oralmente.	Leitura orientada: interpretação; personagens; espaço; tempo; narrador. Leitura para informação.	Escrita criativa: “ Grécia Antiga”- pesquisa r para elaborar uma narrativa. Escrita segundo modelo: elaboração de retrato.	Formação de palavras.

Poesia “Um poema”; “ O poema é...”	Recitar poemas.	Leitura expressiva.	Escrita criativa e lúdica: oficina de poesia (criar frases; criar poema colectivo; criar acrósticos).	-----
Poesia “ O cigarro e a cigarra”; “Coisas de amor”	Audição dos poemas	Leitura orientada.	Escrita criativa e lúdica: oficina de poesia (criar poemas com parónimas).	Palavras parónimas.
“Poesia”	-----	Leitura orientada.	Escrita criativa e lúdica: oficina de poesia (criar poemas com metáforas).	Denotação/conotação. Comparação e metáfora.
Poesia “ A chácara do Chico Bolacha”; “O eco”; “ A bailarina”	Audição dos poemas. Recitar poemas.	Leitura orientada. Leitura expressiva.	Escrita criativa: oficina de poesia (poemas que brincam com os sons).	Processos de repetição fonética- aliteração, rima, onomatopeia, refrão. Noções de versificação.
Poesia “Encomenda”	-----	Leitura orientada: interpretação.	Escrita criativa: oficina de poesia (poema a partir de uma imagem).	Esquema rimático e tipo de rima.
Poesia “Retrato”	-----	Leitura orientada: interpretação.	-----	O adjectivo. Recursos estilísticos.
Poesia “ Poema do poste com flores amarelas”	-----	Leitura orientada: interpretação.	-----	Recursos estilísticos ao nível da semântica frásica.
Poesia “Eu quero escrever coisas verdes”	-----	Leitura orientada.	Escrita criativa: oficina de escrita (poema a partir de cores).	Recursos estilísticos ao nível da semântica frásica. Denotação e conotação. Campo lexical.
Poesia “A aldeia russa de Marc Chagall”	-----	-----	Escrita criativa: oficina de poesia (poema a partir de uma pintura).	-----

Texto de imprensa “ Astrónomos desvendam mistério de quadro de Van Gogh”	-----	Leitura orientada.	-----	Coesão textual. Hiperónimo/ hipónimo. Nomes colectivos.
Poesia visual “ Escada”; “Aranha”; “Pêndulo”; “É no ar que ondeia”; “Cobra e H”	-----	Leitura recreativa.	Escrita criativa e lúdica: oficina de poesia (poemas visuais).	-----
Poesia “ Sonho de paz”; “Canção da chuva grande”	-----	Leitura orientada: interpretação. Pesquisa e selecção de informação sobre poetas de expressão portuguesa.	-----	Metáfora. Vocativo. Pontuação.
Poesia “Sonho da mãe negra”	-----	Leitura orientada: interpretação.	-----	-----
Poesia “Mãe negra”	-----	Leitura orientada: interpretação.	-----	-----
Poesia “Pequeno poema”	-----	Leitura orientada: interpretação.	Escrita expressiva: oficina de escrita (poema a partir de fotografia pessoal).	-----
Poesia “Desenho”	-----	Leitura orientada: interpretação.	-----	Rima. Recursos estilísticos.
Poesia “O hino de amor”	Reconto oral.	Leitura recreativa. Pesquisa e selecção de informação.	-----	-----
Poesia “História antiga”	-----	Leitura comparativa. Leitura para informação.	-----	-----

Poesia “Balada do rei das sereias”	-----	Leitura orientada: elementos narrativos do poema.	Reescrever parte de um poema.	Análise sintáctica. Discurso directo.
Poesia “A rainha de Kachmir”	Audição do poema.	Leitura orientada.	Escrita criativa: continuar o poema.	Adjectivo. Comparação e metáfora. Campo lexical.
Romance tradicional “Bela Infanta”	Audição do texto. Dramatizar o poema.	Leitura orientada. Leitura expressiva e leitura para informação.	-----	Tipos de frase e intenção comunicativa. Discurso directo e indirecto.
Romance tradicional “Conde Nilo”	Recontar oralmente.	Leitura orientada: elementos narrativos do poema.	-----	-----
Romance tradicional “A moira encantada”	-----	Leitura orientada: elementos narrativos do poema; interpretação. Leitura comparativa.	Escrita criativa: criar um poema narrativo a partir de imagem.	Estrutura poética.
Texto dramático “No planeta das coisas transparentes”	-----	Leitura orientada: relações, reacções e atitudes das personagens. Leitura para informação: características do texto dramático. Leitura dramatizada.	Escrita criativa: continuar o texto dramático.	Formação de palavras. O nome. O adjectivo. O advérbio.
Texto dramático “Teatro de rua”	-----	Leitura recreativa.	-----	-----
Texto dramático “Há-de chamar-se André”	Resumir oralmente.	Leitura orientada: relações, reacções e atitudes das personagens.	Escrita segundo modelo: Transformar o texto.	Pontuação. Interjeições. Sentido conotativo.

8º ano: “Plural”- Lisboa Editora

Tipologia Textual	Domínios			Funcionamento da Língua
	Ouvir/Falar	Ler/Compreender	Escrever	
Poesia “Amanhã aconteceu” “Jornal, longe”	Trocar impressões com os colegas sobre “O que é a notícia?”. Expressão verbal em interacção.	Leitura para informação. Leitura comparativa “Linguagem e estilo jornalísticos”.	Criar e seleccionar títulos.	-----
Notícia “Rim judeu salva criança palestina”	Trocar pontos de vista.	Leitura orientada: estrutura da notícia. Reconstituição de uma notícia.	Escrita segundo modelo: elaborar uma notícia a partir de um título.	Classes de palavras: o nome.
Reportagem “salva Vidas”	Visionamento televisivo: selecção crítica de informação.	Leitura orientada. Estrutura do texto (reportagem).	Escrita segundo modelo: elaborar uma reportagem.	Registos de língua.
Entrevista “Cumplicidade e comunicação”	Apresentar pontos de vista. Expressão verbal em interacção.	Leitura orientada. Selecção crítica de informação.	Escrita segundo modelo: elaborar uma entrevista.	Discurso directo e indirecto.
Crónica “A última crónica”	Resumir oralmente; apresentar pontos de vista.	Leitura orientada. Leitura para informação: características da crónica.	-----	Variante brasileira-reconstrução de texto.
Crítica “Nesta cidade”	Trocar pontos de vista.	Leitura orientada. Estrutura do texto.	Escrita segundo modelo: redigir um texto crítico.	-----
Artigo de jornal “Desgraças” abrem um quinto dos noticiários da noite na TV”	Trocar pontos de vista. Comunicação oral regulada por normas: debate.	Leitura para informação. Leitura orientada.	-----	-----

Artigos de jornal “ Ciberdúvidas da Língua Portuguesa regressa à internet” “ Estudantes aprendem com escritores na internet”	Expressão oral em interacção.	Leitura orientada. Consulta na internet.	-----	Formação de palavras.
Anúncios publicitários.	Expressão oral em interacção.	Leitura orientada. Intenção e adequação comunicativas. Leitura de imagem (leitura crítica de anúncios).	Escrita segundo modelo: criar anúncios publicitários.	Tipos de frase.
Texto jurídico “Publicidade e direitos do consumidor”	Apresentar pontos de vista. Expressão oral em interacção.	Leitura orientada.	-----	Família de palavras. Translineação. Formação de palavras.
Narrativo “ A palavra mágica”	Audição do texto.	Leitura orientada; o essencial e o acessório. leitura para informação. Adequação comunicativa. Consulta de dicionário; descodificação de abreviaturas.	-----	-----
Narrativa “ Dicionário da Fantasia”	Expressão verbal em interacção.	Leitura orientada. Leitura para reflexão. Leitura de imagem.	Criar um título.	Formação de palavras. Registos de língua. Marcas de oralidade.
Narrativa “ A palavra chorar”	-----	Leitura orientada. Sentido global do texto.	Escrita lúdica: criar um texto. Reescrever um texto.	Discurso directo.

Narrativa “A carta”	Expressão verbal em interação.	Leitura orientada. Momentos narrativos. Leitura recreativa.	Escrita segundo modelo: elaborar uma carta.	-----
Narrativa “ A última pergunta”	Audição do texto. Expressão verbal em interação.	Leitura orientada. Momentos narrativos (acção); estrutura do texto. Leitura recreativa.	Escrita expressiva: a partir de uma imagem.	Tipos de frase. Pronome. Verbo (tempos).
Narrativa “ A exposição sobre o antigo Egipto”	Audição do texto.	Leitura orientada: o essencial e o acessório. Leitura para informação (enciclopédia). Leitura recreativa.	-----	Pontuação. Frase Elementos de ligação.
Narrativa “ A selecção”	Expressão verbal em interação.	Leitura orientada. O narrador, personagens. Leitura recreativa. Organização de momentos narrativos.	Escrita segundo modelo: resumo.	O adjectivo.
Narrativa “ O gato de Anne Frank”	Audição do texto.	Leitura orientada: o narrador; personagens. Leitura recreativa. O Diário.	-----	-----
Diário “ Diário de Anne Frank”	-----	Leitura orientada.	-----	-----
Diário “ O diário de Sofia”	-----	Leitura orientada.	-----	-----
Narrativa “ A borbulha”	Audição do texto.	Leitura orientada: narrador; personagem. Leitura recreativa.	-----	Conectores. Verbo.
Narrativa “ Ser ou não ser diferente”	Audição do texto. Expressão verbal em	Leitura orientada: personagem,	Escrita segundo modelo: elaborar retrato.	Classes de palavras. Funções sintácticas.

	interacção.	caracterização, retrato.		
Narrativa “ O baile”	Audição do texto.	Leitura orientada: personagens. Leitura recreativa. Apreciação de texto crítico.	Elaborar um retrato segundo pontos de vista diferentes.	Sinais gráficos; aspas. Adequação comunicativa.
Narrativa “ A alcunha”	Comunicação oral regulada por normas: debater; recontar.	Leitura orientada: estrutura, personagens. Leitura para reflexão.	-----	Nome. Conjunção. Funções sintácticas. Formas de frase.
Narrativa “ Parece impossível mas sou uma nuvem”	Audição do texto.	Leitura orientada: personagem, narrador. Leitura recreativa.	Escrita lúdica: redigir um texto descritivo segundo vários pontos de vista.	Recursos estilísticos (metáfora). O verbo. Funções sintácticas.
Narrativa “Uma questão de cor”	Expressão verbal em interacção. Trocar impressões.	Leitura orientada: personagens, tempo, momentos narrativos. Leitura recreativa. Leitura para informação. Biografia/cronologia. Relação título-obra.	Elaborar um texto informativo.	Articuladores do discurso.
Biográfico “ José Saramago”	-----	Leitura orientada. Recolha de informação. Estrutura de texto.	-----	-----
Autobiográfico “ Nelson Mandela”	-----	Leitura orientada.	-----	-----
Biográfico “Fotobiografia de Anne Frank”	-----	Leitura recreativa.	-----	-----
Narrativa “ O rio da aldeia”	Audição do texto.	Leitura orientada: ordenação dos momentos	Elaborar um texto expressivo.	Verbo. Conjugação perifrástica.

		narrativos, acção, personagens, espaço. Leitura expressiva de poemas.		
Narrativa “ O sossego (im)possível”	-----	Leitura orientada. Estrutura do texto descritivo, personagens, espaço. Leitura recreativa.	Escrita segundo modelo: elaborar um texto descritivo.	Recursos expressivos (metáfora, comparação, personificação). Classes de palavras. Sinónimos.
Narrativa “ O Ripas”	-----	Leitura orientada: categorias da narrativa. Leitura recreativa.	Escrita expressiva.	Registos de língua. Voz activa/voz passiva. Discurso directo/indirecto. Funções sintácticas.
Narrativa “O mundo desconhecido” “ O Novo Mundo”	Comparar textos: troca de pontos de vista.	Leitura comparativa: tempo histórico, espaço, personagens.	-----	-----
Poesia “O limpa-palavras”	Audição do texto. Expressão verbal em interacção.	Leitura orientada. Leitura comparativa.	Escrita lúdica: poema colectivo.	Concordância.
Poesia “Mistérios da escrita”	-----	Leitura orientada. Leitura recreativa.	Escrita lúdica: apreciar criticamente ilustrações.	-----
Poesia “À noite”	-----	Leitura orientada. Sentido literal/sentido figurado.	Oficina de escrita: poema colectivo.	Recursos estilísticos (enumeração, antítese).
Poesia “Amigo” “O teu nome” “Há palavras que nos beijam”	Audição dos poemas.	Leitura expressiva para apropriação do sentido global do texto. Leitura orientada.	Escrita lúdica. Modificar um poema. Oficina de escrita: poema visual; criação colectiva de	Recursos expressivos. Antónimos.

“Canção” “O atro abismo!”		Intencionalidade comunicativa.	metáforas.	
Poesia “Mar sonoro” “No mar passa” “Praia” “Eu chamei-te para ser” “Promessa” “Sacode as nuvens”	Audição dos poemas.	Leitura comparativa. Leitura expressiva.	-----	-----
Poesia “ O búzio de Cós”	-----	Leitura orientada.	-----	Ortografia.
Poesia “Sobre um desenho de Graça Morais”	-----	Leitura recreativa.	Escrita expressiva: poema a partir de uma pintura.	-----
Poesia “ Lição”	-----	Leitura orientada.	Oficina de escrita: poema a partir da Natureza.	Esquema rimático e classificação das rimas (cruzada, emparelhada e interpolada).
Poesia “ Brinquedo”	-----	Leitura orientada.	Reescrever um texto.	Noções de versificação: estrutura poética.
Poesia “ O palácio da ventura”	Audição do texto.	Leitura orientada.	Escrita lúdica: alteração poética.	Tipos de frase.
Poesia “ Nostalgia”	Audição do texto.	Leitura orientada.	-----	O verbo. Recursos expressivos: comparação.
Poesia “Poema à mãe”	Audição do poema.	Leitura orientada. Leitura comparativa.	Escrita expressiva: criação de poema.	Recursos expressivos: metáfora.
Poesia “No teu rosto” “Só as tuas mãos”	-----	Leitura expressiva. Leitura comparativa. Compreensão global do texto.	Escrita expressiva: poema colectivo.	Recursos de estilo: adjectivação.
Poesia “ Ao Miguel...”	-----	Leitura orientada. Leitura comparativa.	-----	Recursos expressivos: adjectivação, metáfora e comparação.

Poesia “ O menino da sua mãe”	-----	Leitura orientada.	-----	-----
Poesia “Tomámos a vila depois dum imenso bombardeamento”	Audição do texto.	Leitura orientada. Recolha de informação.	-----	-----
Poesia “ Passagem das horas” “Meu coração é um almirante louco” “Onda que, enrolada, tornas...” “A novela inacabada” “O sonho é ver as formas invisíveis...” “Viajar! Perder países!”	Audição de poemas.	Leitura recreativa. Compreensão global: identificação de temas.	-----	-----
Poesia “O general entrou na cidade”	Audição do poema.	Leitura orientada. Leitura para reflexão.	Oficina de escrita: concurso de frases expressivas.	-----
Poesia “Anti-holocausto” “Desabafo”	-----	Leitura orientada. Leitura recreativa. Seleção de poemas de autores africanos de expressão portuguesa.	-----	Variante africana do português.
Poesia “A verdade”	Intenção comunicativa: manifestar opiniões	Leitura orientada.	-----	-----
Dramático “Antes de começar”	Leitura de imagem.	Leitura orientada: personagens. Leitura para informação: características do texto	Escrita segundo modelo: criação de texto dramático. Escrita lúdica: continuação de texto dramático.	-----

		dramático. Leitura recreativa.		
Dramático “Como um raio de sol”	Trocar pontos de vista.	Leitura orientada: personagens. Leitura recreativa.	Escrita segundo modelo: modificar o desenlace.	Pontuação. Variante linguística.

9º ano: “Com todas as letras”- Porto Editora

Tipologia Textual	Domínios			Funcionamento da Língua
	Ouvir/Falar	Ler/Compreender	Escrever	
Narrativa “ Ser famoso”	Trocar impressões com os colegas sobre “O que é a notícia?”.Expressão verbal em interacção.	Leitura e interpretação. Estrutura da carta.	-----	-----
Reportagem “Mente que brilha”	Trocar pontos de vista.	Leitura orientada: estrutura da reportagem.	-----	-----
Anúncio publicitário		Análise do anúncio (publicidade comercial/não comercial).	-----	-----
Excerto de um artigo de jornal. Excerto de um texto narrativo.		Texto literário e texto não literário.	-----	-----
Poesia “Lua adversa” Narrativa “Aldeia Nova” Drama “Mar”		Modos e géneros literários.	-----	-----
Conto tradicional “ Dar vista aos cegos”	Trocar pontos de vista.	Leitura orientada. Estrutura do conto tradicional.	Reescrever frases ambíguas.	Registos de língua: marcas de oralidade; linguagem popular. Classes de palavras.
Lenda “Lenda da galanteria de D. Rodrigo”	Audição do texto. Debater/ trocar opiniões.	Leitura orientada: localização da acção no tempo e no espaço; caracterização de	Resumir.	

		personagens; narração; descrição e diálogo; organização das acções; tema).		-----
Crónica “Foi assim que me contaram” Poesia “Exílio”	Audição do texto. Dar instruções.	Leitura e interpretação. Características da crónica.	-----	Formação de palavras. Palavras homónimas; homófonas; homógrafas e parónimas. Adjectivo. Análise sintáctica. Forma activa e passiva.
Narrativa “Covardia”	Audição do texto.	Leitura e interpretação. Leitura comparativa de textos de diferente tipologia (anúncio publicitário, cartoon, poema).	-----	O adjectivo. Recursos expressivos: anáfora, paralelismo e comparação. Classificação de orações. Análise sintáctica. Formas verbais (conjugação pronominal).
Narrativa “ Espelho, espelho meu...”		Leitura e interpretação. Retrato, auto-retrato, caricatura.	Elaborar um auto-retrato e uma caricatura.	-----
Crítica a dois livros “ O gorro vermelho” “Um espelho só meu” Crítica a um filme “Cinema desenxabido”		Características da crítica.	Elaborar uma crítica. Elaborar um inquérito.	-----
Narrativa “O sexto filho”	Dramatizar o texto.	Leitura e interpretação. Categorias da narrativa.	Trabalhos em grupo: resumo, notícia, carta, monólogo, entrevista.	Recursos expressivos.

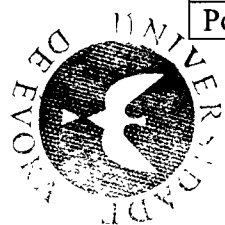
Narrativa “O Tesouro”		Leitura e interpretação. Categorias da narrativa.	-----	Recursos expressivos.
Reportagem “O crescimento de um pequeno herói”		Leitura orientada.	Construir uma história a partir de uma banda desenhada.	-----
Narrativa “A Torre da Má Hora” Retrato “Louvação do homem que só queria contar histórias”	Audição do texto.	Leitura orientada. Categorias da narrativa.	Elaborar um retrato.	Recursos expressivos. Conjugação perifrástica. Divisão e classificação de orações.
Texto informativo “Gil Vicente: o homem de quem falta saber muito”		Leitura e interpretação.	-----	-----
Entrevista “Gil Vicente entrevistado”		-----	Elaborar uma entrevista.	-----
Texto informativo “Gil Vicente e a sociedade do seu tempo”		Leitura e interpretação.	-----	-----
Texto informativo “Gil Vicente: um homem entre dois mundos”		Leitura e interpretação.	-----	-----
Texto dramático “Auto da Barca do Inferno” “O Arrais do Inferno”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	A evolução da língua. Palavras divergentes. Interjeição. Expressões idiomáticas.
“Auto da Barca do Inferno” Cena do Fidalgo	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	Redigir uma carta de reclamação.	Formação de palavras. Evolução fonética.

				Campo lexical. Recursos expressivos.
O Onzeneiro	Audição do texto. Entrevistar. Dramatizar.	Leitura e interpretação.	Entrevista (elaborar o guião).	Arcaísmos.
O Parvo	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	-----
O Sapateiro	Dramatizar.	Leitura e interpretação.	Elaborar um diálogo.	Calão. Sentido conotativo/denotativo.
O Frade Texto informativo “Reverendo Padre Presentado...”		Leitura e interpretação.	Elaborar uma notícia. Retrato.	-----
A Alcoviteira Poesia “Canção de Amélia dos olhos doces”		Leitura e interpretação.	Elaborar um monólogo.	-----
O Judeu Textos informativos “Os cristãos-novos” “Com as calças na mão”		Leitura e interpretação.	Elaborar um esquema; resumo.	-----
O Corregedor e o Procurador		Leitura e interpretação.	Elaborar uma carta.	Recursos expressivos (antítese, eufemismo, ironia).
O Enforcado Texto expositivo-argumentativo “Afinal a morte é sempre injusta”		Leitura e interpretação.	-----	-----

Os Quatro Cavaleiros Cartoon: “Alguns no universo, século XXXVI” Textos informativos: “Cruzadas” “A guerra é a guerra”	Audição do texto. Comparar textos.	Leitura e interpretação.	-----	-----
Texto informativo “Luís de Camões: o homem e o seu tempo”		Leitura e interpretação.	-----	-----
Texto informativo “A morte do poeta”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	Tirar notas.	-----
Texto informativo “Os Descobrimentos Portugueses”		Leitura e interpretação.	-----	-----
Texto informativo “ O Renascimento em Portugal”		Leitura e interpretação.	-----	-----
Narrativa “Excerto da Peregrinação” Poesia “O barco vai de saída”	Audição de música (Por este rio acima). Comparar textos.	Interpretação de imagem.	-----	-----
Narrativa épica “Os Lusíadas” “Proposição” Texto informativo		Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	Elaborar uma síntese da terceira estrofe da “Proposição”. Completar uma história.	Tipos de frase. Evolução fonética. Classes de palavras (pronomes relativos). Orações subordinadas

Poesia “Horizonte” Narrativa “Um velho em Arzila”				relativas. Classificação morfológica.
“Consílio dos Deuses” Texto informativo		Leitura e interpretação.	Convocatória. Acta.	Formação de palavras: compostos eruditos. Família de palavras.
“Inês de Castro” Texto informativo Poesia “Soneto de Inês” Reportagem “Romeu e Julieta de Sarajevo”		Leitura e interpretação. Leitura para recolha de informação. Leitura comparativa.	-----	Recursos estilísticos.
“Batalha de Aljubarrota” Texto informativo		Leitura e interpretação.	-----	Recursos estilísticos: apóstrofe. Classificação de orações. Análise sintáctica. Fenómenos fonéticos.
“Despedidas em Belém” Texto informativo Poemas: “Mar Português” “O Infante” “Faena de mar” Cartoon: “Fado vadio”		Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	Reescrever a canção em forma de poema.	-----

<p>“ O Adamastor”</p> <p>Texto informativo</p> <p>Poema “O Mostrengo”</p> <p>Cartoon</p>	<p>Audição do poema.</p> <p>Observar imagens e trocar pontos de vista.</p>	<p>Leitura e interpretação.</p> <p>Leitura comparativa.</p>	<p>-----</p>	<p>Classificação de orações.</p> <p>Graus dos adjectivos.</p>
<p>“Tempestade e chegada à Índia”</p> <p>Cartoon</p> <p>Excerto narrativo</p> <p>“Peregrinação”</p>	<p>Trocar pontos de vista.</p>	<p>Leitura e interpretação.</p> <p>Leitura comparativa.</p>	<p>-----</p>	<p>O parágrafo.</p>
<p>Crónica “O menino que fazia versos”</p> <p>Poesia “Somos todos poetas”</p> <p>“Ser poeta”</p> <p>“Quatro lugares-comuns...”</p> <p>“Uma flor chamada poesia”</p>	<p>Trocar pontos de vista.</p>	<p>Leitura e interpretação.</p>	<p>Redigir uma declaração de amor.</p>	<p>-----</p>
<p>Poesia “Descalça vai para a fonte”</p> <p>Poesia “Poema da auto-estrada”</p> <p>Cartoon</p>	<p>Audição do texto.</p>	<p>Leitura e interpretação.</p> <p>Leitura expressiva.</p> <p>Leitura comparativa.</p>	<p>Elaborar um poema.</p>	<p>Métrica.</p> <p>Recursos expressivos.</p>
<p>Poesia “Plenilúnio”</p>	<p>Audição do poema.</p>	<p>Leitura e interpretação.</p>	<p>Criar frases com sinestésias.</p>	<p>Rima.</p>



				Recursos expressivos. Análise sintáctica. Formação de palavras.
Poesia “Aqui , sobre estas águas cor de azeite”	Audição do texto.	Leitura expressiva. Interpretação.	-----	Recursos expressivos.
Poesia “Balada do caixão”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	Reconstruir um poema.	Metáfora. Estrutura métrica, estrófica e rimática.
Poesia (Sem título) Banda desenhada		Leitura e interpretação.	Elaborar um retrato poético.	-----
Poesia “Poema cotidiano”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	Criar um poema.	Recursos expressivos.
Poesia “Nocturno”		Leitura e interpretação. Leitura expressiva.	-----	A estrofe. Recursos expressivos.
Poesia “Confidências”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	-----

10º ano: “*Plural*”- Lisboa Editora

Tipologia Textual	Domínios			Funcionamento da Língua
	Ouvir/Falar	Ler/Compreender	Escrever	
Textos dos <i>media</i> : notícia “ Museu da Língua Portuguesa: na estação das palavras cruzadas”	-----	Leitura e interpretação (estrutura da notícia).	Oficina de escrita: reescrever uma notícia.	Adjectivos. Formação de palavras.
Notícia “ Museu da Língua nasce em Belém”	-----	Leitura e interpretação.	Oficina de escrita: expansão de texto (construção de uma notícia a partir do título e do lead). Contração de texto (reelaborar o lead e o título a partir do corpo da notícia). Modificação de texto: elaboração de uma notícia.	História da Língua Portuguesa: origem e evolução do Português. Variedades do Português: expansão da língua- o Português no mundo. História de uma palavra: escolher uma palavra e pesquisar no dicionário etimológico a sua origem.
Texto de imprensa “Hábitos de leitura dos Portugueses estão a mudar”	Interpretação e discussão de dados.	-----	Elaboração de um inquérito acerca dos hábitos de leitura da turma.	-----
Texto informativo “ Meios de Comunicação e Informação: o diálogo público e universal”	-----	Leitura do texto e levantamento das ideias-chave.	-----	Coesão textual.
Artigo de opinião”A Revolução na net”	Debate acerca dos benefícios e dos	Leitura e interpretação do texto.		Relação entre palavras: hiperónimo.

	malefícios da internet.		-----	Identificar o antecedente do determinante possessivo. Coesão textual. Advérbios.
Artigo de opinião “Leituras cruzadas”	Apresentação de pontos de vista.	Leitura e interpretação do texto.	-----	-----
Reportagem “Burros e Livros”	Reconto oral de uma reportagem televisiva.	Leitura e interpretação do texto.	-----	Formação de palavras. Relação semântica entre palavras. Discurso indirecto.
Crítica “Mais rápido que a luz”	-----	Leitura e interpretação do texto.	Elaboração de uma crítica a um livro.	O adjectivo. Formação de palavras. Estrangeirismos. Sigla e acrónimo.
Entrevista “João Magueijo: o cientista que questiona Einstein”	-----	Leitura e interpretação do texto.	-----	Actos de fala.
Entrevista “Joana Gomes Cardoso”	Troca de opiniões acerca da violação dos direitos humanos.	Leitura e interpretação do texto.	Imaginar as perguntas que o jornalista terá feito. Elaboração de uma entrevista.	-----
Crítica de filme “Filme:”Lisboetas” de Sérgio Tréfaut- Uma outra cidade”	Visionamento do filme e confronto de opiniões.	Leitura e interpretação do texto.	Elaboração de uma crítica a um filme.	Formação de palavras: sufixos.
Fotojornalismo	-----	Observação de imagens e interpretação das mesmas.	-----	-----

Crónica “ <i>IC 19</i> ”, Fernando Alves	Audição de uma crónica radiofónica.	Leitura e interpretação do texto.	-----	-----
Crónica “ <i>Livres, só os pássaros</i> ”, Cândida Pinto	-----	Leitura e interpretação do texto.	-----	Metáfora. Campo lexical e campo semântico. Palavras parónimas.
Crónica “ <i>Aulas de infância</i> ”, Faiza Hayat	-----	Leitura e interpretação do texto.	-----	Recursos expressivos: metáfora, comparação, antítese e adjectivação. Campo lexical.
Crónica “ <i>A casa dos beijos</i> ” Baptista-Bastos	Exposição oral sobre uma imagem ilustrativa do texto.	Leitura e interpretação do texto.	Redacção de uma crónica. Elaboração de um requerimento.	Recursos expressivos: adjectivação, anáfora, metáfora. Campo lexical e campo semântico.
Registos biográficos: Diário “ <i>Escritores Médicos</i> ”, Miguel Torga	-----	Leitura e interpretação do texto.	Elaboração de um verbete de dicionário de autores. Exposição escrita.	Expressões nominais. Sinónimos.
Diário “ <i>25 de Abril</i> ”, Vergílio Ferreira	-----	Leitura e interpretação do texto.	-----	A frase: o essencial e o acessório.
Diário “ <i>O horror de Dachau</i> ”, Vergílio Ferreira	-----	Leitura e interpretação do texto.	Escrever uma página de um diário.	Deícticos.
Diário “ <i>A minha mãe</i> ”, Ma Yan	-----	Leitura e interpretação do texto.	Elaboração de um guião de entrevista colectiva.	-----
Memórias de infância “ <i>as asas crescem devagar</i> ”		Leitura e interpretação do texto.	Correcção de texto. Transformação de texto.	Cesão e progressão textual: conectores temporais.

	-----		Comparação/modificação de texto. Transformação/ sequecialização de texto. Sequecialização/ continuação de texto.	Flexão verbal.
Memórias de viagem “Andes”	Exposição oral sobre actividades ao ar livre.	Leitura e interpretação do texto.	Escrita expressiva: memórias de uma viagem.	Intenção comunicativa. Deícticos temporais e espaciais. Campo lexical. Campo semântico. Conectores.
Memórias de viagem “Memória de Nova Iorque”	-----	Leitura e interpretação do texto.	-----	Conectores.
“Como se guardam e usam as memórias?”	-----	Leitura e interpretação do texto.	-----	Coesão textual: conectores.
Autobiografia de Vergílio Ferreira	-----	Leitura e interpretação do texto.	-----	Formação de palavras. Discurso directo/indirecto. Presente do indicativo. Deícticos.
Biografia de Vergílio Ferreira	-----	Leitura comparativa de textos.	Oficina de escrita: elaboração de uma nota biográfica.	-----
Auto-retrato “Quase um auto-retrato”, Manuel Alegre	-----	Leitura e interpretação do texto.	-----	Tempos verbais. Progressão cronológica. Tom poético.
“Auto-retrato”, Natália Correia “Auto-retrato”, Mário Quintana	Apresentação de pontos de vista.	Leitura e interpretação do texto.	-----	-----

“Auto-retrato”- leitura de imagens	Apresentação de pontos de vista.	-----	-----	Nomes abstractos.
“Auto-retrato a favor da paz”	Apresentação de pontos de vista.	-----	Escrita transaccional: declaração. Escrita criativa: auto-retrato da turma.	O essencial e o acessório. Frase: simples e complexa. Sujeito e predicado. Conectores. Actos de fala. Formas de tratamento.
Carta “ de António Lobo Antunes”	-----	Leitura e interpretação do texto. Estrutura da carta.	-----	-----
"Carta para Josefa minha avó”, José Saramago	Audição do texto	Leitura e interpretação do texto. Estrutura da carta.	-----	Recursos estilísticos. Flexão verbal. Funções sintácticas. Coerência estilística.
Carta ficcional “A queda de um anjo”, Camilo Castelo Branco	-----	Leitura e interpretação do texto.	-----	Variação linguística (uso oral e fala popular).
e-mails	-----	Leitura e interpretação do texto.	-----	Adjectivo. Adequação comunicativa (registo informal).
Notícia “Vá lá, escrevam cartas de amor” “Cartas de amor”	-----	Leitura e interpretação do texto.	Oficina de escrita: Escrita criativa segundo modelo: “Diário de um outro eu”. Escrita expressiva: “Memórias de um dia inesquecível” Escrita criativa segundo modelo: “ Carta ao futuro”. “Carta formal”.	-----

<p>Contos de autor do séc. XX¹ Conto “O retrato”, Manuel da Fonseca</p>	<p>-----</p>	<p>Leitura e interpretação do texto. Categorias da narrativa. Sequências narrativas. Acção secundária. Ponto culminante. Desenlace.</p>	<p>Reconto: um retrato acidentado. Elaborar um retrato de infância. Escrita criativa: redacção de uma pequena narrativa.</p>	<p>Discurso indirecto. Variação linguística (registo coloquial, familiar). Relações semânticas: sinónimos; hipónimos. Campo lexical. Campo semântico. Funções sintácticas. Verbos pronominais. Deícticos.</p>
<p>Conto de autor do séc. XX “ Aquele Azul”, Maria Judite de Carvalho</p>	<p>Audição do texto. Troca de pontos de vista a partir de um cartoon.</p>	<p>Leitura e interpretação. Categorias da narrativa: personagens; acção; narrador; espaço; tempo. Simbologia.</p>	<p>Produção de um texto a partir da observação de uma imagem. Produção de uma narrativa a partir de uma citação.</p>	<p>Nomes abstractos. Adjectivo. Verbo (conjugação perifrástica). Metáfora. Actos de fala (assertivos). Coesão textual.</p>
<p>Conto de autor do séc. XX “ O Homem Cadente”, Mia Couto</p>	<p>-----</p>	<p>Leitura e interpretação. Estrutura da narrativa. Personagem/ acção ; espaço; desenlace. Leitura de imagem.</p>	<p>Escrita criativa: Redacção de uma pequena narrativa.</p>	<p>Português padrão. Variedade africana. Diminutivo. Recursos estilísticos: comparação, metáfora, ironia. Campo lexical. Verbo. Discurso directo e indirecto. Conjunção. Coesão textual/ adequação comunicativa.</p>

¹ Textos narrativos/descritivos (seleccionar dois contos/novelas, um/uma de literatura portuguesa e um/uma da literatura universal).

Conto de autor do séc. XX “O Último Amor do Príncipe Genghi”, Marguerite Yourcenar	Descrição oral.	Leitura e interpretação. Estrutura da narrativa. Espaço; tempo; personagens. Retrato. Escolha de desenlace.	Redacção de um texto informativo (verbete de uma enciclopédia). Escrita segundo modelo: reconto.	Formação de palavras. Formação do plural dos nomes compostos. Discurso directo e indirecto. Coesão textual e referência. Recursos estilísticos: metáfora, eufemismo.
Poetas do séc. XX: “Quase”, Mário de Sá-Carneiro	Audição do poema.	Leitura e interpretação.	Reescrita do poema.	Metáfora.
“ Ser poeta”, Florbela Espanca	Audição do poema.	Leitura e interpretação.		Nomes abstractos. Recursos estilísticos: adjectivação, comparação, metáfora, paradoxo, Enumeração.
“Amar” e “Inconstância”, Florbela Espanca	-----	Leitura e interpretação.	-----	Modos e tempos verbais.
“Cântico negro”, José Régio	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos estilísticos: frases exclamativas, interjeições, anáforas, metáforas, antíteses.
“Ariane”, Miguel Torga	-----	Leitura e interpretação.	-----	Aliteração. Metáfora.
“Regresso”, Miguel Torga	-----	Leitura e interpretação.	-----	Personificação. Metáfora.
“A concha”, Vitorino Nemésio	-----	Leitura e interpretação.	-----	Metáfora.

“Carta a meus filhos sobre os fuzilamentos de Goya”, Jorge de Sena	Audição do texto. Exposição oral. Troca de opiniões.	Leitura de imagem.	-----	-----
“Viver sempre também cansa”; “ Ah! Se acontecesse enfim qualquer coisa!”; “E se, de repente,”; “Entrei no Café com um rio na algibeira”, José Gomes Ferreira	-----	Leitura comparativa dos poemas.	-----	-----
“Elegia em chamas” e “Águia”, Carlos de Oliveira	-----	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	-----	-----
“Descrição da guerra em Guernica”, Carlos de Oliveira.	Audição do poema.	Leitura e interpretação do texto. Leitura de imagem.	-----	Presente do indicativo. Campo lexical.
“Pedra filosofal”, António Gedeão	-----	Leitura e interpretação.	-----	Comparação. Enumeração.
“Lágrima de preta” e “Máquina do mundo”, António Gedeão	-----	Leitura e interpretação. Análise formal do poema.	-----	-----
“Queixa das almas jovens censuradas”, Natália Correia	-----	Leitura e interpretação. Análise formal do poema. Leitura comparativa entre o texto e uma imagem.	-----	-----
“E por vezes”, David Mourão-Ferreira	Audição do poema.	Leitura e interpretação. Análise formal do poema.	-----	-----

“Poema”, “Lembra-te”, Mário Cesariny de Vasconcelos	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos estilísticos: metáfora, antítese, aliteração, repetição.
“História de cão”, Mário Cesariny de Vasconcelos	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Recursos estilísticos: rima, anáfora, adjetivação, comparação.
“O prestidigitador organiza o espectáculo”, Mário Cesariny de Vasconcelos	Audição do texto.	Leitura e interpretação. Leitura de imagem.	Oficina de escrita: Cadáver esquisito e associações inesperadas.	Enumeração. Anáfora.
“Neste espaço a si próprio condenado”, “Poesia e propaganda”, “Há palavras que nos beijam”, “Canção”, “Má consciência”, “À maneira de Benamor Lopes”, Alexandre O’Neill	-----	Leitura e interpretação.	-----	Ironia. Metáfora. Nomes abstractos. Adjectivo.
“Portugal em Paris”, Manuel Alegre	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Metáfora. Adjectivo. Nome. Frases interrogativas.
“Mar”, “Dia do mar no ar”, As ondas quebravam uma a uma”, Sophia de Mello Breyner Andresen	-----	Leitura e interpretação. Leitura expressiva.	-----	-----
“O búzio de Cós”, “Eu chamei-te para ser”, “Para atravessar contigo o deserto do mundo”, Sophia de Mello Breyner Andresen	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Metáfora.

“Retrato de uma princesa desconhecida”, Sophia de Mello Breyner Andresen	Audição de poemas da poetisa.	Leitura e interpretação.	-----	-----
“Urgentemente”, “Poema I”, Eugénio de Andrade	-----	Leitura e interpretação.	-----	Conotação. Advérbio.
“Poema XXIX”, “Poema VIII”, Eugénio de Andrade	-----	Leitura e interpretação.	-----	Metáfora. Campo lexical.
“Adeus”, Eugénio de Andrade	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Recursos estilísticos.
“ Não posso adiar o amor”, António Ramos Rosa	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Deícticos. Paradoxo.
“O funcionário cansado”, António Ramos Rosa	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos estilísticos: repetição, interrogação, enumeração, metáfora.
“E tudo era possível”, Ruy Belo	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
“O Portugal futuro”, Ruy Belo	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	-----
“Na morte de Marilyn”, Ruy Belo	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
“ Tríptico-II”, Herberto Helder	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Campos lexicais.
“ Epístola para Dédalo”, “Das flores, prefiro as dalias”, Fiama Hasse Pais Brandão	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
“Às vezes despedimo-nos tão cedo”, “Leitura”,	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Classes de palavras: nome, adjectivo, verbo.

Gastão Cruz				Campo lexical. Linguagem conotativa.
“A fonte das imagens”, Nuno Júdice	-----	Leitura e interpretação,	-----	-----
“Quando a cabeça tomba...”, Hélder Moura Pereira	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
“A mulher mais bonita do mundo”, José Luís Peixoto	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
Poesia Lírica de Camões: Contextualização: Renascimento, Humanismo, Classicismo. Características temáticas e formais.	-----	Colectânea de textos críticos sobre a lírica camoniana (leitura para recolha de informação.	-----	-----
“Descalça vai para a fonte”	Audição do texto.	Leitura e interpretação. Características da poesia tradicional.	-----	-----
“Se Helena apartar”	-----	Leitura e interpretação.	Elaboração de retrato.	Figuras de estilo.
“ Endechas a Bárbara escrava”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Aspectos formais (métrica, rima, estrutura estrófica).
“De que me serve fugir”, “Ao desconcerto do mundo”	-----	Leitura e interpretação dos textos.	-----	-----
“Aquela triste e leda madrugada”, “A fermosura desta fresca serra”	Audição do texto.	Leitura e interpretação dos textos.	-----	Aspectos formais (estilo renascentista).

“Um mover d’olhos brando e piadoso”	-----	Leitura e interpretação. Retrato físico e retrato psicológico. Leitura comparativa.	-----	-----
“Ondados fios de ouro reluzente”	-----	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	-----	Recursos expressivos.
“Sete anos de pastor Jacob servia”	-----	Leitura e interpretação. Comparação de textos.	Reconto.	-----
“Amor é fogo que arde sem se ver”, “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos estilísticos: paradoxo, antítese. Campo lexical. Classes gramaticais.
“Enquanto quis Fortuna que tivesse”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Coesão e progressão textual (conectores). Recursos estilísticos.
“Oh! Como se me alonga de ano em ano”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	-----
“Erros meus, má fortuna, amor ardente”, “O dia em que eu nasci moura e pereça”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	Elaborar uma entrevista imaginária. Redacção de um texto colectivo.	-----

11º ano: “Plural”- Lisboa Editora

Tipologia Textual	Domínios			
	Ouvir/Falar	Ler/Compreender	Escrever	Funcionamento da Língua
Textos argumentativos: “Sermão de Sto. António”, Padre António Vieira	-----	Leitura funcional para informação e estudo (textos informativos/críticos sobre a vida e obra do escritor; o Barroco). Leitura de imagem.	-----	-----
“Sermão: Cap. I- Exórdio”	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
“Sermão: Cap. II- Exposição e Confirmação”	-----	Leitura e análise do conteúdo e da forma.	-----	-----
“Sermão: Cap. III- Exposição e Confirmação”	-----	Leitura do texto e levantamento das ideias- chave. Análise do conteúdo.	-----	Recursos estilísticos: comparação, metáfora, antítese, anáfora, interrogação retórica.
“Sermão: Cap.IV e V- Exposição e Confirmação”	-----	Leitura do texto e levantamento das ideias- chave. Análise do conteúdo.	-----	Recursos estilísticos: anáfora, simetria, gradação, antítese, personificação, interrogação retórica.
“Sermão: Cap.VI- Conclusão”	-----	Leitura do texto e levantamento das ideias- chave. Análise do conteúdo.	-----	Figuras de estilo.

<p>“Sermão”</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>A estrutura do sermão. Progressão temática- conceito predicável, tema e desenvolvimento do tema. Progressão textual. Levantamento de argumentos: com base num exemplo; por analogia; de autoridade (citação). Referir as críticas feitas aos peixes/homens. Mostrar como a sátira social está presente no sermão.</p>	<p>Articuladores do discurso. Alegoria. A linguagem e o estilo do sermão- recursos expressivos: exclamação, apóstrofe, interrogação retórica, enumeração, adjectivação, personificação, comparação, metáfora, antítese.</p>
<p>Outros textos (narrativa): “ Carta do Achamento do Brasil”, Pêro Vaz de Caminha Poesia: “Língua Portuguesa”, Menotti del Picchia “Mensagem do terceiro mundo”, Fernando Sylvan Texto jornalístico:infor- mativo /crítico: “A herança jesuíta na Bolívia”, Humberto Lopes, “<i>Público</i>”</p>	<p>Exposição oral: “Índios da Amazónia Hoje”</p>	<p>Leitura de imagem: “In Dios”, Júlio Pomar. Leitura para recolha de informação: características do texto argumentativo. “Como se constrói um texto argumentativo?”</p>	<p>Redigir uma carta: “Carta aberta de um índio da Amazónia a Pêro Vaz de Caminha”.</p>	<p>Conectores do discurso.</p>
<p>Texto argumentativo: Editorial “De miragem em</p>		<p>Leitura e análise. Delimitação das partes</p>		

miragem”, José António Saraiva	-----	constituintes do texto (tese-antítese-síntese).	-----	-----
Artigo de opinião: “Internet e Língua Portuguesa”	-----	Leitura e análise.	Resumo do texto.	História e evolução da Língua Portuguesa. Empréstimos e neologismos.
Crítica de cinema: “Palavra e Utopia – de Manoel de Oliveira, As estátuas da ingratidão”, Jorge Leitão Ramos	-----	Leitura e interpretação. Partes constituintes do texto.	Elaborar um texto de argumentação para promoção do filme. Texto de argumentação para anúncio (ficha informativa sobre o texto publicitário).	Articuladores do discurso.
Publicidade: anúncios publicitários.	Exposição oral.	Leitura e interpretação. Análise dos elementos que constituem o anúncio: a marca, o slogan, a imagem, o texto de argumentação.	Criar um slogan.	Substantivos abstractos. Adjectivos.
Texto legislativo: “Código da Publicidade” Decreto-lei nº 330/90 Notícia: “Itália proíbe publicidade na TV com crianças até 14 anos”	Debate sobre: “As crianças na publicidade”	-----	Criar um anúncio publicitário.	-----
Texto dramático: “Frei Luís de Sousa”, Almeida Garrett (textos informativos acerca da vida, obra e época do escritor). O Romantismo.	-----	Leitura e análise da obra integral: Estrutura/ acção trágica (elementos da tragédia clássica); as personagens; o espaço; o tempo; os	Elaborar um texto expositivo-argumentativo “Frei Luís de Sousa, uma obra do Romantismo português”.	A linguagem: o estilo (o “falar natural e corrente” e o discurso solene da tragédia clássica). Análise estilística: Vocabulário abstracto;

		símbolos. O Mito.		campos lexicais; recorrência de pronomes pessoais e determinantes focalizadores no “eu”; frases suspensas; repetições (de palavras e ideias); interrogação retórica; exclamações; adjectivação; antíteses; metáfora; hipérbole.
<p>Textos Informativos: “A Geração de 70”; Eça de Queirós: vida e obra. Realismo e Naturalismo. “Os Maias”</p> <p>Outros textos: “O desencanto dos Vencidos da Vida”, Jacinto do Prado Coelho</p> <p>“O Niilismo de Eça de Queirós em <i>Os Maias</i>”, João Medina</p> <p>“Representação do país”, <i>ibidem</i></p> <p>“Decadência nacional”, <i>ibidem</i></p> <p>“Falhámos a vida”, <i>ibidem</i></p> <p>“Decadência”, <i>ibidem</i></p>	-----	<p>Leitura orientada: acção: aspectos estruturantes; personagens.</p> <p>Espaço: físico, social, psicológico.</p> <p>Tempo: da história e do discurso; psicológico.</p> <p>Narrador.</p> <p>Elementos simbólicos.</p>	<p>Texto expositivo-argumentativo.</p> <p>Oficina de escrita: Resumo, Síntese, Texto expositivo-argumentativo.</p>	<p>Registo de marcas de um uso oralizante e familiar. Ironia.</p> <p>Linguagem e estilo: O adjectivo: adjectivação que animiza dados objectivos, adjectivação dupla, adjectivação tripla, adjectivo com valor adverbial. O advérbio: adverbiação dupla, adverbiação tripla; adverbiação com efeito de superlativação. O diminutivo. O verbo. Figuras de estilo: ironia, metáfora, aliteração, hipálage, sinestesia. Discurso indirecto livre.</p>

Cesário Verde (textos sobre a vida e obra) Poesia: “Deslumbramentos”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos estilísticos.
“A débil”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos estilísticos: adjectivação, antítese, metáfora, hipálage. Estrutura formal.
“Num bairro moderno”	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
“Cristalizações”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Sinestias
“O Sentimento dum Ocidental”	-----	Leitura e interpretação.	Comentário global.	-----
“De tarde”	-----	Leitura e interpretação (identificação da dimensão narrativa do poema: a acção e respectivos momentos; as personagens; o espaço; o tempo; o narrador.	-----	Aliteraões.
“Nós”	-----	Leitura e análise.	Elaborar um comentário.	-----
Outros textos: Crónica “O Cesário”, Clara Ferreira Alves Poesia “Ao entardecer, debruçado pela janela”, Alberto Caeiro			Oficina de escrita: Reportagem (modificação de texto). Paratextos: escrever uma nota biográfica e um prefácio para “O Livro de	

“Em Lisboa com Cesário”, Eugénio de Andrade			<i>Cesário Verde</i> ”. Texto expositivo- argumentativo: sobre a poesia de Cesário Verde. Resumo de texto.	
--	--	--	--	--

12º ano: “*Plural*”- Lisboa Editora

Tipologia Textual	Domínios			Funcionamento da Língua
	Ouvir/Falar	Ler/Compreender	Escrever	
<p>Narrativa épica: <i>Os Lusíadas</i>, Luís de Camões</p> <p>Textos de apoio:</p> <p>Renascimento: “Um tempo e uma arte da mudança”; “O Homem é a medida de todas as coisas”; “Imitar os clássicos, imitar a natureza”; “O Renascimento em Portugal”; “O Renascimento na literatura portuguesa”; “Luís de Camões: vida e obras”; “Luís de Camões: a lenda”; “Portugal no tempo de Camões”; “As epopeias clássicas, fonte de <i>Os Lusíadas</i>”; Características da epopeia-ficha; A estrutura de <i>Os Lusíadas</i>”</p>	-----	Leitura funcional para informação e estudo (textos informativos/críticos sobre a vida e obra do escritor.	-----	-----
<p>Canto I “<i>Os Lusíadas</i> – Proposição”</p>	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----

“ <i>Os Lusíadas</i> – Invocação”	-----	Leitura e análise do conteúdo e da forma. Leitura comparativa (comparar excertos de <i>Os Lusíadas</i> com excertos da <i>Iliada</i> , da <i>Eneida</i> e da <i>Odisseia</i> .)	-----	Tempos e modos verbais. Latinismos. Linguagem de <i>Os Lusíadas</i> : o léxico e a gramática.
“ <i>Os Lusíadas</i> – Dedicatória”	-----	Leitura e análise.	-----	Adjectivos; comparação.
“ <i>Os Lusíadas</i> – Consílio dos Deuses no Olimpo”	-----	Leitura do texto e levantamento das ideias-chave. Análise do conteúdo.	-----	-----
“ <i>Os Lusíadas</i> – Reflexão do poeta”	-----	Leitura do texto e levantamento das ideias-chave. Análise do conteúdo.	-----	Figuras de estilo.
Canto III “Em Melinde”	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
“Batalha de Ourique” e “Morte de D. Afonso Henriques”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Verbo. Estrutura frásica (ordem habitual dos elementos na frase). Recursos estilísticos.
“ Episódio de Inês de Castro”		Leitura e interpretação.		Recursos estilísticos: comparação, personificação,

Artigo de imprensa “Nos lugares de Inês”	-----		-----	apóstrofe.
Canto IV “Batalha de Aljubarrota”	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
“Despedidas em Belém”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Actos de fala. Recursos estilísticos.
“O Velho do Restelo”	Dar a opinião sobre uma pintura de Columbano relacionada com o episódio. Debate: o simbolismo do “Velho do Restelo”.	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	Elaboração de um texto expositivo.	Dicionário: São várias as acepções relacionadas com a palavra “velho”. Acrescentar a acepção “Velho do Restelo” tendo como base a figura simbólica criada por Camões.
Canto V “ O Fogo de Santelmo e a Tromba Marítima”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Adjectivo. Hipérbole. Pleonasmo.
“ O Gigante Adamastor”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Tipos de sujeito: simples, composto, subentendido. Orações subordinadas.
“Reflexões do poeta”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos expressivos.
Canto VI “Chegada a Calecut”	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
“Reflexões do poeta”	-----	Leitura e interpretação.	Elaboração de um texto expositivo: “ a teoria do heroísmo e verdadeira nobreza”.	-----
Canto VII “Reflexões do poeta”	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----

Canto VIII "Reflexões do poeta"	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
Canto IX "Ilha dos Amores"	-----	Leitura e interpretação.	Dissertação: o valor simbólico do episódio da " <i>Ilha dos Amores</i> ".	-----
Canto X "Ilha dos Amores"	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
"Reflexões do poeta" Entrevista a Francisco Lucas Pires: "Ler <i>Os Lusíadas</i> hoje"	-----	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	Elaboração de um texto expositivo-argumentativo subordinado ao tema: "N' <i>Os Lusíadas</i> encontra-se expressa uma interpretação da História de Portugal"; Dissertação." <i>Os Lusíadas</i> : uma afirmação de fé e orgulho nas capacidades do Homem"; Resumo de texto; Diálogo imaginário entre Vasco da Gama e o Velho do Restelo; Entrevista imaginária; Elaboração de um índice relativo às "reflexões do poeta";	Transformação de frases simples em complexas. Conectores. Actos de fala. Voz activa/ voz passiva.

			Elaboração de uma reflexão sobre o tema: “O Retrato no Século XVI: a busca da alma humana?”	
Poesia: Fernando Pessoa Textos de apoio: “ O Modernismo- num mundo em ruptura, uma arte de ruptura”; “Pluralidade e diversidade”; “Modernismo Português”; “Geração de Orpheu”; “Fernando Pessoa”; “Portugal no tempo de Pessoa”; “ <i>Mensagem</i> - a epopeia lírica”; “ A criação de um Portugal mítico”.	-----	Leitura para recolha de informação.	-----	-----
<i>Mensagem:</i> I parte- Brasão “O dos castelos”	-----	Leitura e interpretação. Leitura comparativa com a epopeia “Os Lusíadas”.	-----	Personificação. Valor expressivo do verbo “jazer”.
“Ulisses”	Audição do texto.	Leitura e interpretação. Leitura comparativa com a epopeia “Os Lusíadas”.	-----	Deícticos. Presente do indicativo e pretérito perfeito.

“D. Afonso Henriques”; “D. Dinis”; “D. Sebastião, rei de Portugal”	-----	Leitura e interpretação. Leitura comparativa com a epopeia “Os Lusíadas”.	-----	Recursos estilísticos. Estrutura formal.
II Parte- Mar Português “O Infante”; “Horizonte”; “ Ascensão de Vasco da Gama”	Audição do texto.	Leitura e interpretação. Leitura comparativa com a epopeia “Os Lusíadas”.	-----	Recursos estilísticos.
“O Mostrengo”; “Mar Português”; “Prece”	-----	Leitura e interpretação. Leitura comparativa com a epopeia “Os Lusíadas”.	-----	Recursos estilísticos.
III Parte- O Encoberto “O Quinto Império”	Audição do texto.	Leitura e interpretação. Leitura comparativa com a epopeia “Os Lusíadas”.	-----	-----
“Screvo meu livro à beira- mágoa.”; “Nevoeiro”	-----	Leitura e interpretação. Leitura comparativa com a epopeia “Os Lusíadas”.	Dissertação: “Na <i>Mensagem</i> , o passado histórico transfigura-se em mito ao serviço do futuro.”	-----
Textos informativos (narrativos): “ <i>Os Lusíadas</i> e a <i>Mensagem</i> D. Sebastião: da esperança camoniana à utopia pessoana; das figuras históricas aos heróis- símbolo; da guerra contra os infiéis à febre do Além; do Império terreno ao Império espiritual”	-----	Leitura comparativa.	-----	-----
Outros textos: “Portugal Hoje: a identidade		Leitura comparativa.	Dissertação: “ A importância da	

ameaçada; da pequenez à megalomania”, José Gil; Entrevista a Eduardo Lourenço “Sofremos de excesso de identidade”	-----		preservação da identidade nacional”.	-----
Fernando Pessoa Ortónimo “O Poeta Plural- Pessoa explica o nascimento dos heterónimos”; “Sobre a questão da heteronímia”; “Pessoa Ortónimo- o enigma do Ser”	-----	Leitura para recolha de informação.	-----	-----
O “eu” fragmentado “Sou um evadido”; “Não sei quantas almas tenho”; “Viajar! Perder países!”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Metáfora. Estrutura formal do poema.
O fingimento poético “Autopsicografia”; “Isto”	-----	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	-----	Metáfora. Comparação. Ironia. Estrutura formal do poema.
A dor de pensar “Ela canta, pobre ceifeira”; “Gato que brincas na rua”	Audição do poema.	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	-----	Recursos estilísticos. Anteposição do adjectivo “pobre” ao nome “ceifeira” (verificar o efeito semântico). Valor expressivo da flexão verbal; pontuação; adjectivação, metáforas; comparações; paradoxos.

A dor de pensar- a solidão de ser “ Não sei ser triste a valer”; “Cansa sentir quando se pensa.”; “Sonho. Não sei quem sou neste momento.”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Recursos expressivos.
O espelho dos pensamentos “Bóiam leves, desatentos,” “Tudo que faço ou medito”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Campo lexical. Metáfora. Paradoxo.
“Sonhar? Viver?” “Não sei se é sonho, se realidade”; “Contemplo o lago mudo”	-----	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	-----	Deícticos. Ritmo. Metáfora. Antítese.
“Saltar o muro- sonhar” “Contemplo o que não vejo”; “Não sei, ama, onde era”	-----	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	-----	Paradoxo. Metáfora. Expressividade da pontuação. Flexão verbal. Estrutura formal do poema.
A nostalgia da infância “ Porque esqueci quem fui quando criança?”; “Pobre velha música!”; “ Quando as crianças brincam”	Audição do poema.	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	-----	Recursos estilísticos.
A nostalgia da infância “Chuva Oblíqua (parte VI)	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----

Ecoss da infância “ Eros e Psique”; “ Do seu longínquo reino cor-de-rosa,”	-----	Leitura e interpretação.	-----	-----
A morte da infância “O menino da sua mãe”	-----	Leitura e interpretação.		Recursos estilísticos.
Fernando Pessoa- Heterónimos Alberto Caeiro- o Mestre tranquilo da sensação “Poema primeiro”	Audição do texto.	Leitura e interpretação.	-----	Aspectos linguísticos: simplicidade da linguagem; substantivos concretos; comparação. Estrutura formal do poema.
“Poema segundo”	-----	Leitura e interpretação	-----	Recursos expressivos.
“Poema nono”; “Poema décimo”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos expressivos. Estrutura formal do poema.
“Poema trigésimo nono”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Articuladores do discurso. Recursos expressivos. Estrutura formal do poema.
Álvaro de Campos- o filho indisciplinado da sensação “Ode triunfal”(excerto)	-----	Leitura e interpretação.	-----	Aspectos estilísticos: verso livre; repetições; onomatopeias; aliterações; frases exclamativas; apóstrofes; comparações e metáforas.
“Ode marítima” (excerto)	-----	Leitura e interpretação.	-----	Valor da adjectivação. Gerúndio. Conectores. Metáfora.
“Dactilografia”	Audição do poema.	Leitura e interpretação.		Campo lexical. Recursos expressivos: exclamações, reticências,

			-----	anáforas, antíteses, paradoxos.
“Acaso”	-----	Leitura e interpretação.	-----	A ironia. O tom coloquial; a ausência de conectores do discurso a articular as estrofes.
“Aniversário”; “Perdi a esperança como uma carteira vazia...”	Audição do poema.	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	-----	Valor do pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Valor fônico e semântico das repetições. Recursos estilísticos.
“O que há em mim é sobretudo cansaço”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos expressivos.
“Lisbon revisited (1923)”	Audição do texto.	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	-----	O imperativo. Frases exclamativas.
“Apontamento”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Verificar a dimensão modernista da linguagem, patente nas rupturas ao nível da coesão e da coerência textuais.
Ricardo Reis- o poeta da autodisciplina “Não quero recordar nem conhecer-me.”; “Uns, com os olhos postos no passado,”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Paradoxos.
“Pois que nada que dure, ou que durando,”; “Quero dos deuses só que me não lembrem.”; “Tão cedo	Audição dos poemas.	Leitura e interpretação. Leitura comparativa.	-----	Hipérbato.

passa tudo quanto passa!”				
“Cada um cumpre o destino que lhe cumpre,”; “Sofro, Lídia, do medo do destino.”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos estilísticos. Estrutura formal.
“Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.”	-----	Leitura e interpretação.	-----	Recursos expressivos: imperativo; advérbio de modo; gradação; metáfora; comparação.
Outros texto(texto argumentativo): “Nas Comemorações do Centenário do Nascimento do Poeta: Mensagem do Presidente da República, na UNESCO”	Debate: “O Prémio Pessoa”. Teatro. Dramatizar Pessoa.	Leitura e interpretação.	Anúncio Publicitário: “OMEGA: O Tempo em Pessoa”- criar três novos slogans que contenham a palavra ou a noção de tempo de acordo com Alberto Caeiro; Ricardo Reis; Álvaro de Campos. Oficina de escrita: escrever poesia; paratextos- redigir uma nota biográfica para cada heterónimo e redigir um prefácio; Elaborar o <i>curriculum vitae</i> de Fernando Pessoa; redacção de um texto expositivo-argumentativo.	Progressão textual: estrutura do texto; coesão e coerência textual: utilização do pretérito perfeito e do presente do indicativo; alteração de frase utilizando o advérbio “talvez”; Conectores. Conexão de oposição, de causa, de fim; subordinação relativa; construção assindética.
José Saramago- Prémio Nobel da Literatura 1998 “Memorial do Convento:		Leitura para recolha de informação.		

<p>como nasceu o romance?"; "O que nos diz o título"; "Memorial do Convento: história e ficção"; "O reinado de D: João V"; "O ouro do Brasil e o atraso económico"; "A tímida renovação cultural e científica"; "O poder da Inquisição"; "A edificação do Convento de Mafra"; "Memorial do Convento: uma visão crítica"; "Dimensão simbólica do romance".</p>	-----		-----	-----
<p><i>Memorial do Convento</i>, José Saramago "Início do plano da construção do convento"</p>	-----	<p>Leitura orientada: Estrutura/acção (quadro síntese); Planos narrativos.</p>	-----	<p>Recursos estilísticos. Registos de língua.</p>
<p><i>Memorial do Convento</i>, José Saramago "Início do plano de Blimunda e Baltasar"</p>	-----	<p>Leitura orientada.</p>	-----	-----
<p><i>Memorial do Convento</i>, José Saramago "Início do plano da construção da Passarola"</p>	-----	<p>Leitura orientada.</p>	-----	<p>Campo lexical.</p>
<p><i>Memorial do Convento</i>, José Saramago</p>		<p>Leitura orientada.</p>	<p>Elaboração de texto expositivo-argumentativo.</p>	

“O voo da Passarola”	-----			-----
Texto de imprensa “ Ícaro em Hollywood”	-----	-----	-----	Funções sintáticas. Sujeito subentendido. Adjectivos.
<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago “ A pedra de Pêro Pinheiro”	-----	Leitura orientada.	-----	Recursos expressivos: enumeração; hiperónimos; hipónimos; antónimos. Metáfora. Predomínio do presente do indicativo. A adjectivação; o uso expressivo do advérbio. Ironia.
<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago “O desenlace”	-----	Leitura orientada.	-----	Expressividade da mudança do pretérito perfeito do indicativo para o pretérito imperfeito. Ordem dos elementos frásicos.
<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago	-----	Personagens.	Elaboração de biografia.	-----
<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago	-----	Espaço: físico; simbólico; psicológico; social.	-----	-----
<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago	Exposição oral.	O tempo: da história e do discurso. Narrador. A expressão de uma visão	Oficina de escrita: Impressões de leitura. Texto expositivo-argumentativo.	Estilo: Desrespeito pelas regras de pontuação; aproximação ao discurso oral, fusão entre o discurso do

		<p>crítica. A dimensão simbólica. Leitura de imagem.</p>	<p>Reescrita de texto. Elaboração de um roteiro de visita de estudo. Síntese de texto. Diálogo imaginário. Uma música, um poema.</p>	<p>narrador e o das personagens, esbatimento das fronteiras entre o discurso directo, o indirecto e o indirecto livre; apelo permanente e directo à cumplicidade e atenção do leitor. Ritmo cadenciado como o da poesia. Uso e reinvenção de provérbios, ditados e aforismos. Variação discursiva (do registo literário à fala popular). Abundância de recursos estilísticos. Descrição pormenorizada. Jogos de palavras e de conceitos. Intertextualidade.</p>
<p>Luís de Sttau Monteiro (vida e obra) Texto de imprensa “Felizmente Há Luar!” de Sttau Monteiro. <i>Felizmente Há Luar!</i>- o tempo em que foi escrita a peça: ascensão e queda do “Estado Novo”; Salazar- “o Chefe”</p>	<p>-----</p>	<p>Leitura para recolha de informação. Leitura e interpretação.</p>	<p>Elaboração de um guião de entrevista.</p>	<p>Coesão e coerência textuais. Intencionalidade comunicativa. Ordem dos elementos na frase. Orações relativas: restritivas e explicativas. Actos de fala. Conectores.</p>

<p>Outros textos: “ Portugal entre os anos 30 e 40”; “Persuasão e repressão”; “Um modelo de sociedade”; “Anos 40- a consolidação do regime”; “Portugal entre os anos 50 e 60”; “ O General Humberto Delgado”; “O Estado Novo e a Igreja”; “Católicos contra o regime”; “Cronologia de marcos históricos”; “Censura e repressão”; “A polícia política”; “Intelectuais no exílio”; “A censura e o teatro”; “A história como mito revisitado”</p> <p><i>Felizmente Há Luar!</i> – o tempo em que se situa a acção</p> <p>“Portugal e as invasões francesas”; “A corte no Brasil”; “ Resistência popular e apoio das tropas inglesas”; “Portugal pós invasões francesas”;</p>	<p>-----</p>	<p>Leitura para recolha de informação.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
---	--------------	--	--------------	--------------

<p><i>Felizmente Há Luar!</i> – um tema da nossa história: A regência; A conspiração de 1817; Gomes Freire de Andrade</p>				
<p><i>Felizmente Há Luar!</i>, Luís de Sstau Monteiro</p> <p>-----</p>		<p>Leitura e interpretação. Estrutura/acção (quadro síntese) Personagens; assunto; unidade da peça; estrutura dual; o título; estrutura paralela; didascálias; elementos simbólicos; espaço físico e social; tempo da acção e tempo histórico; fábula histórica; (in)temporalidade.</p>	<p>Oficina de escrita: Elaboração de um texto expositivo-argumentativo; retrato de Gomes Freire de Andrade; elaboração de um folheto informativo sobre a peça; texto de opinião.</p>	<p>Actos de fala.</p>
<p>Outras leituras: Literatura da Resistência Reportagem: “Exílio na margem esquerda”; Poesia: “Exílio”; Manuel Alegre; “O Portugal Futuro”, Ruy Belo; “Quem a tem...”, Jorge de Sena José Afonso- um cantor da resistência “Menino do bairro negro”; “Vampiros” A pintura dos anos 40-60</p> <p>-----</p>		<p>Leitura para recolha de informação. Observação e leitura de imagem.</p>	<p>Dramatização. Redacção de uma declaração.</p>	<p>-----</p>

Ano		5º	
Tipo de Variação	Domínios	Programa	Manual
O B J E C T I V O S	Ouvir/Falar	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação. - Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral. - Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. 	
	Ler	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com textos de temas variados, da literatura nacional e universal. - Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens. 	
	Escrever	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita. 	
	Funcionamento da Língua	<ul style="list-style-type: none"> - Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. - Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso. 	

	Conteúdos:	Processos de Operacionalização:	
Diastrática	Funcionamento da Língua:	<p>- Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre enunciador e destinatário: idade, hábitos culturais, poder...; • Finalidade da comunicação • • Objecto preciso da comunicação. 	<p>Ficha informativa : a estrutura da carta</p> <p>-utilizar uma linguagem adequada ao destinatário e à situação;</p> <p>-usar fórmulas de saudação inicial/despedita, de acordo com o grau de conhecimento e intimidade entre o remetente e o destinatário.</p>
Diafásica	<p>Comunicação oral:</p> <p>- Expressão verbal em interacção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa. <p>- Comunicação oral regulada por técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> - formas de tratamento; - registos de língua. <p>- Compreensão de enunciados orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa. 	<p>- Produzir discursos variados, tendo em conta a situação concreta e os participantes.</p> <p>- Recolher produções do património oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lendas, contos e excertos do romanceiro; • Cantares e pregões; • Adivinhas e provérbios. • Fábulas <p>- Reproduzir textos do património literário oral:</p>	<p>Conto tradicional “O Caldo de Pedra”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar marcas de linguagem popular; • Explicar o significado das seguintes expressões: <p>- Unhas-de-fome;</p> <p>- Meter os pés pelas mãos;</p> <p>- Ir aos arames,</p> <p>- (São) favas contadas;</p> <p>- Com a boca na botija;</p> <p>- Passar pelas brasas.</p> <p>Romance tradicional “ Nau catrineta”</p> <p>1- Procurar no texto características do conto popular: repetição de palavras e expressões, frases apelativas, diálogo...</p>

		<ul style="list-style-type: none">• Trava-línguas;• Lengalengas;• Rimas;• Pregões;• Adivinhas;• Provérbios. <p>- Agrupar textos, nomeadamente aqueles que são recolhidos e produzidos pelos alunos, de forma a evidenciar distintas intenções comunicativas.</p>	
--	--	---	--

Ano	6º		
Tipo de Variação	Domínios	Programa	Manual
O B J E C T I V O S	<p>Ouvir/falar</p> <p>Ler</p> <p>Escrever</p> <p>Funcionamento da Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação. - Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral. - Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. <ul style="list-style-type: none"> - Contactar com textos de temas variados, da literatura nacional e universal. - Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens. <ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita. <ul style="list-style-type: none"> - Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. - Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso. 	

	Conteúdos:	Processos de Operacionalização:	
Diatópica			<p>Conto tradicional da República de São Tomé e Príncipe: “ A grande escolha”, <i>Histórias de longe e de perto</i>” (adapt.)</p> <p>1- Organizar um glossário de termos característicos de São Tomé e Príncipe.</p> <p>Lenda da República de Angola: “ O deserto, o sol e o vento”, <i>Histórias de Longe e de Perto</i>(adapt.) (cabe ao professor abordar o tema).</p> <p>Conto tradicional da República da Guiné-Bissau: “O Menino e o Crocodilo”, <i>Histórias de Longe e de Perto</i> (adapt.)</p> <p>Narrativa “ O primo do Brasil”</p> <p>1- Indicar os sinónimos correspondentes aos seguintes vocábulos de Português do Brasil:~</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aero-moça; • Senhorinha; • Mamãe; • Titia;

			<ul style="list-style-type: none"> • Papai. <p>2- Fazer uma recolha de palavras/ expressões tipicamente “brasileiras” e respectivos significados.</p> <p>2.1- Construir um minidicionário intitulado <i>Português do Brasil de A a Z</i>.</p>
Diastrática	Funcionamento da Língua:	<p>- Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre enunciador e destinatário: idade, hábitos culturais, poder...; • Finalidade da comunicação; • Objecto preciso da comunicação. 	
Diafásica	<p>Comunicação oral:</p> <p>- Expressão verbal em interacção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa. <p>- Comunicação oral regulada por técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> - formas de tratamento; - registos de língua. <p>- Compreensão de enunciados orais:</p>	<p>- Produzir discursos variados, tendo em conta a situação concreta e os participantes.</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher produções do património oral: <ul style="list-style-type: none"> • Lendas, contos e excertos do romanceiro; • Cantares e pregões; • Adivinhas e provérbios. - Reproduzir textos do património literário oral: <ul style="list-style-type: none"> • Lengalengas; • Rimas; • Pregões; • Adivinhas; • Trava-línguas; • Provérbios. • Quadras populares; • Excertos do romanceiro. - Verificar experimentalmente características da linguagem oral: <ul style="list-style-type: none"> • Confrontar perdas e ganhos de informação na transmissão de um texto oral. - Confrontar variações linguísticas sociais ou regionais com formas padronizadas da língua: <ul style="list-style-type: none"> • Reflectir oportunamente sobre variações ou inadequações linguísticas de ocorrência frequente. - Agrupar textos, nomeadamente aqueles que são recolhidos e produzidos pelos alunos de forma a evidenciar distintas intenções comunicativas. 	<p>Lengalenga:” A velha da gata e a gata da velha”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogar com as palavras. - Fazer corresponder expressões idiomáticas ao respectivo significado: <ul style="list-style-type: none"> • Ter o coração na boca; • Ter só garganta; • Mentir com quantos dentes tem na boca; • Falar pelos cotovelos; • Ficar com os cabelos em pé; • Ter mais olhos que barriga; • Ficar com o coração apertado; • Ter cara de pau; • Ter as costas quentes. - Reproduzir oralmente trava-línguas.
--	--	--	---

Ano		7º	
Tipo de Variação	Domínios	Programa	Manual
O B J E C T I V O S	Ouvir/falar	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação. - Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. 	
	Ler	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com textos de géneros e temas variados, da literatura nacional e universal. - Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens em discursos variados. 	
	Escrever	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita. 	
	Funcionamento da Língua	<ul style="list-style-type: none"> - Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. - Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso. 	
	Conteúdos:	Processos de Operacionalização:	
Diatópica	Funcionamento da Língua:	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer, em contextos, algumas particularidades da linguagem de determinadas regiões (variedade portuguesa/variedade brasileira). 	Lenda da Guiné-Bissau “ A primeira viagem à lua e o tambor africano”. (não apresenta actividades).

<p>Diafásica</p>	<p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão verbal em interação: <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa. - Comunicação oral regulada por técnicas: <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> - formas de tratamento; - registos de língua. - Compreensão de enunciados orais: <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir discursos variados tendo em conta a situação concreta e os participantes (locutor e interlocutor). - Recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral: <ul style="list-style-type: none"> - adivinhas; - provérbios; - quadras populares; - cantares; - contos tradicionais; - lendas. - Confrontar variações linguísticas sociais ou regionais com formas padronizadas da língua: <ul style="list-style-type: none"> • Reflectir oportunamente sobre variações ou inadequações linguísticas de ocorrência frequente. - Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos: <ul style="list-style-type: none"> - carta; 	<p>Conto popular “Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água”recolha de Teófilo Braga.</p> <p>Variação linguística (norma culta e fala popular).</p> <p>Actividade: Substituir expressões populares por expressões da norma culta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arranjadores; • Apontear; • Limposa; • Féria; • Luzir; • Não tinha ordem no governo da casa. • O homem lhe pôs as mãos e ia-a tosando. • À boca da noite. <p>Conto popular “A Bela-Menina”, recolha de Adolfo Coelho.</p> <p>Variação linguística (fala popular e norma culta).</p> <p>Actividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1- Apresentar exemplos de utilização da fala popular a nível do vocabulário (lexical) e a nível sintáctico (construção da frase). 1.2- Transformar as
-------------------------	---	--	--

	<p>- Escrita para apropriação de técnicas e modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação do texto: <ul style="list-style-type: none"> - intencionalidade comunicativa; - adequação comunicativa. <p>Funcionamento da Língua:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - resumo; - guião de entrevista (informal). <p>- Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre enunciador e destinatário: idade, hábitos culturais, poder,...); • Finalidade da comunicação. <p>- Agrupar textos, nomeadamente aqueles que são recolhidos e produzidos pelos alunos, de forma a evidenciar distintas intenções comunicativas.</p>	<p>expressões que escolhidas usando a norma culta.</p> <p>Narrativa: “Papel e caneta”, Alexandre Honrado, <i>Uma Chuvada na Careca</i>.</p> <p>Adequação comunicativa:</p> <p>Actividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- «A “stôra” obrigou-nos a escrever um texto sobre a felicidade.» 1.1- Indicar as palavras que deram origem a “stôra”; 1.2- Referir o contexto social em que a palavra é habitualmente utilizada. <p>Narrativa “O fenómeno”, Catarina Fonseca, <i>A Malta do 2º C</i>.</p> <p>Actividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- “Tá na fossa, meu...” “Tá numa pior...” <p>Indicar verdadeira ou falsa cada uma destas afirmações:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A abreviatura do verbo é uma marca de ignorância. b) A abreviatura do verbo está relacionada com o uso oral.
--	--	---	---

			<p>c) Estas falas têm como locutor a professora.</p> <p>d) Estas falas têm um registo adequado aos interlocutores.</p> <p>Caderno do aluno: ficha informativa sobre: variedades do português (europeia, brasileira, africanas); variedade linguística (geográfica, social, situacional); normalização linguística: norma culta, fala popular, calão e gíria; adequação discursiva: uso oral e uso escrito; registo formal e informal; formas de tratamento.</p> <p>Narrativa “Comida e Liberdade”, Uri Orlev, <i>Corre, rapaz, corre!</i></p> <p>Adequação comunicativa:</p> <p>Actividade:</p> <p>1- “O que é a liberdade?” <i>“É quando não há nenhum muro e podes andar quanto quiseres sem que ninguém te mande parar.”</i></p> <p>1.1- Indicar os interlocutores do diálogo.</p> <p>1.2- Registrar como verdadeira ou falsa cada uma das respostas:</p> <p>a) A explicação é adequada</p>
--	--	--	--

			<p>porque tem em conta a idade do outro.</p> <p>b) A explicação não é adequada porque é muito infantil.</p> <p>c) A explicação é adequada porque o registo utilizado é informal.</p> <p>d) A explicação é adequada porque apresenta como exemplo uma situação que o outro conhece bem.</p> <p>e) O mais adequado seria dizer que a liberdade é não estar submetido ao poder de um regime totalitário.</p> <p>Narrativa “ A menina Vitória”, Arnaldo Santos (escritor angolano), <i>Prosas</i>.</p> <p>Adequação comunicativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identificar o destinatário de cada discurso. 2- Associar adequadamente cada comentário ao respectivo emissor: <p>a) <i>Em vez de ser agressiva e malcriada, tu devias ter explicado ao miúdo por que é que não podia tratar o Governador por tu.</i></p>
--	--	--	--

			<p>b) <i>A sua atitude em relação ao aluno foi manifestamente incorrecta. A senhora deveria ter aproveitado a oportunidade para lhe explicar as diversas formas de tratamento, de acordo com o interlocutor.</i></p> <p>c) <i>A “stôra” podia ter-lhe explicado como é que ele devia dizer, em vez de o insultar.</i></p> <p>d) <i>Você conhece muito pouco da cultura destes miúdos. Não lhe passou pela cabeça que ele tenha usado essa forma de tratamento por desconhecimento e não por troça?</i></p>
--	--	--	--

Ano Tipo de Variação	8º		
	Domínios	Programa	Manual
O B J E C T I V O S	Ouvir/falar	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação. - Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. 	
	Ler	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com textos de géneros e temas variados, da literatura nacional e universal. - Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens em discursos variados. 	
	Escrever	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita. 	
	Funcionamento da Língua	<ul style="list-style-type: none"> - Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. - Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso. 	

	Conteúdos:	Processos de Operacionalização:	
Diatópica	-----	-----	<p>Crónica “ A última crónica”, Fernando Sabino (escritor brasileiro).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Substituir palavras em português do Brasil pelas equivalentes em português de Portugal. 2- “A perspectiva me assusta”, “Ele se perturba”, “como a se convencer”. Registrar outros casos de conjugação pronominal. 3- Indicar como seria em português de Portugal. <p>Texto dramático (excerto): “ Como um raio de sol”, Érico Veríssimo.</p> <p>Actividade:</p> <p>Por ser de um autor brasileiro, a peça <i>Como um Raio de Sol</i>, apresenta algumas singularidades linguísticas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Registrar as marcas de utilização do português do Brasil (variante brasileira); 2- Substituir cada uma das marcas identificadas, pela sua equivalente em português de Portugal.

<p>Diafásica</p>	<p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão verbal em interação: <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa. - Comunicação oral regulada por técnicas: <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> - formas de tratamento; - registos de língua. - Compreensão de enunciados orais: <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir discursos variados tendo em conta a situação concreta e os participantes (locutor e interlocutor). - Recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral: <ul style="list-style-type: none"> - provérbios; - quadras populares; - contos tradicionais; - lendas. - Confrontar variações linguísticas sociais ou regionais com formas padronizadas da língua: <ul style="list-style-type: none"> • Reflectir oportunamente sobre variações ou inadequações linguísticas de ocorrência frequente. - Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos: <ul style="list-style-type: none"> - carta; 	<p>Reportagem “Salva-vidas”.</p> <p>Actividade: <i>“Há dias em que o tempo escorrega vagaroso pelas cadeiras pretas da sala...”</i>;</p> <p><i>“ Uma dentada rápida no hamburguer, porque, em dias assim, que ninguém pense que é possível eles sentarem-se no café ou no restaurante para uma refeição tranquila.”</i></p> <p>Referir o registo de língua usado em cada um dos excertos transcritos.</p> <p>Caderno do aluno: registos de língua (corrente; familiar; popular: regionalismos, gíria, calão; cuidado; literário).</p> <p>Entrevista a “Sara Tavares”.</p> <p>Actividade:</p> <p><i>“Mi Ma Bô”</i>, o nome do disco de Sara Tavares, é uma expressão do crioulo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler um texto informativo sobre o crioulo. <p>Registos de língua:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identificar registos e língua diferentes. 2- Indicar o “bordão” de cada uma das definições apresentadas.
-------------------------	---	---	---

	<p>- Escrita para apropriação de técnicas e modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação do texto: <ul style="list-style-type: none"> - intencionalidade comunicativa; - adequação comunicativa. <p>Funcionamento da Língua:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - resumo; - guião de entrevista (informal). <p>- Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre enunciador e destinatário: idade, hábitos culturais, poder,...); • Finalidade da comunicação. <p>- Modificar textos, fazendo variar a intenção e a adequação comunicativas.</p> <p>- Reconhecer, pela linguagem, diferentes contextos de comunicação (norma/registos).</p>	<p>3- Redigir uma carta familiar.</p> <p>Narrativa: “A selecção”, Uri Orlev, <i>A Ilha na Rua dos Pássaros</i>.</p> <p>Adequação comunicativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Verificar se o vocabulário se adequa ao destinatário. 2- “Eu sabia que não estava exactamente a comunicar com ele.” Explicar por que motivo não há, de facto, “comunicação” entre Alex e Floco. <p>Narrativa: “O baile”, Alice Vieira, <i>Valsa a Três Tempos</i>.</p> <p>Adequação comunicativa:</p> <p>Actividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Verificar se a linguagem utilizada é adequada à situação. 2- Reconstituir oralmente as observações do Ruca registadas no décimo quarto e no penúltimo parágrafos, utilizando um registo adequado.
--	--	---	---

			<p>Narrativa: “O ripas”, Alexandre Honrado, <i>Dentro de mim não há ninguém</i>.</p> <p>Registos de língua:</p> <p>Actividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Seleccionar do texto palavras da gíria basquetebolista, da gíria estudantil; do calão do Ripas. 2- Explicar o significado das seguintes expressões: “Viajantes de partida, raramente de chegada”; “Deixa que a vida lhe leve. Não tem esperança que a vida lhe traga.”; “Vai para lá a tremer e volta estremecido”. <p>Poesia de expressão portuguesa:</p> <p>“ Anti-holocausto”, Vasco Cabral (Guiné-Bissau);</p> <p>“Desabafo”, Vasco Cabral;</p> <p>“Verdade”, Carlos Drummond de Andrade (Brasil)</p> <p>Actividade: Procurar, na biblioteca da escola, livros de poesia de autores africanos de Língua Portuguesa e seleccionar poemas para ler à turma.</p>
--	--	--	--

Ano	9º		
Tipo de Variação	Domínios	Programa	Manual
O B J E C T I V O S	<p>Ouvir/falar</p> <p>Ler</p> <p>Escrever</p> <p>Funcionamento da Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação. - Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. - Contactar com textos de géneros e temas variados, da literatura nacional e universal. - Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens em discursos variados. - Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita. - Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. - Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso. 	

	Conteúdos:	Processos de Operacionalização:	
Diacrónica	<p>Arcaísmos.</p> <p>Aspectos semânticos e fonéticos.</p>	<p>- Reconhecer, em contextos, formas lexicais em desuso.</p> <p>- Relacionar a origem da língua com factos históricos que a determinaram.</p> <p>- Descobrir, a partir do contexto, algumas formas históricas ou recentes de mudança da língua (evolução semântica e fonética):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar em palavras que ocorram alguns processos de evolução fonética (acrescentamen-to, supressão e mudança de fonemas). 	<p><i>Auto da Barca do Inferno</i></p> <p><u>Cena inicial:</u></p> <p>1- As palavras auto e acto provêm do mesmo étimo latino:</p> <p><i>actu(m)</i>----- auto ----- acto</p> <p>1.1- Esclarecer o(s) sentido(s) de cada uma delas.</p> <p>1.2- Explicar por que vias chegaram elas do latim ao português.</p> <p>1.3- Identificar palavras divergentes e convergentes.</p> <p><u>Cena do Fidalgo:</u></p> <p>1- A palavra <i>fidalgo</i> evoluiu da expressão <i>filho de algo</i>.</p> <p>1.1- Classificar palavras quanto ao seu processo de formação.</p> <p>2- Consultar a ficha informativa e classificar os fenómenos fonéticos que ocorreram nas seguintes palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i > aí • dolores > doores > dores • manus > mãos • flama > chama

			<p><u>Cena do Onzeneiro:</u></p> <p>1- Identificar arcaísmos.</p> <p>1.1- Completar um quadro com arcaísmos e as respectivas formas actuais.</p> <p><u>Cena do Parvo:</u></p> <p>1- Explicitar o fenómeno de evolução semântica que a palavra “parvo” sofreu com o decorrer do tempo.</p> <p>(o manual não apresenta qualquer referência à linguagem, cabendo ao professor referir este facto. Registo popular- calão)</p> <p><u>Cena do Sapateiro:</u></p> <p>1- Justificar o uso de expressões de calão pelo Sapateiro.</p> <p><u>Cena da Alcoviteira:</u></p> <p>1- Indicar o objectivo da fala desta personagem.</p> <p>Ficha de auto-avaliação:</p> <p>1- Identificar os fenómenos fonéticos que ocorreram na evolução de:</p> <p>a. lanam> lâ</p> <p>b. credo> creio> creio</p>
--	--	--	--

			<p>c. bonam> bõa> boa</p> <p>2- A palavra latina <i>patrem</i> evoluiu, originando, em português, as palavras <i>padre</i> e <i>pai</i>.</p> <p>2.1- Justificar a presença destes dois vocábulos na nossa língua.</p> <p>2.2- Classificar estas palavras (divergentes ou convergentes)</p> <p><i>Os Lusíadas</i></p> <p><u>Proposição:</u></p> <p>1- Atentar na forma <i>alevanta</i>.</p> <p>1.1- Indicar o vocábulo do português actual que lhe corresponde.</p> <p>1.2- Referir o fenómeno fonético que está na origem desta evolução.</p> <p><u>Consílio dos Deuses:</u></p> <p>1- A palavra “<i>luzentes</i>” deriva de luz (do latim <i>lux, lucis</i>) Formar uma família de palavras.</p> <p><u>Batalha de Aljubarrota:</u></p> <p>1- “<i>Encobrem no profundo peito a dor</i>”</p>
--	--	--	---

			<p>A palavra <i>dor</i> provém do étimo latino <i>dolorem</i>.</p> <p>1.1- Indicar os fenómenos fonéticos que se verificaram na evolução da forma latina para a portuguesa.</p> <p>Ficha informativa: História da Língua Portuguesa:</p> <p>A. A origem- o Latim (culto e vulgar);</p> <p>B. Influências de outros povos (substratos e superstratos);</p> <p>C. O verdadeiro nascimento da Língua Portuguesa ;</p> <p>D. Influências posteriores (estrangeirismos, neologismos).</p> <p>Evolução da Língua Portuguesa:</p> <p>A. Palavras divergentes e convergentes; via erudita, via popular.</p> <p>B. Evolução fonética (fenómenos fonéticos de queda, adição e permuta).</p> <p>C. Evolução semântica.</p>
Diafásica	Comunicação oral: - Expressão verbal em interação: <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade 	- Produzir discursos variados tendo em conta a situação concreta e os participantes (locutor e interlocutor).	- Conto “Dar vista aos cegos”, Teófilo Braga (rec.) Actividade: Teófilo Braga ouviu este

	<p>comunicativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação comunicativa. <p>- Comunicação oral regulada por técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> - formas de tratamento; - registos de língua. <p>- Compreensão de enunciados orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade comunicativa; • Adequação comunicativa. <p>- Escrita para apropriação de</p>	<p>- Recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - provérbios; - contos tradicionais; - lendas. <p>- Confrontar variações linguísticas sociais ou regionais com formas padronizadas da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflectir oportunamente sobre variações ou inadequações linguísticas de ocorrência frequente. <p>- Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos.</p>	<p>conto da boca de alguém do povo e registou-o por escrito. Assim se explicam algumas características próprias da oralidade presentes no conto.</p> <p>1- <i>“As cousas dispuseram-se <u>a seu talante.</u>”</i></p> <p>1.1- A locução sublinhada é uma expressão popular. Escolher o seu significado entre os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conforme o combinado; • Consoante a sua vontade; • Muito a tempo.
--	--	---	--

	<p>técnicas e modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação do texto: <ul style="list-style-type: none"> - intencionalidade comunicativa; - adequação comunicativa. <p>Funcionamento da Língua:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção: <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre enunciador e destinatário: idade, hábitos culturais, poder,(...); • Finalidade da comunicação. - Modificar textos, fazendo variar a intenção e a adequação comunicativas. 	
--	--	--	--

