

Habitus e ethos: tempo e espaço em exames de Português

Maria Margarida Mascarenhas Baptista

Dissertação em Ciências da Educação

Análise e Intervenção em Educação

Março, 2012

«Quis eu uma vez dar, em uma só frase, a ideia – pouco importa se vera ou falsa – de que Deus é simultaneamente o Criador e a Alma do mundo. Não encontrei melhor maneira de o fazer do que tornando transitivo o verbo «ser»; e assim dei à voz de Deus a frase:

Ó universo, eu *sou-te!*,

em que o transitivo de criação se consubstancia com o intransitivo da identificação.»

Fernando Pessoa, *A Língua Portuguesa*, Assírio e Alvim

RESUMO

Este trabalho tenta compreender como a disciplina de Português apreende o espaço e o tempo. Encarando a avaliação como fazendo parte integrante da disciplina, confrontam-se dois períodos, 1970-1974 e 2005-2011, de Exames Nacionais de 9º ano, antigo 5º ano dos liceus. A investigação recorre ao aparato conceptual da sociologia de Pierre Bourdieu, com noções como *habitus*, *ethos*, reprodução, capital cultural, à perspectiva arqueológica de análise enunciativa de Michel Foucault e, ainda, às abordagens propostas pelos estudos de Análise do Discurso de linha francófona, com vista a explicitar identidades e diferenças na constituição do *ethos* e perceber que tipo de conhecimento preconiza a disciplina. Apresenta-se um resumo da principal legislação que enquadra historicamente os Exames Nacionais; descrevem-se o corpus e os diferentes domínios analisados; discutem-se os resultados e apresentam-se algumas perspectivas de aprofundamento.

***Habitus* e *ethos*: Tempo e espaço em exames de Português**

Maria Margarida Mascarenhas Baptista

PALAVRAS-CHAVE: Português, *habitus*, *ethos*, tempo, espaço, enunciação, distinção, campo, capital cultural, distinção, exames.

ABSTRACT

This work tries to understand how the Portuguese Language subject apprehends time and space. In that ambit and understanding the official evaluation as a constitutive factor of the Portuguese Language subject, we confront diverse parts of National Language Examinations of the 9th grade, former 5th high school grade. In order to do so, two different periods are compared: 1970-1974 and 2005-2011. The main issue will focus on how the enunciation builds an *ethos*. In order to discuss this features, we rely on the theory of Pierre Bourdieu, working notions such as *habitus*, *ethos*, reproduction, cultural capital, and, also, on the archaeological discourse analysis of Michel Foucault, along with the French perspective of discourse analysis; we present a summary of the main legislative documents that informs the national examinations in Portugal; then, we describe the corpus and the different analytic dimensions that are analysed; we discuss the results and we present some perspectives of work.

***Habitus* e *ethos*: Time and space in Portuguese examinations**

Maria Margarida Mascarenhas Baptista

KEYWORDS: *habitus*, *ethos*, national examinations, time, space, Portuguese, cultural capital, enunciation, speech, distinction.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: <i>Habitus</i> e Reprodução do Capital Cultural.....	8
I. 1. Violência Simbólica e Incorporação	9
I. 2. Capital Cultural	12
I. 3. Campo.....	14
I. 4. Língua: <i>Habitus</i> e Distinção	16
I. 5. <i>Ethos</i>	19
Capítulo II: Exames em Portugal	
II. 1. Exames Nacionais: de 1947 a 1974	24
II. 2. Exames Nacionais: de 2005 a 2011	29
Capítulo III: Abordagem Metodológica	
III. 1. Corpus.....	33
III. 2. Tempo e Espaço – a análise enunciativa	35
III. 3. Análise dos dados	
3. 1. Os exames constituem um campo.....	43
3. 2. Esse campo caracteriza-se por veicular um <i>ethos</i>	45
3. 3. O <i>ethos</i> veiculado nesse campo corresponde a um capital cultural que o sistema de ensino considera vantajoso reproduzir	47
3. 4. Os exames, em particular os de língua materna, verificam, sancionam e legitimam o <i>habitus</i> que o sistema educativo privilegia em determinado momento	50
Conclusão	53
Bibliografia	56
Anexo I: Grelhas de registo: Forma	i
Anexo II: Grelhas de registo: Relação tempo /espaço / itens	ii
Anexo III: Grelhas de registo: Documentos orientadores	iii
Anexo IV: Grelhas de registo: Relação correção, distinção / itens	iv
Anexo V: Grelhas de registo: Distinção e correção – Provas e critérios	v
Anexo VI: Grelhas de registo: Distinção e correção – Textos programáticos.....	viii
Anexo VII: Grelhas de registo: Discurso citado	x
Anexo VIII: Grelhas de registo: Expressão Escrita - Temas	xi
Anexo IX: Grelhas de registo: Expressão Escrita - Cotação	xv

Introdução

A investigação educacional tem evidenciado crescentes adesões a uma perspetiva crítica do ensino que explicita relações entre as decisões referentes à seleção dos conteúdos a ensinar e os contextos históricos e políticos em que essas decisões curriculares são tomadas e que se insurge contra a ideia da neutralidade dos saberes¹. Nos anos 70, esta perspetiva é radicalmente acentuada com Pierre Bourdieu que assume o currículo como um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Os instrumentos teóricos, analíticos e críticos de Bourdieu permitiram demonstrar que o conhecimento veiculado pela escola é relativo e questionável pois tem a ver com forças económicas, culturais e ideológicas da sociedade que condicionam, implicitamente, os processos educacionais.

No que respeita o desenvolvimento curricular, estas linhas de investigação permitem captar os fundamentos contextuais em que se inserem os currículos formais e apreender os modos como o currículo é conceptualizado e posto em prática. Nesta senda de perceber quais são os fundamentos das aprendizagens e de compreender como se opera o processo de conhecer e saber, tem-se tornado consensual o papel da linguagem como um instrumento de pensamento e como um regulador do comportamento.

Assim, a língua materna, no caso a disciplina de Português, converte-se num espaço curricular privilegiado para uma investigação que, respeitando as finalidades atribuídas ao ensino da disciplina nos textos programáticos e na legislação fundamental do sistema educativo, procura compreender o paradigma subjacente ao ensino da língua materna assente no papel social e escolar que lhe é atribuído pela sociedade, tendo em conta que aquela se altera à medida que esta se transforma, mantendo contudo características do paradigma anterior.

Esta investigação pretende, desta forma, perceber que tipo de conhecimento preconiza a disciplina de Português e como se configura oficialmente o ensino da língua materna na vertente do desenvolvimento curricular. Mais precisamente, tentar-se-á

¹ Nos anos trinta do século XX, as análises da Escola de Frankfurt, com pensadores como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e, mais tarde, Jürgen Habermas, dão origem a uma abordagem do currículo como resultado de determinada selecção feita por quem detém o poder e, assim, o facto de se seleccionarem, de entre um vasto leque, os conhecimentos que constituirão o currículo é, por si só, uma operação de poder.

apreender que sentido têm as aprendizagens que a escola propicia ao nível da disciplina de Português e qual a sua importância no sucesso ou exclusão dos alunos.

Retrospectivamente, foi com a modernidade que surgiram os “Estados-Nação”, metaforicamente considerados as células das sociedades modernas, e os sistemas educativos que emergiram nesses estados modernos enfrentaram uma rápida descontextualização em relação ao local onde exerciam a sua função. Os currículos tornaram-se globais, iguais no espaço universal, muito devido ao facto de serem impostos em nome de um bem geral, muito mais importante do que o espaço restrito local. Esse bem foi a necessidade de gerar uma forma comum dos indivíduos se construírem cognitivamente e de se relacionarem no espaço social. Nasceu, então, uma nova conceptualização textual global que permitiu ao indivíduo entender o que o rodeia, operando-se uma mudança do sistema cognitivo do mundo, com o abstrato a substituir a versão concreta do local.

Como refere Castells (2007, V.I, pp.431- 436), citando Havelock e McLuhan, a invenção do alfabeto na Grécia possibilitou uma inovação conceptual que proporcionou à mente humana uma nova infraestrutura para a expressão e apreensão cognitiva. Todavia, só com o advento da imprensa escrita e do conseqüente aumento da alfabetização esta infraestrutura será consolidada, dando-se, então, início à apelidada “Galáxia de Gutenberg – ou seja, de um sistema de comunicação essencialmente dominado pela mente tipográfica e pela ordem do alfabeto fonético”.

A “Nação” implica, então, a língua comum, que a imprensa vai solidificar ao estabilizar universalmente a palavra escrita, e “é no processo de constituição do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: (...) essa língua do Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objectivamente medidas” (Bourdieu, 1998, p.25).

Na perspectiva de Pierre Bourdieu, o currículo escolar constitui-se num “programa de pensamento e acção que a escola tem a função de transmitir” (2005, p. 215) e a sua importância advém do facto de que a Escola “constitui o factor fundamental de consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição de comunicação. O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares comuns” (pp. 206,207).

Com efeito, se “o mundo é a minha representação” (Bourdieu, 1998, p. 91), essa representação resulta dos esquemas de pensamento que organizam o real e na qual são determinantes a escola e, sobretudo, a língua². Nesta dinâmica, os indivíduos incorporam os elementos constituintes da realidade social e, a seu modo, exteriorizam os conteúdos simbólicos interiorizados, compartilhando os traços de uma cultura comum que pode ser examinada através do conceito de *habitus*.

Na verdade, ao entender-se o *habitus* como um conjunto de saber, saber dizer e saber fazer, ou seja, nas palavras de Bourdieu (1998, p.84), como um conjunto de “estruturas estruturadas e estruturantes”, em que “a história tornada natureza” transforma a “relação com a linguagem, o corpo e com o tempo” com vista à (re)produção de uma determinada maneira de agir e interagir, gerando aptidões que se consubstanciam numa matriz que predispõe para uma determinada escolha de ação, apreende-se o pleno alcance da interessante comparação que Bourdieu e Passeron (1970, pp.47, 48) fazem entre o papel do *habitus* na cultura e o dos genes no biológico.

Scolie 2. Instrument fondamental de la continuité historique, l'éducation considéré comme processus à travers lequel s'opère dans le temps la reproduction de l'arbitraire culturel par la médiation de la production de l'habitus producteur de pratiques conformes à l'arbitraire culturel (i.e. par la transmission de la formation comme information capable d' «informer» durablement les récepteurs) est l'équivalent dans l'ordre de la culture de ce qu'est la transmission du capital génétique dans l'ordre biologique: l'habitus étant l'analogie du capital génétique, l'inculcation qui définit l'accomplissement de l'AP est l'analogie de la génération en tant qu'elle transmet une information génératrice analogue.

Assim sendo, a incorporação do *habitus* envolve maneiras de apreensão do real e, então, as categorias de espaço e de tempo revelam-se preponderantes, tanto para a representação social que o sistema educativo reproduz como para os processos de inculcação do *habitus*. Designadamente, os de exaustividade, durabilidade e

² Esta asserção de Pierre Bourdieu parece conter na sua base uma teoria da representação do mundo cognitivo que transparece, igualmente, na obra de Bakhtine (1977), para quem a introspeção psicológica resulta da copulação do biológico com a linguagem, esta entendida sempre como um ato social.

transposição que fazem parte integrante do sistema de disposições que o *ethos*, enquanto sistema de autorregulação³ intimamente ligado ao de *habitus* e que permite a adesão aos valores partilhados por determinado grupo social, põe em ação para produzir ação.

Neste contexto, a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu permite eleger os conceitos de *habitus* e de *ethos* como princípio estruturante e unificador da investigação, salvaguardando-se que não se visa a reprodução da sua teoria mas, antes, pretende-se aplicar o aparato conceptual da sociologia de Pierre Bourdieu ao esclarecimento das estratégias do desenvolvimento curricular. Assim, procurar-se-á refletir sobre os efeitos de constituição do *ethos* na disciplina de Português, mais precisamente, pretende-se compreender como se perspetiva o espaço e o tempo no currículo de Português.

Para Bourdieu (1998, pp. 140-144), a possível destruição da reprodução dos mecanismos de dominação está baseada nos mecanismos que asseguram a reprodução da dominação e nas condições que permitem, num determinado momento histórico, uma rutura com esta dominação: os dominados podem recusar progressivamente o que haviam incorporado, ou ainda, um acontecimento brutal pode dilacerar o tecido ordinário da reprodução e introduzir uma crise violenta.

Neste sentido, a investigação irá confrontar dois momentos significativos do ensino do Português com vista a explicitar identidades e diferenças na constituição do *ethos*, o que se tentará aferir através da análise de provas de exame de Português de nível intermédio.

Na verdade, desde os anos 60/70 do século passado, a sociedade tem vindo a presenciar mudanças abruptas impostas pelo avanço da sociedade da informação, assistindo-se, no início do século XXI, a alterações profundas que configuram uma nova era, a da Revolução Tecnológica. Perante ruturas tão intensas como foram as da Revolução Industrial, as finalidades últimas da escolarização e o seu verdadeiro significado têm de ser reequacionados para poderem enfrentar um mundo globalizado, de alta tecnologia, e etnicamente tão misturado como nunca havia sido em qualquer outra época da história e em que a galáxia de Gutenberg é substituída pelo hipertexto (Castells, 2007a, , pp. 488-492).

³ Sobre autorregulação das aprendizagens, ver Zimmerman, B. (2000).

Efetivamente, ao longo do século XX, as imagens e os sons, que durante largo tempo estiveram circunscritos à cultura erudita ou às manifestações litúrgicas, começaram, com o cinema, a rádio e, a seguir, a televisão, a reimpôr-se e a reproduzir-se como expressão e apreensão do mundo cognitivo e social. Por fim, o computador e a internet invadiram os meios de comunicação e estabilizaram o multimédia como, outrora, a imprensa tinha estabilizado a palavra escrita.

Deste modo, uma nova conceptualização textual global emerge mais uma vez, operando novos indivíduos, “Por identidade, entendo o processo pelo qual um ator social se reconhece a si próprio e constrói significado” (Castells, 2007a, p. 26), e novas interações, “Hoje em dia, as pessoas produzem formas de sociabilidade em vez de seguirem padrões de comportamento” (pp. 474, 475).

Mais precisamente, a a-temporalidade do hipertexto multimédia, característica decisiva da nova cultura global, modela as mentes e as memórias dos agentes sociais educados neste novo contexto cultural, pelo que a identidade já não passa pela introspeção mas pela experiência radicada no tempo atemporal do imediato e no novo espaço global do hipertexto virtual do real⁴.

É certo que as categorias de espaço e tempo continuam fundamentais para a dimensão material da vida humana mas, tradicionalmente, conceptualizou-se que o tempo se sobrepunha ao espaço, contudo, como refere Nóvoa (2001, p. 134), “E, no entanto, há mais de 30 anos que Michel Foucault tinha pressentido que o espaço se transformaria na matéria-prima do historiador. Dizia ele que estávamos a entrar na época do simultâneo, da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, da dispersão.”

Esta mesma opinião é corroborada por Castells (2007a, p.493) que acrescenta que, agora, na sociedade em rede, o espaço organiza o tempo:

As mudanças nas relações de produção, poder e experiência convergem para *a mudança das bases materiais da vida social, do espaço e do tempo.* (...)

Ao encerrar o poder no espaço dos fluxos, ao permitir que o capital escape do tempo e ao dissolver a história na cultura do efémero, a sociedade em rede

⁴“Todas as expressões culturais, da pior à melhor, da mais elitista à mais popular, juntam-se nesse universo digital que liga, num gigantesco hipertexto a-histórico, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente cognitiva. Com isso, aquelas constroem um novo ambiente simbólico. Fazem da virtualidade a nossa realidade” (Castells, 2007a, p.488).

desincorpora as relações sociais e introduz a cultura da virtualidade real” (2007b, pp.474, 475).

Nestas circunstâncias, a análise do discurso com enfoque nas marcas do sujeito da enunciação, em provas de exame de Português⁵ de nível intermédio, permite servir os propósitos de uma investigação que, em torno da problemática da progressiva queda do império do alfabeto grego e da concorrente ascensão do hipertexto virtual do real, procurará aferir da construção de um *ethos* discursivo, enquanto reprodução de um arbítrio cultural dominante num determinado contexto sócio histórico, mas com as condicionantes próprias do campo, no caso, o sistema educativo.

ce qu’implique l’autonomie relative du système d’enseignement: l’évolution de l’Ecole dépend non seulement de la force des contraintes externes mais aussi de la cohérence de ses structures, c’est-à-dire tant de la force de résistance qu’elle peut opposer à l’événement que de son pouvoir de sélectionner et de réinterpréter les hasards et les influences conformément à une logique dont les principes généraux sont donnés dès le moment où la fonction d’inculcation d’une culture héritée du passé est prise en charge par une institution spécialisée servie par un corps de spécialistes (Bourdieu, 1970, p.185).

Julgamos indiscutível que a etapa da avaliação corresponde ao descrito. Nela estão implicados um programa, um currículo ou uma reforma educativa. Cada prova de avaliação transporta consigo o momento sócio-histórico da sua elaboração e a forma como esse momento foi interpretado pelos agentes e pela instituição. Os exames, em particular, representam a fase final de um percurso trilhado em conjunto por docentes, alunos e instituição, e é nesta esteira que lançamos a tese que orienta o nosso trabalho:

Os exames, em particular os de língua materna, verificam, sancionam e legitimam a constituição do *habitus* que um sistema educativo privilegia em determinado momento.

A formulação desta tese abrangente permite-nos, entretanto, operacionalizar três hipóteses que decorrem do objeto de análise:

⁵ Embora a expressão Língua Portuguesa designe esta disciplina em vários textos legais, optou-se pela expressão Português por ser a tendência atual, conforme referido nos Novos Programas de Português do Ensino Básico. (Ministério da Educação, 2009, p.3)

1. Que os exames constituem um campo;
2. Que esse campo se caracteriza por veicular um *ethos*;
3. Que o *ethos* veiculado nesse campo corresponde a um capital cultural que o sistema de ensino considera vantajoso reproduzir.

Capítulo I: *Habitus* e Reprodução do Capital Cultural

Portanto, é só quando aparecem os usos e as funções inéditas que a constituição da nação implica, como grupo completamente abstracto e fundado no direito, que se tornam indispensáveis a língua standard, impessoal e anónima como os usos oficiais que ela deve servir e, simultaneamente, o trabalho de normalização do produto dos *habitus* linguísticos (Bourdieu, 1998, pp. 28-29).

A generalização da escola como instituição pública desenvolveu-se como necessidade de uma resposta às exigências das novas condições de trabalho nascidas com a Revolução Industrial pelo que, durante muito tempo, o ensino foi assumido numa perspectiva funcionalista, isto é, como um instrumento que, por via de um currículo, moldaria o aluno numa lógica de eficácia e produtividade. A escola era, assim, vista como uma instituição neutra que providenciaria aos seus alunos um conhecimento objetivo e uma seleção racional baseada no dom e no mérito.

Na segunda metade do século XX, com as consequências do pós-guerra, este conceito começa, definitivamente, a ser posto em causa porquanto a massificação do ensino, à qual correspondeu, correlativamente, a massificação do insucesso escolar, foi progressivamente desvalorizando as certificações escolares e frustrou as expectativas geradas pela mobilidade social através da escola.

Deste modo, o ideal de uma progressiva democratização de oportunidades geradas pelo ensino não conseguiu ser cumprido e, conseqüentemente, vários autores procuraram compreender as razões desse insucesso. Foi o caso do sociólogo Pierre Bourdieu que, a partir dos anos 60, formula uma teoria do sistema de ensino (1964, 1970), em colaboração com Jean-Claude Passeron, e da cultura (1979) original, abrangente e fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares.

Em *Les héritiers* (1964), os autores revelam a relação entre o “capital cultural” e a seleção social e escolar. O conceito de capital cultural - diplomas, nível de conhecimento geral, boas maneiras - é utilizado para se distinguir do capital económico e do capital social - rede de relações sociais - e o que Bourdieu demonstra é que existe uma relação entre a cultura e as desigualdades escolares: os estudantes que no seu meio

familiar desenvolvem uma maior proximidade com a cultura “erudita”, nomeadamente, ao nível das práticas culturais e linguísticas, têm probabilidades acrescidas de obter sucesso escolar.

I. 1. Violência Simbólica e Incorporação

Após *Les héritiers*, Bourdieu focaliza a análise no funcionamento interno do sistema de ensino e, novamente com Passeron, lança *La Reproduction* (1970), obra na qual, além da já difundida noção da escola como reflexo e instrumento da reprodução social, é desenvolvido o conceito de violência simbólica. Anteriormente, em 1964, os autores já tinham sustentado que o sucesso escolar é condicionado à origem social dos alunos e demonstrado os mecanismos cognitivos ligados às condições sociais, contudo, é em 1970, na sua análise do sistema de ensino, que o termo violência simbólica aparece como verdadeiramente eficaz para explicar a adesão dos dominados.

Concretamente, é através do uso da noção de violência simbólica que é demonstrado o mecanismo que faz com que os indivíduos aceitem as representações ou as coações sociais dominantes como algo “natural”: a violência simbólica é exercida pelas instituições e pelos respetivos agentes e é nela que se apoia o exercício da autoridade. Bourdieu considera, por isso, que a cultura escolar transmitida pela escola - conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas - é arbitrária e traduz-se numa violência simbólica que, por sua vez, atinge a forma mais perfeita na intimidação, conforme mais tarde irá ser referido por Bourdieu:

O próprio do domínio simbólico reside precisamente no facto de pressupor, da parte daquele que o sofre, uma atitude que desafia a alternativa comum da liberdade e da condicionante: as «escolhas» do *habitus* (por exemplo, o que consiste em corrigir o *r* na presença de locutores legítimos) são realizadas, sem consciência nem condicionantes, em virtude de disposições que, apesar de serem indiscutivelmente o resultado de determinismos sociais, se constituíram, também, fora da consciência e da obrigação. A propensão para reduzir a investigação das causas a uma investigação das responsabilidades impede-nos de perceber que a intimidação, violência simbólica que se ignora como tal (na

medida em que pode não implicar nenhum acto de intimidação), só pode exercer-se sobre uma pessoa predisposta (no seu *habitus*) a senti-la, enquanto outros a ignoram (1998, p.33).

Pierre Bourdieu elabora, assim, um sistema teórico em que as condições de participação social se baseiam na herança social: a acumulação de bens simbólicos e outros está inscrita nas estruturas do pensamento, e também no corpo como a noção de *hexis* corporal bem evidenciou (1998, p. 81), e é constitutiva do *habitus*. Mais precisamente, é através deste conceito de *habitus* que os indivíduos elaboram as suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta, por seu lado, efetua-se por meio da violência simbólica que os agentes e as instituições exercem sobre os indivíduos, conseguindo com a sua adesão preservar as funções sociais:

0. Tout pouvoir de violence symbolique, i.e. tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre, i. e. proprement symbolique, à ces rapports de force (Bourdieu & Passeron, 1970, p.18).

Neste sentido, para Bourdieu, o sistema de ensino constitui-se como violência simbólica porque a ação pedagógica, através da autoridade pedagógica, impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário, mas não gratuito. Com efeito, a seleção e exclusão das significações não é gratuita: depende da relação de forças dominante e é através da autoridade pedagógica, que se assume como instância legítima que impõe significados totais a um todo social, que a ação pedagógica tende a produzir o desconhecimento da verdade objetiva desse arbítrio cultural.

Dentre os efeitos ideológicos produzidos pelo sistema de ensino, um dos mais paradoxais e mais determinantes reside no facto de que ele consegue obter dos que lhe são confiados (isto é, sob um regime de escolaridade obrigatória, todos os indivíduos) o reconhecimento da lei cultural objectivamente implicada no desconhecimento do arbitrário desta lei (Bourdieu, 2005, p.131).

Por esta via, o trabalho pedagógico deve, então, ser considerado como uma inculcação de um *habitus*, porque o *habitus* é o produto da interiorização de um arbítrio cultural que é capaz de se perpetuar, mesmo quando a ação pedagógica cessa. O

trabalho pedagógico visa, por isso, produzir um *habitus* conforme aos princípios do arbítrio cultural que está mandatado para reproduzir. Neste contexto a educação revela-se fundamental para a continuidade histórica e social, já que tende a reproduzir os arbítrios culturais pela mediação do *habitus*, transformando hierarquias sociais em hierarquias escolares e vice-versa.

Por conseguinte, todo o *habitus*, seja ele conservador ou revolucionário, gera um trabalho escolar que visa uma reprodução institucionalizada, o que se revela no facto de toda a cultura escolar ser, necessariamente, rotinizada, homogeneizada e ritualizada, plena de exercícios repetidores estereotipados. O currículo resulta, portanto, num consenso quanto a um programa, dado que a incorporação do *habitus* implica uma apreensão da realidade assente em sistemas comuns de pensamento, de perceção, de apreciação, de ação e de interação.

os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referenciados ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração (Bourdieu, 2005, p. 208).

Efetivamente, a alteração do padrão civilizacional que o Estado Providência consubstancia resultou da procura de soluções para acautelar as revoltas que as discontinuidades da sociedade moderna fomentavam. A modernidade implicou, portanto, a substituição da violência física direta e brutalmente explícita pela violência simbólica⁶.

Em síntese, a violência simbólica define-se como uma violência que não pressupõe formas de dominação brutais ou confrontos explícitos e que se reproduz a partir da incorporação da legitimidade do princípio da dominação, nas perceções dos que a sofrem. O currículo vai, por conseguinte, ser o meio pelo qual o sistema educativo instaura nos indivíduos a incorporação da legitimidade do arbítrio cultural dominante.

Neste sentido, a dimensão da incorporação permite apreender a definição de *habitus* enquanto sistema de esquemas de perceção, de juízo, de apreciação e de ação inscritos no corpo pelas experiências passadas e que viabilizam atos de conhecimento

⁶ Sobre a forma como em Portugal, no domínio da educação, as instituições foram construindo a ordem interna que caracteriza os novos Estados-Nação, ver Candeias, A. (2007, 2009).

prático. O *habitus* é algo que está no corpo e, nesta asserção, *habitus* é uma incorporação, ou seja, uma incorporação de esquemas que permitem o conhecimento prático e o ajuste à situação, traduzindo-se num retorno reflexivo sobre operações já efetuadas e que, por meio do *ethos*, podem reger e regular operações cognitivas sem que sejam conscientemente apreendidas e dominadas.

I. 2. Capital Cultural

Pierre Bourdieu, inspirado na aplicação económica do conceito de capital de Marx, inscreve a noção de capital cultural, de capital simbólico, de capital económico ou de capital social nas áreas sociais, e fá-lo mediante a conceção de que a posse desses capitais representa uma mais-valia nos campos respetivos (educativo, simbólico, económico ou social), pois funciona como uma moeda e facilita a mobilidade social dos agentes.

O conceito de capital cultural baseia-se na asserção de que cada indivíduo, desde a infância, se encontra em contacto com diferentes agentes e campos sociais que determinarão o seu capital cultural. Dentre eles, os contactos realizados no meio familiar serão determinantes para o acesso e domínio dos bens culturais, pois a posse de bens culturais e a atitude familiar perante esses bens atuam na transmissão do capital cultural⁷. Consequentemente, Bourdieu e Passeron (1970, p. 246) afirmam que o *habitus* adquirido no seio familiar está no princípio da estruturação de todas as experiências subsequentes.

Com efeito, os autores (1964, p.58) demonstraram que o capital cultural influi diretamente no aproveitamento escolar do aluno, dado que a primeira educação é a que se traz de casa e nela influi tanto a família como o meio. É essa primeira experiência do mundo, “Le monde natal est avant tout le monde maternel”, que conduz o indivíduo social “a uma adesão imediata, inscrita no mais profundo dos *habitus*, aos gostos e não gostos, simpatias e aversões, (...) que mais que as opiniões declaradas, fundem, no inconsciente, a unidade de uma classe” (Bourdieu, 1979, pp. 83-85, tradução minha).

⁷ Bourdieu (1979, p.112) liga o capital cultural à condição de classe: institucionalizado (certificados escolares, diplomas), objetivado (bens materiais), ou incorporado (familiaridade com bens culturais desde a primeira infância).

Neste primeiro contacto, as aprendizagens são realizadas por osmose e estão diretamente relacionadas com a posição do indivíduo no espaço social. Ocorrem sobretudo por vias indiretas e mediante um processo moroso, visto que não estão explicitados, como na escola, métodos de aprendizagem ou um currículo explícito⁸ (Bourdieu, 2005, pp. 258,259). Esta herança cultural, que Bourdieu designa de capital cultural, condiciona o percurso escolar de cada aluno: as famílias que ocupam uma posição dominante a nível económico têm a possibilidade de proporcionar aos seus filhos maiores contactos com bens culturais e materiais que, por sua vez, aumentarão a probabilidade de sucesso escolar. Pode-se dizer que para estes é um “caminho natural”, o oposto ao dos “herdeiros” das camadas economicamente desfavorecidas que, com pouco ou nenhum contacto com bens culturais ou materiais, terão de desbravar um mundo que não é o seu.

Desta forma, o capital cultural e o modo como este é transmitido são definidos pelas condições objetivas de cada indivíduo no espaço social, e a cada posição social corresponde um *habitus* produzido por essas condições objetivas. Deriva, então, que para Bourdieu (1979, pp.88-93), o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e se tornou parte integrante da pessoa: um *habitus*, uma combinação de propriedades variadas, e um certo *ethos*, ou seja, um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

É o caso da leitura. A sua interpretação e o prazer da sua prática, como de qualquer outro bem cultural, dependem da posse do código que permite a sua descodificação, ou seja, qualquer leitura exige uma disposição cultivada. Isto significa nível de instrução e, principalmente, educação familiar, pois depende desta, além da eficácia do sistema de ensino, a familiaridade com o mundo das práticas culturais, em geral, e, especificamente, da leitura. Em particular, é este grau de familiaridade com a leitura que influi diretamente no sucesso escolar. A escola valoriza a proeza verbal e a intimidade com um determinado saber, no caso, a cultura dominante, e exige o mesmo a alunos que receberam heranças culturais diferentes. Resulta, então, que à medida que a

⁸ Idêntica noção é a de Bakhtine, (1977, pp.108, 109): “ A palavra da língua materna é apercebida como um irmão, como uma roupa familiar, melhor ainda, como a atmosfera habitual na qual vivemos e respiramos.” (tradução minha)

herança recebida dentro do meio familiar se afasta da cultura dominante, menos valor recebe dentro da escola:

Plus, la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais elle fournit, outre un vocabulaire plus ou moins riche, un système de catégories plus ou moins complexe, en sorte que l'aptitude au déchiffrement et à la manipulation de structures complexes, qu'elles soient logiques ou esthétiques, dépend pour une part de la complexité de la langue transmise par la famille. Il s'ensuit logiquement que la mortalité scolaire ne peut croître à mesure que l'on va vers les classes les plus éloignées de la langue scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970, p.92).

Nesta perspectiva, o *habitus* adquirido a partir do capital cultural da família orienta a ação do agente social e funciona como elo entre as estruturas e a prática, entre o sujeito e o mundo objetivo e estabelece a articulação entre o individual e o coletivo. Decorre, assim, que a produção e aquisição do *habitus* seguem uma ordem cronológica de estruturação que se inicia desde as primeiras experiências do ser humano e que lhe serve como princípio de apreensão da prática escolar. Em seguida, a educação escolar irá desenvolver as disposições requeridas para a assimilação das mensagens culturais do espaço social do qual o indivíduo faz parte, definindo e fornecendo os instrumentos exigidos para a satisfação das necessidades culturais.

Logo, se o domínio da língua está diretamente relacionado com as condições sociais de aquisição e utilização, os que possuem o domínio do código do arbítrio cultural dominante encontram-se, no sistema educativo, numa posição mais favorável perante os colegas, os professores e as provas de avaliação. Principalmente, porque dominar os códigos significa, ainda, a possibilidade de decifrar os códigos existentes no contexto em que se vive e se convive e posicionar-se criticamente sobre ele.

I. 3. Campo

Um outro conceito, existente na teoria de Pierre Bourdieu, que assume importância para a presente investigação é o conceito de campo. É uma categoria utilizada para explicar a sociedade moderna, a sua diferenciação e que poderá

corresponder ao conceito de espaço social antes da sociedade diferenciada da modernidade.

O conceito de campo traduz uma visão dinâmica do mundo social, baseada não unicamente na ideia de hierarquia, que remete a níveis desiguais do ponto de vista socioeconómico, mas incorpora, igualmente, a ideia de que as representações e os discursos que anunciam estas representações pertencem à construção do social. Isto é, que não se pode pensar a análise de um objeto sem situá-lo, de forma relacional, dentro do espaço global ou específico no qual se encontra. O pensamento relacional de Bourdieu permite observar que um campo de análise pode mudar porque ele mesmo muda ou porque muda o espaço. É este aspeto que se revela crucial para a investigação, não só no que se refere ao sistema educativo mas, também, no que diz respeito ao género de discurso⁹, pois há em cada campo princípios de organização que são próprios desse campo.

De toda maneira, o que nos interessa salientar na sociologia dos campos de Bourdieu é que a análise de um objeto particular serve para a compreensão de mecanismos compartilhados nos diversos campos; é a perspetiva de que tudo se relaciona com tudo e de que a análise relacional implica o coletivo do espaço social. Em suma, uma sociedade produz um arbítrio cultural, resultado da relação de forças dominantes numa determinada formação social de uma determinada época, ou seja, resultado das diversas interações entre os diferentes e diversos campos. Cada um destes com o seu sistema de relações e de atividades e dotados de capital próprio, sobressaindo o campo económico com o capital económico; o campo simbólico com o capital social e o campo da educação com o capital cultural.¹⁰

Tratando-se do mundo social, a teoria neokantiana que confere à linguagem e, de um modo mais geral, às representações uma eficácia propriamente simbólica de construção da realidade está perfeitamente fundamentada: estruturando a percepção que os agentes sociais têm do mundo social, a nomeação contribui para construir a estrutura deste mundo, tanto mais profundamente quanto mais

⁹ Sobre o entendimento dos géneros como objetos empíricos, ver Bronckart (2005).

¹⁰ Para Pierre Bourdieu (1980), o capital simbólico é transversal a todos os campos e funciona como catalisador dos outros capitais.

amplamente reconhecida ela for, ou seja autorizada. Não há agente social que não aspire, na medida dos seus meios, a esse poder de nomear e de criar o mundo nomeando-o (Bourdieu, 1998, p.89).

Na realidade, se a ação pedagógica se exerce sempre numa relação de comunicação, o domínio da língua é consensualmente justificativo do sucesso e insucesso escolar e social mas é-o, essencialmente, porque “ A língua oficial resulta de um processo de elaboração, legitimação e imposição, no qual o sistema escolar é preponderante ao produzir semelhanças que se traduziram em habitus” (Bourdieu, 1998, p.29).

Seguindo esta ordem de ideias, a análise do discurso, com enfoque nas marcas do sujeito da enunciação, de provas de avaliação, mais precisamente, de exames nacionais que precedem o ensino secundário, serve os propósitos de uma investigação que procura indagar de “uma teoria do efeito da teoria que, contribuindo para impor um modo mais ou menos autorizado de ver o mundo social, contribui para fazer a realidade desse mundo” (Bourdieu, 1998, p. 90).

I. 4. Língua: *Habitus* e Distinção

Em *O que falar quer dizer* (1998), Bourdieu rejeita a perspectiva de três conceitos básicos da teoria linguística - gramaticalidade, comunicação e competência linguística - por entender que a compreensão da linguagem está diretamente relacionada com o seu uso social, dado ser uma *práxis*, e propõe a substituição da noção de competência linguística dos chomskyanos¹¹ pela noção de competência prática: “a competência que se adquire em situação, pela prática, comporta, de modo inseparável, o domínio prático de um uso da língua e o domínio prático das situações em que esse uso é *socialmente aceitável*” (p 76.). Deste modo, a noção de erro gramatical é deslocada para a noção de inadequação ao contexto social de uso da linguagem.

Na mesma obra, Bourdieu (p. 54) aponta as condições sociais de possibilidade de instauração do discurso e ressalta o facto do conceito de língua ser um artefacto

¹¹ Segundo Bourdieu (1998, p. 23) a noção de língua de Chomsky “escamoteia a questão das condições económicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo.”

teórico cuja função é a dominação linguística: a língua é universalmente imposta pelas instâncias de coerção linguísticas e tem uma eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm, ao mesmo tempo, os meios para dela se apropriarem.

A ideia de interação simbólica – comunicação – é, igualmente, rejeitada em benefício das relações de força simbólica. As interações linguísticas estão sempre condicionadas pela estrutura das relações de força entre os grupos sociais e, dentro destes, entre os interlocutores. Essa estrutura relaciona a língua legítima com os locutores com maior capital simbólico, capazes de imporem as regras de produção e de aceitação das formas linguísticas adequadas. A competência prática só se realiza em função de um mercado linguístico, definido por um nível de aceitabilidade dessa competência, e a lógica do funcionamento do mercado linguístico baseia-se no princípio de valor distintivo.

De facto, durante a década de 70, Bourdieu dedica-se a várias pesquisas sobre o processo de diferenciação social e, em *La distinction* (1979), constrói uma teoria sociológica das categorias que organizam a percepção do mundo social. Nessa obra, demonstra a correspondência entre práticas culturais e classes sociais e, ainda, o princípio que legitima a hierarquia aí implícita, pois revela que as práticas culturais são um meio de classificar e implicam uma luta permanente de afirmação social.

Bourdieu propõe, desta maneira, uma relação dialética entre as características objetivas que definem aquilo que, para um indivíduo, é possível enunciar, pensar, classificar - e que pertencem ao mundo das representações coletivas - e a posição detida no mundo social. Por conseguinte, os julgamentos de gostos ou de preferências não resultam como o reflexo da estrutura social, mas como um meio de confirmação da vinculação social.

Consequentemente, Bourdieu (1998, pp.36 - 40) vai conceber a língua como um produto ideológico: mostra que o valor social dos discursos advém da sua relação com o mercado, isto é, na e pela relação objetiva de concorrência que os opõem a todos os outros produtos e na qual se determina o seu valor distintivo: o valor social, do mesmo

modo que o valor linguístico para Saussure¹², está ligado à variação, ao desvio distintivo, à posição de variante considerada no sistema de variantes. Entretanto, devido à relação estabelecida entre o sistema das diferenças linguísticas e o sistema das diferenças económicas e sociais, os produtos de certas competências só trazem um lucro de distinção quando se trata de um universo hierarquizado de desvios em relação a uma forma de discurso reconhecida como legítima, e não de um universo relativista de diferenças capazes de se relativizarem mutuamente.

La valeur sociale des différents codes linguistiques disponibles dans une société donnée à un moment donné du temps (c'est à dire leur rentabilité économique et symbolique), dépend toujours de la distance qui les separe de la norme linguistique que l'Ecole parvient à imposer dans la définition des critères socialement reconnus de la «correction» linguistique. Plus précisément, la valeur sur le marché scolaire du capital linguistique dont dispose chaque individu est fonction de la distance entre le type de maîtrise symbolique exigé par l'Ecole et la maîtrise pratique du langage qu'il doit à sa prime éducation de classe (Bourdieu & Passeron, 1970, p.144).

Desta forma, não só todas as produções linguísticas estão relacionadas com as respetivas condições sociais de produção, circulação e receção, como também o arbítrio cultural retorna ao sistema de ensino que, pela sua própria lógica de funcionamento, o modifica, definindo o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e reproduz e, “sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado colectivo em um inconsciente *individual e comum*” (Bourdieu, 2005, p. 212).

Nesta lógica, para cumprir a função que lhe está acometida, o sistema de ensino vai impor e inculcar um habitus linguístico em que a distinção assume um valor de seleção e exclusão, através da reprodução cíclica do seu modelo: divulgação, apropriação, nova distinção, vontade de apropriação, num ciclo em perpétua renovação que conduz a uma reprodução diferida ou imediata. Resulta, como observa Bourdieu (1998, p. 50-52), que a dinâmica própria do modelo de distinção faz com que os falares distintivos percam o seu poder discriminatório e o seu valor social e simbólico, logo que passam a ser do domínio comum, tornando-se acessíveis e gastos pela usura do tempo.

¹² Pierre Bourdieu (1998, p. 37) admite “Uma sociologia estrutural da língua, instruída por Saussure mas construída contra a abstração que este opera”.

Assim, os desvios distintivos obedecem ao princípio do movimento incessante que, estando destinado a anulá-los tende, de facto, a reproduzi-los (por um paradoxo que só nos surpreende se ignorarmos que a constância pode pressupor a mudança). (Bourdieu, 1998, p.51)

Neste contexto, este autor volta a sublinhar a importância do capital cultural do aluno no sucesso e exclusão escolar porque, por esta via, o valor de distinção e correção que o sistema de ensino impõe, através do habitus linguístico, legitima a ordem social através da conversão de hierarquias sociais em hierarquias escolares e vice-versa.

I. 5. *Ethos*

Para Pierre Bourdieu, o *ethos* é o conjunto de princípios interiorizados que guiam a conduta do indivíduo de forma inconsciente e que permite a adesão aos valores partilhados por determinado grupo social. Por outro lado, ao nível do discurso, o *ethos* manifesta-se através das escolhas feitas pelo orador, conforme é salientado por Eggs:

Ora, toda pessoa, *o homem*, é para Aristóteles um “animal (→ *pathos*) político (→ *ethos*) que tem a capacidade de falar e pensar (→ *logos*)”, para lembrar a definição dada na *Política*. Sua *héxis*, sua maneira de experimentar e de manifestar essas três dimensões do seu ser, constitui, portanto, seu *ETHOS*. Poderíamos assim dizer que todo o *ethos* constitui uma *condensação específica* dessas três dimensões (2005, p.42).

Uma perspectiva recorrente, em Bourdieu, é a de que tudo é relacional e que, portanto, os cânones culturais num determinado momento distribuem-se segundo posições, trajetórias e interesses. Por isso, a força específica de determinada forma reside tanto na sua capacidade para ser passível de uma pluralidade de reapropriações, através dos tempos, dos lugares, das línguas, como também na relação que tem com seu próprio tempo e, assim sendo, não é de estranhar que para este sociólogo o ensino literário seja aquele que mais se perpetua e se reproduz.

Na verdade, o texto literário, que no dizer geral apela ao “imaginário” – termo metafórico para o *habitus* mais profundamente incorporado -, recorre à construção de um *ethos* como síntese da memória do grupo para se(o) (re)produzir, inculcando-o, por

via da incorporação que o co-enunciador opera, reforçando-o e replicando a percepção do real.

No que diz respeito a análise do discurso, este apelo ao “imaginário” tem como recurso o intertexto, essa espécie de memória coletiva que, para Bourdieu e Passeron (1970, pp. 22-25), mais não é que o arbítrio cultural que o sistema de ensino, enquanto instância que assegura o monopólio da violência simbólica legítima, impõe e inculca. Por outro lado, a análise do discurso vai recuperar a noção aristotélica de *ethos*, destacando o papel do tom e do fiador e utilizando o conceito de estereótipo tão caro a Bourdieu na operacionalização da reprodução.

Carácter e corporalidade do fiador apoiam-se, então, sobre um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar. Estes estereótipos culturais circulam nos registos mais diversos da produção semiótica de uma colectividade: livros de moral, teatro, pintura, escultura, cinema, publicidade... (Maingueneau, 2005, p.72).

Sem dúvida que se poderiam acrescentar os exames a essa lista de registos de produção semiótica: “Assim, à maneira dos fósseis que permitem datar as eras da pré-história, os temas de exame – vestígios cristalizados dos grandes debates do tempo – indicam com alguma defasagem as questões que orientaram e organizaram o pensamento de uma época” (Bourdieu, 2005, p. 207).

É neste sentido, e porque serve propósitos metodológicos, que esta investigação assume que os textos inseridos nos exames cumprem a função do discurso citado¹³ e resultam num meio para a construção do *ethos*.

L'examen n'est rien d'autre que le baptême bureaucratique du savoir, la reconnaissance officielle de la transsubstantiation du savoir profane en savoir sacré (Marx, citado por Bourdieu & Passeron, 1970, p.168).

¹³ Conforme Backtine (1977, pp.160-170), o discurso citado não é o discurso de outrem em funcionamento mas um seu simulacro.

O sujeito da enunciação, confirmando que “só se prega aos convertidos” (Bourdieu, 1998, p.120) como tantas vezes é repetido pelo sociólogo, inculca e provoca a adesão do co-enunciador através da incorporação:

o tom específico que torna possível a vocalidade constitui para nós uma dimensão que faz parte da identidade de um posicionamento discursivo. O universo de sentido que o discurso libera impõe-se tanto pelo *ethos* quanto pela “doutrina”; as “ideias” apresentam-se por uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária em um vivido. O texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir “fisicamente” a um certo universo de sentido. O poder de persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva o leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados (Maingueneau, 2005, p.73, sublinhado meu).

De facto, para Bourdieu, o *ethos* não é uma construção discursiva, ele confunde-se com o *skeptron* e decorre da autoridade exterior de que goza o locutor, asserção que flui, igualmente, em Backtine (citado por Adam, 2005, p.96) para quem um enunciado inscreve um momento “cujo movimento incessante é aquele mesmo da vida social e da História “. Além disso, Bourdieu (1998) reforça que a ação do orador não é de ordem linguageira mas social e, como refere Adam (2005, p.96), “um discurso é inseparável de uma memória intertextual/interdiscursiva”. Em consequência, no que concerne os exames, admite-se que o sujeito da enunciação já detém o *skeptron*, uma vez que há todo um *ethos* prévio¹⁴ que, reforçado pelo ritual que acompanha a aplicação das provas, estabelece a cena¹⁵.

Portanto, se aceitarmos as premissas anteriores, temos que concluir que o sistema de ensino elege processos próprios para cumprir as funções que lhe julga acometidas. Do mesmo modo, essas etapas revelam-se significativas para a investigação já que funcionam como uma espécie de síntese da intencionalidade global da instituição.

¹⁴ O conceito de *ethos-prévio* presume uma imagem pré-existente do locutor que condiciona a construção do *ethos* discursivo, como refere Haddad (2005, pp. 144-146).

¹⁵ Segundo Maingueneau (2005, p. 75), o *ethos* é parte constitutiva da cena de enunciação e qualquer discurso visa instituir a situação de enunciação que o torna pertinente.

L'habitus – ce principe générateur et unificateur des conduites et des opinions qui en est aussi le principe explicatif, puisqu'il tend à reproduire en chaque moment d'une biographie scolaire ou intellectuelle le système des conditions objectives dont il est le produit (Bourdieu & Passeron, 1970, p.198).

Bourdieu, como já foi referido, questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que aquela instituição transmite e avalia, fundamentalmente, os gostos, as crenças, as atitudes e os valores dos grupos dominantes, apresentados dissimuladamente como cultura universal. Assim, a escola, ao estabelecer o currículo, os métodos de ensino e as formas de avaliação, tem um papel ativo no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpre o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades porque convertendo-as em diferenças académicas e cognitivas, relacionadas com os méritos e dons individuais, consegue dissimular as bases sociais que as sustentam.

A correspondência entre os usos do corpo, da língua e, sem dúvida, também, do tempo, tem que ver com o facto de ser essencialmente através das disciplinas e das censuras corporais e linguísticas que implicam frequentemente uma regra temporal, que os grupos inculcam as virtudes que são a forma transfigurada da sua necessidade, e que as «escolhas» constitutivas de uma relação com o mundo económico e social sejam incorporadas sob a forma de montagens duráveis e subtraídos em parte às tomadas de consciência e à vontade (Bourdieu, 1998, p.86).

Na verdade, a posse de capital cultural favorece, igualmente, um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu e Passeron (1964, pp. 32,33) observam que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação das aprendizagens e inclui um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Assim, o que se exige na etapa da avaliação só pode ser cabalmente executado por quem foi, previamente, no mundo natal, na primeira educação, no seio familiar -, socializado nesses mesmos valores. Por outro lado, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam a sua posição na estrutura social, constitui um sistema específico de disposições: os grupos sociais, derivado ao seu histórico de experiências de êxito e de fracasso, vão construindo um conhecimento prático, ainda que não plenamente consciente, relativo ao que é possível ou não de ser

alcançado pelos seus membros e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo, dentro da realidade social concreta na qual agem. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capital, económico, social, cultural ou simbólico, possuídos, certas estratégias de ação revelam-se mais profícuas e outras não:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1998, p. 53).

Tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegia, dissimuladamente, quem, por herança, já é privilegiado. Todos assistem às mesmas aulas, são submetidos às mesmas formas de avaliação, obedecem às mesmas regras e, logo, supostamente, terão as mesmas oportunidades. Todavia, Bourdieu e Passeron demonstram que alguns estão numa condição mais favorável de corresponderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. Nomeadamente, no que se refere à avaliação das aprendizagens que vai muito além da simples verificação do aprendido, constituindo-se como um julgamento social, baseado na maior ou menor conformidade do aluno em relação ao que é valorizado pelo arbítrio cultural dominante.

On comprend que pour s'acquitter complètement de cette fonction de conservation sociale le système scolaire doit présenter la «minute de vérité» de l'examen comme sa vérité: l'élimination soumise aux seules normes de l'équité scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970, p.195).

Efetivamente, a partir do momento que é reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer as suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Paradoxalmente, estas realizam-se por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Deste modo, os exames vão aferir “a linguagem domesticada, a censura tornada natureza” (Bourdieu, 1998, p.83) e verifica-se que “a autoridade que funda a eficácia performativa do discurso é um *precipi*, um ser conhecido e reconhecido que permite impor um *percipere* ou, melhor, impor-se como impondo oficialmente, ou seja, perante todos e em nome de todos, o consenso sobre o sentido do mundo social que fundamenta o senso comum” (Bourdieu, 1998, p. 91).

Capítulo II: Exames em Portugal

Portugal introduziu os exames nacionais em 1947 e realizou-os até 1974, tendo os mesmos sido abolidos no pós 25 de Abril e reativados no ano letivo de 1995/1996, para o 12º ano, e em 2005 para o 9º ano de escolaridade. A reativação acompanha uma tendência de utilização dos exames como ferramenta de avaliação e monitorização de uma determinada faixa do ensino que se generalizou na Europa, a partir da década de 90. O presente capítulo procura fazer uma síntese do enquadramento legislativo que acompanhou a evolução histórica dos exames nacionais, com ênfase no nível intermédio que interessa à investigação¹⁶, entendendo-se estas provas como uma modalidade específica de avaliação dos alunos que consiste na “realização, à escala nacional, de testes normalizados e provas organizadas a nível central” (Eurydice, 2009).

II. 1. Exames Nacionais: de 1947 a 1974

Em 1947, o Decreto-Lei nº 36 507, de 17 de Setembro, promulgou uma reforma do Ensino Liceal e instituiu os exames nacionais. O diploma previa um regime que “ofereça, na medida do possível, garantias de justiça e de igualdade nos julgamentos para todos os alunos” e que, conforme o artº15º daquele documento, “será organizado por modo a que seja obtida a mais perfeita objectividade e igualdade nos julgamentos”. Para que isso acontecesse, acometia-se a responsabilidade da elaboração dos exames a uma entidade competente, a Inspeção do Ensino Liceal. Este organismo detinha, igualmente, a atribuição, consignada pelo artº175º do Estatuto do Ensino Liceal, anexo ao decreto acima citado, de “Verificar a exactidão dos julgamentos dos exames”,

¹⁶A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) é um instrumento utilizado em estatísticas sobre educação a nível internacional. Integra duas variáveis de classificação cruzada: as áreas de estudo e os níveis de ensino, com as dimensões complementares da orientação (geral, profissional ou pré-profissional) e da finalidade (ingresso noutra nível de ensino ou no mercado de trabalho). A atual versão, CITE 97, distingue sete níveis de ensino (de CITE 0 a CITE 6) e pressupõe, de forma empírica, a existência de critérios que estabelecem a correspondência entre currículos e níveis de ensino. Assim, para cada nível e tipo de ensino, define-se um conjunto hierarquizado de critérios de classificação principais e acessórios (qualificações normalmente exigidas para admissão, condições mínimas de admissão, idade mínima, qualificações do pessoal, e outros). De acordo com o referido em Eurydice (2009), os exames, em causa nesta investigação, corresponderão ao CITE 2 – Segunda Etapa do Ensino Básico (3.º ciclo).

A reforma do ensino liceal repôs os planos curriculares anteriores a 1936¹⁷ e o curso geral retomou a duração de 5 anos, em regime de classes, e o curso complementar dividiu-se em "letras" e "ciências". Estavam previstos exames de ciclo, 2º e 5º anos, ou respetivamente 1º e 2º ciclo, com uma só época e com provas escritas, práticas e orais. As escritas “serão prestadas sobre pontos elaborados no Ministério da Educação Nacional e por forma a que a identificação dos examinandos só se faça depois da respectiva decisão.”

Em simultâneo, o Decreto nº36 508, de 17 de Setembro de 1947, aprovou o Estatuto do Ensino Liceal, distribuindo-o por 3 ciclos: o 1º. Ciclo, com dois anos, a que se seguia o Curso Geral dos Liceus, com três anos, e o Curso Complementar dos Liceus, com dois. No que a esta investigação interessa, importa assinalar que o ensino liceal visava os cursos superiores e era frequentado por alunos predominantemente oriundos das classes de maiores rendimentos. A este propósito, refira-se o art.º 2º que estipula que o 1º e 2º ciclos “ têm por objectivos preparar para a sequência de estudos e ministrar a cultura mais conveniente para a satisfação das necessidades comuns da vida social, a par dos fins de revigoração físico, de aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, de formação de carácter e do valor profissional e de fortalecimento das virtudes morais e cívicas.”

Por sua vez, a transição entre ciclos fazia-se mediante exame final de ciclo e a aprovação no exame de 2º ciclo “confere direito à obtenção da *carta do curso geral dos liceus*”. No 1º e 2º ciclos, o ensino das diferentes disciplinas - o 2º ciclo compreendia as disciplinas de Português, Francês, Inglês, História, Geografia, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Matemática e Desenho - era simultâneo, coordenado e interdependente, prevendo-se uniforme para todos os alunos. No 3º ciclo, variava conforme o curso que os alunos pretendiam frequentar.

Quanto às modalidades de admissão a exame, o art.º 371º decretava que, no último ano de ciclo, seriam as mesmas para a transição nos anos intermédios: eram admitidos os alunos que em todas as disciplinas ou em todas menos umas, desde que

¹⁷ Em 1936, com Decreto-Lei nº 27 084, a reforma do ensino liceal foi marcada pela simplificação do curriculum, tendo desaparecido a bifurcação terminal entre "letras" e "ciências". O regime de inscrição regressava ao modelo anterior a 1895, isto é, passava a ser feito por disciplinas.

nesta não tivessem obtido nota de mau, obtivessem média final não inferior a 10 valores. A média era apurada no fim do 3º período e correspondia à média das 3 notas obtidas em cada disciplina, ou apenas de 2 notas se não houvesse classificação em algum dos períodos.

Sobre as aprendizagens a avaliar, os Art.º 477º a 479º impunham provas escritas e orais a todas as disciplinas do 2º ciclo e versavam sobre as matérias de todos os anos do ciclo. Os pontos para todas as disciplinas, exceto desenho à mão livre, eram os mesmos para todos os liceus, circulando em sobrescritos fechados e lacrados. De assinalar que a garantia da justeza do processo de avaliação aparece continuamente enunciada no diploma. Os artigos 465º e 466º decretavam que os professores não podiam “intervir na fiscalização, apreciação ou julgamento de provas quando entre os examinandos haja algum que seja seu parente por consanguinidade ou afinidade, até ao 4º grau, ou a quem tenha leccionado particularmente”. Acrescentava-se, ainda, que todo o serviço de exames era confidencial, quer sobre o que se passava durante a sua execução quer sobre o mérito da prestação ou conteúdo da classificação. Afigura-se, igualmente, relevante destacar o Art.º 462º, por contribuir para a atribuição, ao sujeito da enunciação das provas, de um *ethos* prévio e de um *skeptron*: o artigo estabelece que era ao reitor que competia a constituição do júri de exames, a organização dos serviços de fiscalização, a apreciação e o julgamento de provas que eram distribuídas por ele aos professores.

No que concerne os critérios de correção, os art.º 485º a 487º estipulavam que existiriam perguntas de resposta acessível à generalidade dos alunos e algumas mais difíceis para destacar os mais aptos. Explicitava-se que a direção das perguntas remeteria mais para a inteligência do que para a memória dos alunos e que, conquanto não se disponibilizassem pontos - exemplos, o conjunto das perguntas seria “de molde a permitir que, dentro do tempo prescrito, os melhores alunos possam responder a todas as perguntas, e os alunos de aproveitamento regular possam responder a parte delas por modo que lhes seja possível obter a classificação de *suficiente*.” O cômputo total das perguntas corresponderia a uma cotação de 200 pontos, equivalente a 20 valores. Mencionava-se que as cotações não seriam impressas mas que constariam das instruções enviadas aos reitores que, por sua vez, as comunicariam ao júri e aos professores encarregados da proposta de classificação das provas.

Recuperando o quadro da concetualização bourdiana, especialmente no que respeita os fundamentos da legitimidade do enunciador, importa assinalar os art.º 489º e seguintes. Além de ditarem que as horas e os dias dos exames seriam superiormente determinados e anunciados, expõem detalhadamente a instituição de todo o ritual que envolve a aplicação dos exames. Igualmente significativos para a investigação, afiguram-se os artigos 521º, 523º e 530º: enunciam, respetivamente, princípios de exclusão - no 2º ciclo quem tivesse média inferior a 9 valores, no conjunto das provas escritas, seria logo excluído -, de privilégio - seria dispensado das provas orais quem tivesse obtido média não inferior a 16 valores nas provas escritas – e de facilitação no acesso a cargos - título de distinto para quem obtivesse a classificação final de, pelo menos, 16 valores e de distinto com louvor se atingisse 19 ou 20 valores, constando essas menções da carta de curso.

Posteriormente, entre 1962 e 1968, sob a alçada do ministro Galvão Teles, surgiram importantes legislações no sistema de ensino português, evidenciando-se: o Decreto-Lei n.º 45 810 (1964), um documento legislativo longo, muito enquadrado socio-historicamente, nomeadamente, com referências à guerra que o país enfrentava, e que ampliou o período de escolaridade obrigatória; o Decreto-Lei n.º 47 211 (1966), que complementou o decreto anterior; e os Decreto-Lei n.º 47 480 (1967) e Decreto n.º 48 572 (1968) que instituíram o ciclo preparatório do ensino secundário e aprovaram o seu estatuto. Este atribuía um papel fundamental ao Português na seleção e exclusão escolar. Determinava que perdia a frequência o aluno que tivesse 9 àquela disciplina e que a nota mínima em exame seria 10. Ainda em relação ao Português, assume importância significativa a publicação da Portaria n.º 22 664 (1967) que aprova a Nomenclatura Gramatical Portuguesa, incluída no próprio diploma, e que irá manter-se em vigor até 2004¹⁸.

Não obstante, o conjunto desta legislação enquadrava um período de aumento exponencial da escolaridade obrigatória¹⁹. Para isso, muito contribuíram a instituição das 5ª e 6ª classes, a criação do ciclo preparatório unificado e o desenvolvimento dos

¹⁸ Em 2004, a Portaria n.º 1488/2004 implementa a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), que entretanto foi suspensa e substituída pelo Dicionário Terminológico (DT), disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>, uma base de dados em linha que tenta agregar a deriva terminológica.

¹⁹ Sobre a evolução da escolarização em Portugal, ver Candeias (2007, 2009).

audiovisuais em meio educativo, em particular com a criação da Telescola. Neste contexto, o ensino em Portugal, particularmente o ensino liceal, encontrava-se em rápida expansão e massificação, exigindo um maior número de professores. Desta necessidade surge o Decreto-Lei n.º 48 868 (1969) que modificou profundamente as condições de acesso à efetivação: pôs-se termo à discriminação entre os sexos, extinguiu-se o exame de admissão e respetivo pagamento de propinas e, para efeitos remuneratórios, equipararam-se os estagiários aos professores eventuais. Consequentemente, estas medidas permitiram o ingresso, no corpo docente, de professores com muitos anos de experiência profissional, muitos provenientes de extratos sociais carenciados e muitos afastados do ensino por motivos políticos.

Em 1970, o ensino secundário registava uma tal explosão demográfica que, em 1972, na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, o Ministro Veiga Simão, através do Decreto-Lei n.º 254/72 (1972) estipulava a gratuidade do ciclo preparatório. Ao mesmo tempo, estendia-a ao ciclo preparatório do ensino secundário mediante a criação do curso complementar do ensino primário. A escolaridade obrigatória passava a poder ser feita por um ou outro. Segundo Brandão (2004), "Para além da criação de novas escolas de todos os graus de ensino, no período de 1970-1974, foram implementados, a todos os níveis, novos métodos de formação de professores, novos currículos escolares, novos cursos e novos ensaios de metodologias de ensino, tendo-se assistido ao aumento explosivo do ensino secundário e à diversificação e expansão do ensino superior. "

Assim, aquando da revolução de 25 de Abril de 1974 está em vigor, mas não completamente implementada no terreno, a Lei n.º 5/73 (1973). Uma lei da reforma do sistema educativo que consagra o princípio da democratização do ensino e em que o sistema educativo português englobava a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. A educação escolar compreendia os ensinamentos básico, secundário e superior e a formação profissional. O ensino básico, com a duração de 8 anos, era obrigatório e abrangia o ensino primário e o preparatório. Cada um tinha a duração de 4 anos. O ensino secundário era construído pelo 1º ciclo, designado curso geral, com 2 anos, e pelo 2º ciclo, também, com 2 anos e designado curso complementar.

Em síntese, durante este primeiro período de vigência dos exames, a progressão e a certificação dos alunos dependiam fortemente da avaliação externa. Os alunos

tinham de realizar exames nacionais obrigatórios em todas as disciplinas e, nos anos de exame, a avaliação interna não tinha qualquer peso. Servia, apenas, para aferir se o aluno podia fazer os exames e a classificação nestes tinha um peso de 100% para efeitos de progressão e de certificação.

Quanto aos programas que enquadram os exames, entre 1970 e 1974, o programa de base remonta a 1948, com as alterações do Decreto nº39 807, de 7 de Setembro de 1954. O diploma altera e aprova os programas das disciplinas do ensino liceal e redistribui os pontos dos programas, mantendo as 3 horas semanais para a disciplina de Português.

O documento inclui um capítulo de *Observações*, para cada disciplina, que se organizam em *Finalidades do Ensino* e *A Actividade na Escola*. Para o 2º ciclo apontava-se que o aluno já ” atingiu um estado propício a um conhecimento mais perfeito e mais segura utilização dos recursos da linguagem”. Com a justificação do grau de dificuldade da obra, indicavam-se as estâncias de *Os Lusíadas* a estudar e as linhas de interpretação a que devia obedecer o “comentário, nomeadamente, há-de insistir-se no significado nacional do Poema...”. Este programa enuncia, entretanto, algumas reflexões sobre as especificidades de cada ciclo de ensino. Relaciona-as com o patamar de desenvolvimento cognitivo em que os alunos deveriam estar e considera a leitura o exercício central.

II. 2. Exames Nacionais: de 2005 a 2011

Os exames nacionais, abolidos a partir do ano letivo de 1974/75, foram reintroduzidos em 1996, para o Ensino Secundário. Em 2005, através do Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, estenderam-se ao 9º ano, final da escolaridade obrigatória. Ao contrário do período até 1974, o peso da avaliação interna tornou-se predominante, quer para efeitos de progressão quer para efeitos de certificação. Apesar dos alunos realizarem exames a Língua Portuguesa e a Matemática, o seu peso é de 30% da classificação final dos alunos nas respetivas disciplinas.

Todos os alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade acedem aos exames nacionais. Excetuam-se os que, na avaliação interna, tenham obtido classificação de frequência, a saber: de nível 1 simultaneamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e

Matemática; inferior a 3 em duas disciplinas e de nível 1 em Língua Portuguesa ou Matemática; inferior a 3 em três disciplinas, ou em duas disciplinas e a menção de *Não satisfaz* na área de projeto, desde que nenhuma delas seja Língua Portuguesa e Matemática; e inferior a 3 numa disciplina, a menção de *Não satisfaz* na área de projeto e nível 1 em Língua Portuguesa ou Matemática. Os alunos que tenham excedido o limite permitido de faltas injustificadas podem também ser impedidos de realizar os exames, salvo decisão em contrário do conselho pedagógico da escola, baseado em parecer do conselho de turma.

Consequentemente, e de forma análoga ao período anterior, os exames nacionais revelam-se obrigatórios. As perguntas são as mesmas para todos os alunos, se bem que haja outra normalização nas provas destinadas a alunos com necessidades educativas especiais ou com português como língua não materna. Os conteúdos, conceção, distribuição, administração e correção e respetivos critérios são da responsabilidade de um conjunto de departamentos do Ministério da Educação. As escolas e os professores colaboram no processo sob o controlo do Júri Nacional de Exames e de outros serviços centrais da administração. Os professores não podem administrar os exames aos seus próprios alunos e os exames são totalmente anónimos.

A responsabilidade pela elaboração dos exames nacionais cabe a uma unidade do Ministério, o Gabinete de Avaliação Educacional [GAVE] – e as provas são administradas aos alunos pelos professores. Estes dão instruções detalhadas sobre a maneira de proceder e as escolas podem ser visitadas por um membro da Inspeção-geral da Educação durante a aplicação dos exames. A classificação das provas é feita por professores com formação específica, da responsabilidade do Gave, e a cada docente são atribuídos exames de escolas que não a sua. Os critérios de classificação são exaustivos, detalhados e apresentam os cenários de resposta possíveis, sendo as classificações atribuídas por níveis de desempenho.

O ministério publica na Internet os resultados obtidos. Estes podem ter repercussões ao nível da avaliação e reputação das escolas. São elaborados “ratings” que relevam para a avaliação externa das escolas feita a nível central e que incide sobre as valências de autoavaliação, resultados escolares, oferta educativa e liderança. Outra consequência dos resultados é fomentarem planos de ação com vista a melhorar os

níveis de desempenho, como foi o caso do Plano de Ação para a Matemática, em 2006/2007, e para o Português, em 2007

O relatório Eurydice (2009) refere que as atuais políticas relativas aos exames nacionais parecem perseguir dois objetivos principais: por um lado, certificar os resultados dos alunos a título individual, por outro, controlar as escolas ou todo o sistema educativo. De acordo com o mesmo relatório, o enquadramento político subjacente à generalização dos exames nacionais, na Europa, focou-se na utilização sistemática da avaliação dos alunos nas escolas para monitorização do conjunto do sistema educativo. Assim, as avaliações normalizadas externas para supervisão do sistema educativo estão diretamente relacionadas com as avaliações internas e com a autoavaliação das escolas. Decorrente disto, a consequência mais comum e imediata dos exames parece ser a insistência excessiva, na sala de aula, sobre os aspetos das disciplinas que são objeto de exame, ainda que este cubra apenas uma pequena parte do currículo. É o caso do Português em que os domínios do oral, designadamente a compreensão e expressão oral ou o ouvir/falar, nunca foram tidos em conta nos exames nacionais entre 2005 e 2011.

Em relação ao programa da disciplina, os exames de Português são enquadrados por diversos documentos orientadores. O primeiro documento é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que estabelece o quadro de referência da Reforma do Sistema Educativo. Seguem-se sucessivos decretos que a regulamentam, assumindo maior importância, no contexto deste trabalho, o Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto. O decreto estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário e aprova os respetivos planos curriculares. No currículo decorrente da Reforma, a disciplina de Língua Portuguesa adquire funções que ultrapassam largamente o seu âmbito estrito. Projeta-se noutros espaços curriculares como «matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas», conforme referido no preâmbulo do documento.

Efetivamente, os princípios enunciados nos textos introdutórios aos Programas de Língua Portuguesa (Ministério da Educação, 1991a) referem, como linhas que orientaram a sua elaboração, a importância da língua materna como instrumento de estruturação individual e como elemento mediador entre o indivíduo e o mundo. E acrescenta-se que o domínio da língua materna condiciona a apropriação de diferentes

conteúdos: «reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia.» (p. 51). As horas semanais são, agora, 4 e a disciplina designa-se Língua Portuguesa, embora no ensino secundário continue a denominar-se Português.

Este Programa é acompanhado de dois documentos complementares, *Organização Curricular e Programas* e *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (Ministério da Educação, 1991b), onde constam os conteúdos e os processos de operacionalização. O programa pressupõe um desenho curricular em espiral e encara o funcionamento da língua como espaço de reflexão para desenvolver os três domínios previstos: ouvir/falar, ler e escrever.

Posteriormente, é enviado às escolas um documento, *Língua Materna na Educação Básica- Competências Nucleares e Níveis de Desempenho* [LMEB] (Sim-Sim et al., 1997). O texto enfatiza o estatuto de centralidade da disciplina no currículo, especifica desempenhos esperados pelos alunos e pressupõe uma maior especialização da disciplina. Este documento explicita a valorização da "norma linguística" e dos contextos formais. O conhecimento explícito da língua adquire funções que ultrapassam a dimensão instrumental, apresentando-se como um corpo de conhecimentos que deverá ocupar um lugar previamente definido e planificado.

Finalmente, em 2001, entra em vigor mais um documento, *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* [CNEB] (Abrantes, 2001). O texto estabelece metas de aprendizagem a atingir na educação básica e, ao contrário dos três domínios do programa de 1991, organiza a disciplina de Língua Portuguesa em função de cinco competências: compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua.

Capítulo III: Abordagem Metodológica

III. 1. *Corpus*

O *corpus* que é objeto de análise nesta investigação corresponde aos enunciados dos Exames de Português do Ensino Liceal, 2º ciclo, ano de 1970; Exames de Português do Ensino Liceal, Curso Geral, anos de 1971 e 1973; Exames de Português do Ensino Secundário Liceal, ano de 1974; e Exames Nacionais de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade, desde o ano de 2005 até ao de 2011. A escolha deste *corpus*, circunscrito às provas da 1ª chamada que habitualmente são de carácter obrigatório e têm maior assiduidade, encontra justificação no facto de que, além de corresponder a uma fase de interrupção e de reativação dos exames, as provas dos anos 70 e do 9º ano são, no último caso, a conclusão do ensino básico e da escolaridade obrigatória²⁰ e, no primeiro caso, equivalem aos mesmos anos de escolaridade do atual 9º ano.

No que concerne a análise dos exames, a abordagem a efetuar privilegia uma perspetiva de confronto, com enfoque no tempo da prova, no espaço gráfico - suporte papel -, na estrutura, nas questões e nos domínios avaliados, entre os exames dos diferentes períodos, prevalecendo a opção pela antítese entre os anos 70 e a atualidade no sentido de aferir homologias, continuidades ou ruturas. A fim de registar este confronto, foram construídas grelhas que se inspiraram numa análise sobre conhecimento gramatical em provas de Português, desenvolvida por Silva (2009), tendo sido adicionadas outras categorias que servem os propósitos da investigação, nomeadamente, no que concerne o tempo e o espaço.

No que respeita a descrição dos exames, optou-se por delimitar a sua estrutura e, para isso, identificaram-se as diferentes partes e os respetivos domínios programáticos: leitura, funcionamento da língua²¹ e expressão escrita. Uma vez que tradicionalmente a avaliação da leitura é feita a partir de textos tipificados canonicamente, os mesmos são identificados com as designações mais correntes no campo pedagógico: narrativo, informativo, dramático, poético e épico. No que toca à expressão escrita identificam-se

²⁰ Até àquele momento pois, entretanto, foi prolongada até ao 12º ano.

²¹ Os programas de 1991 e as provas de 2005 a 2011 usam esta designação; Os Novos Programas de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) optam pela terminologia “conhecimento explícito da língua” que, também, já aparecia nos critérios de correção.

o tipo de texto a escrever, conforme a terminologia atrás mencionada, e o tema a abordar. Em relação ao conhecimento explícito da língua, sobre o qual a investigação não se debruça especificamente²², são utilizados termos comuns quer aos programas quer ao Dicionário Terminológico.

Os enunciados dos exames, dos anos 70, foram encontrados num organismo estatal, o Centro de Documentação e Informação em Educação²³, reunidos em volumes por anos, sendo que não constava o volume referente ao ano de 1972. À exceção da 2ª época dos exames de 1971, que são exemplares policopiados, todos os outros estão no suporte papel original, em formato carta. O mesmo acontece com os critérios de correção que, no caso do ano de 1970, apresentam alterações manuscritas por força de alterações introduzidas por uma circular superior que não se conseguiu identificar.

Quanto aos exames entre o período de 2005 e de 2011, o formato é o A4 e os enunciados, cotações e critérios gerais de classificação estão disponibilizados no sítio do GAVE, organismo do Ministério da Educação que, nestes anos, procedeu à elaboração das provas de exame e à definição dos critérios de correção e de classificação. Nas escolas, foram também encontrados exemplares físicos das provas, remanescentes dos enviados pelo Ministério da Educação e que são em formato folio, agrafados, dentro de envelopes plásticos, lacados e com a indicação de que só devem ser abertos na hora marcada para a prova.

²² Além de existirem vários estudos, como por exemplo o de Silva (2009), esta opção nasce da necessidade de racionalização da extensão do trabalho.

²³ O CDIE da DGIDC é um centro do Ministério da Educação especializado na aquisição, tratamento e organização, difusão de recursos, de documentação e de informação no domínio da educação. Apoiar a comunidade científica e educativa e o seu acervo documental encontra-se integrado na base de dados SIBME cujo endereço é <http://www.sibme.min-edu.pt>.

III. 2. Tempo e Espaço – a análise enunciativa

Atendendo a que o propósito de um trabalho desta natureza privilegia o aspeto metodológico da questão, limitou-se a investigação dos esquemas de tempo e espaço aos aspetos formais e não se tentaram enumerar todas as variantes possíveis, nomeadamente, a fim de delimitar o estudo e cumprir os limites de um trabalho desta natureza. Nesta base, examinaram-se as formas mais específicas de tempo e espaço e procurou-se encontrar, nessas formas, marcas que mostrassem como numa e noutra época do seu desenvolvimento, a língua apreende o tempo e o espaço e de que forma o sujeito da enunciação os veicula, isto é, como se posiciona a esse respeito.

O caminho empreendido releva, em parte, de uma abordagem da enunciação com origem na obra de Michel Foucault e na qual “o enunciado não é em si próprio uma unidade mas uma função (...) com conteúdos concretos, no espaço e no tempo” (1969, p. 120, tradução minha), o que possibilita que se possa propor que a asserção “*form follows function*”²⁴ legitima o que falar quer dizer, conforme argumentado na obra homónima de Bourdieu e no sentido de que a forma persegue a função de inculcar um *habitus*.

Por outro lado, a opção de descrição dos exames centrou-se na tentativa de aferir se estes se traduzem numa singularidade que se repete e que justificaria a plausibilidade da hipótese daqueles se constituírem como um campo. Para isso, tiveram-se em conta, mais uma vez, as palavras de Foucault para quem “ a análise dos enunciados não pretende ser uma descrição total exaustiva da *linguagem* ou do *que foi dito* (...) Descrever um enunciado (... é) definir as condições nos quais se exercem a função que deu a uma série de signos (não forçosamente estruturada gramaticalmente ou logicamente) uma existência e uma existência específica (...) que a faz aparecer como uma materialidade repetível.” (1969, pp. 149,150, tradução minha).

O que precede abre margem para que se defenda que se o tempo e o espaço continuarem a ser enunciados de forma idêntica, aplicando-se o mesmo às modalidades verbais do sujeito de enunciação, de que pode ser exemplo a utilização do imperativo ou do sujeito nulo, é porque os exames se afiguram como um enunciado repetível. E sendo

²⁴ O arquiteto Lois Sullivan tornou célebre esta frase quando sintetizou nela as ideias fundamentais do funcionalismo, uma corrente arquitetónica desenvolvida na segunda metade do século XX. (Carvalho, M. J., 2008).

assim, fazem parte de uma formação discursiva e, neste pressuposto, podem-se constituir como um campo. Convém esclarecer que, aqui, a repetição, a *materialidade repetível*, assume a forma de similitude, como atesta o seguinte excerto de Foucault: “ A polissemia que autoriza a hermenêutica e a descoberta de um outro sentido – diz respeito à frase e aos campos semânticos que ela opera; (...) mas sobre uma base enunciativa que perdura idêntica” (1969, p.151, tradução minha).

Continuando nesta ordem de ideias, ponderou-se, ainda, que o *habitus* condiciona o tempo e o espaço segundo as condições de que ele foi o produto. Todavia, a revisão da literatura evidenciou a necessidade de se ter em conta que as estruturas do campo, no caso particular, a opacidade do sistema de ensino, moldam os exames e estes oficializam uma determinada posse de capital cultural. Desta forma, a procura de confirmação para a hipótese dos exames se constituírem como um campo implica que se atente, igualmente, na seguinte recomendação:

“ O enunciado está investido de unidades (listas, quadros, séries); ele não caracteriza o que se dá com elas, ou a maneira como são delimitadas, *mas o facto mesmo que elas são dadas e a maneira como o são*. (...) Ora se queremos descrever o nível enunciativo, é preciso ter em conta esta existência (a linguagem habitada pelo outro); interrogar a linguagem, não na direção para a qual ela envia, mas na dimensão que a dá” (Foucault, 1969, p. 153, tradução minha).

Consequentemente, como este autor acrescenta (p.159), é necessário suspender a linguagem, não só ao nível do significado mas do ponto de vista do significante, uma vez que a análise de um enunciado revela sobretudo uma função representada semioticamente que, para se exercer, precisa: de um referencial, um princípio de diferenciação; de um sujeito, uma posição; de um campo associado, um domínio de coexistência para outros enunciados; e de uma materialidade, um estatuto, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilizações. Nomeadamente, Foucault adianta que a análise dos enunciados se faz sem referência a um *cogito*, ou seja, que o enfoque não é ao nível de quem é que fala mas do *diz-se* (p.168). Isto é corroborado por Bourdieu quando estabelece que “ não há, se soubermos o que falar quer dizer, discurso (ou romance) de ação: não há a não ser um discurso que diz a ação e que, sob pena de

cair na incoerência ou impostura, não deve cessar de dizer que apenas faz dizer a ação” (1980, p. 579, tradução minha).

Paralelamente, a análise enunciativa pressupõe, também, que os enunciados devam ser considerados: na sua *Remanescência*, o suporte em que foram conservados, bibliotecas, livros, etc., sendo que o seu desaparecimento não é mais que o grau zero dessa remanescência, o que pode ser transposto para os exames não encontrados do ano de 1972; na sua *Forma de adição*, a sua acumulação ao longo dos tempos; e na sua *Recorrência*, os campos anteriores em relação aos quais se situa mas que tem o poder de reorganizar e redistribuir segundo relações novas (Foucault, 1969, pp. 170,171), pois o enunciado comporta “um tipo de história – uma forma de dispersão no tempo, um modo de sucessão, de estabilidade e de reativação, uma velocidade de desenvolvimento ou de rotação – que lhe pertence como próprio” (p.175, tradução minha).

Ora, é esta característica de transposição, uma das três medidas do efeito de reprodução que Bourdieu e Passeron (1970, pp.48-49) consideram que o *habitus* privilegia, enquanto princípio unificador e gerador de práticas, que, aliado ao que Foucault denomina de arquivo, permite explicar que os exames tenham desaparecido em 1975 e reaparecido em 2005.

Princípio gerador, duravelmente montado de improvisações reguladas, o *habitus* como sentido prático opera a *reativação* do sentido objetivado nas instituições: produto do trabalho de inculcação e de apropriação que é necessário para que estes produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas consigam reproduzir-se sob a forma de disposições duráveis e ajustadas que são a condição do seu funcionamento, o *habitus*, que se constitui no decorrer de uma história particular, impondo a sua lógica particular à incorporação, e pelo qual os agentes participam da história objetivada nas instituições, é o que permite habitar as instituições, apropriá-las praticamente, e com isso, mantê-las em atividade, em vigor (...) mas impondo-lhes revisões e transformações que são a contrapartida e a condição da sua reativação. (Bourdieu, 1980, p. 111, tradução minha).

Sem dúvida que a opção pela análise das homologias entre os exames destes dois períodos, radica nos pressupostos teóricos de Bourdieu. No entanto, se as regularidades enunciadas na perspectiva arqueológica de Foucault forem entendidas no mesmo sentido

de homologias, o caminho metodológico de descrever as regularidades dos exames serve, igualmente, os propósitos para avaliar da hipótese do enquadramento dos exames se constituírem como um campo. De facto, Foucault observa que "Mais do que invocar a força da mudança, mais do que lhe procurar as causas, a arqueologia tenta estabelecer o sistema de transformações em que consiste a *mudança*, (...) Dizer que uma formação discursiva substitui outra é dizer que se produziu uma transformação geral das relações mas que não se altera todos os elementos; é dizer que os enunciados obedecem a novas regras de formação" (1969, p.235, tradução minha).

Acresce que, quando Bourdieu (1980, pp.111-113) fala do *sentido do jogo*, enquanto forma exemplar do sentido prático como ajustamento antecipado a um campo e enquanto encontro perfeito entre *o habitus e um campo*, os exames, entendidos como um jogo, legitimam e sancionam o *habitus* ao avaliarem a *doxa*, ou seja, ao avaliarem a adesão aos pressupostos do jogo. A hermenêutica passa aqui pela crença de pertença a um campo, uma vez que todos os campos não só sancionam e excluem todos os que destroem o jogo, mas fazem-no de forma prática por forma a obterem a adesão indiscutível conforme à *doxa* como primeira crença.

Assim sendo, o caminho metodológico apontou, definitivamente, para a construção de grelhas de registo como forma de avaliar se os exames se constituem como um campo, visto que " Quando se trata de jogo, o campo (isto é o espaço de jogo, as regras do jogo, ...) dá-se claramente pelo que é, uma construção social arbitrária e artificial, um artefacto que se lembra como tal em tudo o que define a sua autonomia, regras explícitas e específicas, espaço e tempo estritamente delimitados e extraordinários" (Bourdieu, 1980, p.112, tradução minha).

De forma análoga, o conceito de *doxa* originária, enquanto relação de adesão imediata que se estabelece na prática entre um *habitus* e o campo ao qual está ligado (Bourdieu, 1980, p. 115), acrescenta legitimidade à hipótese de que se os exames constituem um campo, este, por sua vez, caracteriza-se por veicular um *ethos*. Ora, com base neste pressuposto, a incidência da análise nos aspetos formais de tempo e de espaço revela-se pertinente, pois estes são constitutivos do *ethos*, conforme se confirma pelas palavras de Bourdieu: " São esses esquemas (mítico/rituais do mundo), quase nunca enunciados como tais na prática, que avaliam (...) São estes mesmos esquemas

fundamentais que, funcionando sempre em estado implícito, permitem produzir a avaliação apropriada” (1980, pp. 172, 173, tradução minha).

Por outro lado, a perspectiva teórica de Bourdieu (1980, pp. 348-368) de que a visão do mundo é uma divisão do mundo e de que o ato cultural por excelência é aquele que consiste em traçar a linha que produz um espaço separado e delimitado ou, ainda, de que fazer com que os homens e os elementos respeitem a “ordem do tempo”, é fazer com que respeitem a ordem do mundo, fornece uma base conceptual para a construção de grelhas de registo de indicadores de tempo e espaço como meio para aferir do *ethos*. Inclusive porque a interpretação de eventuais alterações em termos espaciotemporais podem estar relacionadas com o *ethos/habitus* que o sistema de ensino inculca. Aliás, já em *Les héritiers* (pp.49-52), Bourdieu e Passeron chamavam a atenção para a relação direta entre o poder estruturante do espaço e do tempo e a organização das atividades que a disciplina escolar impõe, frisando, contudo, que o espaço e o tempo comuns só emergem como fatores de integração quando são regulados por uma instituição ou pela tradição.

No limite, o *ethos* pode, também, ser investigado em termos de tempo e de espaço se o entendermos como personalidade. Bakhtine defende que não é a palavra que expressa a personalidade interior mas, ao contrário, é a personalidade que é a expressão das palavras interiorizadas pelo agente: “A palavra é a expressão da comunicação social, da interação social de personalidades definidas de produtores. E as condições materiais de socialização determinam a orientação temática e constitutiva da personalidade interior numa dada época e num dado meio” (1977, p.211, tradução minha).

Concomitantemente, Bourdieu (1980, pp. 115, 117) observa que a crença prática não é um “estado de alma”, mas sim um “estado de corpo” que se traduz numa adesão definitiva a um corpo de dogmas e de doutrinas instituídas. Segue-se, então, uma transubstanciação em disposições permanentes, “maneira durável de estar, de falar, de andar e, através disso, de sentir e de pensar”, sendo que o tempo e o espaço inscrevem no corpo uma necessidade arbitrária que define o arbítrio cultural. Logo, resulta plausível a hipótese de que se o campo exames veicula um *ethos*, este, por seu lado, corresponde a um capital cultural que o sistema de ensino considera vantajoso reproduzir.

Efetivamente, Bourdieu (2005, pp.149,150), explica a função de legitimação cultural do sistema de ensino recorrendo a uma das funções da Escola, que é a de assegurar o consenso quanto ao que é legítimo ou ilegítimo estudar, abordar ou saber: recorrendo à sua autoridade institucional, o sistema de ensino insere ou exclui nos e dos programas das disciplinas. Portanto, as taxonomias escolares delimitam o espaço cultural e, ao imporem uma problemática dominante, funcionam como instância de consagração que, através de um processo de canonização, define o que é válido, ou não, ser considerado como “saber”.

Em síntese, para verificar a plausibilidade das hipóteses operacionalizadas construíram-se grelhas de registo. Para analisar os conteúdos registados privilegiaram-se abordagens propostas pelos estudos de Análise do Discurso de linha francófona, que se conjugaram com o quadro teórico de Pierre Bourdieu.

Em relação à primeira hipótese, *os exames constituem um campo*, teve-se em consideração as palavras de Bourdieu (1979, p. III) que define a aparição de um campo autónomo como capaz de impor as suas próprias normas, tanto na produção como no consumo dos seus produtos. Igualmente, Foucault (1969, pp. 87, 88) alerta para se procurar porque é que aquele discurso é próprio daquele campo e só nele pode existir. Assim, com vista a uma análise do discurso que possibilite ver as regularidades e descobrir o *plus* que o torna único e diferente dos outros (Foucault, 1969, p. 71), optou-se por registar em grelhas o confronto entre as formas elementares dos diversos exames, entre o programa/currículo e o enunciado de cada prova de exame e entre o programa e os critérios de correção das diferentes provas.

Para a segunda hipótese, *esse campo caracteriza-se por veicular um ethos*, recorreu-se, sobretudo, aos contributos da pragma-semântica²⁵ e registaram-se em grelhas unidades discursivas. Desta forma, tentou-se verificar como se posiciona o sujeito da enunciação, seja nas provas de exame, nos critérios de correção ou nos documentos programáticos orientadores, por forma a “extrair das realidades concretas as estruturas que nelas se exprimem e se ocultam, entre as quais se pode estabelecer a

²⁵ Segundo Amossy (2005, p. 14-15), o termo *ethos* foi introduzido, nas ciências da linguagem, por Ducrot (1984) no âmbito de uma teoria da enunciação pragmática-semântica em que analisar o sujeito da enunciação consiste em evidenciar a aparência que as modalidades do seu discurso lhe conferem.

comparação destinada a descobrir as propriedades comuns” (Bourdieu, 2005, pp.338-339).

Para a terceira hipótese, *o ethos veiculado nesse campo corresponde a um capital cultural que o sistema educativo considera vantajoso reproduzir*, Bourdieu forneceu, mais uma vez, argumentos complementares ao defender que “ Sendo o capital uma relação social, só existe e produz os seus efeitos no campo onde se produz e se reproduz e recebe o valor conforme as leis específicas desse campo e isso explica as práticas” (1979, pp.126,127, tradução minha). Consequentemente, recuperou-se a fórmula do sociólogo (1979, p. 112) “**(habitus) (capital) + campo = prática**” e, novamente a partir do registo em grelhas, privilegiou-se a análise dos textos inseridos nas provas de exame enquanto discurso citado. Este, no sentido que lhe atribui Backtine (1977, pp.160,161) de discurso no discurso, de integração da enunciação de outrem na enunciação do sujeito. Em paralelo, procurou-se verificar quer a canonicidade dos textos, isto é, se estão ou não inscritos no programa da disciplina, quer o peso percentual que os critérios de correção conferem às respetivas questões.

Por último, importa lembrar que as três hipóteses elencadas decorreram da operacionalização de uma hipótese inicial abrangente: *os exames, em particular os de língua materna, verificam, sancionam e legitimam o habitus que o sistema educativo privilegia em determinado momento*. Em termos de tempo e espaço, a abordagem interdiscursiva, nem sempre partilhada por Bourdieu²⁶, aporta, aqui, um contributo primordial, uma vez que Bronckart (2005, pp. 62-63) defende que as produções textuais, nas suas palavras, *a confecção da textualidade*, alteram-se com o tempo. Isto ocorre porque as escolhas que o indivíduo social faz na sua produção advêm da prática que as formações sociolinguísticas desenvolvem ” para que os textos sejam adaptados às actividades que eles comentam, adaptados a um dado medium comunicativo, eficazes face a um determinado dado social”.

Em consequência, propõe-se que os domínios da avaliação da expressão escrita e da leitura, ao imporem o recurso à memória e ao arquiteyto, este último, enquanto

²⁶ Para Pierre Bourdieu (1998, p. 55) “toda a estrutura social está presente em cada interacção (e, desta forma, também no discurso). É o que ignora a descrição interaccionista que trata a interacção como um império dentro de outro império, esquecendo que o que se passa entre duas pessoas (...) deve a sua forma particular à relação objectiva entre as línguas ou os usos correspondentes, ou seja, entre os grupos que falam essas línguas.”

espaço estruturado de géneros de texto disponíveis, servem tanto os propósitos de avaliar a inculcação e incorporação de um habitus, como o de sancionar o capital cultural que o sistema educativo considera vantajoso reproduzir, o que as seguintes palavras de Bronckart parecem, igualmente, corroborar:

os efeitos de mediação produzidos pela aprendizagem e a matriz progressiva dos **mecanismos de textualização e de responsabilidade enunciativa** nos parecem evidentes e importantes. A aprendizagem, em leitura e em produção, é uma ocasião de tomar conhecimento das diversas formas de posição e de compromissos enunciativos construídos por um grupo, de se situar em relação a eles reformulando-os, e este processo contribui sem nenhuma dúvida para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas. E a aprendizagem e o domínio dos mecanismos da coesão verbal parece ter incidências psicológicas eminentemente complexas que são as representações do tempo e da sua organização (2005, p. 75).

Finalmente, o que precede tornou claro que a operacionalização desta hipótese abrangente resultaria da análise dos dados relativos aos temas dos domínios da expressão escrita e da leitura e, principalmente, da análise da relação estabelecida com os resultados das outras três hipóteses.

III. 3. Análise dos dados

3.1. Os exames constituem um campo

A observação dos dados relativos à forma dos enunciados (Anexo I) revelou que, entre 1974 e 2005, houve um crescimento exponencial do item espaço. A partir de 2008, esse crescimento é atenuado por uma ligeira diminuição do número de páginas, que se explica pela supressão das respostas no enunciado, e, sobretudo, pela introdução de 30m de tolerância na execução da prova, ou seja, pelo incremento do item tempo em 1/3.

Ao afinar-se a interpretação, através da análise da relação entre o tempo disponível para a prova e a quantidade de itens a responder pelo examinando (Anexo II), observou-se que ao aumento do número de páginas, isto é, do espaço, correspondeu um aumento súbito da quantidade de itens a responder pelos examinandos, imediatamente seguido de um decréscimo significativo desse número. A partir de 2008 e a par do aumento do tempo, regista-se uma estabilização num valor intermédio.

A conjugação dos aspetos supramencionados permite evidenciar que, entre 2005 e 2007, a velocidade para a execução da prova se alterou: primeiro, numa rutura evidente com o período entre 1970-1974, a velocidade aumenta exponencialmente, como que num movimento de aceleração; em seguida, presencia-se uma diminuição, como que uma travagem a fundo, no caso de 2007; e, por fim, a partir de 2008, atinge-se uma certa regularidade que se relacionada com o acréscimo de tempo, neutraliza o efeito de acréscimo da quantidade de itens.

Esta primeira abordagem indicia a confirmação de que as provas de exame detêm, na sua forma elementar, regularidades ou homologias que perduram e que, portanto, as configuram como formações discursivas idênticas. As alterações registadas, nomeadamente o aumento da velocidade de execução, apontam para as transformações espaço-temporais da era da informação, conforme explanadas na obra de Castells (2007 a, b). A explicação para a tentativa de estabilização, atrás mencionada, pode radicar no quadro próprio de um campo que, por força do *habitus* que pretende reproduzir, está habilitado para ditar as suas próprias leis e que, de acordo com Bourdieu (1980, p. 91), tende a garantir a conformidade das práticas e a sua constância no tempo, para que o passado sobreviva no atual e se reproduza para o futuro.

Seguindo esta ordem de ideias, observa-se que a forma gráfica das provas de exame refrata as dinâmicas socio-históricas. No caso, a iconografia ligada à iconologia cuja alteração corresponde à introdução de um novo tema, como expõe Bourdieu (2005) na sua análise de Panofsky, reflete-se na grelha do Anexo I. É particularmente visível como a inércia e opacidade próprias de um campo podem protelar a introdução das influências externas: as imagens só aparecem nos exames em 2010, quando, quase dez anos antes, no Programa (Ministério da Educação, 1991b), o sujeito da enunciação veiculava como objetivo para o domínio do Ler: *Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica* (Anexo VI).

Na verdade, verifica-se que a introdução do novo tema já era anunciada no exame de 1971, ao interligarem-se os media com a memória discursiva nas indicações para a elaboração de um texto escrito (Anexo VIII), e que começou a estabilizar-se desde 2005, através de uma certa constância no aparecimento de novas marcas gráficas (Anexo I).

Este ponto afigura-se pertinente porque, novamente segundo Bourdieu acerca de textos de Panofsky (2005, pp. 349-356), a introdução de um novo tema exprime-se no *opus operantum*: a composição gráfica desvenda um *modus operandi* capaz de gerar os pensamentos e os esquemas próprios de uma determinada época e que corresponde à forma como o *habitus*, “essa gramática geradora de condutas”, se atualiza numa prática específica.

Porém, ao contrário da passagem ao gótico, com o retângulo a dar lugar ao triângulo (Bourdieu, 2005, pp. 340-341), ou do movimento futurista, no qual a estética arquitetónica capturava a velocidade dos tempos modernos²⁷, a nova forma gráfica-espacial dos exames pós 2005 não se traduz num palco de rutura com o anterior período em análise. Conquanto que inscreva um novo tema – do qual é também exemplo o alargamento exponencial dos documentos orientadores (Anexo III), a nova forma deriva de uma constância que se modifica, e que se explica com o facto da reativação da formação discursiva incorporar uma relação de homologia com a envolvente socio-histórica, ou seja, no sentido que lhe confere Bourdieu, enquanto relação com o mundo arquétipo (1980, pp. 450-460).

²⁷ Sobre o futurismo italiano enquanto movimento de vanguarda, ver Carvalho, M. J. (2008, pp. 67-83).

Pode-se, então, concluir que os exames, na sua forma elementar e enquanto formação discursiva, confirmam-se como um campo que, análogo a um jogo, controla as suas regras e dinâmica próprias. No caso, tempo e espaço, claramente delimitados, limitados e arrancados ao mundo real, como referido por Bourdieu e Passeron (1964, p.68).

3.2. Esse campo caracteriza-se por veicular um *ethos*

A análise das unidades discursivas do sujeito da enunciação (Anexos V e VI e VIII) permitiu confirmar que há marcas que remetem ao destinatário do texto e que abrem caminho para verificar a relação estabelecida entre o locutor e o interlocutor, mais propriamente, entre sujeito da enunciação e aluno (provas) e entre sujeito da enunciação e docentes (critérios, programas).

No caso dos enunciados das provas, confirma-se que o imperativo é a modalidade verbal dominante e que a sua menor incidência ocorre no ano de 1970. Importa referir que a ocorrência sistemática de frases imperativas é indiciadora de um *ethos* que visa implicar o destinatário e convocar a sua adesão. Esta intenção é enfatizada pela utilização dos verbos na 3^o e 2^a pessoa do singular que remetem, igualmente, ao alocutário. No entanto, convém salvaguardar que, em português, as formas verbais são um modo generalizado do locutor se dirigir ao alocutário.

Nas provas de exame entre 1970 e 1974, a 3^a pessoa do singular (que por particularidades do português assume funções de 2^a pessoa) é a que prevalece. Esta última modalização, aliada ao facto dos operadores epistémicos serem mais frequentes nos enunciados daquele período, é indicadora de um outro tempo e de um outro espaço: um tempo histórico em que esta forma não só era sinónimo de distância social mas, também, de deferência; aqui, para com o aluno que atingiu um patamar escolar além da escolaridade obrigatória, um espaço social determinado e que conferia estatuto social.

Por outro lado, entre 2005 e 2011, as formas verbais na 2^a pessoa do singular são as mais utilizadas, como confirma a observação dos modalizadores (Anexo VI). Esta alteração da relação dialógica configura-se como um reforço do *skeptron* e, por conseguinte, da legitimidade do locutor:

Como propõe C. Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996), o uso recíproco do mesmo sistema de formas de tratamento reflecte uma relativa igualdade entre os interlocutores, ao passo que o seu uso assimétrico exprime uma relação hierarquizada, o que designa por «relação vertical», que pode ser motivada pelo estatuto social de um dos interlocutores ou pela idade. A assimetria no uso das formas de tratamento promove a imagem pública do participante que é colocado em posição superior, o que pode funcionar a seu favor como estratégia argumentativa, ainda que não controlada, na medida em que contribui para a construção do seu *ethos* perante o público (Braga, 2005, pp.44, 45)

Igualmente, a análise dos itens e respectivas cotações em que o sujeito da enunciação impõe a correção (ortografia, pontuação, sintaxe) e a distinção (estilo, vocabulário, originalidade), registada nos Anexo IV e V, desvenda uma outra alteração: nos critérios de correção, a partir de 2005, inclusive, há uma explicitação completa e detalhada dos níveis de desempenho e dos cenários de resposta mas, especialmente, do que é considerado erro e não erro. Bourdieu (1998, p.75) alertava que é o *habitus* que define a aceitabilidade do erro e não a situação e, neste último período de exames, a questão não se põe em termos de que haja uma maior valoração que exalte a correção e distinção mas, sim, que parece haver uma maior necessidade de as enunciar, de atestar uma inculcação ou, se se quiser, de sancionar a incorporação. Inclusivamente, porque o que parece ressaltar, aqui, é como que um receio de que a incorporação e adesão a um determinado *ethos* não sejam completas por parte dos docentes classificadores. Assim se justifica que, no período anterior à revolução de 1974, a explicitação de critérios de correção seja de tão reduzida dimensão, já que o corpo de profissionais encarregue de assegurar a reprodução incorporava representações sociais que lhe permitiam a adesão a um universo educativo que, em termos de abrangência da escolaridade obrigatória, ainda, não era para todos.

Convém acrescentar que, a partir de 2005, a relação institucional entre a tutela e os docentes vai assumir contornos de conflito, quer a nível do estatuto profissional daquele corpo de especialistas, particularmente no que concerne direitos e deveres, quer no que diz respeito à lecionação e à avaliação do desempenho. Em consequência, a evolução da extensão espacial dos critérios (Anexo III) e o incremento da violência simbólica, patente no tom teórico-declarativo das unidades do discurso do sujeito da enunciação, mostram que o campo exames, apesar da sua dinâmica própria, refrata a

dinâmica societal: no caso específico, as transformações legislativas tão largamente contestadas pela classe docente e tão amplamente mediatizadas que prevaleceram durante o período entre 2005 e 2010.

Neste período, a escola e os exames nacionais já abrangem todos os indivíduos, contudo o dédalo e a extensão de documentos orientadores em vigor (Anexo III) expõem uma dispersão de níveis de desempenho, de contradição entre competências básicas e domínios a considerar nas disciplinas, como referido no capítulo Exames em Portugal, que em conjunto perpassam uma mensagem de urgência no sucesso escolar. Mesmo que esse sucesso se possa traduzir, posteriormente, em violência simbólica, por vias do que Bourdieu e Passeron (1970) apelidaram de eliminação diferida, ou seja, do reconhecimento por parte dos eliminados da justeza da sua eliminação. Os exames tratam, desta forma, de veicular um *ethos* que lança os alicerces para a legitimação dessa exclusão e que não descarta a necessária incorporação e adesão do corpo de especialistas encarregue da reprodução do capital cultural.

A introdução de um tema novo, abordada no ponto anterior, apresenta, agora, uma nova pertinência porque revela um *ethos*. Especialmente, porque se um signo reflete e refrata um fenómeno do mundo exterior (Bakhtine, 1977, p. 30), o *ethos* instaura realidades que resultam do próprio processo de enunciação (Maingueneau, 2005, pp. 88, 89). Em consequência, pode-se afirmar que esse tema novo, uma nova relação com a textualidade, envolve um *ethos* que foi sendo introduzido e reproduzido através dum processo de inculcação que envolve a violência simbólica. De forma inconsciente, o co-enunciador, aluno ou professor, é levado a comungar do mundo instaurado pelo sujeito da enunciação, reconhecendo-lhe e conferindo-lhe legitimidade.

3.3. O *ethos* veiculado nesse campo corresponde a um capital cultural que o sistema de ensino considera vantajoso reproduzir

No que respeita a análise do discurso citado, a primeira evidência que resulta da observação do Anexo VII, é que até 1974, inclusive, há apenas um texto inserido e, sempre, canónico. Não obstante, os referenciais para a expressão escrita acrescentam outros discursos, como é o caso de *Os Lusíadas* e de *Frei Luís de Sousa*.

De 2005 a 2007, além da referida introdução gradual de novas marcas gráficas, cada exame apresenta, nos primeiros anos, a inserção de dois textos. A partir de 2008,

além do aparecimento das imagens, as provas apresentam três discursos de diferentes tipologias, não contando com a heterogeneidade enunciativa do sujeito da enunciação. Ao relacionar-se o nível da enunciação propriamente dita, ou seja, o modo de dizer, com o enunciado, isto é, com a diversidade dos temas e respetivas datas e, ainda, com as datas dos textos, o que aparece construído remete para uma mudança no *ethos*. Este provém, agora, de um estereótipo elaborado a partir de imagens verbais e não-verbais e em que a intersecção de diferentes tempos e espaços, num mesmo exame, num mesmo tempo e num mesmo espaço, conduz a análise ao encontro do hipertexto multimédia, ou mesmo, do hipertexto virtual do real referido por Castells (2007 a, b).

No que concerne o cânone, há regularidades e descontinuidades neste período: em 2005, os dois textos inseridos constam dos documentos orientadores, o que se explica por ser o primeiro ano de reimplementação dos exames e a prova só aferir as aprendizagens de 9º ano (Despacho Normativo n.º 1/2005), ano de estudo de *Os Lusíadas*; em 2006 e 2007, um dos textos pertence ao cânone e outro não, embora, em 2007, o que não pertence ao cânone seja a obra e não o autor; de 2008 em diante, aparecem dois textos de autores não incluídos nos programas e um canónico, *Os Lusíadas* de Luis de Camões.

As razões da inserção de textos canónicos e não canónicos podem estar diretamente relacionadas com as características próprias do campo educativo e, conseqüentemente do campo exames: seja a faculdade de reinterpretar e retraduzir as exigências externas de acordo com a sua função própria de reprodução; seja o facto de, segundo Bourdieu (2005, pp. 118-126), haver todo um processo de canonização por parte sistema de ensino que decide, por constar ou não do programa, o que é digno de ser transmitido e reproduzido. Pode-se, assim, perceber a inclusão nos exames: de dois textos de José Saramago, um, no ano do décimo aniversário do seu Prémio Nobel, e outro, no primeiro aniversário da sua morte; de um poema de Nuno Júdice, no ano em que o autor foi nomeado para a comissão organizadora do Dia de Portugal; e, por fim, de textos jornalísticos, oriundos de suporte papel ou de digital, próprios de um tempo e de um espaço diferentes.

Por outro lado, a porosidade do campo, refratando as dinâmicas socio-históricas, fundamenta que em 1973, época da primavera marcelista, do livro “*Portugal e o Futuro*” e da novidade do ministério de Veiga Simão, apareça um texto socialmente empenhado de Miguel Torga. Fundamenta, principalmente, que em 1974, a par da

inclusão do discurso de Barranco dos Cegos, o tema da expressão escrita (Anexo VIII) remeta para a classe operária e para a reivindicação de direitos. Paralelamente, os critérios de correção, do exame desse ano, incorporam um elogio muito direto à classe docente, quase que num tom epidíctico - “*Entende-se que os professores têm competência e dignidade profissional, para procederem, dentro de um critério de justiça, a reajustamentos oportunos*” -, que funda a adesão e a conversão do corpo de profissionais ao novo *ethos*.

Conforme refere Maingueneau (2002, p. 61), uma sociedade pode ser caracterizada pelos géneros de discurso que torna possíveis e que, por sua vez, a tornam possível. Nos anos 70, conquanto que surjam referências aos média audiovisuais, não seria possível aparecerem textos da Internet pela simples razão da sua não existência, mas, em 2005, eles já estão explícitos nos exames e, no segundo período (2008-11), emerge toda uma nova configuração da textualidade (Anexo VII). A partir de 2005, particularmente após 2008, sobressai o aparecimento conjunto de diferentes vozes, de diferentes tempos e de diferentes espaços na mesma prova de exame, consubstanciando-se numa polifonia que é acentuada pelo cronótopo da narrativa. O que precede implica, então, que se admita que o *ethos* incorpora esta polifonia e este cronótopo instantâneos, onde espaços e tempos diversos se interseccionam.

Os Lusíadas são a presença dominante, quer delimitado no discurso original quer referenciado no discurso de outros, pelo que se propõe que o seu discurso é a unidade do *ethos*, a identidade cultural resgatada à História de Portugal. A aplicação da fórmula **(habitus) (capital) + campo = prática** evidencia-o como o código que permite dominar os códigos de um capital cultural que o sistema educativo considera vantajoso reproduzir: sempre correção e distinção aplicadas na prática da expressão escrita que, conforme evidencia a análise dos Anexos IV, V e VI e IX, é o domínio que reúne mais valoração, mesmo porque as respostas à leitura passam pela escrita, e em que a correção e distinção são determinantes.

Efetivamente, *Os Lusíadas* são sempre alvo de expressão escrita, mesmo se apenas evocados. Mais, são alvo de aferição de conhecimentos dos seus episódios, pelo que se afigura que o capital cultural reproduzido e que se inculca é a cultura herdada do passado e que vai conferir significado à identidade cultural de um povo. Recuperando, novamente, Bourdieu e Passeron (1964, pp.221-228), é essa cultura que constrói, ao mesmo tempo, o consenso sobre o mundo e a distinção: os que nela forem

familiarizados tendem a reconhecer-se e, ao mesmo tempo, distingue-se entre os que a ela tiveram acesso e os que dela ficaram excluídos.

Se de facto os *Lusíadas* são a presença dominante e, somente, não estão explícitos nos momentos em que o campo parece submeter-se a dinâmicas exteriores, (1973-1974; 2006-2007), preconiza-se, então, que o seu discurso funciona como um recurso do campo para manter intactas as suas características de reprodução de um capital cultural arbitrário, mas não gratuito. Com efeito, no período entre 1970 e 1974, a legitimidade desse arbítrio e o código que o permitia dominar estavam incorporados pelos agentes ligados ao sistema de ensino que, por seu lado, não abrangia toda a população, em grande parte com reduzida escolarização, com elevada percentagem de analfabetismo e com limitado acesso a meios de comunicação. Em contrapartida, no período entre 2005 e 2011, a escola abre-se a todos, a escolaridade alarga-se e a generalidade da população tem facilidade de acesso aos novos media e, consequentemente, familiaridade com a polifonia e o cronótopo instantâneos. O regresso de *Os Lusíadas* aos exames revela-se, assim, como um recurso do sistema para, a par de conferir a legitimidade e a unidade do *ethos* que no período anterior não se punha em causa, de novo impor a distinção e assegurar a reprodução.

3.4. *Os exames, em particular os de língua materna, verificam, sancionam e legitimam o habitus que o sistema educativo privilegia em determinado momento*

De acordo com Amossy (2005, p. 9-26) as escolhas do orador revelam uma imagem de si, um *ethos*, que ele vê partilhado pelo auditório. Segue-se, por isso, que nos exames, quando se apela à re-escrita, nomeadamente em textos expositivos sobre *Os Lusíadas*, o enunciador funda o seu *ethos* e verifica-o. Igualmente, no caso do *habitus*, há um processo que sanciona a adesão, no sentido que lhe confere Viala (2005, p. 168), isto é, um processo que faz passar de uma diversidade de ver e fazer à certeza de que há somente uma que é válida. Este processo, também visível nas indicações minuciosas dos cenários de resposta e respetivos níveis de desempenho nos critérios de correção (Anexo V), entre 2005 e 2011, é particularmente operacionalizado nos temas para a expressão escrita, incluindo os textos expositivos sobre *Os Lusíadas* e os temas para a “*redação*” (Anexo VIII).

O agente, no caso presente, o aluno, instado a produzir um texto novo, recupera as representações que construiu, nomeadamente, os conhecimentos que adquiriu quanto

à temática do texto a elaborar. Bronckart (2005, p. 44) elucida que “Os géneros como configurações possíveis dos mecanismos da textualidade, afectados por indexações sociais, constituem, como afirmava Bakhtine (1984, p. 285), os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal”. O indivíduo social vai, então, recorrer ao seu sistema de autorregulação, que é o *ethos*, e escolher as disposições estruturadas pelo *habitus* incorporado e que se lhe afiguram mais pertinentes face à representação que faz da situação daquela acção da linguagem.

O *habitus* inculcado revela-se, assim, nos textos produzidos, quer em “redacção” quer nas respostas às questões do domínio da leitura, pois resultam da atividade de diferentes mecanismos estruturantes que implicam “necessariamente *escolhas*, relativas à selecção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das suas modalidades linguísticas de realização” (Bronckart, 2005, pp. 61-62).

Com efeito, a observação dos Anexos VIII e IX evidenciam que os temas para a expressão escrita variam em consonância com as alterações registadas nos pontos anteriores. Em 70 e 71, os temas para a expressão escrita, a par dos da leitura (Anexo VII), remetem sempre para o texto de cânone literário. Em 73 e 74, remetem diretamente para as ruturas que a sociedade portuguesa enfrentava e não se referenciam cânones literários.

Nos exames subsequentes, convém destacar que 2006 e 2007 evidenciam características semelhantes aos anos de 1973 e 77, quer na ausência de *Os Lusíadas* quer nos tipos de texto e temas de exame. A emergência das alterações legislativas já referidas e a escola inclusiva e para todos, estandarte político deste período, poderá ser uma explicação para as discontinuidades das provas destes dois anos. A partir de 2008, a par da recuperação de *Os Lusíadas*, o que domina são os tipos de texto jornalísticos e de opinião, com temas que, se reportados à obra de Castells (2007 a, b), apontam para a nova era do início do século XXI: viagens, causas ambientais, existências.

Os exames de língua materna vão, então, revelar um *habitus* ao convocarem produções textuais cujos “mundos surgem da relação que se estabelece na produção textual entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático mobilizado no texto e as coordenadas do mundo ordinário (relativo à situação de acção)” (Miranda, 2008, p. 85).

A observação relacional entre os dados dos Anexos I, II, III com os do Anexo VII – apontam para uma correlação entre a ausência de textos canónicos, particularmente de *Os Lusíadas*, e o aumento do tempo, espaço e quantidade de itens da prova. Sabendo-se que a velocidade de leitura é fator determinante na compreensão dos discursos²⁸, sabendo-se que essa velocidade se adquire com o contacto assíduo e precoce com os textos, assume-se que o aumento da velocidade de execução é um fator de distinção e seleção nas provas de exame.

Em síntese, os exames de Português convocam a adesão, verificam a incorporação e a apropriação do capital cultural e, mediante formas de reativação, sancionam a sua reprodução.

²⁸ Sobre os aspetos cognitivos e linguísticos implicados na compreensão de textos escritos, ver Costa (2005).

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi essencialmente problematizar e descobrir pistas para o aprofundamento da investigação, não só em termos de desenvolvimento curricular mas, igualmente, de avaliação das aprendizagens, supervisão pedagógica ou avaliação externa. O facto de terem sido analisados, apenas, alguns aspetos de uma amostra parcelar de provas de exame não compromete os resultados mas, necessariamente, limita o alcance e completa validade dos mesmos. Porém, a aceitação deste limite apenas estimula que se persigam novos rumos de investigação, nomeadamente, porque as ciências da educação são caracterizadas por uma hibridez que lhes permite abarcar um leque diversificado de estudos que funcionam transversalmente e de modo relacional com outras áreas, tais como a psicologia, as ciências da linguagem, da comunicação, a filosofia, a história e a sociologia e, inquestionavelmente, será do diálogo entre estas várias áreas que se construirão novos aportes válidos para uma educação melhor.

Verificamos que os exames têm regularidades e dinâmicas próprias que perduram e se reativam. Na sua reativação, confirmaram-se como uma formação discursiva que incorpora e refrata as dinâmicas socio-históricas, designadamente ao nível do tempo e do espaço. Confirmam-se, assim como um campo.

Em seguida, aferimos que há alterações no processo de enunciação que radicam na forma como o enunciador constrói o seu *ethos* e como através dele convoca a adesão e instaura a incorporação. Confirma-se, assim, que o campo exames veicula um *ethos*.

Em terceiro lugar, a análise do discurso citado revelou a porosidade do campo; mostrou que o *ethos* veiculado incorpora os tempos e espaços sociais; e comprovou que a herança cultural do passado permite a produção de um consenso e impõe a distinção. Confirma-se, portanto, que o *ethos* veiculado nos exames corresponde a um capital cultural que o sistema de ensino considera vantajoso reproduzir.

Por fim, mostramos que os conteúdos temáticos dos domínios da leitura e da expressão escrita convocam as representações que o agente social construiu e revelam, na prática da escrita, as disposições estruturadas pelo *habitus*. Este ponto, aliado aos três precedentes, permitem confirmar que os exames de língua materna verificam, sancionam e legitimam o *habitus* que o sistema educativo reproduz em determinado momento.

Conclui-se, então, que os exames são o *opus operandi* dum *modus operandi*, ou seja, revelam o *habitus* que se traduz no currículo objetivado. A investigação educacional pode, através deles, observar o passado, analisar o presente e, por fim, pensar o futuro em termos de estratégias de desenvolvimento curricular.

Um aspeto premente a ter em conta parece ser o alargamento do espaço e do tempo. Os programas em vigor²⁹, ainda que explicitamente concebidos numa lógica em espiral, tentam abarcar tudo numa linha reta que, análoga à das autoestradas ou à das rotas dos aviões da era moderna, se revela o caminho mais rápido para chegar a um ponto. Esta operacionalização do currículo advém, em parte, das implicações da avaliação externa que, como foi referido, geram uma insistência excessiva, na sala de aula, nos conteúdos objeto de exame em detrimento dos outros, igualmente contemplados nos programas.

Sem espaço e sem tempo nas aulas para esquinas de reflexão, o problema agudiza-se para muitos alunos: aqueles que não tendo anteriormente, no espaço familiar e no tempo da primeira infância, sido familiarizados quer com os modos de aprendizagem anteriores, incluindo as noções clássicas de tempo e espaço, quer com o acesso às novas tecnologias, são mais uma vez penalizados.

O tempo e o espaço, como geradores de consensos na apreensão do real, implicam que as estratégias de ensino-aprendizagem e de planificação do currículo indaguem da necessidade de permitir desvios que a voragem da avaliação externa cerceia. Acresce, ou em complemento a isto, que os últimos relatórios oficiais (GAVE, 2010, 2011; Eurydice, 2009) revelaram que as maiores dificuldades dos alunos registaram-se nas perguntas que apelavam à metalinguagem.

Não é este o espaço para chegar a conclusões definitivas sobre as questões em causa e, também, o propósito inicial não era o de encontrar respostas definitivas para o ensino-aprendizagem do Português. No entanto, é o espaço e o tempo para continuar a levantar, para mim própria mas igualmente como contributo para a investigação educacional, algumas hipóteses de trabalho. Sejam a partir da teorização de Pierre Bourdieu, sejam a partir de uma linguística de textos que persegue continuamente novos

²⁹ A Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro de 2011, aplicou, a partir do ano letivo de 2011-2012, o novo programa de Português do Ensino Básico para o 1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade.

objetos de análise e que, com a sua perspectiva socio-histórica, poderá contribuir para avanços significativos ao nível do desenvolvimento curricular do Português.

Se a investigação equacionou uma alteração do paradigma do tempo e do espaço, as trocas linguísticas que traduzem essa alteração são, obrigatoriamente, objeto de análise. Como espero ter evidenciado, o papel da língua materna revela-se fundamental para a *diacrisis* que ajudará a fundar a identidade dos jovens que viverão e construirão o seu país, neste novo tempo e neste novo espaço, em que o nosso vizinho é o mundo, passado e presente.

Este sistema de ensino tem uma duração muito curta no panorama evolutivo da humanidade e, portanto, é justo pensar que muitas alterações podem sobrevir e é esse o papel principal da investigação. Procurar sempre mais e melhor.

Bibliografia:

- Adam, J-M. (2005). Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. In Amossy, R. (Org.), *Imagens de si no discurso: a construção do ethos* (pp. 93-117). São Paulo: Contexto.
- Amossy, R. (Org.) (2005). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique social du jugement*. Paris. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *O que falar quer dizer: A economia das trocas linguísticas*. Algés: Diffel. (obra original publicada 1982)
- Bourdieu, P. (2005). *A economia das trocas simbólicas* (6ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Braga, D. (2005). O ethos argumentador: rostos e estratégias linguístico-discursivas. *Diacrítica*, 19.1, pp. 39-72. Recuperado em Março, 12, 2011 de http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_19-1.pdf
- Bronckart, J-P. (2005). Os géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interacções de desenvolvimento. In Menéndez, F. (org.), *Análise do discurso*, (pp. 39-79). Lisboa: Huguin.
- Candeias, A. (2009). *Educação, estado e mercado no século XX: apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri.

- Candeias, A. (Org.) (2007). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX – os censos e as estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M. J. (2008). *Estética da máquina na arquitectura contemporânea*. Tese de Doutoramento em Arquitectura. Universidade Lusíada de Lisboa, Lisboa.
- Castells, M. (2007a). *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura* (Vol. 1, 3a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada 1996)
- Castells, M. (2007b). *O fim do milénio. A era da informação: economia, sociedade e cultura* (Vol. 3, 2a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada 1998)
- Costa, M. A. (2005). *Processamento de frases em português europeu: aspectos cognitivos e linguísticos implicados na compreensão da língua escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Eggs, E. (2005). Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In Amossy, R. (Org.), *Imagens de si no discurso: a construção do ethos* (pp. 29-56). São Paulo: Contexto.
- Eurydice (2009). Exames nacionais de alunos na Europa: objectivos, organização e utilização dos resultados. Bruxelas: Eurydice. doi:10.2797/2899
- Foucault, M. (1969). *L' Archeologie du Savoir*. Paris: Gallimard.
- GAVE (2010). *Um olhar sobre os resultados dos exames nacionais*. GAVE. Recuperado em fevereiro, 20, 2012 de http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Report_2009.pdf
- GAVE (2011). Relatório Exames Nacionais 2010. GAVE. Recuperado em janeiro, 5, 2012, http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Exames_2010_Fase1_Ch1.pdf
- Haddad, G. (2005). Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland. In Amossy, R. (Org.), *Imagens de si no discurso: a construção do ethos* (pp. 145-165). São Paulo: Contexto.

- Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação*. S. Paulo: Editora Cortez.
- Maingueneau, D. (2005). Ethos, cenografia, incorporação. In Amossy, R. (Org.), *Imagens de si no discurso: a construção do ethos* (pp. 69-92). São Paulo: Contexto.
- Miranda, F. (2008). Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações? In *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, nº1, (pp. 81-100). Lisboa: Edições Colibri/CLUNL.
- Nóvoa, A. (2001). Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação, *Currículo sem Fronteiras*, 1.2, pp. 131-150. Recuperado em maio, 22, 2010 de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/novoa.pdf>
- Silva, A. C. (2009). A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame do Português. *Diacrítica*, 23.1, pp. 171-203. Recuperado em Junho, 16, 2011 de http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_23-1.pdf
- Viala, A. (2005). A eloquência galante: uma problemática da adesão. In Amossy, R. (Org.), *Imagens de si no discurso: a construção do ethos* (pp. 145-182). São Paulo: Contexto.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). New York: Academic Press.

Documentos oficiais:

- Abrantes, P. (Coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* [CNEB]. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 27 084, de 14 de Outubro de 1936 (1936). Diário do Governo, 1ª Série, nº241.
- Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968 (1968). Diário do Governo, I Série, Suplemento n.º 213.

Decreto n.º 36 508, de 17 de Setembro de 1947 (1947). Diário do Governo, 1ª Série, n.º216.

Decreto n.º 39 807, de 7 de Setembro de 1954 (1954). Diário do Governo, 1ª Série, n.º198.

Decreto-Lei n.º 254/72, de 27 de Julho de 1972 (1972). Diário do Governo, I Série, n.º 174.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto 1989 (1989). Diário da República, I Série, n.º 198.

Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964 (1964). Diário do Governo, I Série, n.º 160.

Decreto-Lei n.º 47 211, de 23 de Setembro de 1966 (1966). Diário do Governo, I Série n.º 222.

Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967 (1967). Diário do Governo, I Série, n.º 1.

Decreto-Lei n.º 48 868, de 17 de Fevereiro de 1969 (1969). Diário do Governo, I Série, n.º 40.

Decreto-Lei n.º 27 084, de 14 de Outubro de 1936 (1936). Diário do Governo, 1ª Série, n.º241.

Decreto-Lei n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947 (1947). Diário do Governo, 1ª Série, n.º216.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro de 2005 (2005). Diário da República, SÉRIE I-B, n.º 3.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986 (1986). Diário da República, Série I, n.º 237.

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho de 1973 (1973). Diário do Governo, I Série n.º 173.

Ministério da Educação (1991a). Organização curricular e programas do Ensino Básico. 3º Ciclo. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação (1991b). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem. 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação (2009), *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa: DGIDC.

Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro de 2004 (2004). Diário da República, SÉRIE I-B, n.º 300.

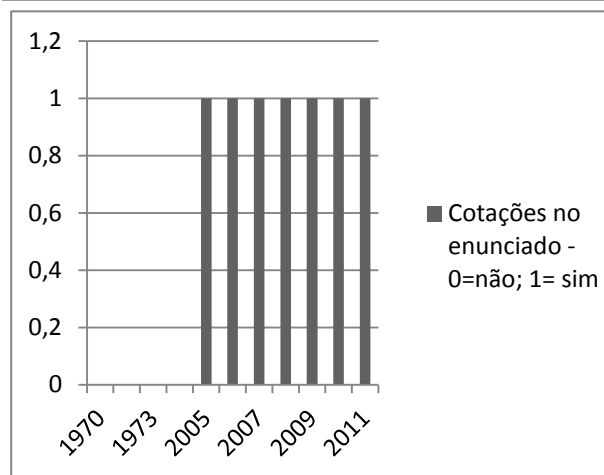
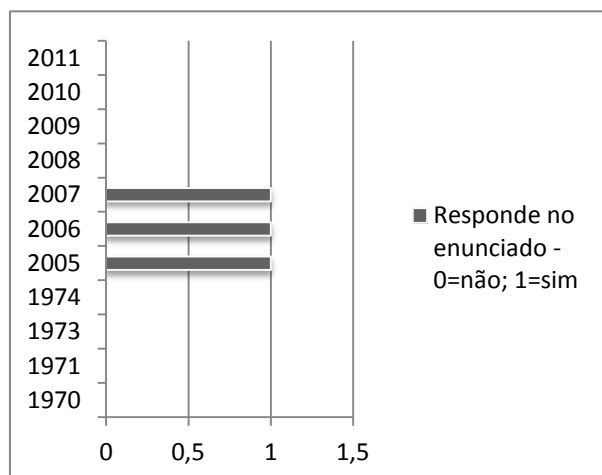
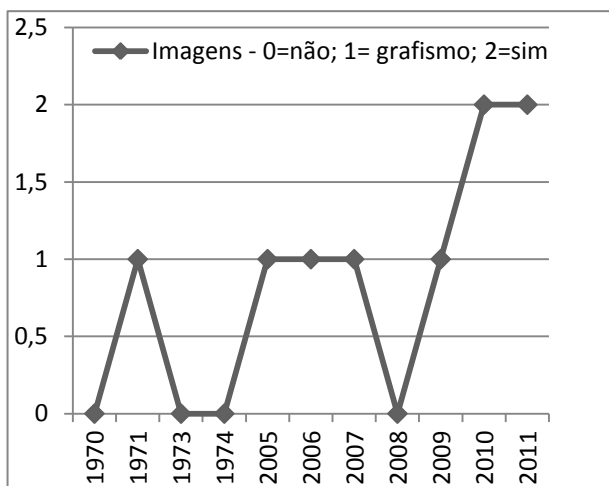
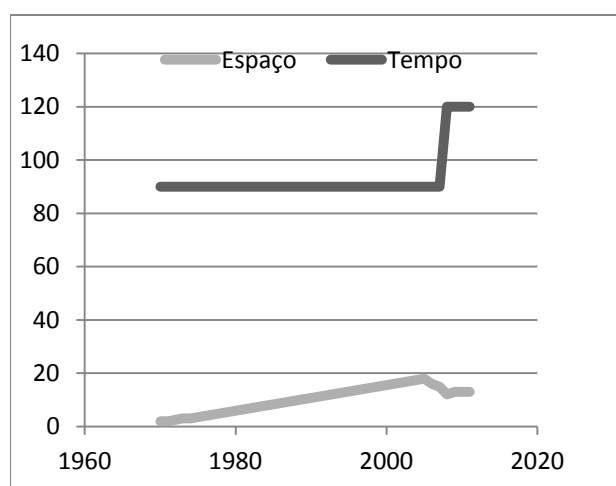
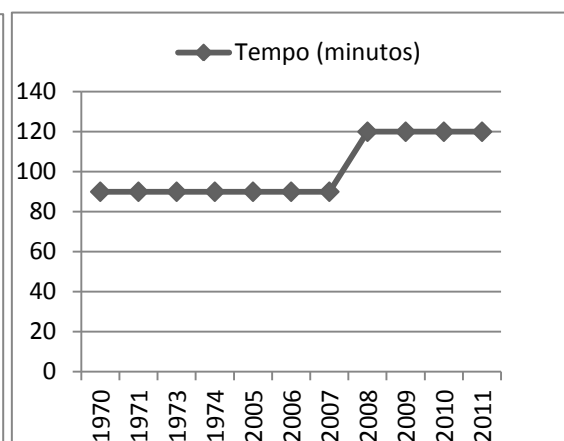
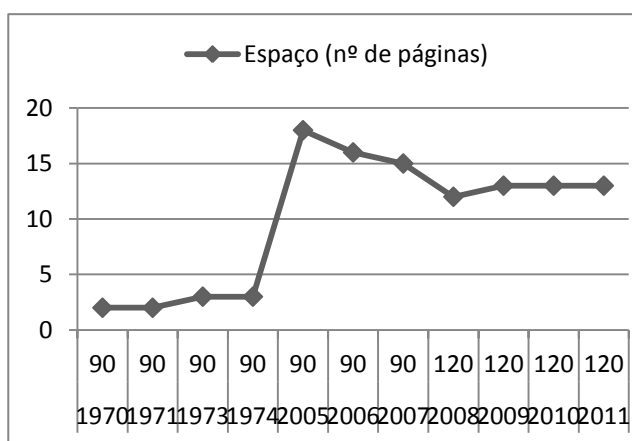
Portaria n.º 22 664, de 28 de Abril de 1967 (1967). Diário do Governo, I Série, n.º 101.

Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro de 2011 (2011). Diário da República, 1.ª série, n.º 177.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.

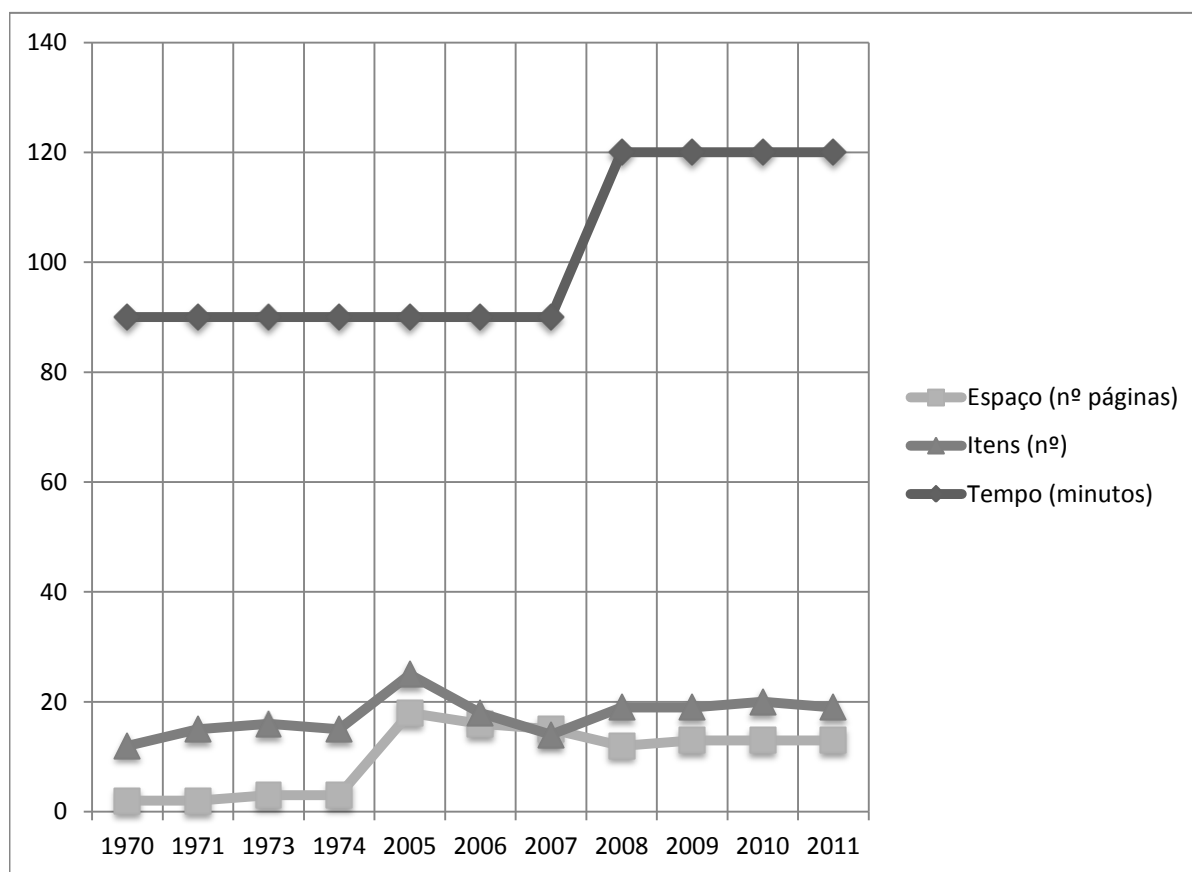
Anexo I: Forma

Provas	1970	1971	1973	1974	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Tempo (minutos)	90	90	90	90	90	90	90	120	120	120	120
Espaço (nº páginas)	2	2	3	3	18	16	15	12	13	13	13
Cotações no enunciado	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Responde no enunciado	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
Imagens (Não/sim/grafismo)	0	1	0	0	1	1	1	0	1	2	2



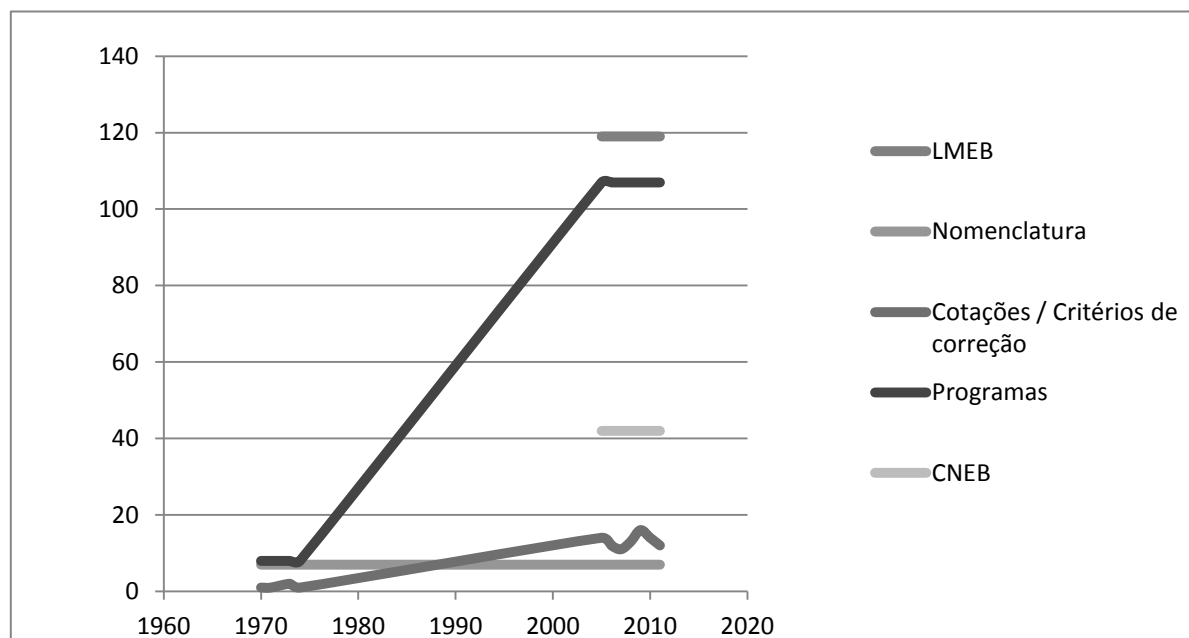
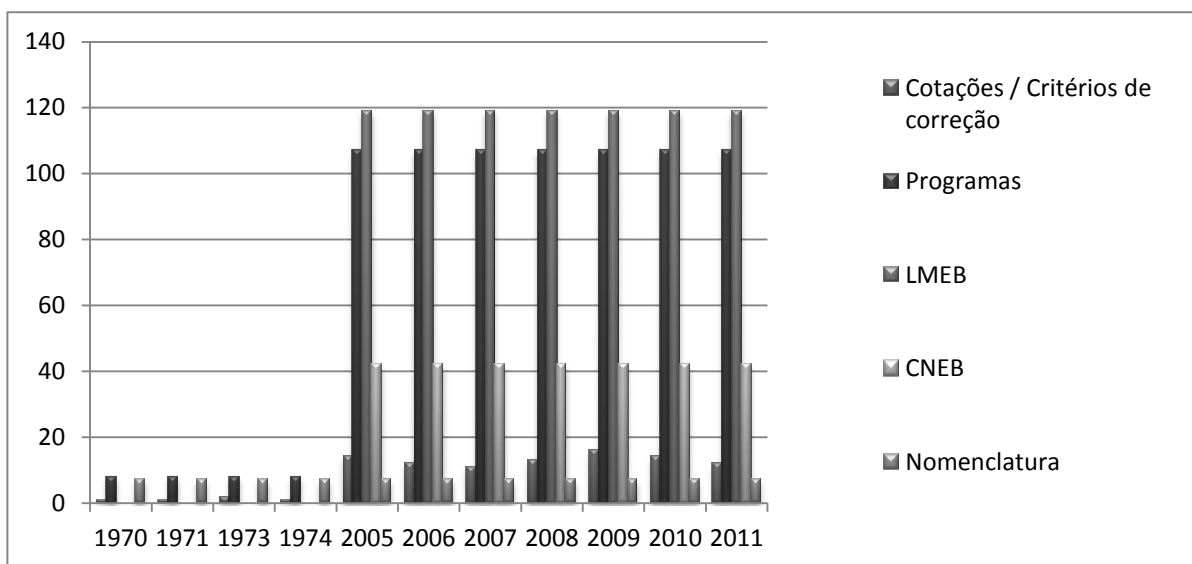
Anexo II - Relação tempo / espaço / itens

Provas	1970	1971	1973	1974	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Tempo (minutos)	90	90	90	90	90	90	90	120	120	120	120
Espaço (nº páginas)	2	2	3	3	18	16	15	12	13	13	13
Itens (nº)	12	15	16	15	25	18	14	19	19	20	19



Anexo III Documentos orientadores (nº de páginas)

Documentos (nº páginas)	1970	1971	1973	1974	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Cotações / Critérios de correção	1	1	2	1	14	12	11	13	16	14	12
Programas	8	8	8	8	107	107	107	107	107	107	107
LMEB					119	119	119	119	119	119	119
CNEB					42	42	42	42	42	42	42
Nomenclatura	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7



Nº de páginas: só no que concerne a disciplina de Português e, no caso de 1970 a 1974 é um valor aproximada porque contempla as páginas do 1º ciclo necessárias à delimitação dos conteúdos;

Programas: de 1970 a 1974 - dec-lei nº 39807 de 1954; de 2005 a 2011 - Dec.lei nº 286/89 de 29 de Agosto (vol.I, 27 p., vol.II, 80 p.)

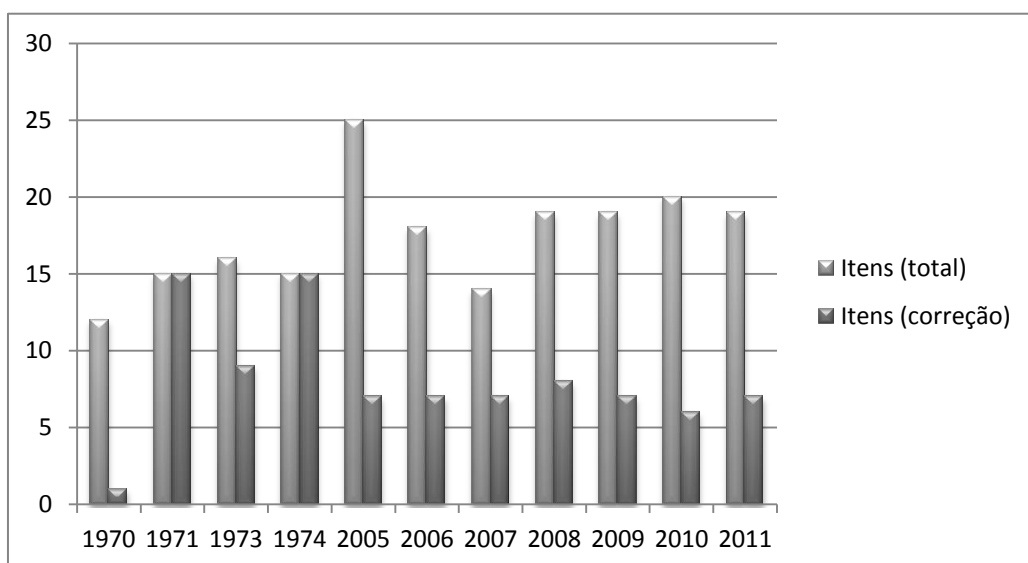
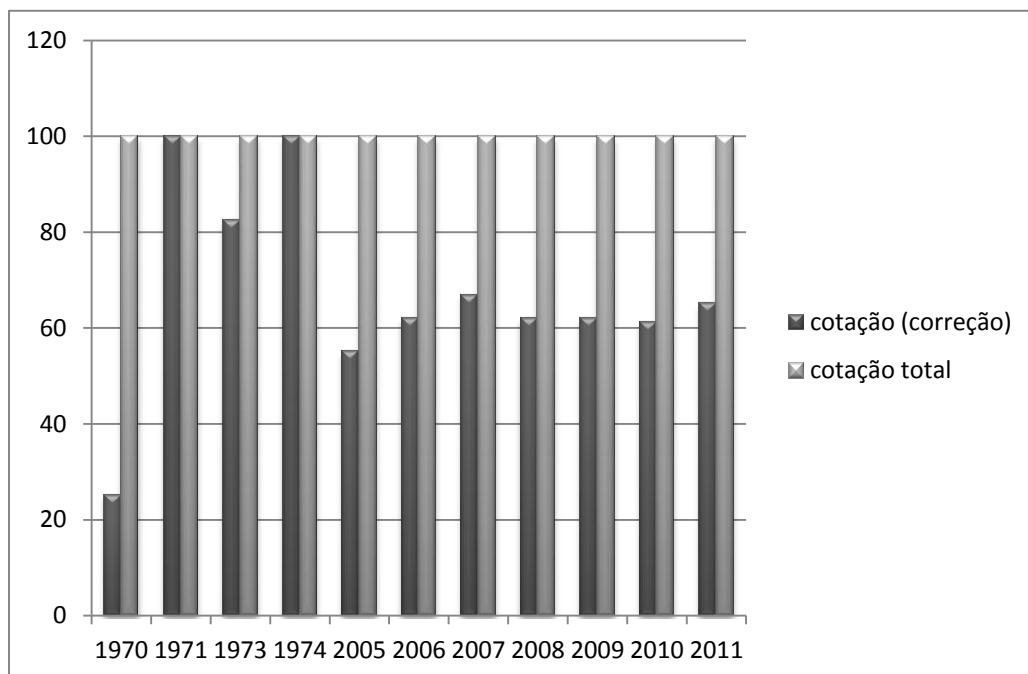
LMEB: A Língua Materna na Educação Básica;

CNEB: Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais Língua Portuguesa

Nomenclatura: Nomenclatura Gramatical Portuguesa - Portaria n.º 22.664, 28/4/67; há ainda a considerar, no período pós-2005, o Dicionário Terminológico em linha, cujo espaço é virtual,

Anexo IV - Relação correção, distinção/itens

Provas	1970	1971	1973	1974	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Itens (correção)	1	15	9	15	7	7	7	8	7	6	7
Itens (total)	12	15	16	15	25	18	14	19	19	20	19
cotação (correção)	25	100	82,5	100	55	62	67	62	62	61	65
cotação total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100



Anexo V - Distinção e Correção – Provas e Critérios

Provas	Nº de Itens	Cotação	Domínio	Onde	Discurso do sujeito da enunciação
1970	1	25	Escrita	Critérios	<i>Ideias e sua concatenação; expressão, vocab.º e constr. sintática; ideias estéticas; Pontuação, acentuação, ortografia e caligrafia</i>
1971	Todos	100	Todos	Prova	<i>Esforce-se por apresentar <u>caligrafia</u> e <u>ortografia</u> irrepreensíveis; Aprecia-se, também, o ser <u>claro</u>, <u>preciso</u> e <u>conciso</u>.</i>
1973	9	82,5	Leitura Escrita	Prova e critérios	<i>Responda concisa e objectivamente com frases completas e bem construídas, sem recorrer à repetição de expressões do texto; Pôr em relevo o seu valor expressivo e estético; Cuide atentamente da clareza e encadeamento das ideias, da propriedade e riqueza do vocabulário, da correcção ortográfica e gramatical, do rigor da pontuação... e, se possível, da elegância e beleza do estilo É também evidente que, na apreciação de qualquer resposta, e não só na «redacção», terá de considerar-se quer o seu conteúdo quer a sua forma. Para a classificação da «redacção», deverá atender-se (...) -propriedade e riqueza do vocabulário, -correcção ortográfica e gramatical, e rigor da pontuação; -elegância e beleza do estilo.</i>
1974	Todos	100	Todos	Prova e critérios	<i>Procure responder com naturalidade, sem prejuízo da clareza de expressão; Verificar a capacidade linguística dos examinando mais do que a medir os seus conhecimentos.</i>
2005	7	55	Leitura Escrita	Prova e critérios	<i>Nos itens em que são classificados os planos ortográfico, lexical, morfológico e sintáctico, considera-se um discurso correcto aquele em que não ocorre nenhum erro, um discurso com insuficiências aquele em que ocorrem até três erros (no conjunto dos planos indicados) e um discurso com muitas insuficiências aquele em que ocorrem mais do que três erros (no conjunto dos planos indicados). Copia correctamente as citações, utilizando aspas Produz um discurso correcto nos planos ortográfico, lexical, morfológico e sintáctico Procura organizar as ideias de forma coerente e exprimi-las correctamente. Utiliza um repertório lexical variado, escolhendo vocabulário adequado e pertinente. Exprime cambiantes de sentido, utilizando com correcção uma gama larga de procedimentos de modalização (por exemplo, advérbios que definem graus de intensidade, adjectivos, etc.). Manifesta domínio das estruturas sintácticas da língua, construindo correctamente as frases, seleccionando processos variados de conexão intrafrásica e utilizando correctamente os sistemas de concordâncias e de regências. Não dá erros ortográficos.</i>

Anexo V - Distinção e Correção – Provas e Critérios

2006	7	62	Leitura Escrita	Prova e critérios	<p><i>Nos itens em que são classificados os planos ortográfico, lexical, morfológico e sintáctico, considera-se um discurso correcto aquele em que não ocorre nenhum erro, um discurso com insuficiências aquele em que ocorrem até três erros (no conjunto dos planos indicados) e um discurso com muitas insuficiências aquele em que ocorrem mais do que três erros (no conjunto dos planos indicados).</i></p> <p><i>Produz um discurso correcto nos planos ortográfico, lexical, morfológico e sintáctico</i></p> <p>Procura organizar as ideias de forma coerente e exprimi-las correctamente.</p> <p><i>Utiliza um repertório lexical variado, escolhendo vocabulário adequado e pertinente.</i></p> <p><i>Exprime cambiantes de sentido, utilizando com correcção uma gama larga de procedimentos de modalização (por exemplo, advérbios que definem graus de intensidade, adjectivos, etc.).</i></p> <p><i>Manifesta domínio das estruturas sintácticas da língua, construindo correctamente as frases, seleccionando processos variados de conexão intrafrásica e utilizando correctamente os sistemas de concordâncias e de regências.</i></p> <p><i>Não dá erros ortográficos.</i></p>
2007	7	67	Leitura Escrita	Prova e critérios	<p><i>Tem de ser um slogan original e sugestivo,</i></p> <p><i>Nos itens do Grupo I em que é avaliada a correcção linguística, devem ser tidos em conta os erros sintácticos, morfológicos, lexicais, ortográficos* e de pontuação..</i></p> <p><i>Transcreve com total fidelidade e respeitando as normas de transcrição. Dá, no máximo, quatro erros linguísticos.</i></p> <p>Procura organizar as ideias de forma coerente e exprimi-las correctamente.</p> <p><i>Manifesta um bom domínio das estruturas sintácticas da língua, construindo correctamente as frases, seleccionando processos variados de conexão intrafrásica e utilizando correctamente os sistemas de concordâncias, flexão verbal e regências. Utiliza vocabulário adequado e diversificado, com recurso a estratégias substitutivas e procedimentos de modalização (advérbios e adjectivos, por exemplo). Não dá erros ortográficos ou dá-os apenas de forma esporádica e em palavras pouco frequentes ou em formas instáveis</i></p>
2008	8	62	Leitura Escrita	Prova Critérios	<p><i>Responde, de forma completa e bem estruturada</i></p> <p>Aspectos de organização e correcção linguística <i>Produz um discurso correcto nos planos ortográfico, lexical, morfológico e sintáctico*</i></p> <p><i>Transcreve com total fidelidade e respeitando as normas de transcrição..</i></p> <p><i>Organiza as ideias de forma coerente.</i></p> <p><i>Revê o texto com cuidado e, se necessário, corrige-o.</i></p> <p><i>Domina as estruturas da língua ao nível intrafrásico (sistema de concordâncias – concordância sujeito/verbo, determinante e adjectivo/ /nome..., flexão verbal e regências). Utiliza vocabulário variado, adequado e pertinente.</i></p> <p><i>Exprime cambiantes de sentido, utilizando diversos procedimentos de modalização.</i></p> <p><i>Não dá erros ortográficos.</i></p>

Anexo V - Distinção e Correção – Provas e Critérios

2009	7	62	Leitura Escrita	Prova Critérios	<p><i>Responde, de forma completa e bem estruturada</i></p> <p>Aspectos de organização e correcção linguística</p> <p><i>Produz um discurso correcto nos planos ortográfico, lexical, morfológico e sintáctico*. Produz um texto expositivo bem organizado (articulando um momento de introdução, um de desenvolvimento e um de conclusão) e correcto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintáctico*.</i></p> <p><i>Escreve um texto correcto e bem estruturado</i></p> <p><i>Manifesta segurança no uso de estruturas sintácticas variadas e complexas.</i></p> <p><i>Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de selecção,...). Utiliza vocabulário variado e adequado.</i></p> <p><i>Procede a uma selecção intencional de vocabulário para expressar cambiantes de sentido.</i></p> <p><i>Não dá erros ortográficos.</i></p>
2010	6	61	Leitura Escrita	Prova e critérios	<p><i>Responde, de forma completa e bem estruturada</i></p> <p>Aspectos de organização e correcção linguística</p> <p><i>Produz um discurso organizado e correcto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintáctico*. Produz um texto predominantemente expositivo, bem organizado (articulando uma parte inicial, uma parte de desenvolvimento e uma parte final) e correcto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintáctico*.</i></p> <p><i>Escreve uma carta, correcta e bem estruturada</i></p> <p><i>Manifesta segurança no uso de estruturas sintácticas variadas e complexas.</i></p> <p><i>Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de selecção,...). Utiliza vocabulário variado e adequado.</i></p> <p><i>Procede a uma selecção intencional de vocabulário para expressar cambiantes de sentido. Não dá erros ortográficos.</i></p>
2011	7	65	Leitura Escrita	Prova e critérios	<p><i>Responde, de forma completa e bem estruturada</i></p> <p>Aspectos de organização e correcção linguística</p> <p><i>Produz um discurso organizado e correcto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintáctico*.</i></p> <p><i>Produz um texto predominantemente expositivo, bem organizado (articulando uma parte inicial, uma parte de desenvolvimento e uma parte final) e correcto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintáctico*.</i></p> <p><i>Manifesta segurança no uso de estruturas sintácticas variadas e complexas.</i></p> <p><i>Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de selecção,...). Utiliza vocabulário variado e adequado.</i></p> <p><i>Procede a uma selecção intencional de vocabulário para expressar cambiantes de sentido. Não dá erros ortográficos.</i></p>

Obs:

Nas provas entre 1970 e 1974, a cotação indicada é na relação para 100;

Nas provas entre 2005 e 2011, não foi tido em conta o domínio do funcionamento da língua;

Provas	Programa	Discurso do sujeito da enunciação
1970-1974	1954 Decreto nº 38807	<i>Leitura e estudo de trechos, em prosa e verso, obras literárias portuguesas dos séculos XIX e XX, que pelo seu conteúdo e pela sua forma sejam acessíveis à inteligência dos alunos, despertando neles o gosto literário e artístico, fomentando o interesse científico e sugerindo impressões tendentes a uma sólida e recta formação moral. Leitura de contos escolhidos. Explicação verbal e real dos textos. Modificações lexicológicas e sintácticas dos textos sem alteração de sentido. Outros exercícios tendentes ao enriquecimento do vocabulário e expressão.</i>
		<i>Leitura e estudo de trechos extraídos de obras literárias, em prosa ou verso, dos séculos XVII e seguintes, todas acomodadas à formação da personalidade dos alunos, como no 3º ano Leitura de Frei Luís de Sousa, de Almeida Garrett, de algumas lendas e narrativas de Alexandre Herculano. Exercícios sobre os textos, como no 3º ano, acrescentando, todavia, a representação do interesse estético por meio de observações e sugestões tendentes ao apuramento da sensibilidade.</i>
		<i>Leitura e estudo de excertos de Os Lusíadas. Leitura e estudo do Auto da Alma, de Gil Vicente, de sonetos escolhidos e de uma canção de Luís de Camões. Leituras extraídas de obras literárias em prosa ou verso, de Fernão Lopes e de escritores do século XVI, com o desenvolvimento permitido pelos progressos até agora feitos pelo aluno.</i>
		<i>Desenvolver as suas (aluno) faculdades de crítica e de criação no domínio da estética literária; Criar nele (aluno) a admiração pelo valor e beleza das obras dos nossos escritores.</i>
2005-2011	1991 Programa Organização Curricular e Programas Vol. I	<i>Reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia- Desenvolver a capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e estimular a criatividade e a sensibilidade estética. Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção. Os programas (...) pressupõem o desenho de um currículo em espiral que repete e alarga progressivamente conteúdos e processos de operacionalização e que permite a passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado. A importância e o papel da língua materna na estruturação da personalidade, na apreensão da realidade e das culturas, na interacção dos saberes e das experiências e na organização da aprendizagem implicam uma avaliação que favoreça a progressão pessoal e que reforce a autoconfiança.</i>
	Plano de organização do ensino-aprendizagem Vol. II	<i>Ler é um processo universal de obtenção de significados. As práticas de leitura orientada – a efectuar prioritariamente sobre obras seleccionadas de entre as propostas nos programas – exigem a mediação do professor e visam exercitar os alunos na interpretação de textos. Contactar com textos de géneros e tipos variados da literatura nacional e universal. Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica. Recepção afectiva e estética; valores estéticos e simbólicos. As actividades de aperfeiçoamento de texto constituem uma alternativa à correcção e classificação efectuadas exclusivamente pelo professor e uma oportunidade de interiorização, pelos alunos, de mecanismos de autocorreção. Saber exprimir-se em linguagem cuidada ou literária Escrita expressiva e lúdica Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita. Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.</i>
	LMEB (1997)	<i>Cabe a esta (escola) um papel determinante no crescimento linguístico do jovem falante: promover a sua capacidade de expressão oral e dar-lhe acesso à mestria da vertente escrita da língua. -A mestria da vertente escrita da língua contempla a competência de extracção de significado de material escrito (leitura) e o domínio do sistema de tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas (expressão escrita). No que respeita à leitura, a grande função da escola é ensinar a ler fluentemente, i.e., a extrair o significado do material escrito de forma precisa, rápida e sem esforço. Quanto à produção escrita, a escola tem que ensinar as regras e técnicas necessárias a uma execução com precisão, fluência e confiança e tem</i>

que desenvolver as capacidades cognitivas que permitem organizar o pensamento com vista à planificação da mensagem e à sua transmissão de forma clara e eficaz.

Reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos

No que diz respeito ao texto literário em língua portuguesa, o corpus de textualidade canónica deve ser organizado de molde a que os alunos reconheçam grandes marcos temporais e entrem em contacto com a diversidade geográfico-cultural das suas realizações.

Este corpus deve ser enriquecido com boas traduções de textos da literatura universal de reconhecida qualidade. Para que a fluência de leitura e a eficácia na selecção das estratégias adequadas a um determinado objectivo sejam atingidas é necessário dar aos alunos a oportunidade de contactarem com textos dos seguintes tipos:

- Narrativas épicas (e.g., excertos de *Os Lusíadas*)
- Literatura de viagens (e.g., excertos da *Peregrinação*) e de aventuras
- Contos populares, mitos e lendas do património nacional e mundial
- Novelas e contos de autor
- Textos dramáticos (e.g., *um auto ou uma farsa de Gil Vicente*)
- Poesia clássica e moderna adequada ao nível etário dos alunos (e.g., *Camões, Pessoa, e poetas contemporâneos*)

Objectivo de desenvolvimento:

Naturalidade e correcção no uso multifuncional da escrita

No final da escolaridade básica, os alunos devem ser capazes de:

- Escrever com total correcção ortográfica, recorrendo, se necessário, a prontuários e correctores ortográficos, e usar a pontuação de acordo com os objectivos visados
- Usar com desenvoltura o processador de texto no processo de elaboração, revisão e correcção
- Escrever cartas formais, tendo em conta o objectivo e o destinatário
- Escrever textos com diversos objectivos comunicativos (expor, comentar, questionar, convencer alguém de um ponto de vista)
- Dominar as técnicas de escrita compositiva para a elaboração de conhecimento
- Redigir projectos de trabalho
- Resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema
- Escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar
- Usar a escrita como forma de organização do pensamento
- Usar vocabulário rico e preciso, recorrendo, se necessário, a processos figurativos
- Usar diversidade sintáctica na produção escrita
- Organizar parágrafos de forma e extensão apropriadas, estabelecendo entre eles relações temporais e lógicas

À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de: Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.

Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento.

- Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa.

Competências Essenciais: A meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita: Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos. Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (cger 3, 9 e 10).

Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção

Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita

- Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário.
- Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita.

CNEB
(2001)

Anexo VII - Discurso citado

Prova	Textos (nº de)	Autor	Obra	Tema	Tema (data)	Tipo de Texto	Texto (data)	Cânone
1970	1	António Ferreira	Sem obra (<i>Poemas Lusitanos</i>)	Língua portuguesa	Passado	Poético	Século XVI	S
1971	1	Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto VI 3 estâncias	Passado	Poético/Épico	Século XVI	S
1973	1	Miguel Torga	Sem obra (<i>A Criação do Mundo</i>)	Sofrimento/despedia	Passado	Narrativo	1937	S
1974	1	Alves Redol	<i>Barranco de cegos</i>	Conflitos sociais	Passado	Narrativo	1962	S
2005	1	Alves Redol	<i>Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos</i>	Sonho/ambição	Presente	Narrativo	1962	S
	2	Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto I 2 estâncias	Passado	Poético/Épico	Século XVI	S
2006	1	David Mourão-Ferreira	<i>Escada sem corrimão</i> , Antologia Poética [1948-1983]	Vida	Presente	Poético	1983	S
	2	Sem autor	Revista PROTESTE, n.º 262	Ambiente /exploração infantil	Presente	Informativo/jornalístico	2005	N
2007	1	Manuel da Fonseca	<i>O vagabundo na esplanada</i>	Ironia/aparências/exclusão social	Presente	Narrativo	1973	S/N
	2	Sem autor	http://www.dnoticias.pt	Banco Alimentar	Presente	Informativo/jornalístico	Contemporâneo	N
2008	1	Sem autor	http://www.ec.europa.eu	Ambiente	Presente	Informativo/jornalístico	Contemporâneo	N
	2	J. Saramago	<i>Deste mundo e do outro</i>	Sorriso/linguagem	Presente	Narrativo	Contemporâneo	N
	3	Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto IV 1 estâncias	Passado	Poético/Épico	Século XVI	S
2009	1	Luís Libério	Revista Visão	Ambiente /linguagem	Presente	Informativo/jornalístico	Contemporâneo	N
	2	Yvette Centeno	<i>As três cidras do amor</i>	Sucessão /Dever	Passado	Dramático	Contemporâneo	N
	3	Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto III 2 estâncias	Passado	Poético/Épico	Século XVI	S
2010	1	Roberto Dóres	Diário de Notícias	Ambiente	Presente	Informativo/jornalístico	Contemporâneo	N
	2	Nuno Júdice	<i>A matéria do poema</i>	Linguagem	Presente	Poético	Contemporâneo	N
	3	Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto I 2 estâncias	Passado	Poético/Épico	Século XVI	S
2011	1	José Mário Silva	Revista Única, Expresso	Grandes frases - autores clássicos	Passado	Informativo/jornalístico	Contemporâneo	N
	2	J. Saramago	<i>Que farei deste livro</i>	Camões /Lusíadas	Passado	Dramático	Contemporâneo	N
	3	Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto IV 1 estâncias	Passado	Poético/Épico	Século XVI	S

ANEXO VIII
EXPRESSÃO ESCRITA - Temas

Provas	Expressão Escrita 1			Expressão Escrita 2		
	Tipo de texto	Tema	Sujeito da enunciação	Tipo de texto	Tema	Sujeito da enunciação
1970	-	-	-	Narrativo	Amores de Inês de Castro	<i>(António Ferreira) legou-nos a mais famosa obra do nosso teatro clássico, (...) cujo assunto serviu também de tema para algumas das mais sentidas estrofes d'Os Lusíadas. (...) conte a história trágica dos amores de Inês de Castro.</i>
1971	-	-	-	Narrativo	Descrição de um momento de aflição	<i>(...) não ignora por certo, numerosíssimos exemplos desse estado de alma (...) referidos, com muita frequência, pela rádio, pela televisão, pelos periódicos, etc.. (...) descreva um desses momentos (horas de grande aflição) (...) que de modo especial a/o tenha impressionado. (...) (lembre-se de certos passos de <u>Frei Luís de Sousa</u>), (...)</i>
1973 *	Carta	«A Primeira Carta»	<i>Apresentam-se-lhe seguidamente dois temas (...) relacionados com o assunto do texto dado. (...) Esquema: (...)</i>	Narrativo / expositivo	Apoio/ desenvolvimento da criança	<i>Apresentam-se-lhe seguidamente dois temas (...) relacionados com o assunto do texto dado. (...) Diga, por sua vez, o que pode fazer por um pequeno (...)</i>
1974*	Narrativo de opinião	Organização da sociedade	<i>(...) manifestar a sua opinião sobre a maneira como está organizada a sociedade. Saliente as desigualdades, os conflitos e os diferentes interesses que põem em jogo - e em causa - a dignidade do homem.</i>	Expositivo	Requerimento trabalhador/estudante	<i>Imagine que um operário, seu amigo de infância, lhe pede que o ajude a fazer uma exposição que pensa fazer à entidade patronal. (...) pretende que lhe seja concedido um horário para poder continuar a estudar, sem perda dos direitos já adquiridos na empresa.</i>

Provas	Expressão Escrita 1			Expressão Escrita 2		
	Tipo de texto	Tema	Sujeito da enunciação	Tipo de texto	Tema	Sujeito da enunciação
2005	Narrativo / de opinião	<i>Os Lusíadas</i>	<i>De entre todos os episódios de Os Lusíadas que leste, indica aquele que mais te interessou e justifica a tua escolha.</i>	Jornalístico / de opinião	Escolha entre os descobrimentos e a conquista espacial	<i>Diz-se que Os Lusíadas narram a história de uma nação que descobriu um mundo novo. Apesar de se ter chamado à conquista espacial a maior aventura do Homem, Rómulo de Carvalho (em O Astronauta e o Homem dos Descobrimientos) afirma que a maior aventura do Homem continua a ser a dos Descobrimientos marítimos dos séculos XV e XVI. Redige um texto de opinião, que possa ser publicado num jornal escolar, em que, considerando as diferenças e as semelhanças entre estas duas aventuras, apresentes o teu ponto de vista sobre qual foi a mais ousada.</i>
2006	-	-	-	Carta formal / de opinião com carácter expositivo e opinativo.	Direito à educação	<i>Como sabes, a Educação constitui um direito universalmente reconhecido. No entanto, por vezes, devido a várias circunstâncias, crianças e jovens vêem-se privados desse direito fundamental. Redige uma carta, dirigida ao Director-Geral da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em que exponhas a situação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que não beneficiem desse direito e em que manifestes a tua opinião sobre essa situação.</i>
2007	Slogan	Banco Alimentar	<i>Imagina um slogan, constituído por uma ou mais frases, para o cartaz de divulgação da próxima campanha de recolha de alimentos, que irá decorrer nos dias 1 e 2 de Dezembro. Tem de ser um slogan original e sugestivo, capaz de despertar nas pessoas a vontade de ajudar os que mais precisam. Escreve-o no espaço abaixo.</i>	Relato	Perfil de uma pessoa diferente / existência	<i>O vagabundo de que fala o Texto A era uma pessoa diferente. Também tu, certamente, conheces pessoas que se afastam dos padrões comuns, que, no seu aspecto e modo de ser ou de agir, marcam a diferença e, por isso, se tornam figuras especiais ou mesmo inesquecíveis. Traça o perfil de uma dessas pessoas e relata como a conhecestes, o que nela te impressiona ou por que razão ficaste a admirá-la.</i>

ANEXO VIII
EXPRESSÃO ESCRITA - Temas

Provas	Expressão Escrita 1			Expressão Escrita 2		
	Tipo de texto	Tema	Sujeito da enunciação	Tipo de texto	Tema	Sujeito da enunciação
2008	Expositivo	«Despedidas em Belém», saudade, angústia	<p><i>Redige um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 100 palavras, em que identifiques:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • o episódio a que esta estrofe pertence; • o momento da acção nela representado e os seus intervenientes; • dois dos sentimentos vividos pelos presentes. 	Narrativo	Sorriso /experiência	<p><i>O texto B apresenta uma reflexão sobre o valor do sorriso. Um sorriso pode ser muito especial.</i></p> <p><i>Redige um texto narrativo em que recordes ou imagines uma situação na qual um sorriso tenha tido um papel fundamental.</i></p> <p><i>Constrói a narrativa, desenvolvendo a acção num espaço e num tempo determinados e descrevendo a personagem ou as personagens interveniente(s).</i></p>
2009	Expositivo	«Inês de Castro»/ indignação / revolta	<p><i>Redige um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 100 palavras, no qual explicites o conteúdo das estrofes 122 e 123.</i></p> <p><i>O teu texto deve incluir:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • uma parte introdutória, em que identifiques o episódio a que pertencem as estrofes e as personagens históricas nelas mencionadas; • um desenvolvimento, no qual indiques a decisão referida na segunda estrofe e as razões que, segundo o narrador, motivaram essa decisão; • uma parte final, em que refiras o sentimento expresso pelo narrador com a interrogação final e a razão que originou esse sentimento. 	Jornalístico /de opinião	Ambiente	<p><i>As causas ambientalistas têm muitos defensores, como é o caso do fotógrafo francês Yann Arthus-Bertrand. Actualmente, vários são os apelos a que cada indivíduo, no dia-a-dia, se responsabilize pelas consequências dos seus actos no meio ambiente.</i></p> <p><i>Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras, em que expresses a tua opinião acerca da responsabilidade de cada cidadão na preservação da Terra, apelando a uma alteração de comportamentos.</i></p>
2010	Expositivo	«Consílio dos Deuses (no Olimpo)» /glorificação do herói	<p><i>Redige um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 100 palavras, no qual explicites o conteúdo das estrofes 33 e 34.</i></p> <p><i>O teu texto deve incluir:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • uma parte introdutória, em que identifiques o episódio a que pertencem as estrofes e as duas personagens que, nestas estrofes, defendem posições opostas relativamente aos portugueses; • uma parte de desenvolvimento, na qual indiques o motivo da discussão entre essas duas personagens e três razões que suportam a posição sustentada pela personagem que defende os portugueses; • uma parte final, em que justifiques a importância deste episódio na glorificação do herói de <i>Os Lusíadas</i>. 	Carta formal	Viagem exótica	<p><i>Imagina que participaste numa viagem por terras longínquas e pouco exploradas.</i></p> <p><i>Escreve uma carta, correcta e bem estruturada, com um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras, em que relates a uma pessoa tua amiga o que aconteceu durante a viagem e na qual descrevas o que de mais interessante observaste.</i></p>

Provas	Expressão Escrita 1			Expressão Escrita 2		
	Tipo de texto	Tema	Sujeito da enunciação	Tipo de texto	Tema	Sujeito da enunciação
2011	Expositivo	«Despedidas em Belém» / Viagem para a Índia	<p>Escreve um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, no qual explicites o conteúdo da estrofe 84.</p> <p>O teu texto deve incluir uma parte introdutória, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão.</p> <p>Organiza a informação da forma que considerares mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicação do episódio a que pertence a estrofe. • Identificação do narrador e dos grupos de personagens referidos como «a gente marítima e a de Marte» (verso 7). • Referência ao momento da acção e apresentação de um elemento relativo ao espaço. • Descrição do estado de espírito das personagens. • Referência a uma semelhança entre este episódio e o episódio «O Adamastor». 	Jornalístico / de opinião	Leitura	<p>Para muitas pessoas, a leitura é fonte de prazer, de conhecimento, de novas experiências. Para outras, porém, não tem tanto valor.</p> <p>Partindo da tua experiência, escreve um texto que pudesse ser divulgado no jornal de uma biblioteca escolar, no qual expresses uma opinião favorável à leitura, tentando convencer outros jovens a ler cada vez mais.</p>

ANEXO IX
EXPRESSÃO ESCRITA - Cotação

Prova	1970	1971	1973**	1974**	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Tipo de texto - 1*	-	-	Carta	Narrativo / de opinião	Narrativo / de opinião	-	Slogan	Expositivo	Expositivo	Expositivo	Expositivo
Tipo de texto 2*	Narrativo	Narrativo	Narrativo / expositivo	Expositivo	Jornalístico / de opinião	Carta formal	Relato	Narrativo	Jornalístico /de opinião	Carta formal	Jornalístico /de opinião
Cotação 1*	-	-	-	-	7	-	5	10	10	10	10
Cotação 2*	25	25	35	25	30	30	30	30	30	30	30
Cotação total	25	25	35	25	37	30	35	40	40	40	40

Nota : *1 e 2 referem-se à expressão escrita ou expressão escrita 2; * Escolhe só um tema;

