



“Bom Português” – para tudo aprender... e aprender a usar, em todas as disciplinas

Branca Luísa dos Santos Rodrigues

brancarodrigueseso@gmail.com, Escola Secundária de Odivelas

Resumo

Apresenta-se uma reflexão sobre dados que contribuem para a compreensão das “dificuldades dos alunos em língua materna”, problematizando o sucesso das Metas de Aprendizagem no âmbito das competências associadas à linguagem, em diferentes disciplinas. Destaca-se a importância do português no processo de ensino/aprendizagem, sublinhando-se a especificidade das várias literacias e retóricas disciplinares. As diferenças, e suas implicações, entre os usos da língua na escola e no quotidiano, assim como as relações entre pensamento e linguagem, permitem uma tomada de consciência crucial pois, apesar da importância atribuída ao português, constata-se que a intervenção dos docentes é superficial e parcelar. Há pouca sensibilidade à diversidade sociolinguística dos alunos, e os dados indicam a desvalorização do português na construção e comunicação dos saberes, e o desconhecimento da sua influência no desenvolvimento cognitivo. Preconizam-se, para a operacionalização da transversalidade do português, novas atitudes e métodos de trabalho colaborativo interdisciplinar.

Palavras-chave: Literacias; linguagem e pensamento; transversalidade do português

Abstract

We present some critical thoughts about data that contribute to the understanding of the "difficulties" of the students in their mother tongue, questioning the success of the Learning Goals within the competencies associated with language in different disciplines. We emphasize the importance of Portuguese in the process of teaching and learning, underlining the specificity of the various disciplinary literacies and rhetorics. The differences and their implications, between the uses of language in school and in everyday life, as well as the relations between thought and language, enable a conscious realization for, despite the importance attributed to Portuguese, it appears that assistance from the teachers is superficial and fragmentary. There is little sensibility to sociolinguistic diversity of students, and the data suggest the devaluation of language in the construction and communication of knowledge; it also seems that teachers aren't aware of the language skills influence on cognitive development. Therefore we recommend new attitudes and methods of interdisciplinary collaborative work for the proficient use of language across the curriculum.

Keywords: Literacies, language and thought; transverse of Portuguese

Introdução

As evidências e os argumentos que cruzam o discurso pedagógico oficial, assim como a percepção empírica e impressionista, expressa pelos docentes, sobre a relevância da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, sustentam a ideia de que todos os professores podem (devem) ser corresponsáveis pelo desenvolvimento das competências linguística e comunicativa dos alunos. Pelas razões apontadas, é legítimo pressupor que o seu ensino devesse constituir uma preocupação constante em todas as disciplinas. Contudo, o ensino de determinadas competências, exteriores à esfera restrita dos conteúdos disciplinares específicos, parece não ter grande receptividade por parte dos docentes, ou porque estes recusam essa incumbência, ou porque não se sentem competentes para o fazer. A título meramente ilustrativo, é paradigmática a reação relatada por Hill (1991), sobre a escrita de resumos: *“Escrever resumos? Não, eu não ensino os meus alunos a escrevê-los. Eles já os devem saber fazer quando chegam às minhas aulas”* (Hill, 1991, cit. in Veiga Simão, 2004, p. 100).

No entanto, citando Castro (1995), “(...) todos os professores são de facto professores de português (...)” (p. 100). Por isso, de acordo com o mesmo autor, todos os professores são professores de língua portuguesa, ao constituírem-se como norma de determinados usos linguísticos, através da sua própria atividade verbal e pela instauração de determinadas práticas comunicativas. Portanto, o seu estatuto de docentes, hierarquicamente diferenciado e superior em vários âmbitos, confere à linguagem produzida e aos seus usos um valor de referência, instituindo práticas legítimas. Perante esta inevitabilidade, cremos que a assunção de uma postura reflexiva, diante de uma realidade afinal incontornável, será a atitude desejável a ter por parte dos professores.

Neste contexto particular, como em outros, transversais a todo o ato de ensinar, a prática reflexiva afigura-se fundamental para que os docentes tomem consciência dos seus hábitos e preconceitos, os questionem e os possam transformar. Nesta linha de pensamento, Veiga Simão (2004) diz o seguinte sobre as características de um professor reflexivo:

(...) um professor que pense em, sobre e para a acção. Isto é, um professor que reveja a sua experiência, que analise a realidade que vive como docente e a que vivem os seus alunos, que resolva os problemas educativos que se colocam em função de critérios e que observe em que medida as suas estratégias o conduzem aos objectivos pretendidos. (Veiga Simão, 2004, p.101)

A mesma autora, reportando-se a Monereo (1995), em sintonia com o que acabámos de referir, foca o problema da formação profissional, dizendo que é necessário pensar a formação de professores numa dupla vertente: o professor como aprendente, ao seleccionar, ao elaborar e organizar a informação que tem de aprender, e como ensinante, ao planificar a sua ação docente de maneira a oferecer ao aluno um modelo e um guia de como utilizar de maneira estratégica os procedimentos de aprendizagem. Neste sentido, achamos que o ensino da língua materna deveria ser considerado como uma área fundamental na formação inicial e contínua de professores, de todas as disciplinas, na medida em que está na base de todos os procedimentos de aprendizagem.

Feita esta breve introdução abordando a questão da linguagem e dos seus usos em contexto educativo, e tendo como pressuposto o papel fundamental do professor na determinação das suas práticas, designadamente neste domínio, centrar-nos-emos na referência ao enquadramento da problemática que se pretende abordar, focando os seguintes aspetos: quadro legal e orientações da tutela, enfatizando-se algumas Metas de Aprendizagem, importância da língua no processo educativo, através da percepção de investigadores e professores, e conceito de literacia. Na revisão efetuada tomámos como referência três disciplinas – Ciências, Matemática e História –, cujas competências, envolvendo a linguagem, suscitam um contraponto com os desempenhos esperados no programa e metas de aprendizagem em Português.

Enquadramento

1. Quadro legal e orientações da tutela

Através da leitura de vários documentos legais e orientações oriundos da tutela, ao longo dos últimos anos, é possível observar uma constância na importância atribuída à língua portuguesa no contexto educativo, salientando-se recorrentemente o seu carácter transversal e transdisciplinar.

Assim, na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 47º. -7, estipula-se:

O ensino/aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos Básico e Secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português.

No Decreto-Lei 74/2004 de 26 de Março, que define as grandes linhas da Reforma do Ensino Secundário, artº.4º, alínea e), diz-se:

As componentes curriculares dos cursos de nível secundário contribuem, na generalidade, para o desenvolvimento das competências do aluno ao nível do domínio oral e escrito do português (...).

Na Portaria 550-D/2004, que regulamenta os Cursos Científico-Humanísticos, (Cap. II – Avaliação das Aprendizagens, Secção I, artº.5º. – Objeto e finalidades, ponto 2.) determina-se:

As aprendizagens ligadas a componentes do currículo de carácter transversal (...), nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania ou da compreensão e expressão em língua portuguesa, constituem, numa perspectiva formativa, objecto de avaliação em todas as disciplinas e área não disciplinar.

No Despacho nº.546/2007, de 11 de Janeiro, que cria o Programa Nacional de Ensino do Português, refere-se:

A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar constituem objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional.

Nos novos Programas de Português do Ensino Básico (2009), com entrada em vigor no ano letivo de 2011/2012, acentua-se o carácter transversal da língua portuguesa, mencionando-se especificamente:

Fundamentos e conceitos-chave:

(...) a aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação Escolar. (...) Sendo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.

Quando nos reportamos ao domínio das competências que o ensino do Português há-de ter em vista, estamos a pensar não apenas em competências específicas como as que estão enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, mas também (e de certa forma antes delas) em competências gerais ali formuladas. (págs. 13 e 14)

Remetendo para o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001, p. 31), e destacando não só as competências específicas, como, a montante destas, as competências gerais, valerá a pena transcrever o que é dito sobre este assunto: “A disciplina de Língua Portuguesa

desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar”.

Dada a intenção ilustrativa subjacente a este enquadramento, apresentamos apenas algumas das sugestões de operacionalização apresentadas:

- Ser rigoroso na escolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar;
- Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir);
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento;
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas; (...)
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados. (p. 31)

1.1 Metas de Aprendizagem e o novo programa de Português

No novo programa de Português faz-se também referência a um outro documento orientador da política educativa, as Metas de Aprendizagem (2010), cujo projeto enuncia a sua função integradora e congregadora das várias competências definidas nos diversos documentos oficiais existentes. Assim, refere-se, no parecer ⁽¹⁰¹⁾ elaborado pelos conselheiros Sérgio Niza, Maria José Martins e Maria do Rosário Barros, e pelo Conselho Nacional de Educação, o seguinte:

(...) O Projecto apresenta-se, assim, como uma componente da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo do Ministério da Educação (Dezembro 2009) destinado a conceber os referentes para a gestão curricular. Estes “traduzem-se na identificação das competências e dos desempenhos esperados dos alunos, no entendimento de que tais competências e desempenhos evidenciam a efectiva concretização das aprendizagens de cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência”.

Procurando reconstituir o “puzzle” de orientações que implicam a Língua Portuguesa e os seus usos, de modo a podermos ter uma consciência mais clara das inúmeras responsabilidades que são atribuídas ao professor de Português, passaremos a mencionar, a título exemplificativo, algumas das metas esperadas para a Língua Portuguesa, em termos do desempenho dos alunos, no decurso do Ensino Básico:

Domínio: Expressar Oralmente Ideias e Conhecimentos - Subdomínio: Organização do Discurso

Meta Final 9) O aluno faz exposições preparadas sobre temas escolares, com e sem apoio de guiões, com e sem recursos multimodais.

Meta Final 10) O aluno apresenta argumentos numa sequência lógica, servindo-se de recursos persuasivos.

Meta Final 11) O aluno usa vocabulário preciso e diversificado em situações formais.

Metas intermédias até ao 8.º Ano

⁽¹⁰¹⁾ Parecer nº 2, DR nº 1/ 2011, de 3 de Janeiro

O aluno usa o vocabulário técnico exigido nas disciplinas curriculares.

O aluno usa o vocabulário técnico que conhece em debates ou discussões formais.(...)

Domínio: Compreender e Interpretar Textos - Subdomínio: Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes (...)

Metas a concluir até ao final do ciclo anterior

O aluno identifica no texto a sequência lógico-cronológica de eventos ou de factos e a progressão das ideias.

Meta Final 18) O aluno identifica a importância do uso da recorrência (e.g.: expressões; processos retóricos; acontecimentos) para o desenvolvimento de um tema ou de uma ideia central no texto.

Meta Final 19) O aluno apresenta um resumo com todas as ideias fundamentais do texto e apenas essas.

Domínio: Tornar-se Leitor - Subdomínio: Estudo e Construção de Conhecimentos

Meta Final 38) O aluno lê, de forma fluente, textos expositivos e argumentativos de diferentes áreas curriculares, utilizando com proficiência métodos e técnicas de estudo (e.g.: esquematizar; identificar tópicos; resumir).

Metas a concluir até ao final do ciclo anterior

O aluno lê, de forma autónoma e eficaz, textos expositivos sobre as diferentes disciplinas curriculares, monitorizando a compreensão (e.g.: reler; sublinhar).

Para concluir, deve sublinhar-se a ambiguidade da inserção, no *corpus* textual dos programas, de “textos dos manuais”, de que, como exemplo, se transcreve o seguinte trecho:

(...) dá-se importância à leitura dos textos literários, bem como à dos textos não literários e, especificamente, à leitura dos textos de carácter científico, por permitir o desenvolvimento da literacia científica que favorece a aprendizagem nas outras disciplinas do currículo. (pág.103)

Afigura-se-nos, neste contexto, que, para além de excessivamente ambígua, esta integração de textos não literários ser igualmente lacónica, porque imprecisa em termos estratégicos, sem definição/sugestão de modos de operacionalização que possibilitem “o desenvolvimento da literacia científica, [favorecendo] a aprendizagem nas outras disciplinas”. A percepção de ambiguidade e de imprecisão que mencionamos torna-se especialmente preocupante se fizermos uma leitura atenta dos programas do Ensino Básico e das Metas de Aprendizagem de outras disciplinas curriculares, procurando, simultaneamente, vislumbrar as implicações da sua concretização em contexto escolar.

1.2 Programas de Ciências Naturais, a Matemática e História

Tomando como exemplo as Ciências Naturais, a Matemática e a História, salientaremos os excertos dos programas que têm subjacentes os usos multifuncionais da linguagem, e de onde se infere o reconhecimento da existência de literacias e de retóricas disciplinares específicas. Para destacar os aspetos de ordem cognitiva, metacognitiva, e comunicacionais, que implicam a multifuncionalidade referida, optámos por sublinhar partes das transcrições efetuadas.

Nas Orientações curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico das Ciências Físicas e Naturais (2001), no capítulo “Competências específicas para a literacia científica a desenvolver durante o 3º ciclo”, refere-se, designadamente:

(...) A literacia científica é (...) fundamental para o exercício pleno da cidadania. O desenvolvimento de um conjunto de competências que se revelam em diferentes domínios, tais como o conhecimento (substantivo, processual ou metodológico, epistemológico), o raciocínio, a comunicação e as atitudes, é essencial para a literacia científica. (...)

Comunicação

Propõem-se experiências educativas que incluem uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório, a utilização de modos diferentes de representar essa informação, a vivência de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto (...).(pág.7)

No Programa de Matemática do Ensino Básico (2001), na introdução, afirma-se que:

(...) o programa assume a necessidade de se indicarem, para além dos temas matemáticos, três capacidades transversais a toda a aprendizagem da Matemática – a Resolução de problemas, o Raciocínio matemático e a Comunicação matemática – que devem merecer uma atenção permanente no ensino (...) (pág.1)

No capítulo Finalidades do ensino da Matemática, menciona-se:

Nesta actividade [matemática], (...) formulação de problemas, (...). A abstracção e a formalização, e a argumentação lógica e o raciocínio demonstrativo, têm nela um lugar de relevo (...). (pág.2)

Ao concretizarem-se algumas das finalidades do ensino da Matemática, destacamos a inclusão no desenvolvimento dos alunos de:

- capacidade de comunicar em Matemática, oralmente e por escrito, descrevendo, explicando e justificando as suas ideias, procedimentos e raciocínios, bem como os resultados e conclusões a que chega. (pág.3)

Quanto aos objetivos gerais da disciplina, salientamos:

- Os alunos devem ser capazes de comunicar as suas ideias e interpretar as ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento matemático. Isto é, devem ser capazes de:

- interpretar enunciados matemáticos formulados oralmente e por escrito; (...)
- descrever e explicar, oralmente e por escrito, as estratégias e procedimentos matemáticos que utilizam e os resultados a que chegam;
- argumentar e discutir as argumentações de outros.

explicitando-se que:

Os alunos devem ser capazes de, oralmente e por escrito, descrever a sua compreensão matemática e os procedimentos matemáticos que utilizam. Devem, igualmente, explicar o seu raciocínio, bem como interpretar e analisar a informação que lhes é transmitida por diversos meios (...).

Os alunos devem ser capazes de raciocinar matematicamente (...) Isto é, devem ser capazes de:

- reconhecer e apresentar generalizações matemáticas e exemplos e contra-exemplos de uma afirmação;
- justificar os raciocínios que elaboram e as conclusões a que chegam; (...)
- desenvolver e discutir argumentos matemáticos;
- formular e investigar conjecturas matemáticas. (pág.5)

Do capítulo Temas matemáticos e Capacidades transversais consideramos particularmente significativo o seguinte excerto:

(...) o raciocínio matemático envolve a construção de cadeias argumentativas que começam pela simples justificação de passos e operações (...) e evoluem progressivamente para argumentações mais complexas (...).

Quanto Comunicação matemática, considerada como uma capacidade transversal, dá-se o seguinte realce:

A comunicação envolve as vertentes oral e escrita, incluindo o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da Matemática. O aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, mas também de interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas (...). A comunicação oral tem lugar tanto em situações de discussão na turma como no trabalho em pequenos grupos, e os registos escritos, nomeadamente no que diz respeito à elaboração de relatórios (...) e de pequenos textos sobre assuntos matemáticos, promovem a comunicação escrita. O desenvolvimento da capacidade de comunicação por parte do aluno, é assim considerado um objectivo curricular importante e a criação de oportunidades de comunicação adequadas é assumida como uma vertente essencial no trabalho que se realiza na sala de aula. (pág.8)

No Programa de História do Ensino Básico (1999), na Matriz de objetivos e conteúdos, definem-se objetivos gerais distribuídos por diversos domínios. Destacaremos, em seguida, por cada domínio, as passagens que indiciam a integração da linguagem nas suas múltiplas funcionalidades:

Atitudes/valores

- Adquirir hábitos de discussão e de posicionamento crítico em relação à realidade social passada e presente

Aptidões/capacidades

- Selecionar informação sobre temas em estudo
- *Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos, mapas, diagramas)*
- *Formular hipóteses simples de interpretação de factos históricos*
- *Aperfeiçoar a expressão oral e escrita*
- *Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica*
- *Elaborar sínteses orais e escritas a partir da informação recolhida*
(págs. 13, 39, 61)

1.3 Metas de Aprendizagem – Ciências Naturais, Matemática e História

Relativamente às Metas de Aprendizagem das disciplinas mencionadas, estabelecem-se competências e desempenhos em domínios diferenciados, de natureza diversa, aferíveis apenas através da observação de comportamentos que envolvem a linguagem, implicando quer os processos mentais internos aos sujeitos, na construção do conhecimento, quer a exteriorização verbal desses mesmos processos (aspetos cognitivos e metacognitivos – análise, síntese (des)codificação de raciocínios, argumentação, etc.), pela implementação de estratégias de estudo e de trabalho em grupo. Como corolário, e como consequência lógica das atividades de aprendizagem referidas, surge a necessária partilha de procedimentos e conclusões, que consubstanciam o conhecimento adquirido. Este ato de demonstração (pública e formal) do que se sabe e do como se sabe, exige a aquisição de estratégias de comunicação (texto oral, texto escrito e texto multimodal), onde se assume a língua como meio de transmissão privilegiado, escamoteando-se, de algum modo, que a língua, em si, deveria ser objeto, de ensino e de aprendizagem, por corporizar literacias e retóricas disciplinares específicas.

A título ilustrativo, no que diz respeito às Metas de Aprendizagem, passaremos a inventariar excertos que explicitam os saberes a adquirir, traduzindo desempenhos quer de ordem cognitiva, quer processual, onde a língua materna e as linguagens particulares de cada área se (con)fundem.

Ciências Naturais

O aluno identifica características da Terra; (...) analisa a história da Terra; (...) interpreta o significado de fóssil; (...) explica como; (...) utiliza o conceito de datação; (...) justifica a importância; (...) interpreta figuras/esquemas/diagramas que representem acontecimentos; (...) discute benefícios; (...) descreve a sequência; (...) apresenta o significado do conceito de (...); (...) identifica e interpreta a influência de (...); (...) caracteriza a fisiologia;

Matemática

Domínio: Capacidades Transversais-Subdomínio: Raciocínio Matemático

O aluno formula e testa conjecturas: analisa situações e formula conjecturas e generalizações; (...) justifica e demonstra afirmações matemáticas (...)

Subdomínio: Comunicação Matemática

O aluno interpreta informação matemática: interpreta informação, ideias e conceitos representados de diversas formas, incluindo textos matemáticos; (...) exprime ideias matemáticas: traduz relações de linguagem natural para linguagem matemática e vice-versa; exprime resultados, processos e ideias matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando a notação, simbologia e vocabulário próprios; (...) discute ideias matemáticas: apresenta e discute resultados, processos e ideias matemáticos, oralmente e por escrito; interpreta e critica as soluções de um problema (...) e discute o processo de resolução usado, apresentando argumentos fundamentados.

Domínio: Números e Operações - Subdomínio: Números Reais

O aluno traduz situações com números racionais de linguagem natural para linguagem matemática; (...) justifica a regra (...) a relação entre (...).

E em outros domínios e subdomínios:

O aluno investiga e explica as propriedades; (...) explica uma demonstração; (...) O aluno caracteriza (...); (...) explica as vantagens e desvantagens de usar (...); (...) formula questões e organiza adequadamente a recolha de dados;

História

O aluno analisa e mostra compreender; (...) analisa e problematiza (...), para responder a questões; (...) apresenta ideias; (...) apresenta argumentos pessoais mas historicamente fundamentados; (...) argumenta historicamente (...); O aluno identifica, pesquisa, selecciona e usa fontes com estatutos diferentes, (...) e linguagens diversas (textos, imagens, objectos, edifícios, multimédia) para compreender; (...) O aluno apresenta sínteses sobre acontecimentos; O aluno descreve, sucintamente (...); (...) explica como viviam e interagem indivíduos; O aluno explica acontecimentos, processos e etapas da história; O aluno aplica terminologia e conceitos substantivos (...) O aluno apresenta breves sínteses diacrónicas (...); O aluno apresenta uma breve reflexão historicamente válida (...);

Pela sua especial exemplaridade, destacamos, do conjunto dos domínios, já ilustrados, o da Comunicação em História.

O aluno comunica as suas ideias em História, por escrito (em narrativas, relatórios de pesquisa, pequenos ensaios e respostas breves) e oralmente (em debates e diálogos de grande e pequeno grupo); O aluno produz, por escrito e oralmente, relatos, comentários, perguntas e respostas breves, e participa em grupos de trabalho, debates e painéis, para comunicar as suas ideias em História;

2. Importância da língua no processo educativo - percepção de investigadores e professores

Tendo mencionado a importância conferida à língua portuguesa em diversos documentos de carácter legal, considera-se crucial referir a percepção de investigadores e professores, designadamente de ciências, relativamente ao significado do português (LM) e sua relevância, no processo de ensino/aprendizagem.

Oliveira (2002), na sua dissertação de mestrado, diz que sendo a linguagem verbal uma capacidade estritamente humana e, portanto, constituinte da estrutura cognitiva, revela-se como condição necessária para o ensino e aprendizagem da Ciência. Refere igualmente que uma base deficiente na língua materna implica dificuldades acrescidas na aprendizagem de qualquer disciplina. Menciona-se que um professor de Ciência ao ensinar conceitos, fenómenos, leis, deve fazê-lo utilizando uma linguagem apropriada, construindo um raciocínio coerente de modo a permitir a compreensão do tema a ensinar, afirmando também que, para que haja a edificação de uma cultura científica é importante a linguagem, como ferramenta essencial na construção do conhecimento.

Nas conclusões da sua investigação Oliveira (2002) destaca, a dificuldade que os alunos revelaram em termos como *definir*, salientando a necessidade de os professores terem consciência de que quando utilizam palavras ou expressões que fazem parte da sua linguagem corrente, mesmo não sendo linguagem científica, esta é, pelo menos escolar e, portanto, não é vulgarmente utilizada no dia a dia. Assim, não é apenas com os novos termos científicos que o professor deve ser cuidadoso, mas também com a linguagem que aparentemente pode ser considerada vulgar. Segundo a investigadora, o consentimento da utilização de uma linguagem carente de vocabulário adequado, permite que os alunos se habituem a não completarem o seu pensamento, a utilizarem uma linguagem pobre, quer no vocabulário, quer na sintaxe.

Soares (2002), tendo por base o conceito de língua de escolarização, refere que, dada a estreita ligação entre Língua e Pensamento, facilmente se entende o papel que a língua tem na educação, na formação e na socialização de qualquer indivíduo. Citando Germaine Forges (1998, p. 10), transcreve o seguinte: «*Déclarer l'école ouverte à tous et clamer l'égalité des chances n'a pas de sens que si, en vue de lutter contre l'échec scolaire et social, on favorise l'accès au registre de la langue d'enseignement*». Sublinha ainda que desenvolver as capacidades comunicativas na língua de escolarização pode ajudar as dificuldades na aprendizagem da leitura, diminuindo o insucesso escolar, devendo por isso o professor aproveitar todas as situações para promover a melhoria dessa competência.

Villas-Boas (2001) afirma que o desenvolvimento do conhecimento linguístico tem uma relação direta com o aproveitamento escolar em todas as disciplinas, pois a competência oral e escrita vai condicionar o desempenho em todas elas, uma vez que todas se aprendem com livros. Diz ainda que as dificuldades aumentam progressivamente à medida que os alunos se confrontam com materiais linguísticos mais elaborados nos níveis escolares superiores e é maior a interação da linguagem com a cognição.

Salema e Freitas (2002), dando conta de um projeto alargado sobre aprendizagem autorregulada, referem que os alunos, quando envolvidos num ensino explícito de competências do pensar de alto nível da compreensão e da composição textual, na disciplina de Língua Portuguesa, desenvolvem-nas significativamente e transferem-nas para outras situações do currículo, melhorando os resultados escolares. As investigadoras referem também que a estruturação do corpo de conhecimentos é veiculada prioritariamente por determinados tipos de texto e que, se a narrativa surge prioritariamente na disciplina de Língua Portuguesa, o texto informativo e argumentativo surge mais frequentemente na disciplina de Ciências Naturais. A partir desta afirmação, defendem que há necessidade de intervenções formativas e pedagógicas que conceptualizem e organizem as suas metodologias de ensino na direção da promoção da transversalidade dos processos de pensar como é a compreensão textual e que, simultaneamente, contemplem a especificidade que estes processos assumem na organização textual na área das Ciências Naturais.

Cardoso e Silva (2003), constatando as dificuldades sentidas pelos professores em transmitir conhecimentos em matérias como História, Ciências, Geografia ou Física e, perante a ineficácia da repetição exaustiva das matérias como método de colmatar estas dificuldades, argumentam que este facto se deve ao deficiente tratamento do texto explicativo em contexto escolar. As autoras apresentam como justificação o isolamento dos alunos face aos textos escritos dos manuais, que não compreendem, nem sabem descodificar. Sem a mediação do professor os alunos não sabem compreender os referidos textos. Assim, para ultrapassar estes obstáculos, as investigadoras afirmam que, sendo necessário trabalhar o texto explicativo, há que derrubar dois pressupostos errados, mas prevalentes no ensino: 1) a compreensão do texto explicativo não necessita de ser trabalhado nas aulas porque, depois de descobrirem a macroestrutura do texto narrativo e descritivo, os alunos estão aptos a compreender o texto explicativo e 2) a leitura do texto explicativo permite a aquisição de capacidades de produção deste tipo de texto.

Venâncio e Teixeira (2006), num estudo efetuado junto de alunos do 7.º ano de escolaridade cujo objetivo era contribuir para a motivação dos alunos para ler, apresentam conclusões onde defendem o ensino explícito de competências e estratégias de leitura, num contexto de integração multidisciplinar, no caso numa experiência de interligação entre a Língua Portuguesa e as Ciências Naturais. Preconiza-se que a integração recíproca ajuda o aluno a transferir os conhecimentos, os métodos e as estratégias de um domínio para o outro, dando conta de que, efetivamente, o ensino explícito das competências referidas, num contexto de interdisciplinaridade, aumentou a motivação e os níveis de compreensão na leitura dos alunos e que se verificaram melhorias consideráveis na capacidade de inferir, recontar, emitir juízos de valor e resumir.

Literacias

Na primeira parte do enquadramento são diversos e plurais os fundamentos a reter para se compreender a relevância e complexidade da integração do Português no ensino. De entre os aspetos apontados, gostaríamos de sublinhar as diferentes literacias que corporizam os conhecimentos e conceitos disciplinares, assim como as retóricas específicas. Assim, em Ciências, estabelece-se a distinção entre: Conhecimento substantivo, Conhecimento processual e Conhecimento epistemológico, e recomenda-se, textualmente, o uso da linguagem científica, com a utilização de modos diferentes de representar a informação, o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto, presumivelmente, delimitado da matéria de ciências em estudo. Em Matemática, é significativa a especificidade da linguagem quando se diz que a comunicação envolve as vertentes oral e escrita, incluindo o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da Matemática e, de igual modo, quando se pretende que o aluno traduza situações com números racionais de linguagem natural para linguagem matemática, formule questões usando determinados termos (“impossível, possível, certo, provável, igualmente provável e improvável”) para caracterizar acontecimentos aleatórios. Finalmente, não podemos deixar de colocar algumas questões, meramente retóricas: Será que os relatórios recorrentemente solicitados, em diferentes disciplinas, terão as mesmas características genéricas? Terá o professor de Português o saber necessário e suficiente para auxiliar os alunos na sua elaboração?

Perante a evidência da necessidade de se refletir sobre os usos da língua em contexto escolar, debruçar-nos-emos, brevemente, sobre o conceito de literacia.

Conforme referimos, a língua de escolarização assume variantes pois traduz as especificidades inerentes a cada disciplina curricular. Para Ouvrier-Bonnaz (2000), a noção de referência ajuda a entrar na lógica de construção das disciplinas e permite compreender melhor o estatuto próprio de

cada uma – estatuto didático, estatuto social e estatuto psicológico. Desta forma, conviria refletir sobre os implícitos próprios de cada disciplina, pois cada uma pressupõe uma maneira específica de ver o mundo, tendo o seu próprio objeto de saber, modos de raciocínio específicos e diferentes formas de relacionamento com a verdade. O mesmo autor refere também que o professor deverá mostrar aos alunos que as atividades desenvolvidas na aula não são redutíveis a normas escolares dependentes da vontade do professor e das relações que ele estabelece com eles, mas decorrem de uma cultura comum e de instrumentos de pensamento e de ação de que cada pessoa se deve apropriar. Finalmente, reportando-se a M. Bakhtine, diz-se que:

(...) as relações entre o sujeito, a língua e o mundo tomam forma e realizam-se em géneros discursivos que são pré-existentes ao sujeito e de que ele se deve apropriar para entrar no intercâmbio [social]. São esses géneros, característicos de uma dada situação social e das suas práticas, que o aluno é levado a recriar para responder à indicação de trabalho do professor. (Bakhtine, 1984, cit. in Ouvrier-Bonnaz, 2000, p.5).

Do ponto de vista sociológico, Bernstein (Bernstein, 1999, Morais e Neves, 2007) centrando a sua análise no discurso vertical¹⁰², e distinguindo duas modalidades de conhecimento deste discurso, o das ciências e o das ciências sociais e humanidades, considera que a primeira modalidade, associada às ciências, corresponde a estruturas hierárquicas de conhecimento, enquanto a modalidade associada às ciências sociais e humanidades se traduz em estruturas horizontais de conhecimento. As estruturas hierárquicas de conhecimento caracterizam-se por integrar proposições e teorias que operam a níveis cada vez mais abstratos. As estruturas horizontais de conhecimento são caracterizadas por uma série de linguagens especializadas, com os seus modos especializados de questionamento e com critérios especializados para a produção e circulação de textos.

Confluindo neste sentido, Neil Postman (1979, cit. in Foote, 1981) argumenta que toda a disciplina é a sua linguagem, e que o estudo apropriado de qualquer disciplina deve incluir o modo como a língua é usada para moldar o seu conhecimento. Acrescenta-se ainda que *“cada assunto constitui um modo de falar e escrever. Há uma retórica do conhecimento, uma maneira característica de expressar argumentos, provas, especulações, experiências, polémicas e até o humor”* (Postman, 1979, cit. in Foote, 1981, p. 72).

Integração Transversal Do Português

Tendo demonstrado, pela revisão da literatura realizada, a necessidade de fazer emergir novas atitudes e práticas docentes, no desenvolvimento de competências associadas à língua portuguesa, numa perspetiva transdisciplinar, indicaremos algumas sugestões recolhidas em diversos estudos e revistas de referência, sobre esta problemática. A título exemplificativo, apresentaremos formas de inclusão da linguagem no ensino das Ciências, focando tanto a funcionalidade instrumental da língua na construção dos saberes, como o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa, numa ótica sistémica.

Anne Vérin (1988), debruçando-se sobre o papel da linguagem no ensino das ciências, salienta que trabalhar por escrito permite a retoma sucessiva do texto, até que se atinja uma versão

⁽¹⁰²⁾ Conceito bernsteiniano que diz respeito ao “discurso académico”, em contraponto ao “discurso do dia a dia”, designado *discurso horizontal*

satisfatória. Este trabalho de reescrita não se limita à textualização, contribui também para tornar mais claras as ideias que se procura exprimir, participando assim numa aprendizagem conceptual. A autora menciona as dificuldades que alguns alunos poderão ter na condução consciente da sua atividade de escrita. Em relação a essas dificuldades, refere-se, nomeadamente, a ausência de representação suficientemente correta sobre a tarefa a realizar, de modo a permitir perceber claramente o sentido da atividade e estabelecer uma finalidade para a mesma. Só uma representação correta da tarefa permitirá mobilizar conhecimentos e processos pertinentes, planificando e regulando as ações, tendo em vista atingir determinada finalidade. A aposta da investigadora para ultrapassar as dificuldades apontadas reside na introdução de momentos reflexivos sobre a prática diversificada da escrita. Trata-se pois de levar os alunos a construir conhecimentos metacognitivos em relação à escrita na aula de ciências, isto é, conhecimentos sobre as ações cognitivas em jogo e sobre os meios de as regular. Para tal, definem-se três níveis de representação e de controlo da atividade cognitiva:

1. o nível do observador, em que há uma representação do desenvolvimento das ações, não ações isoladas, mas o conjunto das ações que constituem o procedimento;
2. o nível do observador que reflete, em que há uma análise das ações, uma conceptualização:
 - a. o sujeito é capaz de destringir os elementos eficazes do procedimento - «quando fiz A, obtive R»
 - b. o sujeito é capaz de saber relatar um procedimento respeitante à finalidade que a situação-problema implica - «para obter R, é preciso fazer

A». Esta finalidade pode ser destacada da situação particular, tornando-se então possível conceber vários meios para atingir um fim;
3. o nível do observador que age em função do que observa, em que há já um controlo regulador das ações. Neste nível verifica-se haver uma antecipação e uma regulação cada vez mais ativas das ações, que levam à planificação da ação e à escolha de meios diferentes.

No quadro que se apresenta, (Vérin, 1988, pág.33) propõem-se formas de relacionar os conhecimentos cognitivos com situações pedagógicas que permitem construir competências metacognitivas, pois favorecem o distanciamento crítico, distribuindo em diferentes momentos/fases (antes, durante e depois) a elaboração dos escritos.

Situações favoráveis à construção de conhecimentos metacognitivos

	Sobre que incidem os conhecimentos cognitivos	Situações que favorecem o distanciamento
<p>ANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • antecipação • orientação em relação à tarefa 	<ul style="list-style-type: none"> - Representações do conteúdo a incluir no texto - Representação do tipo de texto - Representação do destino social do texto (a quem se dirige e para que vai servir) - Representação das etapas do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de textos produzidos por outros (textos sociais, textos de pares) e de textos produzidos anteriormente por si - Comparação entre vários tipos de texto - Discussões coletivas para multiplicar os pontos de vista - Utilização de um texto prescritivo escrito por um par para agir - <u>Produção</u> de grelhas, regras, listas de critérios
<p>DURANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização • controlo no decurso do trabalho 	<p><u>Como preparar o conteúdo?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de seleção, simplificação, organização, sobre os escritos instrumentais - Ensaio oral para regular em função das reações dos interlocutores <p><u>Como controlar a realização?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Releitura do 1º texto, utilizando vários critérios sucessivamente, para controlar a adequação ao projeto (conteúdo, tipo de texto, tipo de utilização e de público), tendo em vista uma reescrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir um texto coletivamente para obrigar a definir oralmente o conteúdo e o plano, e a coordenar as propostas de cada um; para tomar útil a releitura por outros dos primeiros escritos - Procurar como ultrapassar uma dificuldade repetida pela utilização de uma grelha - Utilizar grelhas/listas para a releitura - <u>Produção</u> de plano, esqueleto de texto, texto provisório - <u>Utilização e melhoria</u> da grelha, lista de critérios, regra
<p>DEPOIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • avaliação <i>a posteriori</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que aspetos o texto produzido está conseguido ou não conseguido? - O procedimento de realização revelou-se eficaz? 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção submetida a um público de quem se regista as reações - Releitura coletiva e avaliação dos textos produzidos utilizando uma grelha ou uma lista de perguntas - Escolha de um critério cuja realização coloca problemas para procurar como resolvê-lo - Crítica ao instrumento de avaliação

Por sua vez, acerca do desenvolvimento das competências linguística e comunicativa dos alunos, Garcia-Debanc (1988), centrando-se especificamente no texto explicativo, refere que este tipo de texto não é apanágio das atividades científicas pois, cada vez que um aluno tem de justificar um ponto de vista, esclarecer uma terminologia, ou responder a uma pergunta dizendo o “porquê” e o “como”, está na situação de produzir um discurso explicativo. Conclui-se, portanto, que este discurso visa fazer compreender qualquer coisa a alguém. Do ponto de vista comunicacional, este tipo de texto pode ser definido como uma relação entre dois agentes relativamente a um objeto: o locutor A faz saber, ou faz compreender, ao interlocutor B, aquilo que é um dado objeto, descrevendo-o, analisando-o, explicitando os seus elementos ou aspetos. Esta forma de falar/escrever é didática, e o procedimento em causa é uma explicitação, o que é válido para todas as disciplinas, nomeadamente as ciências.

Atendendo a que “A ontogénese da linguagem corresponde à apropriação progressiva pela criança de uma gama mais ou menos extensa de condutas ‘langagières’: o diálogo, a argumentação, a narração...” (Garcia-Debanc, 1988, p.130), a autora propõe que se construa a competência comunicacional através da prática de situações de produção de textos diversificados e pela identificação e resolução dos problemas encontrados em cada ocasião. Em termos do ensino das ciências, sugere-se que sejam cruzados os objetivos da didática da produção escrita com as necessidades de produção de textos explicativos em ciências, implementando ciclos de aprendizagem sobre esta tipologia textual. Concebem-se estes ciclos, distribuídos ao longo do ano letivo, como conjuntos organizados de sessões de leitura, para observação das características dos textos, sessões de escrita, em que se procede à avaliação dos escritos produzidos, e sessões de gramática, onde se construiriam as ferramentas linguísticas específicas para cada situação, visando, cada ciclo, uma apropriação das características textuais deste tipo de discurso. O modelo apresentado por Garcia-Debanc (1988, p.138) (Fig.1) sintetiza as várias operações que permitem a produção de uma explicação constituindo, um instrumento que facilita a operacionalização da transversalidade da língua materna.

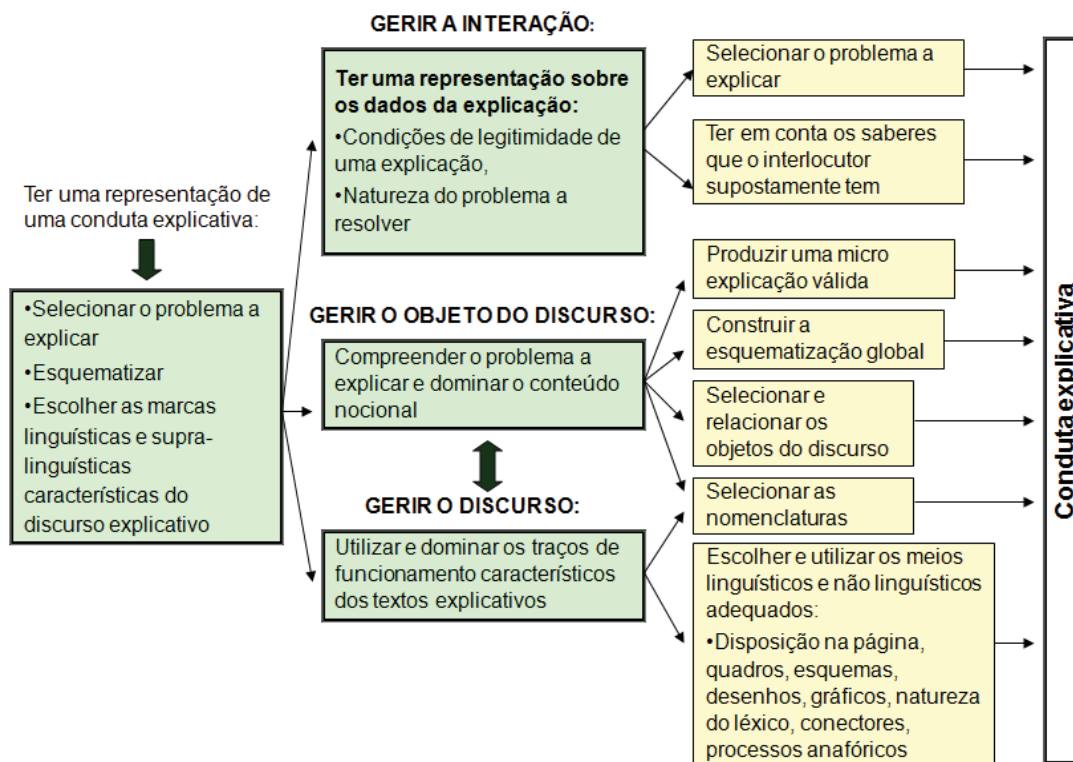


Fig. 1 - Operacionalização de uma conduta explicativa

Para a otimização da implementação dos ciclos de aprendizagem envolvendo a escrita, a autora preconiza uma integração das atividades de ciências e de língua materna pois, apesar do ensino das matérias específicas de cada disciplina não permitir a disponibilidade de tempo suficiente para desenvolver convenientemente as diversas etapas de elaboração das diferentes tipologias textuais, entre as quais o texto explicativo, o esquema sistémico para a produção escrita é comum a todos os tipos de texto e possibilita uma partilha de responsabilidades neste âmbito. O esquema apresentado por Garcia-Debanc (1988, p.162) (Fig. 2) descreve os dispositivos de ensino para a promoção da competência escritural. A gestão deste dispositivo implicaria a colaboração entre as disciplinas, podendo as suas intervenções ser organizadas conjuntamente, ou de modo convergente, no sentido de os docentes articularem os seus objetivos de aprendizagem ao nível metodológico.

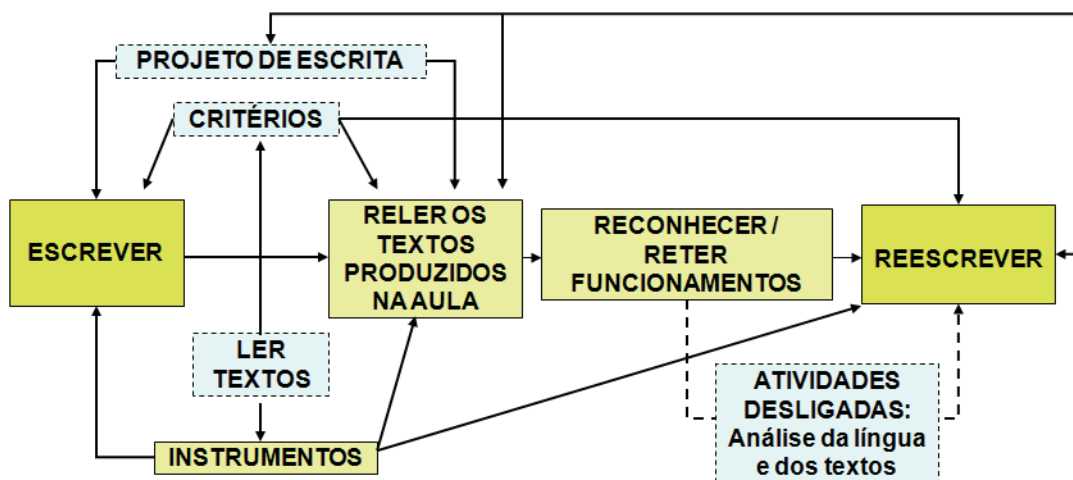


Fig. 2 - Esquema sistêmico para a produção escrita

Tendo reportado algumas sugestões de investigadores da academia francesa, sobre formas de operacionalizar a transversalidade da língua, citaremos outras indicações que apreendemos de estudos elaborados no contexto educativo português.

Neves (2004) refere-se tanto à vertente didática, como à vertente supervisora. No que diz respeito à vertente didática, destacaríamos a consideração de ser um dever de todos os educadores articular e trabalhar, nas suas aulas, as competências transversais enunciadas pelo Ministério da Educação, e a ideia da contiguidade entre a Língua Portuguesa e as demais disciplinas, tendo em conta que a proficiência linguística constitui uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. Quanto à sugestão de medidas e atividades concretas para a boa consecução da transversalidade em língua portuguesa, refere-se a criação de grupos de trabalho dedicados à articulação dos saberes através do currículo, concebendo estratégias e planificando atividades conducentes a uma efetiva melhoria da competência comunicativa dos alunos, e também um maior envolvimento dos professores no combate às dificuldades dos alunos, em todos os domínios linguísticos e não apenas no escrever. Neste sentido, sugere-se, a título de exemplo, que “(...) o professor de Ciências da Natureza, quando pede um relatório de uma experiência, [espera-se que] explique como se deve redigir este tipo de texto e exemplifique ele próprio” (Neves, 2004, p.201); por outro lado, refere-se que o professor de Geografia poderá ensinar a técnica do resumo, aquando da preparação para um teste ou, em História, onde se poderá ensinar a tirar notas, quando se pretender retirar apenas as informações mais importantes de determinado documento. Em Neves e Sá (2005), ainda na vertente didática, sintetiza-se, como incumbências das escolas e do Ministério da Educação, a promoção de oficinas de estudo, onde os alunos, em pequenos grupos, poderiam aprender a aprender, a criação, por parte dos órgãos de gestão escolar, de espaços de diálogo e de reflexão participada, envolvendo todas as áreas disciplinares, onde se divulgaria o conhecimento das múltiplas vantagens da transversalidade da língua materna, e de formas de a operacionalizar.

Na vertente supervisiva, Neves e Sá (2005) recomendam que a abordagem da transversalidade da língua materna, na orientação de novos profissionais, implique a adoção de estratégias para os consciencializar da importância desta problemática e para os dotar das competências necessárias à

operacionalização da transversalidade da língua materna nas suas aulas, tanto mais que no estudo se registara a manifestação clara de dúvidas, por parte dos estagiários, relativamente ao saber-fazer e ao fazer, nesta temática.

Para concluir esta súpula de sugestões, devemos ainda referir o trabalho de Bartolomeu e Sá (2008), onde se considera como princípio fundamental, a existência de uma contiguidade entre a Língua Portuguesa e as demais áreas disciplinares e não disciplinares, concretizando-se tal desiderato tanto ao nível da planificação, como ao nível da execução. Esta contiguidade implicaria que a construção do currículo fosse encarada, citando palavras de João Pedro Aido (2001), como *“um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamentos”* (p.23), o que requereria o trabalho colaborativo por parte dos professores, promovendo uma cultura interdisciplinar. Criadas as devidas condições, possibilitar-se-ia a realização de um trabalho que se debruçasse sobre a conceção, a elaboração e reformulação dos projetos curriculares de turma, favorecendo a articulação entre as várias áreas do currículo, particularmente na abordagem da transversalidade da língua portuguesa e da sua operacionalização. Sugere-se a existência de temas aglutinadores, cujas atividades e estratégias permitiriam congregiar conteúdos e competências transversais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – o imprescindível trabalho colaborativo

Numa tentativa de entender uma persistente incongruência entre um discurso público e profissional sobre a absoluta relevância do português no ensino e a modesta intervenção dos professores nesta sua esfera de ação, cremos ser elucidativo o seguinte excerto do pensamento de Wittgenstein (1953, cit. in Chomsky, 2001, p.65): *“os aspectos das coisas que são mais importantes para nós estão escondidas por causa da sua simplicidade (somos incapazes de notar qualquer coisa - porque essa qualquer coisa está sempre diante dos nossos olhos)”*. No seguimento desta citação, Chomsky (2001, p.65) refere que é menos conhecido *“o facto de perdermos também de vista a necessidade de explicação quando os fenómenos são demasiado familiares e demasiado «evidentes»”*. De acordo com estas observações, julgamos que a opinião generalizada sobre a elevada importância do português não se reflete com a mesma clareza nas práticas dos professores, entre outras razões, porque o uso que eles próprios fazem da língua, parecendo-lhes tão simples, familiar e evidente, os faz perderem de vista a necessidade da sua explicação e a urgência da sua intervenção nos domínios associados à língua materna e ao seu uso.

Estas observações acentuam a premência de se alterarem atitudes, incentivando a reflexão sobre as práticas, desconstruindo crenças e preconceitos. Para a resolução da questão da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, como para outros problemas ao nível do funcionamento das escolas, enfatizamos a importância do trabalho colaborativo entre os professores, sobretudo, neste âmbito, em sede do projeto curricular de turma.

Segundo Roldão (2007) o exercício de uma ação profissional implica um processo permanente de auto e heteroformação, concebida a formação como aprendizagem profissional, onde a aprendizagem cooperativa surge como a forma mais específica do trabalho colaborativo. Assim, de acordo com a mesma autora, é importante o conceito de “comunidade de professores enquanto aprendentes”, em que as dimensões da colaboração surgem associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente. Diz-se ainda que a aprendizagem como processo formativo permanente na atividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as

discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em formatos partilhados.

Em nossa opinião, independentemente da necessária formação inicial neste domínio da atividade docente, e da promoção de ações de formação contínua específicas para esta área, a implementação de estratégias conducentes a uma profícua integração da linguagem no processo de ensino-aprendizagem só terá êxito se decorrer do trabalho colaborativo dos docentes. Convergindo para este pressuposto, Roldão (2007) refere:

(...) a lógica curricular é tradicionalmente segmentar, mas os vários saberes são de facto instrumentos intelectuais de análise que visam um produto comum – a aprendizagem e o conhecimento que ela viabiliza, e promovem um conjunto de processos de apropriação dos modos de conhecer – que desejavelmente habilitam o aprendente para novas e mais autónomas aprendizagens. (Roldão, 2007, p.27)

As reflexões que fizemos e as sugestões que propusemos configuram um quadro complexo, de implementação complicada, dada a tradição existente nas escolas. Desde logo, porque é manifesta a necessidade de formação de professores nesta área específica, e também porque está inerente a uma mudança de práticas, a transformação de hábitos e mentalidades. Contudo, na nossa perspetiva, a mudança é incontornável, pois é iniludível que a escola do século XXI será continuamente confrontada com novos desafios e tem, por isso, forçosamente, de se integrar num mundo em profunda e acelerada evolução.

O futuro, que era do domínio da ficção há bem pouco tempo, é já presente. Define-se, citando Cabral:

(...) pela cultura aberta e dinâmica do trabalho, pela cultura insaciável do desassossego, em que urge formar crianças, jovens e adultos capazes de inventar o seu próprio viver, capazes de gerir a sua própria educação, compreendida agora como um processo interminável (...) (Cabral, 1999, p. 39)

A escola do século XXI terá que ser necessariamente aberta, exigindo novas relações humanas, a interligação e interdependência de linguagens e novas atitudes profissionais. Cabral, ao referir-se à “nova escola”, diz o seguinte:

(...) se é o desenvolvimento que pretendemos, se é nosso objectivo alargar as fronteiras do conhecimento não temos outra alternativa senão transformar as nossas escolas em laboratórios em que professores, alunos, administradores e pais trabalhem lado a lado, perguntando, experimentando, questionando, descobrindo e perguntando de novo. (Cabral, 1999, p.58)

Neste sentido, segundo o mesmo autor, a gestão do possível talvez seja o desafio maior que nos é proposto. Adaptando e parafrazeando o seu pensamento, o desafio colocado aos professores residirá na sua capacidade de gerir os dispositivos didáticos disponíveis para as suas disciplinas e os dispositivos linguísticos, nos seus múltiplos planos. Gerir os possíveis implica ser um profissional consciente e cientificamente (in)formado para, perante a complexidade da realidade que nos inscreve e circunscreve, ter o discernimento para identificar situações, fazer opções estratégicas e procurar a melhor atitude pedagógica. Para tal, é também preciso ter tato e tática na implementação de metodologias, face à diversidade de molduras humanas que as turmas constituem, projetando a ação educativa para novos e mais ambiciosos horizontes.

Sintetizando o perfil de professor que idealizamos para responder aos desafios deste século será, nas palavras de Zabalza, o profissional “*que sabe o que faz e por que faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível*” (Zabalza, 1994, cit. in Miranda, 1998, p.136).

Referências bibliográficas

- Bartolomeu, R., Sá, C.M. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua materna no âmbito da gestão flexível do currículo. *Palavras*, 33,15-25
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173
- Cabral, R.F. (1999). *O novo voo de Ícaro – discursos sobre educação*. Lisboa: Escola superior de educação João de Deus
- Cardoso, A. e Silva, A. (2003). *Problemas na produção e compreensão do texto explicativo*. In Selecção de intervenções apresentadas no 2º. Encontro Nacional de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa, sob o tema “Criatividade, afectividade, modernidade” (pp. 211-229). Lisboa: CIED-ESELX
- Castro, R.V. (1995). “Todos os professores são professores de português” – Para a crítica de uma falácia comum. In J.A. Pacheco & M. Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp.97-102). Braga: I.E.P.-Universidade do Minho
- Chomsky, N. (2001). *Le langage et la pensée*. Paris: Payot & Rivages
- Decreto-lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-lei 74/2004, de 26 de Março – Princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação aplicáveis aos diferentes percursos deste nível de ensino.
- Despacho nº.546/2007, de 11 de Janeiro – Programa Nacional de Ensino do Português
- Foote, W. (1981). Teachers in all disciplines should teach. Consultado em março 2009, [http://compile.org/archives/fforum/fforum2\(2\)files/fforum2\(2\)Foote.pdf](http://compile.org/archives/fforum/fforum2(2)files/fforum2(2)Foote.pdf)
- Garcia-Debanc, C. (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif. *Aster*, 6, 129-163. Consultado em setembro 2008, <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/aster/RA006.pdf>
- Ministério da Educação (1999). *Programa de História – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Vol II - Ensino Básico – 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em setembro 2011, <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=49&ppid=3>
- Ministério da Educação (2001). *Ciências Físicas e Naturais - Orientações curriculares - 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em setembro 2011, <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=51&ppid=3>
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em setembro 2011, <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em setembro 2011, <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=20&ppid=3>
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em setembro 2011, <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47&ppid=3>
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Consultado em novembro 2010, <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=4>
- Miranda, G.M. (1998). A aprendizagem feita pelo ensino: a questão básica da escola. In *Actas do I Colóquio Nacional, A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação*. Faro: Universidade do Algarve
- Morais, A.M., e Neves, I.P. (2007). A Teoria de Basil Bernstein. Consultado em janeiro 2009, http://essa.fc.ul.pt/tbernstein_texto.htm#A_TEORIA

- Neves, R.J. (2004). *Transversalidade da língua materna no 3º ciclo do ensino básico: representações de supervisores de língua portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de língua materna*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica do Ensino do Português, não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho
- Neves, R.J., Sá, C.M. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da língua materna na prática docente. *Palavras*, 27, 21-30. Lisboa: APP
- Oliveira, A.B. (2002). *A influência da linguagem na construção de conceitos científicos – Um estudo com alunos do 10º ano*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2000). Quelle place pour les productions écrites dans les activités d'orientation?. *Les cahiers Innover & Réussir*, 1, 2-5. Consultado em março 2009, http://www.crdp.ac-creteil.fr/scripts/librairie/index_edition.php?collect=innover
- Portaria 550-D/04 – Regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação
- Roldão, M. C. (2007). Questões e razões: Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, 71, 24-29. Lisboa: DGIDC. Consultado em abril 2009, <http://www.dgipc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=76>
- Salema, M.H. e Freitas, S. (2002). *A compreensão textual na disciplina de Ciências: Currículo, ensino e "transferabilidade"*. In Selecção de intervenções apresentadas no 1º. Encontro Nacional de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa, sob o tema "Globalização e desenvolvimento profissional do professor" em 1999 (pp.401-412). Lisboa: CIED-ESELX
- Soares, L.(2002). *Língua da Escola e Sucesso Escolar*. In Selecção de intervenções apresentadas no 1º. Encontro Nacional de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa, sob o tema "Globalização e desenvolvimento profissional do professor" em 1999. (pp.207-226). Lisboa: CIED-ESELX
- Veiga Simão, A.M. (2004). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In A. Lopes da Silva, A.M. Duarte, I. Sá & A.M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.95-115). Porto: Porto Editora
- Venâncio, L. e Teixeira, M. (2006). Motivação e Compreensão na Leitura: Uma Experiência de Ensino Integrado entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Naturais. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2006, vol.X (1), 141-158.
- Vérin, A. (1988). Apprendre à écrire pour apprendre les sciences. *Aster*, 6, 15-46. Consultado em setembro 2008, <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/aster/RA006.pdf>
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: E.S.E. João de Deus. Lisboa: E.S.E. João de Deus