

O LUGAR DA LITERATURA
NOS CURRÍCULOS:
O CASO DOS EXAMES
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
SISTEMA EDUCATIVO INGLÊS

*Literary studies in foreign language
curricula: a case-study of the
A-level Portuguese syllabus*

PEDRO MARQUES

pedro.marques@camoes.mne.pt

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua

DOI

http://dx.doi.org/10.14195/0870-4112_3-1_12

Recebido em setembro de 2014

Aprovado em janeiro de 2015

Biblos. Número 1, 2015 • 3.^a série

pp. 287-310

RESUMO.

O sistema de habilitações inglês disponibiliza uma variedade de exames de línguas estrangeiras (LE). Estas são estudadas sobretudo enquanto línguas de herança mas estão sujeitas às pressões que se fazem sentir sobre as disciplinas mais populares (francês, alemão e espanhol). Em consonância com a política geral da comissão de avaliação *OCR* para as LE, a reforma dos exames de português *Advanced Level* eliminou a lista de obras literárias que até 2009 fizera parte dos programas de estudos. A análise dos documentos orientadores e dos exames indicia que a leitura literária era tida como instrumento do estudo avançado de LE e do treino da capacidade de raciocínio, sobretudo em relação à escrita. Apesar do capital de prestígio que detém enquanto forma de aprendizagem avançada, a leitura orientada do texto literário poderá não alinhar com uma política educativa de popularização do estudo de línguas, de padronização de resultados e de instrumentalização económica.

Palavras-chave: Exames; Línguas estrangeiras; Política educativa; Programas de estudo; Texto literário

ABSTRACT.

The English examination system offers a variety of modern foreign language (MFL) examinations, most of which are taken up by heritage language learners. These are subject to the same pressures as the most popular MFL subjects (French, German and Spanish). In line with awarding body OCR policy for MFL, the 2009 reform of the Portuguese language post-16 Advanced Level examinations eliminated the list of literary texts which had hitherto been a standard feature of the examination at this level. An examination of syllabi and examination papers suggests that the study of literary texts was perceived as a useful instrument for advanced language training aimed at promoting a higher level of thinking, especially in regard to writing skills. However, although the guided reading of literary texts still entails a capital of prestige and suitability for advanced language study, it is difficult to reconcile it with a profit-oriented education policy aimed at widening access to language learning and providing benchmarked outcomes.

Keywords: Education policy; Examinations; Literary text; MFL; Syllabi

1. INTRODUÇÃO

O sistema de ensino inglês oferece uma variedade apreciável de habilitações em línguas estrangeiras, do árabe ao urdu, passando pelo chinês, pelo neerlandês, pelo grego moderno ou pelo japonês. Esta oferta não corresponde, na maior parte dos casos, a disciplinas que fazem parte dos currículos escolares (aí predominam o francês, o espanhol e o alemão) mas permite que os alunos provenientes de minorias linguísticas possam capitalizar os conhecimentos adquiridos nas comunidades de origem através da realização de exames de línguas estrangeiras de *General Certificate in Secondary Education (GCSE)* e do sistema de *Advanced Level (A-Level)*. Normalmente os alunos fazem os exames de *GCSE* com 16 anos, no final da escolaridade obrigatória. Os exames do sistema de *A-Level*, que se dividem em *Advanced Subsidiary (AS)* e *Advanced Level (A2)*, são feitos aos 17-18 anos de idade, no final do ciclo de ensino equivalente ao ensino secundário português¹.

É este o estatuto da língua portuguesa, que faz parte da oferta de línguas estrangeiras da *Oxford and Cambridge RSA/Cambridge Assessment* (doravante apenas *OCR*), uma das comissões de avaliação (*examination board* ou *awarding body*) que, sob regulação do ministério da educação inglês, produz e administra exames do sistema de ensino². De 1995 a 2013, as inscrições anuais nos exames de português dos dois níveis de ensino aumentaram de 474 para 2788 e, nos exames do final do ensino pós-obrigatório, aqueles de que nos ocuparemos mais à frente, o número de alunos passou de 133 para 849 (*Office of Qualifications and Examinations Regulation*³ (Ofqual) 2013, (*Joint Council for Qualifications*⁴

¹ O *AS* é a primeira etapa do sistema de habilitações de *A-Level* e o *A2* a etapa de especialização pré-universitária. É frequente os alunos de línguas comunitárias inscreverem-se nos exames antes de perfazerem estas idades.

² A *OCR* (parte da *Cambridge Assessment*) é uma organização sem fins lucrativos dependente da Universidade de Cambridge. Compete com outras organizações junto das escolas na provisão de exames do sistema de ensino. Quando nos referimos ao sistema educativo inglês, falamos do sistema de Gales, Inglaterra e Irlanda do Norte. A Escócia tem um sistema próprio.

³ Departamento governamental que regula os exames e o sistema de habilitações.

⁴ Associação de comissões de avaliação.

(JCQ⁵) 2010a, JCQ 2010b). Estes números ficam aquém das inscrições nas línguas com uma implantação mais forte no sistema de ensino, caso do espanhol, que contava com 19655 alunos inscritos nos exames do sistema *A-Level* em 2013 (Ofqual 2013). Em todo o caso, a evolução do português acompanha a tendência de crescimento dos exames das chamadas línguas comunitárias (isto é, línguas em uso no Reino Unido no seio de grupos migrantes) e contraria o decréscimo de mais de 20% nos exames de francês e de alemão na década de 2000 (Board, Tinsley 2014: 25-27).

Não é de crer que a maior parte dos alunos que anualmente fazem exame de português tenham acompanhamento curricular (Tinsley 2013: 106). Esta situação é uma herança da reforma do sistema educativo que se iniciou na década de 80 do século xx com o relatório Swann, que defendia o ensino de línguas de grupos migrantes como línguas estrangeiras, integradas no currículo e de frequência aberta a todos os estudantes, de maneira a evitar uma educação bilíngue segregada (*Department of Education and Science*⁶ (DES) 1985: 406). Com a introdução da obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira aos alunos de 11-14 anos, o Português passou a fazer do elenco de línguas passíveis de fazerem parte da oferta das escolas (DES 1988: 2, DES 1989: 1). No entanto, isto não se traduziu na efectiva adopção de línguas estrangeiras alternativas nas escolas, ficando o ensino na realidade dependente das iniciativas das diferentes comunidades. No caso do português, podemos estimar em pelo menos cerca de 250 os que beneficiam de preparação específica para estes exames nas aulas em horário pós-escolar organizadas pela Coordenação do Ensino Português do Reino Unido, instituição que é, desde 2009, tutelada pelo Instituto Camões e que desde 1975 oferece aulas de língua de herança à comunidade aí residente⁷.

⁵ Associação de comissões de avaliação.

⁶ Designação do ministério da educação de 1964 a 1992.

⁷ Números apurados a partir da idade dos alunos dos cursos da Coordenação do Ensino Português para o ano escolar 2014-15. Para um breve historial do ensino português no Reino Unido e uma discussão da política do Instituto Camões em relação ao português língua estrangeira / língua comunitária ver Keating, Solovova, Barradas 2013: 237-238. Para uma perspectiva sobre

Num cenário de alargamento das inscrições nos exames de português (houve um aumento de mais de 18% de 2009 para 2010) assistimos no ano lectivo de 2008/2009 à reformulação dos programas de estudo para os exames de língua portuguesa do sistema de *A-Level*. O tratamento de obras literárias, até aí uma constante dos programas (OCR 2004a, OCR 2000, *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*⁸ (UCLES) s. d.), deixa de ser objecto de orientações específicas ao nível do ensino de línguas estrangeiras no ensino não-obrigatório terminal. Com o novo programa (*specification*), a literatura continua a estar prevista mas integrada no tópico *cultura*, subtópico *literatura e artes* (OCR 2008a). Entretanto, uma qualificação alternativa como o sistema de *International Advanced Level (iA-Level)* conserva a componente de leitura literária como essencial ao estudo avançado de uma língua e ao prosseguimento para o ensino superior.

2. O EXAME DE A2

2.1 O PROGRAMA DE ESTUDOS

Na especificação anterior do A2, e na sequência da tradição destes exames, havia uma lista de obras literárias passíveis de serem estudadas pelos alunos. O tratamento de um texto literário não era, em todo o caso, obrigatório e os exercícios sobre obras literárias eram opcionais, podendo os alunos escolher em alternativa dois exercícios de escrita argumentativa ou expositiva sobre os tópicos *uma região ou comunidade, um tema histórico, um tema socio-económico, um tema cultural ou um tema social*.

Do programa antigo fizeram parte, até 2005, *A Castro* de António Ferreira, *Capitães da Areia* de Jorge Amado, *Vidas Secas* de Graciliano Ramos e *A Floresta em Bremerhaven* de Olga Gonçalves. E, a partir de 2006, o *Auto da Barca do*

as especificidades do ensino do português como língua comunitária (ou língua de herança), ver Barradas 2004.

⁸ Organismo que está na origem da comissão de avaliação OCR.

Inferno de Gil Vicente, *A Jangada de Pedra* de Saramago, *O Alquimista* de Paulo Coelho e *O Testamento do Senhor Napumoceno* de Germano Almeida (OCR 2000, OCR 2003: 45, OCR 2004b: 40). Nesta lista transparecem algumas preocupações: uma tentativa de equilíbrio entre autores do Brasil e de Portugal e, a partir de 2006, entre outros escritores de língua portuguesa (representados pela literatura cabo-verdiana); o tratamento de temas relacionados com as populações migrantes (em *Vidas Secas* e *A Floresta*), a inclusão de clássicos da dramaturgia ou a capitalização do interesse internacional por Saramago e Paulo Coelho.

Estas escolhas pretendem ir ao encontro dos objectivos do programa de estudos, a saber: (a) desenvolver nos candidatos uma capacidade de discutir crítica e aprofundadamente aspectos históricos e temas culturais e sociais contemporâneos de pelo menos um país ou comunidade de língua portuguesa e (b) promover um uso mais sofisticado da língua (OCR 2000: 3-4). O literário é nestes exames um instrumento na persecução do objectivo de levar o aluno a mostrar destreza na articulação do texto com uma série de conhecimentos de cariz histórico, cultural e social. Por outro lado, o literário funciona como lugar de exercitação de capacidades que se pretendem de nível pré-universitário (1) e que passam pelo uso de técnicas de redacção eficazes nas tarefas de analisar, formular hipóteses, avaliar, defender e refutar opiniões, justificar, persuadir, argumentar e apresentar pontos de vista (3-4). Se recuarmos ao programa em vigor em 1999, este explicita que não se exige um exercício de crítica literária mas que o examinador deverá ter em atenção se há evidências de uma compreensão satisfatória de *como o texto funciona* e de *como o autor veicula os temas-chave* da obra (UCLES s. d.: sec. Marking Scheme for Texts and Thematic Studies). Isto sugere que não se pretende que o examinando domine instrumentos especializados de análise literária e narratológica mas, ainda assim, que evidencie não só uma capacidade de abstracção que se compagine com uma compreensão do funcionamento do texto literário ao nível discursivo, mas também uma maturidade que lhe permita estabelecer relações extratextuais de cariz sociocultural.

Esta abordagem decorre já de uma menor importância dada ao estudo da literatura relativamente às práticas e princípios em vigor até aos anos 80

do século xx (Turner 1999: 210) e de um estatuto de relativa subalternidade face a disciplinas como inglês, literatura inglesa ou história, em que o primado vai para o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais sofisticadas (Gallagher-Brett, Canning 2011: 177-179). Identificamos aqui, no entanto, a crença na literatura enquanto material adequado à administração de cursos de língua avançados por oposição aos cursos da escolaridade obrigatória, em que o tratamento não-integrado das quatro competências (Mitchell 2003: 17) e uma abordagem estritamente comunicativa/utilitária, menos preocupada com o edifício gramatical da língua causa conhecidos problemas de transição entre ciclos escolares, a que se acrescentam as dificuldades entretanto sentidas pelos alunos ao nível da leitura de textos literários, do conhecimento de temas da actualidade e da redacção de textos com uma estrutura sofisticada (Turner 1999: 211, Gallagher-Brett, Canning 2011: 175-176). Repare-se que, no contexto do documento programático *Languages for All: Languages for Life* de 2002, quer as habilitações de *GCSE*, quer as do sistema de *A-Level*, estão alinhadas com o níveis do *Quadro Comum de Competências (Department for Education and Skills*⁹ (DfES) 2002: 6), que é uma ferramenta de avaliação do conhecimento de uma língua em competências distintas e padronizáveis (cf. Fulcher 2004).

2.2 OS EXAMES E OS RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Segundo os relatórios do processo de avaliação dos exames de português (OCR 2007c: 6, OCR 2008b: 7, OCR 2009b: 6), os exercícios sobre textos literários foram os menos escolhidos, optando a maioria dos alunos por responder às sugestões de escrita sobre os tópicos prescritos pelo programa. Isto pode decorrer das razões aduzidas anteriormente mas pode também indicar, dadas as circunstâncias de muitos dos alunos e o carácter opcional dos exercícios, que os estudantes não fizeram um estudo prévio destas obras e/ou que não tiveram aulas de preparação. Precisamente, os relatórios referem que, no universo dos alunos que optaram pelos exercícios sobre obras literárias, alguns não eviden-

⁹ Designação do ministério da educação de 2001 a 2007.

ciaram uma leitura e um estudo intensivos dos textos. O *Auto da Barca do Inferno* e *O Alquimista* foram, neste período, as obras mais escolhidas e, neste conjunto, os examinadores identificaram um assinalável número de respostas em que transparecia um bom trabalho de preparação. Não surpreende a quase ausência do texto de Saramago e a menor ocorrência do de Germano Almeida. A Jangada de Pedra tem uma linguagem complexa, que não está ao alcance imediato das competências médias dos alunos, e *O Testamento* uma obra para a qual não existem materiais de apoio disponíveis. Também não surpreende a preferência pelo auto de Gil Vicente e pelo texto de Paulo Coelho. No primeiro caso, a escrita lapidar de Gil Vicente, a existência de muitos materiais de apoio e uma tradição de ensino da obra em Portugal compensam o possível obstáculo da linguagem quinhentista. No segundo caso, a linguagem simples e o registo alegórico que facilmente se presta a exercícios de articulação extratextual *ad infinitum* terá tornado o livro acessível aos alunos.

Segundo os relatórios, a exceção às respostas satisfatórias aparecem em casos pontuais, nomeadamente nos exercícios sobre o texto de Paulo Coelho dos exames de 2007 e 2009. Em 2007, o problema prendeu-se com confusão que os alunos fizeram entre as palavras *romance* (português) e *romance* (inglês). Em 2009, os alunos não conseguiram produzir uma resposta articulada sobre os grandes temas do livro. Neste último caso, o enunciado do exame — “Um conto de fadas infantil fazendo-se passar por literatura séria. Discuta esta opinião sobre *O Alquimista*, com referência aos temas principais do livro.” (OCR 2009a: 14) — ignora a hipótese de o texto sofrer de problemas de coesão temática e estrutural que impeçam, na origem, uma resposta detalhada e coerente por parte dos alunos. Se a intenção era levantar questões sobre a qualidade literária d’*O Alquimista*, isso foi feito de forma enviesada, não sendo sequer óbvio que uma discussão deste género seja acessível a muitos dos examinandos. Note-se que uma pergunta deste tipo remete para uma discussão integrada de problemas que têm a ver com o sistema literário, com questões de modos e géneros literários e com a temática da narrativa, problemas para os quais muitos alunos não estariam sensibilizados, quer por fazerem preparação individual, quer pelo selo de seriedade que a própria inclusão num programa do sistema de ensino confere ao texto de Paulo Coelho. Poder-se-á argumentar que não se exigiria

uma discussão deste tipo. No entanto, perguntas como esta, sinalizadas pelos examinadores como problemáticas, põem em evidência a tensão entre o declarado estatuto da literatura nestes programas como laboratório de recepção e produção avançada de língua e a declarada intenção de não se exigirem tópicos e nomenclaturas da crítica/teoria literária, mais próprios de uma abordagem tradicional ao estudo da literatura.

Os exames apresentam para cada obra uma pergunta sobre o funcionamento do texto e, em alternativa, uma pergunta que, ou exige uma ligação a questões de índole sociocultural, ou convida a considerações gerais sobre a mensagem do texto. Podemos dar como exemplo típico da primeira categoria a pergunta sobre *O Testamento do Senhor Napumoceno* do exame de 2010¹⁰: a um excerto da sequência inicial do romance, segue-se o enunciado “(i) Como é que este extracto estabelece o tom do romance? (ii) Que tipo de homem é o Sr. Napumoceno?” (OCR 2010b: 15). Novamente, tal como no enunciado sobre Paulo Coelho, a pergunta pode remeter para questões de género e de estrutura interna do texto (neste caso, a tipologia *testamento/memória* e a alternância de narradores), o que implica o conhecimento, ainda que rudimentar, de algumas noções provenientes dos estudos literários. No mesmo exame de 2010, as perguntas de carácter geral são formuladas nos seguintes termos: “Que sentidos tem *O Auto da Barca do Inferno* para a sociedade de hoje?/Quais as mensagens do romance *A Jangada de Pedra* para o leitor?/Que mensagens tem o romance *O Alquimista* para o leitor?” (12-14); ou, no exame de 2007, em termos que emprestam à literatura a função de fonte de informação sociocultural: “Analise o que aprendemos da sociedade cabo-verdiana neste romance” (OCR 2007: 15).

2.3 A REFORMA DE 2009

A eliminação da sugestão de obras literárias em 2008/2009 prende-se sobretudo com uma política de aproximação dos exames das línguas comunitárias (em

¹⁰ Exame elaborado nos termos do programa anterior, para alunos que iniciaram os estudos do sistema de *A-Level* em 1998/1999.

que a maioria dos alunos inscritos utiliza a língua como língua materna ou língua de herança) à estrutura dos exames das línguas estrangeiras mais ensinadas no sistema de ensino (OCR 2007e: 2). Note-se que esta é uma política da OCR. As comissões de avaliação *Edexcel* e *Assessment and Qualifications Alliance (AQA)*¹¹, embora sem indicar uma lista de textos, asseguram de uma maneira mais estruturada a possibilidade do estudo de uma obra literária ser utilizado nos exames de língua estrangeira. No caso da OCR, os exames passam a testar o uso da língua em sentido estrito e a avaliação de conhecimentos de carácter humanístico (social, histórico e cultural) passa a ter menor importância relativa. Daí a reintrodução da componente de compreensão do oral (ausente desde a reforma de 2000), faltando a inclusão de um módulo de avaliação da oralidade para um total paralelismo com os exames do espanhol, do alemão e do francês, cujos programas de estudos incluem a avaliação das quatro competências linguísticas (OCR 2013: 7)¹².

Em todo o caso, com o novo programa (OCR 2008a), a literatura continua a estar prevista mas integrada no tópico *cultura*, subtópico *literatura e artes*. Segundo as orientações, este subtópico deve incluir o estudo das tendências e das mudanças na literatura e nas artes, e o estudo das influências e do impacto nos indivíduos e na sociedade (4,12). No entanto, o documento não especifica se e como o estudo de uma obra literária é, de alguma forma, testado ou aproveitado no exame. No exame exemplo publicado pela OCR, nenhum dos exercícios aponta para os conhecimentos dos alunos nesta área, nem se utiliza um texto literário como ponto de partida de um questionário (OCR 2007a:

¹¹ *Edexcel* é a designação comercial do departamento de produção de exames da editora Pearson. A *AQA* é uma comissão de avaliação sem fins lucrativos originalmente ligada às universidades de Manchester, Leeds e Liverpool.

¹² Razão apontada por responsáveis da OCR como a principal para a remodelação dos exames. A estratégia afectou também os exames de *GCSE* (ensino obrigatório), que passaram a estar quase exclusivamente redigidos em inglês, medida que causou controvérsia junto dos profissionais que trabalham com alunos recentemente chegados ao país. Estes exames representam uma perspectiva de reconhecimento a curto prazo de conhecimentos e capacidades, apesar da incipiente proficiência no uso do inglês (OCR *GCSE Portuguese (J736): Get started - Guidance for first delivery*. Londres, 10 de Dezembro de 2009).

14). Na planificação exemplo de uma unidade, sugerem-se excertos dos textos *Vidas Secas* e *Capitães da Areia* como uma forma de tratar o tema da relação entre o homem e o ambiente e acrescenta-se que os alunos mais avançados podem escrever um texto crítico sobre o título estudado, podendo o professor optar neste caso pela leitura da obra integral (OCR 2007e: 7). Nos exames de 2010 (novo programa) e de 2012, as perguntas do subtópico *literatura e artes* referem-se explicitamente a aspectos ligados ao texto literário. Em 2012, o exame convida os alunos a escrever um artigo para um grupo de discussão de obras literárias em língua portuguesa com a análise dos “temas ou ideias principais duma obra” de maneira a “persuadir os outros membros a lê-la” (OCR 2012: 17). Em 2010, o enunciado — “A literatura continua a ser a vitrine onde uma sociedade se mostra melhor. Até que ponto está de acordo com esta opinião?” (OCR 2010a: 15) —, retoma as propostas de carácter generalizante do programa anterior, em que a literatura ou é portadora de uma mensagem importante para o leitor, ou funciona como espelho da sociedade.

Seja nos documentos programáticos, seja nos enunciados dos exames, as indicações que possam servir de orientação a alunos e professores são escassas, apontando, no entanto, ou para o tratamento das características de uma literatura contemporânea e as suas influências na sociedade (numa unidade autónoma), ou para o aproveitamento de excertos literários em benefício dos temas previstos no programa.

3. O SISTEMA DE HABILITAÇÕES DE *A-LEVEL*

3.1 CARACTERÍSTICAS

Esta escassez de indicações não é exclusiva do programa para a língua portuguesa e tem sobretudo a ver com as características do sistema de habilitações de *A-Level*. Ao contrário do que acontece na generalidade dos países da Europa (e ao contrário do que acontece no ensino básico em Inglaterra, em que existe um currículo nacional), a organização curricular e, em certa medida, o conteúdo concreto das disciplinas não são definidos nos seus pormenores por uma instituição governamental central mas pelas escolas, que se guiam, numa perspectiva

de resultados finais e de acesso à universidade, pelos programas dos exames de *A-Level*, produzidas por comissões de avaliação, que são hoje organismos ou empresas autónomos mas que nasceram nas universidades com o objectivo de regular o acesso ao ensino superior. Existe, todavia, um enquadramento regulatório gerido pela Ofqual, que emite orientações genéricas nas quais as comissões de avaliação se baseiam para produzir os programas.

Em todo o caso, o sistema de *A-Level*, sobretudo no caso das línguas, funciona não com base em programas detalhados definidos por comissões de sábios, como acontece em Portugal, mas com base numa espécie de consenso ou mínimo denominador comum que nasce da massa crítica que se cria em redor de cada disciplina (cf. Young 1998: 119-121). Para esta massa crítica contribuem os programas de estudo definidos pelas escolas, as práticas dos professores, as orientações das comissões de avaliação, os critérios de recrutamento das universidades, os correctores de exames, toda uma indústria editorial de manuais e materiais de apoio, os profissionais que circulam pelas diferentes partes do sistema e ainda a confiança depositada em todos os intervenientes. Ora, no caso da língua portuguesa, embora existam estes actores, não se pode dizer que exista uma massa crítica que possa dar forma consistente a esse consenso ou mínimo denominador comum de conteúdos, estratégias e práticas. É certo que um número considerável de alunos tem acesso às aulas oferecidas pela Coordenação do Ensino Português, em que se faz uma preparação específica para os exames, por norma em horário pós-escolar, e há ainda algumas escolas que oferecem a disciplina de Português integrada no currículo, número que não deverá ultrapassar as duas dezenas de instituições públicas¹³. Mas a estes alunos devemos acrescentar os que se preparam individualmente, por iniciativa própria, ou sob orientação dos serviços de exames das escolas, normalmente através da disponibilização dos programas e dos exames de anos anteriores.

¹³ Não existe um serviço centralizado de listagem das ofertas de todas as escolas do ensino não-obrigatório. Números apurados por nós em 2010.

3.2 A REFORMA DE 2009

A reforma dos exames em 2009 e, dentro desta reforma, a memorização do estudo de uma obra literária, deram lugar a acusações de facilitismo, que decorreria, por um lado, das políticas de educação inglesas de aumento do sucesso escolar e de promoção dos estudos de línguas estrangeiras, e, por outro, resultaria num exame com uma estrutura mais fragmentada e com mais itens de resposta rápida, por comparação com a aposta em itens de desenvolvimento do programa antigo (Coelho, Costa, Dias 2010). A comparação da estrutura dos exames, antes e pós-2009, não avaliza de uma forma inequívoca estas críticas. Verificamos que (a) se acrescenta, como ficou dito, uma componente de compreensão do oral, (b) que a componente de leitura passa de duas tarefas de localização e interpretação de informação totalmente redigidas em português, cuja correção gramatical é avaliada, para diversos itens que exigem respostas não-verbais, em inglês e em português e cuja correção é avaliada no que respeita à parte redigida em português, (c) que o exercício de tradução português-inglês se mantém e (d) verificamos ainda que a secção dedicada à escrita passou de dois itens de, pelo menos, 250 palavras para apenas um de 250 a 400 palavras. Independentemente da validade do juízo de valor, as críticas mencionadas vão ao encontro de alguma opinião pública, que não vê no sistema de *A-Level* em geral um padrão credível de aferição dos conhecimentos dos alunos. As críticas apontadas têm a ver com critérios de correção alegadamente permissivos, um ensino demasiado centrado nos exames e com a inflação das classificações (Sullivan *et alii* 2011: 2017-218).

Todavia, há uma corrente de opinião pública, que se enquadra num conjunto de preocupações evidenciadas por professores, investigadores, sucessivos governos e tecido económico, que se bate por tornar o estudo de línguas mais acessível e aliciente, dadas as lacunas de conhecimentos de línguas estrangeiras da população inglesa e a noção de que a aprendizagem de línguas é difícil e demasiado laboriosa (Lanvers, Coleman 2013: 1-4, 7-12; Coleman 2014: 1). Daí os diversos documentos de apreciação do estado de coisas que se têm publicado e as sucessivas reformas da estrutura dos exames. Destaque-se o relatório *Nuffield*, que abre a secção de recomendações com o preceito “English is not enough” — o inglês não chega (Nuffield Foundation 2000: 4) — e se

concentra na importância da aprendizagem de línguas para a empregabilidade e competitividade no contexto de uma economia global (12). Destaque-se ainda, mais recentemente, um relatório publicado pelo *British Council*, que advoga a necessidade de promover o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras no Reino Unido, sobretudo nas línguas de importância estratégica para o país em termos económicos, diplomáticos e culturais: espanhol, árabe, francês, mandarim, alemão, português, italiano, turco e japonês (Tinsley, Board 2013: 3).

Estas facções debatem-se num cenário tripartido. Em primeiro lugar, desde 2001 e sobretudo desde 2004, altura em que se eliminou a obrigatoriedade do estudo de uma língua ao nível de *GCSE*, o número de alunos de línguas estrangeiras passou de 78% para 43% do total de alunos do final do ensino obrigatório (Tinsley 2013: 12). Em segundo lugar, 2010 viria a registar uma subida geral das classificações pelo vigésimo oitavo ano consecutivo (*British Broadcasting Corporation* (BBC) 2010). Por último, verifica-se que a percentagem de alunos com classificações de topo nos exames de línguas é menor do que noutras disciplinas (JCQ 2014: 7). A aproximação à estrutura dos restantes exames e conseqüente menorização da importância da componente humanística não é, como vemos, específica do português mas resulta de uma pressão que se faz sentir sobre as línguas modernas para fazerem valer o seu crédito como ferramenta de comunicação ao serviço do desenvolvimento económico. Simultaneamente, a pressão faz-se sentir ao nível das críticas à credibilidade do sistema de habilitações de *A-Level* em geral e da sua eficiência como charneira entre o ensino obrigatório e o ensino superior (Gallagher-Brett, Canning 2011: 174-177), onde, em todo o caso, o modelo de ensino de língua via estudos literários tem vindo também a perder terreno (Coleman 2004) .

4. O SISTEMA DE *INTERNATIONAL ADVANCED LEVEL* (*IA-LEVEL*)

4.1 PROGRAMA DE ESTUDOS

Neste contexto, os agentes educativos que querem um grau de diferenciação em relação às habilitações padrão de acesso ao ensino superior fazem sentir

o seu descontentamento e procuram alternativas vistas como mais credíveis. É o caso de representantes do ensino privado, que têm ameaçado abandonar o sistema de *A-Level* em favor de uma alternativa como o *iA-Level* (BBC 2013, Paton 2014) ou o International Baccalaureate (que disponibiliza exame de Literatura Portuguesa, ver Bates 2012). É o caso ainda do *thinktank* de direita Reform, que vê neste mesmo sistema uma alternativa ao alegado *esvaziamento* do sistema de *A-Level* padrão (Bassett *et alii* 2009: 5 e 8). O sistema de *iA-Level* é uma habilitação destinada ao mercado mundial de educação mas tem tido crescente aceitação a nível interno, sendo que algumas dos programas do *International GCSE* são neste momento acreditadas e elegíveis para financiamento nas escolas públicas¹⁴.

A narrativa da alegada maior exigência das habilitações internacionais não é perfilhada pelas comissões de avaliação. Uma das comissões que produz exames do sistema de *iA-Level*, a *Cambridge International Examinations*¹⁵/*Cambridge Assessment* (doravante apenas CIE), dependente, tal como a OCR, da Universidade de Cambridge, diz alinhar os dois sistemas pelo mesmo nível de dificuldade, apesar de algumas características e público-alvo diferentes (CIE 2013). No caso do português, o número de horas recomendado para a administração do programa do A2 e do exame de *International Advanced Level (iA2)* é o mesmo, 360 horas de ensino supervisionado (OCR 2013: 20, CIE 2014: 35). No entanto, a estrutura do *iA2* (programa partilhado com o africânder, o francês, o alemão e o espanhol) parece sugerir que esta equivalência é equívoca, uma vez que compreende quatro componentes/exames: a componente de oralidade, a de leitura e escrita, a componente de *essay* e uma componente de estudo da literatura (CIE 2011: 8). De notar que este programa é modular, isto é, a obtenção das habilitação de nível *International Advanced Subsidiary (iAS)* ou *iA2* depende do número de módulos estudados, respectivamente 2/3 ou 4.

A estrutura da componente de literatura, embora permita ao aluno escolher os exercícios em que prevê sentir-se mais à vontade, implica a resposta

¹⁴ As habilitações elegíveis para financiamento nas escolas estatais são acreditadas pela *Ofqual*.

¹⁵ Departamento da *Cambridge Assessment* responsável pelos exames internacionais.

a três perguntas sobre três textos literários diferentes, devendo cada resposta ter entre 500 a 600 palavras (CIE 2011: 16). Na primeira secção do exame há dois exercícios por cada obra sugerida no programa de estudos. A opção A inclui um excerto e dois estímulos que apontam para uma resposta fechada e a opção B aponta sempre para uma resposta mais generalizante. No entanto, segundo o programa, as passagem do texto e as perguntas são sempre um ponto de partida para o trabalho do aluno, que deve mostrar de que forma as características do excerto ou os problemas levantados são relevantes para a obra como um todo e não apenas no sentido estrito de localizar o excerto (16). Na secção dois encontramos exercícios semelhantes aos da opção B da secção um. O aluno deve aqui escrever sobre um tema central da obra e mostrar um conhecimento detalhado do texto e das estratégias utilizadas pelo autor (16).

Encontramos neste programa uma maior rotatividade dos textos. Se recuarmos a 2010/2011 os textos eram, para a secção um, *Eurico o Presbítero* de Herculano, *A Queda de um Anjo* de Camilo e *Dom Casmurro* de Machado de Assis (CIE 2008b: 15). Para a secção dois o programa prescrevia *O Testamento do Senhor Napumoceno* de Germano Almeida, *Felizmente há Luar* de Luís de Sttau Monteiro e *Aparição* de Vergílio Ferreira. *A Queda* e *Dom Casmurro* mantiveram-se no programa de 2012 e acrescentou-se *Ciranda de Pedra* de Lygia Fagundes Telles; voltaram a fazer parte do programa de 2012 a peça de Sttau Monteiro e *Aparição*, e acrescentou-se *O Vendedor de Passados* de José Eduardo Agualusa (CIE 2009: 16). Entretanto, até ao Verão de 2014, fizeram parte do plano de estudos *Uma Abelha na Chuva* de Carlos de Oliveira, *O Alegre Canto da Perdiz* de Paulina Chiziane (CIE 2010b: 16, CIE 2011: 16). Serão introduzidos até 2016 o *Memorial do Convento* de Saramago e *As Três Marias* de Rachel de Queiroz (CIE 2014: 18).

4.2 OS EXAMES E OS RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Os enunciados são sobretudo de dois tipos — tal como nos exames do antigo A2, (a) pede-se aos alunos que identifiquem ou expliquem a mensagem ou os grandes temas da obra, muitas vezes em termos de crítica ou retrato sociocultural de uma dada época/país, ou que (b) expliquem o significado

de elementos muito localizados da obra. No primeiro caso, os enunciados vão desde perguntas mais ancoradas a uma especificidade do texto — “A morte é sinónimo de liberdade em *Amor de Perdição*? Desenvolva.” (CIE 2008: 3) —, até perguntas completamente generalistas como “Na sua opinião, qual é o tema principal do romance *A Jangada de Pedra*?” (CIE 2002: 5). No segundo caso, trata-se de explicar detalhes da narrativa, falas ou pensamentos das personagens — “O que fez com que Carlos não herdasse todos os bens do seu tio? Dê detalhes.” (sobre *O Testamento do Senhor Napumoceno*, CIE 2008a: 5), “Porque é que “Capitu preferia tudo ao seminário?”” (*Dom Casmurro*, CIE 2010a: 4), ou de perguntas de um âmbito mais alargado, sobre a mecânica interna do texto, como “Que personagens desempenham funções de oposição nesta narrativa? Justifique.” (*Amor de Perdição*, CIE 2007: 3).

Da leitura dos relatórios de avaliação, verifica-se uma crença na figura da intenção do autor e congratulam-se amiúde os alunos que conseguem identificar esta intenção. Nos comentários gerais do relatório de 2012 regista-se que a maioria respondeu de maneira satisfatória às perguntas (nomeadamente em relação à intenção do autor) mas que houve falhas em elementos mais específicos, por exemplo, na determinação do valor de um detalhe do espaço físico de *Ciranda de Pedra* (CIE 2012a: 2, CIE 2012b: 1). Os examinadores contrapõem de seguida o facto de os alunos terem mostrado uma compreensão detalhada da evolução da personagem Virgínia (CIE 2012b: 1). Este tipo de desfasamentos pode entender-se como resultado da inexistência de linhas orientadoras para a exploração dos textos, voltando-se professores e alunos para o tratamento de questões mais óbvias e previsíveis como o desenrolar da narrativa e o valor das personagens. Neste contexto, os exames de anos anteriores funcionam como um programa de estudos informal. No relatório de 2008, os examinadores consideram *interessante* os alunos terem usado uma pergunta do ano anterior sobre o *Amor de Perdição* (específica em relação a um aspecto da narrativa) para *enriquecer* a resposta a uma pergunta generalizante do exame em questão (CIE 2007: 3, CIE 2008a: 3, CIE 2008c: 1). À semelhança dos exames do antigo programa de *A2*, é de referir que os alunos seleccionam preferencialmente obras que beneficiam da existência de materiais de leitura orientada, caso do *Felizmente*

há Luar! de Luís de Sttau Monteiro, um dos textos mais escolhidos no período entre 2010 e 2013. Não surpreende que se verifique aqui um alinhamento entre as respostas dos alunos e as expectativas dos examinadores. No relatório de 2012 é elogiado o conhecimento das personagens e o que estas representam, o entendimento das intenções do autor para além da letra do texto, e a capacidade de referir eficaz e detalhadamente passagens do texto (CIE 2012b: 2).

Se a tipologia dos enunciados corresponde grosso modo ao do *A2* padrão, o número de palavras requerido em cada texto, a lista de leituras necessariamente mais extensa e a rotatividade dos textos (que dificulta a reciclagem de materiais) do programa internacional parece requerer um trabalho mais intensivo por parte do aluno — mesmo levando em conta a estrutura modular. Em termos de objectivos, estes são em grande medida correlativos mas há algumas diferenças. Os três programas, *A2* antigo (OCR 2000: 3), *A2* actual (OCR 2013: 5) e *iA2* (CIE 2011: 8) têm como objectivo a capacidade de entender e produzir português com confiança e eficácia numa variedade de contextos e registos; no entanto, o *A2* antigo destaca a capacidade de escrever de uma forma correcta, complexa, variada e flexível. Enquanto que no antigo *A2* e no *iA2* se refere a necessidade de aumentar a sensibilidade e as atitudes positivas dos alunos em relação à aprendizagem de línguas, o novo *A2* diz querer desenvolver o interesse e o entusiasmo pelas línguas. Se é verdade que os três programas têm como objectivo o conhecimento das culturas e tradições (*heritage*) dos países onde se fala português, o antigo *A2* e o *iA2* utilizam as palavras conhecimento profundo (*insight*) e *contacto*, ao passo que o programa de *A2* faz uso das palavras consciência (*awareness*) e compreensão (*understanding*). Os programas referem-se aos programas de estudos de *A2* e *iA2* como base de progressão para o ensino superior, característica que é reforçada alhures no documento do programa de *iA2* (CIE 2011: 35), mas só os programas padrão realçam o *AS* como adequada a quem não quer prosseguir estudos, se bem que o mesmo se poderia dizer do *iAS*. Por fim, verificamos que apenas a habilitação internacional ao nível de *iA2* destaca o estudo da literatura como instrumento do objectivo de conhecer a cultura dos países de língua portuguesa.

5. CONCLUSÃO

A variedade de habilitações de língua estrangeira do sistema educativo pré-universitário inglês está ligada, à exceção do francês, do alemão e do espanhol, a uma política iniciada nos anos oitenta do século xx de harmonização de duas necessidades: permitir a certificação dos conhecimentos de línguas de grupos migrantes e um princípio de educação inclusiva e aberta. A maioria dos alunos que se inscrevem nestes exames têm estas línguas como línguas de herança e só muito marginalmente os programas de estudos de línguas como o português, com o estatuto oficial de *língua estrangeira*, são efectivamente estudados nessa capacidade. Independentemente das características efectivas do público dos exames de português de A2, os programas estão sujeitos às políticas e pressões que se fazem sentir sobre o ensino de línguas em geral, nomeadamente em relação a duas expectativas — a de maior popularidade desta área de estudos num país com um défice de competências em línguas (e um cenário institucional desfavorável a partir de 2004), e a expectativa de fazer valer o seu crédito como instrumento de competitividade numa economia globalizada.

O estudo da literatura é, neste contexto, uma componente fragilizada. Apesar de o dispositivo regulatório não criar nenhum obstáculo à sua existência — o *iA2* e, em parte, os programas das comissões de avaliação Edexcel e AQA são disso exemplo —, o estudo de textos literários nas disciplinas de língua estrangeira encontra-se na encruzilhada de um ensino básico que adopta uma abordagem estritamente comunicativa e utilitária da língua e um ensino superior que tem divergido da base curricular de estudos literários em benefício de estudos de cariz histórico e sociocultural. O modelo que vigorou até 2009 e 2010 é, em certa medida, resultado deste contexto. O estudo da literatura não se impõe por si próprio, enquanto modo de intervenção artístico/estético/cultural com mais ou menos especificidade, mas como fonte de informação sociocultural (frequentemente na forma de retrato crítico de uma sociedade/época) e como instrumento de treino da capacidade de leitura crítica e de escrita articulada. Independentemente da validade destas opções de cariz pedagógico (que não cabe aqui discutir), estas indicam a crença na literatura como veículo privilegiado da formação de um utilizador de língua avançado.

No entanto, dos princípios às práticas, vemos como o postulado da literatura como instrumento de aprendizagem avançada de uma língua desagua em processos complexos que têm a ver com estruturas institucionais, existência de tradições pedagógicas e questões de acessibilidade imediata da linguagem dos textos estudados. Se é verdade que o minimalismo dos programas do sistema de *A-Level* confere uma assinalável liberdade de exploração do material literário a professores e alunos, é também verdade que se verificam alguns desfasamentos entre o trabalho dos alunos e as expectativas dos examinadores. A adopção da instância da intenção do autor e de um valor de determinados elementos do texto (personagens, espaço) que crê ser óbvio escamoteia que uma leitura de um texto literário, sobretudo em contexto escolar, é uma leitura construída em comunidade e num enquadramento institucional. Ora, não havendo orientações detalhadas, é natural que as leituras divirjam ou, em alternativa, recaiam sobre textos sobre os quais haja um consenso interpretativo na forma de edições anotadas, guias de leitura e manuais com orientações pedagógicas (já agora, com origem em contexto português língua primeira).

A quase eliminação do estudo de textos literários não está imediatamente ligada a este tipo de problemas, que têm a ver com a procura de um equilíbrio entre um tipo de leitura literária que se quer aberta e simplificações pedagógicas que tornem o trabalho de avaliar exequível. No entanto, estes problemas não coexistem pacificamente com exigências que se fazem sentir sobre o estudo de línguas estrangeiras — o de ser escalonável, com um deve e haver de conhecimentos padronizado e comparável com outras línguas e para o qual sejam óbvias as aplicações práticas. As acusações de facilitismo que recaem sobre este processo ignoram a forma como no sistema educativo são atribuídos valores aos diferentes modelos de ensino de línguas. Vimos como as habilitações do sistema de *iA-Level* são tidas por sectores do sistema como mais credíveis. Isto acontece, em parte, porque a adopção destes exames, no contexto do elevado número de classificações de topo, pode emprestar aos candidatos ao ensino superior alguma vantagem competitiva. Daí a habilitação de *iA2*, embora isso não seja (nem possa) ser admitido pela comissão e avaliação, tentar apresentar-se como plataforma privilegiada de preparação para um ensino superior que esteja interessado em recrutar alunos já habituados ao estudo da língua nos moldes em que ele é feito neste nível de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- Barradas, O. (2004). *Portuguese Students in London Schools: patterns of participation in community language classes and patterns of educational achievement*. Tese de doutoramento, Goldsmiths College, Universidade de Londres.
- Bassett, D. et alii (2009). *A New Level*. London: Reform.
- Board, K., T. Tinsley (2014). *Language Trends 2013/14: the state of language learning in primary and secondary schools in England*. Reading: CfBT Education Trust/British Council.
- Coelho, M. A., Costa, F., Dias, P., (2010). “O ensino do português e os exames de português do sistema educativo inglês”, in *Programa de Formação Contínua*. Julho de 2010, Londres: Coordenação do Ensino Português.
- Bates, Stephen (2012). “A-level alternatives: Making the grade”. *The Telegraph*, 24/092012, <http://www.telegraph.co.uk/education/secondaryeducation/9558219/A-level-alternatives-Making-the-grade.html> (Consultado em 31/01/2015).
- British Broadcasting Corporation (BBC) (2010). A-Level results 2010: A* grade boosts new exams record. *BBC*, 19/8/2010, <http://www.bbc.co.uk/news/education-11012369> (Consultado em 14/8/2014).
- BBC (2013). Private schools ‘consider dropping A-Levels. *BBC*, 14/8/2013, <http://www.bbc.com/news/education-23694491> (Consultado em 14/8/2014).
- Coleman, J. (2002). “Modern languages in British universities: past and present”, *Arts and Humanities in Higher Education*, 3(2), 147–162.
- Fulcher, G. (2004). “Deluded by artifices? the Common European Framework and harmonization”, *Language Assessment Quarterly*, 1(4), 253–266.
- Gallagher-Brett, A., Canning, J. (2011). “Disciplinary disjunctures in the transition from secondary school to higher education study of modern foreign languages: A case study from the UK”, *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(2), 171–188.
- Keating, M. C., O. Solovova, O. Barradas (2013). “Políticas de língua, multilinguismo e migrações: para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu”, in Lopes, L. P. M., ed., *O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 219–248.
- Lanvers, U., Coleman, J. (2013). “The UK language learning crisis in the public media: a critical analysis”, *The Language Learning Journal*.
- Mitchell, R. (2003). “Rethinking the concept of progression in the National Curriculum for Modern Foreign Languages: a research perspective”, *The Language Learning Journal* 27(1), 15–23.

- Paton, G. (2014) "Schools 'to axe A-Levels' in favour of international exams", *The Telegraph*, 7/5/2014, <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/10813662/Schools-to-axe-A-Levels-in-favour-of-international-exams.html> (Consultado em 14/8/2014).
- Sullivan, A. et alii (2011). "Equalisation or inflation? Social class and gender differentials in England and Wales", *Oxford Review of Education*. 37(2), 215-240.
- Tinsley, T. (2013). *Languages: the State of the Nation, Demand and supply of language skills*. London: The British Academy.
- Tinsley, T., Board, K. (2013). *Languages for the future: which languages the UK needs most and why*. British Council.
- Turner, K. (1999). "Working with literature", N. Pachler, ed. *Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level*. London, New York: Routledge, 209-229.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future*. Londres: Falmer Press.

FONTES

- Cambridge International Examinations (CIE). 2007. *Portuguese Paper 4: Texts*. CIE.
- CIE. (2008a). *Portuguese Paper 4: Texts*. CIE.
- CIE. (2008b). *Syllabus Cambridge International A & AS Level* (Afrikaans, French, German, Portuguese and Spanish). CIE.
- CIE. (2008c). *8672 Portuguese Literature June 2008: Principal Examiner Report for Teachers*. CIE.
- CIE. (2009). *Syllabus Cambridge International A & AS Level* (Afrikaans, French, German, Portuguese and Spanish). CIE.
- CIE. (2010a). *Portuguese Paper 4: Texts*. CIE.
- CIE. (2010b). *Syllabus Cambridge International A & AS Level* (Afrikaans, French, German, Portuguese and Spanish). CIE.
- CIE. (2011). *Syllabus Cambridge International AS and A Level* (Afrikaans, French, German, Portuguese and Spanish). CIE.
- CIE. (2012a). *Portuguese Paper 4: Texts*. CIE.
- CIE. (2012b). *8672 Portuguese Literature June 2012: Principal Examiner Report for Teachers*. CIE.
- CIE. (2013). *What is the difference between OCR A Levels and Cambridge International A Levels?* CIE [em linha], [Consultado em 21 de Agosto de 2014]. Disponível em: http://ask.cie.org.uk/system/selfservice.controller?CONFIGURATION=1035&PARTITION_ID=1&TIMEZONE_OFFSET=&USERTYPE=1&CMD=VIEW_ARTICLE&ARTICLE_ID=5484

- CIE. (2014). *Syllabus Cambridge International AS and A Level* (Afrikaans, French, German, Portuguese and Spanish). CIE.
- Department of Education and Science (DES). (1985). *Education for All: The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* (presidente da comissão: Lord Swann). Londres: HMSO.
- DES. (1988). *Education Reform Act 1988*. Londres: HMSO.
- DES. (1989). *The Education (National Curriculum) (Modern Foreign Languages) Order 1989*. London: HMSO. <http://www.legislation.gov.uk/uksi/1989/825/made>
- Department for Education and Skills (DFES). (2003). *The National Languages Strategy: Languages for all, languages for life*. Nottingham: DFES Publications.
- Joint Council for Qualifications (JCQ). (2010a). *AS levels JCQ exam entries data* [em linha]. JCQ. [Consultado em 29/07/2014]. Disponível em: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20091003002547/http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/statistics/secondary_statistics/idoc.ashx?docid=a788bff6-54ae-4208-a736-d2f51c84a152&version=-1.
- JCQ. (2010b). *GCSE JCQ exam entries data* [em linha]. JCQ. [Consultado em 29/07/2014]. Disponível em: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20091003002547/http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/statistics/secondary_statistics/idoc.ashx?docid=9e99d021-ee5a-44ce-9113-28ba563198f7&version=-1.
- Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual). (2013). *General qualifications data England 2007 to 2012* [em linha]. Ofqual. [Acedido em 28/07/2014]. Disponível em: <http://ofqual.gov.uk/documents/general-qualifications-data-england-2007-to-2012/all-versions>.
- Oxford, Cambridge and RSA Examinations (OCR). (2000). *Modern Foreign Languages* (AS GCE & Advanced GCE in Dutch/Gujarati/Persian/Portuguese/Turkish). OCR.
- OCR. (2003). *OCR set texts, topics and themes for GCSE and AS/Advanced GCE qualifications in 2004 and 2005*. OCR.
- OCR. (2004a). *Modern Foreign Languages* (AS GCE & Advanced GCE in Dutch/Gujarati/Persian/Portuguese/Turkish). OCR.
- OCR. (2004b). *OCR set texts, topics and themes for GCSE and AS/Advanced GCE qualifications for assessment in 2006 and 2007*. OCR.
- OCR. (2007a). *Advanced GCE Portuguese Unit F888: Portuguese Listening, Reading and Writing 2 Specimen Paper*. OCR.
- OCR. (2007b). *Advanced GCE Unit Portuguese: Reading and Writing 2*. OCR.
- OCR. (2007c). *GCE Portuguese: Report on the Units*. OCR.

- OCR. (2007d). *New A Level Portuguese*. OCR.
- OCR. (2007e). *Support Materials A2 Level Portuguese* H596: Unit F888. OCR.
- OCR. (2008a). *AS/A Level GCE Modern Foreign Languages* (AS GCE & Advanced GCE in Dutch/Gujarati/Persian/Portuguese/Turkish). OCR.
- OCR. (2008b). *GCE Portuguese: Report on the Units*. OCR.
- OCR. (2009a). *Advanced GCE Portuguese: Reading and Writing 2*. OCR.
- OCR. (2009b). *GCE Portuguese: Report on the Units*. OCR.
- OCR. (2010a). *Advanced GCE Portuguese Listening, Reading and Writing 2*. OCR.
- OCR. (2010b). *Advanced GCE Portuguese Reading and Writing 2*. OCR.
- OCR. (2012). *A2 GCE Portuguese: F888 Listening, Reading and Writing 2*. OCR.
- OCR. (2013). *Modern Foreign Languages* (AS GCE & Advanced GCE in French/German/Spanish). OCR.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES). (s/d.). *Portuguese Advanced Level*. UCLES/OCR. http://web.archive.org/web/19991110092929/http://195.62.208.130/ucles/oct/schemes/a&as_cd/portug/index.htm (consultado em 28/7/2014).