



教育暨青年局

Direcção dos Serviços de Educação e Juventude

**Nível de Ensino
Secundário Geral**

**Orientações Curriculares
de**

Língua Portuguesa
**(como primeira língua,
ou seja, língua veicular)**

2016

Índice

Introdução	1
Cap.1 Posicionamento e direcção do desenvolvimento dos currículos	3
Cap.2 Interpretação das exigências das competências académicas básicas	6
2.1 Conteúdos específicos das Exigências das Competências Académicas Básicas nos diferentes âmbitos de aprendizagem	8
Cap.3 Definição das exigências das competências académicas da escola	12
3.1 Propostas de conteúdos	13
3.2 Propostas de estratégias/actividades	35
Cap.4 Implementação do currículo	40
4.1 Teoria básica sobre a implementação do currículo	41
4.2 Ensino e aprendizagem da disciplina	43
4.3 Desenvolvimento, construção e utilização dos recursos curriculares da escola	44
4.4 Direcção dos currículos da escola	44
4.5 Desenvolvimento profissional dos professores	45
Cap.5 Avaliação curricular	47
Cap.6 Recursos Curriculares	50
6.1 Recursos digitais	50
6.2 Dicionários e gramáticas	50
6.3 Outros materiais de referência	51
Referências Bibliográficas	55
Constituição da equipa de estudo e elaboração do documento	57

Introdução

É propósito fundamental deste documento fornecer orientações curriculares aos professores do ensino secundário geral dos estabelecimentos de ensino da Região Administrativa Especial de Macau em que o português é a língua veicular, bem como a decisores e directores dos estabelecimentos de ensino. Apresentam-se os objectivos das várias competências, que os alunos do ensino secundário geral deverão atingir no final dos três anos desta fase do seu percurso escolar, bem como orientações práticas relativamente à gestão dos conteúdos. Refere-se, ainda, o papel do professor na gestão do currículo, a partir da perspectiva alargada do contexto escolar, bem como as várias acepções de currículo, o processo de avaliação e o que este implica; faz-se, igualmente, a reflexão sobre algumas questões inerentes ao contexto educativo, nomeadamente no que se refere à multiplicidade linguística e multiculturalidade.

Este documento pretende, pois, servir de instrumento guia para a prática lectiva nos referidos estabelecimentos de ensino secundário. As orientações curriculares constantes do presente documento deverão ser interpretadas de forma flexível, tendo em atenção vários contextos e grupos com os quais se trabalha.

Deste modo, o uso da língua portuguesa como língua veicular, nas diversas áreas educacionais deste nível de ensino, serve como meio de instrução dos conteúdos específicos de cada uma delas, devendo também servir como espaço de extensão e aprofundamento dos conhecimentos específicos, e da prática contextualizada do emprego da língua portuguesa, para todos os alunos que frequentem as instituições de ensino visadas, independentemente do seu perfil sociolinguístico e cultural.

Neste sentido, e considerando as necessidades dos aprendentes neste ciclo

de ensino, as linhas de orientação curricular delineadas neste documento terão em atenção os seguintes pontos:

1. Posicionamento e direcção do desenvolvimento dos currículos;
2. Interpretação das exigências das competências académicas básicas;
3. Definição das exigências das competências académicas da escola;
4. Implementação curricular e desenvolvimento profissional dos professores;
5. Avaliação curricular: objectivos e modelos de avaliação mais frequentes;
6. Recursos curriculares.

1. Posicionamento e direcção do desenvolvimento dos currículos

Pelas suas características específicas, o contexto socioeducativo da RAEM, a nível linguístico, por exemplo, está representado nos seus estabelecimentos de ensino por grupos de alunos que não têm o português como língua materna, ainda que, em muitos desses estabelecimentos de ensino, o português seja a língua veicular. Neste sentido, tanto o desenvolvimento dos currículos, como a sua implementação neste mesmo contexto, deverão ser ponderados de maneira flexível, por forma a integrar competências e orientações que permitam uma larga integração das múltiplas vertentes socioculturais que os compõem.

As mais recentes perspectivas de desenvolvimento curricular, nas várias áreas disciplinares e nos vários níveis de ensino, quer seja no âmbito da escolaridade obrigatória quer não, vão no sentido de estabelecer desenhos e metas curriculares que desenvolvam e aprofundem competências de autonomização do aluno que, numa perspectiva construtivista, (re)aprende a negociar sentidos, significados e conteúdos (Freitas & Freitas, 2003; Coll et al., 2001). Ainda neste novo posicionamento ao nível do desenvolvimento e implementação dos desenhos curriculares, ao professor é conferido um papel mais interventivo, deixando este de ser, apenas, um executante de directivas institucionais. À semelhança da redefinição do papel de aluno, o professor tem agora, também, a responsabilidade de gerir as orientações curriculares ajustando-as ao contexto no qual trabalha, o que lhe permite desenvolver as competências que melhor se lhe adequem. Neste sentido, as mais recentes orientações, ao nível do currículo, conferem também ao aluno uma maior responsabilização no desenvolvimento do seu percurso escolar. Espera-se, assim, que o aluno aprenda a aprender, desenvolvendo e aprendendo estratégias que viabilizem uma maior autonomização no processo de aprendizagem.

Em contextos multi e plurilingues como o da RAEM, a língua veicular pode

funcionar como instrumento mediador e de integração de saberes múltiplos. É neste sentido que Marques (2007:1), por exemplo, define o conceito de transversalidade curricular:

“A transversalidade pode ser entendida como uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projectos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas docentes.”

Segundo Marques, a transversalidade curricular “obriga” a uma redefinição e reorganização do próprio contexto escolar, pela necessidade de complementação em termos de projectos transdisciplinares. Neste âmbito, a língua, enquanto instrumento de comunicação e de veículo transmissor de saberes, tem um papel fundamental na apropriação de saberes multi e transdisciplinares, também como parte da necessidade de diversificação de competências, enquanto exigência das novas configurações socioeducativas, sociolinguísticas e socioculturais. A este respeito, Sá (2012:366) afirma:

“A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, ao serviço do desenvolvimento de competências essenciais, requer uma abordagem transversal do seu ensino/aprendizagem, relacionando-o com o das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, quer no que se refere ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita importantes em todas elas, quer no que diz respeito ao contributo que as restantes áreas curriculares poderão dar para um melhor domínio da língua portuguesa, independentemente da sua natureza.”

A interacção entre as várias áreas que compõem o currículo é fundamental, na medida em que o desenvolvimento de multi-competências se revela

essencial para a sociedade multicultural, e muitas vezes multilingue, dos dias de hoje. Porém, os desafios que se colocam a estas novas realidades socioeducativas são de vária ordem. A escola precisa de repensar o seu posicionamento relativamente ao(s) projecto(s) educativo(s) que permitam viabilizar experiências educativas multifacetadas. Segundo Viana (2007:3), é preciso:

“Passar da lógica de ensinar conteúdos, devidamente estruturados em programas e apoiados por manuais, para uma lógica de aprendizagem, em que cada aluno desenvolve um conjunto de competências essenciais – transversais e disciplinares, de acordo com as suas potencialidades e dificuldades, numa integração complexa de saberes (...).”

Em função deste desafio, Viana considera que a operacionalização da transversalidade curricular necessita de um “Projecto Curricular real”, que pressupõe uma colaboração estreita entre “todos os intervenientes na escola”, que, acrescentamos, tenha em consideração a multiplicidade das necessidades educativas dos aprendentes de cada contexto escolar.

2. Interpretação das exigências das competências académicas básicas

O guia das competências a desenvolver ao longo do ensino secundário geral em língua portuguesa como língua veicular assume como referencial a *Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior da RAEM* (Lei n.º 9/2016) que, no seu artigo 4.º, *Objectivos gerais*, preconiza a necessidade de cultivar e promover nos educandos:

- O espírito de responsabilidade perante a Pátria e Macau, tendo em vista o exercício adequado dos seus direitos cívicos e o cumprimento empenhado dos seus deveres de cidadãos, cultivando valores morais dignos e o espírito democrático, no sentido do respeito pelo próximo, do desenvolvimento de um diálogo franco, do convívio harmonioso e do interesse entusiástico pelos assuntos sociais;
- O conhecimento e o respeito das particularidades culturais de Macau (tendo como referência a cultura chinesa), como espaço de coexistência de diversidade cultural (em termos históricos, geográficos e económicos), e o desenvolvimento de uma concepção do mundo;
- Uma formação científica e humanista integral, que os dotes de espírito crítico, de consciência crítica, do conceito de desenvolvimento sustentável e da capacidade de execução prática, levando-os a adoptar atitudes e a desenvolver a capacidade de aprendizagem permanente;
- O desenvolvimento de boas condições físicas e psicológicas, e da sua personalidade, criando uma filosofia correcta dos valores;
- A sensibilidade e capacidade de apreciação estética e o convívio harmonioso com a natureza.

Saber utilizar a língua materna correctamente é uma importante ferramenta de coesão e de cultura. Em Macau, o português é uma das línguas oficiais. É a

língua de escolarização de centenas de alunos que frequentam a escola portuguesa e escolas luso-chinesas. É uma língua de acolhimento como se pode verificar pelos alunos de diferentes etnias e credos que frequentam as escolas do território. É a sexta língua, em número de falantes nativos, e foi, durante mais de dois séculos, a língua franca que permitia o entendimento entre vários povos. É a língua oficial dos oito países de língua oficial portuguesa e, por esse motivo, a língua que abre portas para um vasto mercado. O domínio da língua portuguesa é, pois, decisivo, no acesso ao conhecimento, no desenvolvimento e relacionamento sociais. É espectável que o ensino do português contribua para o sucesso escolar e profissional dos aprendentes. As competências académicas que, neste documento, se apresenta para o ensino secundário geral foram estabelecidas atendendo à análise da situação inerente ao ensino da Língua Portuguesa como primeira língua/língua veicular de ensino na RAEM.

Considerando a evolução das teorias e práticas educativas actuais, desenvolvidas em diversos contextos educativos, a aprendizagem deixou de ser entendida como mera transmissão de conteúdos. As práticas educativas de hoje centram-se no desenvolvimento de competências e habilidades do aluno. É através do processo de ensino-aprendizagem que as competências desenvolvidas no aluno promovem a ponte entre conhecimentos adquiridos e habilidades. Consequentemente, no contexto educativo, a competência deve ser entendida como ‘a capacidade de acção’ a partir dos recursos cognitivos acumulados. (Perrenoud 1999 [APUD Nesi 2009]).

Na RAEM, esta ‘pedagogia das competências’ está contemplada na Lei n.º 9/2006 (*Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior*) e nos Regulamentos Administrativos n.º 15/2014 (*Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local*) e n.º 10/2015 (*Exigências das competências académicas básicas da educação regular do regime escolar local*). De acordo com o estabelecido nesta legislação, a aquisição e o desenvolvimento de

competências correspondem ao desenvolvimento integrado de conhecimentos, habilidades, capacidades, emoções, atitudes e valores fundamentais. O desenvolvimento da competência de comunicação em língua portuguesa como língua veicular, tendo em conta a realidade da Região Administrativa Especial de Macau, garante, assim, que os currículos considerem os domínios das suas componentes orais e escritas, assim como o conhecimento explícito do funcionamento da língua e do uso desta em diferentes contextos e situações interaccionais.

As competências aqui descritas inscrevem-se, fundamentalmente, no domínio das “quatro habilidades” essenciais para a aprendizagem e consequente uso correcto de uma língua: ouvir, falar, ler e escrever. Tratando-se do Português como língua veicular, ao nível do ensino secundário geral poderemos falar de cinco áreas: Compreensão auditiva, Expressão oral, Leitura, Escrita e Gramática, sendo esta última, particularmente, importante para a Expressão oral e para a Escrita.

2.1 Conteúdos específicos das Exigências das Competências Académicas Básicas nos diferentes âmbitos de aprendizagem¹

Âmbito de aprendizagem A: Compreensão oral

A-1 Compreender mensagens orais, sabendo distinguir o essencial do acessório;

¹ Descrição dos códigos:

- 1) A letra do alfabeto, em maiúscula, indica as exigências das competências académicas básicas dos diferentes âmbitos de aprendizagem, a saber: A - Compreensão oral; B - Expressão oral; C - Compreensão escrita; D - Expressão escrita; E - Conhecimento explícito da língua;
- 2) O número após a letra maiúscula representa o número de ordem das exigências das competências académicas básicas do respectivo âmbito de aprendizagem.

- A-2 Antecipar os sentidos de um texto, a partir de vários indícios;
- A-3 Distinguir factos de opiniões, de complexidade crescente, a partir de mensagens orais;
- A-4 Sintetizar mensagens orais;
- A-5 Identificar o tema e explicitar o assunto;
- A-6 Distinguir informações objectivas e subjectivas, diferentes intencionalidades comunicativas, em diversas sequências textuais como informar, narrar, descrever e explicar;
- A-7 Interpretar informação ouvida, relacionando-a com linguagens não-verbais;
- A-8 Tomar notas em função de finalidades pré-definidas;
- A-9 Distinguir registos de língua em função de contextos diferenciados;
- A-10 Responder a perguntas sobre um texto oral.

Âmbito de aprendizagem B: Expressão oral

- B-1 Expressar-se de forma ordenada, com coerência lógica, de acordo com uma intenção;
- B-2 Adequar o discurso ao objectivo;
- B-3 Narrar factos e acontecimentos lidos, ouvidos ou vividos;
- B-4 Sintetizar o discurso ouvido;
- B-5 Informar e explicar;
- B-6 Interagir, de forma confiante e fluente, sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar;
- B-7 Manifestar ideias e pontos de vista, relativamente aos discursos ouvidos;
- B-8 Emitir opiniões e juízos críticos de modo fundamentado;
- B-9 Participar, de modo oportuno e fluente, em situações de

interacção discursiva;

B-10 Recitar e dramatizar textos lidos.

Âmbito de aprendizagem C: Compreensão escrita

C-1 Apreender o sentido global de textos de natureza diversificada;

C-2 Interpretar textos de diferentes tipologias, tais como textos de opinião, informativos e publicitários;

C-3 Identificar temas e ideias principais de um texto;

C-4 Identificar a superestrutura textual, articulando-a com a respectiva tipologia;

C-5 Praticar diversos tipos de leitura;

C-6 Detectar elementos de coerência e coesão textuais;

C-7 Reconhecer as diferenças entre texto literário e não literário;

C-8 Analisar a intencionalidade de vários tipos de texto;

C-9 Responder a perguntas sobre um texto;

C-10 Ler, em voz alta e com expressividade, diferentes textos;

C-11 Interpretar textos literários em língua portuguesa;

C-12 Reconhecer valores culturais e estéticos veiculados pelos textos lidos;

C-13 Analisar obras literárias com recurso a diferentes linguagens, nomeadamente cinema, música e teatro.

Âmbito de aprendizagem D: Expressão escrita

D-1 Produzir vários tipos de textos, tais como informativos, narrativos, descritivos e expositivos, com coerência e correcção linguística;

D-2 Planificar, escrever e rever textos de diferentes intencionalidades comunicativas;

D-3 Expressar, de modo fundamentado, pontos de vista e apreciações

- críticas decorrentes de textos lidos;
- D-4 Elaborar resumos e sínteses;
- D-5 Utilizar as normas de citação e referência de fontes.

Âmbito de aprendizagem E: Conhecimento explícito da língua

- E-1 Identificar aspectos fundamentais da morfologia;
- E-2 Consolidar o conhecimento sobre aspectos fundamentais da sintaxe;
- E-3 Reconhecer propriedades e formas de organização do léxico e vocabulário;
- E-4 Identificar aspectos característicos da fonética e da fonologia do português;
- E-5 Reconhecer processos de significação e relações semânticas entre palavras;
- E-6 Identificar aspectos fundamentais da gramática.

3. Definição das exigências das competências académicas da escola

Nesta secção do presente documento introduzem-se os conceitos que subjazem à definição das exigências das competências académicas básicas; apresentam-se propostas de conteúdos relativos às exigências das competências académicas básicas; e, por fim, algumas propostas de estratégias/actividades em função de cada um dos âmbitos de aprendizagem das exigências das competências académicas básicas.

As competências enunciadas são as que se adequam ao perfil dos aprendentes, à faixa etária em que se inserem e ao seu comportamento social, emocional, cognitivo e linguístico.

O ensino/aprendizagem centrado no aluno, ponto fulcral das nossas propostas de estratégias/actividades, visa despertar o interesse deste, ajudá-lo a reconhecer e a demonstrar esse interesse e a valorizar correctamente os aspectos estéticos, emocionais e outros da língua.

Sendo uma língua veicular, as questões de compreensão e expressão oral e escrita tornam-se particularmente importantes, uma vez que o seu domínio condicionará a aprendizagem em todas as outras disciplinas.

De um modo geral, atendemos, também, ao papel dos contextos cultural, geográfico e sociolinguístico, como elemento fundamental para que o discente estruture e aperfeiçoe, de forma consciente, a sua língua de referência, já que “a língua materna desempenha um papel simbólico, reforçando a identidade e permitindo estabelecer laços de pertença a uma determinada comunidade” (Tavares, 2007:26).

No caso concreto da RAEM, não podemos ignorar o facto de os alunos de Português, primeira língua, se encontrarem imersos num rico e diverso contexto linguístico e cultural, caracterizado pela coexistência da língua portuguesa com o cantonense, mandarim e inglês, o que enfatiza a importância

de uma comunicação intercultural no ensino da língua portuguesa.

Por seu turno, ao delinear a grelha de competências académicas para o ensino secundário geral, tivemos por base o conceito de “competência comunicativa” (que integra as competências linguística, sociolinguística e pragmática) definido como “o conhecimento (prático e não, necessariamente, explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num enquadramento social” (Galisson & Coste, 1983:134). Assim, esta competência comunicativa surge, inevitavelmente, aliada a todas as outras, de teor individual, configuradas pelas dimensões do “saber-ser”, “saber-fazer” e “saber-aprender”. Neste contexto, é através da língua materna que são fornecidos todos os instrumentos operatórios, através dos quais são apreendidos não apenas os conteúdos específicos, mas, também, os outros que integram as diversas disciplinas, desenvolvendo valores, atitudes, capacidades de relacionar e contextualizar os diversos saberes adquiridos, tendo como base de apoio os vários âmbitos de aprendizagem que se traduzem no desenvolvimento de várias capacidades.

3.1 Propostas de conteúdos

As sugestões de conteúdos programáticos encontram-se organizadas por anos (SG1 – SG2 - SG3) e por áreas de competências a serem desenvolvidas, progressivamente, até ao final deste nível de ensino. Estes conteúdos baseiam-se, parcialmente, nos estabelecidos para o ciclo de ensino que, em Portugal, corresponde ao Ensino Secundário Geral (Buescu *et al.* 2004; Marques & Silva (s/d)). As adaptações introduzidas ao elenco original apresentado em ambos esses documentos, respeitaram os objectivos norteadores destas Orientações, assim como a realidade específica do ensino de português como língua veicular na RAEM.

(a) Oralidade

COMPREENSÃO ORAL

- Interpretação de discursos orais;
- Registo e tratamento de informação;
- Variação linguística (SG2 e SG3).

EXPRESSÃO ORAL

- Interação oral;
- Produção oral.

Interpretação de discursos orais

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none">▪ Tema▪ Assunto▪ Informação essencial e acessória▪ Deduções e inferências▪ Intencionalidades comunicativas (informar, narrar, descrever, exprimir sentimentos, persuadir)▪ Manifestações de ideias e pontos de vista.	<ul style="list-style-type: none">▪ Tema▪ Assunto▪ Informação objectiva e informação subjectiva▪ Intencionalidades comunicativas em sequências textuais (informar, narrar, descrever, explicar, persuadir)▪ Manifestações de ideias e pontos de vista.	<ul style="list-style-type: none">▪ Tema▪ Assunto▪ Informação objectiva e informação subjectiva▪ Manifestações de ideias e pontos de vista.

Registo e tratamento de informação

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none">▪ Identificação de ideias-chave▪ Tomada de notas▪ Síntese do texto ouvido	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificação de ideias-chave▪ Tomada de notas▪ Síntese do texto ouvido	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificação de ideias-chave▪ Síntese do texto ouvido

Variação linguística

SG1	SG2	SG3
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variação linguística: <ul style="list-style-type: none"> - plano fonológico; - plano lexical; - plano sintático. ▪ Variedades do português: <ul style="list-style-type: none"> - contextos geográficos de ocorrência. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variação linguística: <ul style="list-style-type: none"> - plano fonológico; - plano lexical; - plano sintático. ▪ Variedades do português: <ul style="list-style-type: none"> - contextos geográficos de ocorrência.

Interacção oral

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situações de interacção oral: <ul style="list-style-type: none"> - pedido de informação; - explicação; - esclarecimento; - propostas; - sugestões; - retoma de ideias; - clarificação de ideias; - resumo de ideias. ▪ Utilização pontual de ferramentas tecnológicas adequadas ▪ Textos orais com diferentes finalidades: <ul style="list-style-type: none"> - narração; - informação; - apresentação oral de um tema; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situações de interacção oral: <ul style="list-style-type: none"> - pedido de informação complementar; - retoma de ideias; - clarificação de ideias; - resumo de ideias; - debate; - justificação de ideias e opiniões. ▪ Utilização pontual de ferramentas tecnológicas adequadas ▪ Textos orais com diferentes finalidades: <ul style="list-style-type: none"> - informação; - explicação; - apresentação oral de um tema, justificando 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situações de interacção oral: <ul style="list-style-type: none"> - retoma de ideias; - clarificação de ideias; - resumo de ideias; - debate; - justificação de ideias e opiniões; - consideração de pontos de vista contrários; - reformulação de posições. ▪ Utilização pontual de ferramentas tecnológicas adequadas ▪ Textos orais com diferentes finalidades: <ul style="list-style-type: none"> - apresentação oral de um tema, justificando pontos

- apresentação e defesa de ideias, comportamentos, valores, justificando pontos de vista.	pontos de vista; - apresentação e defesa de ideias, comportamentos, valores, argumentando e justificando pontos de vista.	de vista; - argumentação, para persuadir os interlocutores; - apreciações críticas.
---	--	---

Produção oral

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mecanismos de coesão discursiva: - Planificação por tópicos; - Utilização de informação pertinente (conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes com supervisão do professor); - Fluência e Correção; - Vocabulário e estruturas diversificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mecanismos de coesão discursiva: - Planificação por tópicos; - Utilização de informação pertinente (conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes com supervisão do professor); - Citação de fontes; - Fluência e Correção - Vocabulário e estruturas diversificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mecanismos de coesão discursiva: - Planificação por tópicos; - Utilização de informação pertinente (conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes); - Citação de fontes; - Fluência e Correção; - Vocabulário e estruturas diversificadas.

(b) Leitura



Textos

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none">▪ Textos narrativos:<ul style="list-style-type: none">- Descrições▪ Textos biográficos<ul style="list-style-type: none">- Retratos e auto-retratos▪ Textos informativos▪ Textos expositivos▪ Textos de opinião<ul style="list-style-type: none">- Críticas;- Comentários.▪ Cartas informais▪ Reportagens▪ Entrevistas▪ Roteiros▪ Texto publicitário	<ul style="list-style-type: none">▪ Textos narrativos<ul style="list-style-type: none">- Descrições▪ Textos biográficos<ul style="list-style-type: none">- Páginas de um diário;Páginas de memórias▪ Textos expositivos▪ Textos de opinião<ul style="list-style-type: none">- Críticas;- Comentários.▪ Cartas de apresentação e currículos▪ Reportagens▪ Entrevistas▪ Roteiros	<ul style="list-style-type: none">▪ Textos narrativos▪ Textos expositivos▪ Textos de opinião<ul style="list-style-type: none">- Críticas;- Comentários.▪ Entrevistas▪ Textos argumentativos▪ Textos científicos

Leitura expressiva e silenciosa

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura em voz alta com preparação prévia ▪ Leitura silenciosa, para resposta a questionário 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura em voz alta com preparação prévia ▪ Leitura silenciosa, para resposta a questionário ▪ Leitura silenciosa, para realização de tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura em voz alta com preparação prévia ▪ Leitura silenciosa, para resposta a questionário ▪ Leitura silenciosa, para realização de tarefas

Interpretação/ apreciação crítica

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulação e comprovação de hipóteses ▪ Temas e ideias principais ▪ Pontos de vista ▪ Causas e efeitos ▪ Deduções e inferências ▪ Factos e opiniões ▪ Estruturação do texto (partes) ▪ Elementos de continuidade e progressão temática e de coerência e coesão: <ul style="list-style-type: none"> - repetições; - substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos e possessivos); - substituição por sinónimos e expressões equivalentes; - referência por possessivos; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulação e comprovação de hipóteses ▪ Temas e ideias principais (justificação) ▪ Pontos de vista (justificação) ▪ Causas e efeitos ▪ Deduções e inferências (justificação) ▪ Elementos de persuasão ▪ Estruturação do texto (partes e sub-partes) ▪ Relações intratextuais: <ul style="list-style-type: none"> - semelhança; - oposição; - parte-todo; - causa-consequência; - genérico-específico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temas e ideias principais (justificação) ▪ Pontos de vista (justificação) ▪ Estruturação do texto (atribuição de títulos a partes e sub-partes) ▪ Relações intratextuais: <ul style="list-style-type: none"> - semelhança; - oposição; - parte-todo; - causa-consequência; - genérico-específico. ▪ Relação da estruturação do texto com a construção da significação e com a intenção do autor ▪ Sentido global do texto ▪ Pontos de vista e apreciações críticas

<ul style="list-style-type: none"> - conectores; - ordenação correlativa de tempos verbais. ▪ Sentido global do texto ▪ Pontos de vista e apreciações críticas (justificação), suscitados por textos lidos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido global do texto ▪ Pontos de vista e apreciações críticas (justificação), suscitados por textos lidos 	(justificação), suscitados por textos lidos
--	---	---

Tratamento de informação

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomada de notas ▪ Identificação de ideias-chave 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização em tópicos da informação do texto ▪ Identificação de ideias-chave 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização co-relacionada da informação do texto ▪ Identificação de ideias-chave

Variação linguística

SG1	SG2	SG3
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variação linguística: <ul style="list-style-type: none"> - plano lexical; - plano sintático. ▪ Variedades do português: contextos históricos e geográficos de ocorrência 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variação linguística: <ul style="list-style-type: none"> - plano fonológico; - plano lexical; - plano sintático. ▪ Variedades do português: contextos históricos e geográficos de ocorrência

(c) Escrita

Processualidades
(planificação, textualização e revisão)

Textos (narrativos, argumentativos, descritivos, informativos)

Processualidades - Planificação

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none">▪ Estratégias de planificação (recolha de informação e discussão em grupo)▪ Definição de objectivos de escrita:<ul style="list-style-type: none">- Registo de ideias;- Organização da informação segundo a tipologia do texto.▪ Coerência, coesão e correção linguísticas:<ul style="list-style-type: none">- Caligrafia legível▪ Ordenação e hierarquização da informação:<ul style="list-style-type: none">- Continuidade de sentido;- Progressão temática;- Coerência global do texto;- Marcação de parágrafos.	<ul style="list-style-type: none">▪ Definição de objectos de escrita▪ Registo e organização de ideias▪ Organização da informação segundo a tipologia do texto▪ Coerência, coesão e correção linguísticas▪ Ordenação e hierarquização da informação:<ul style="list-style-type: none">- Continuidade de sentido;- Progressão temática;- Coerência global do texto.▪ Convenções tipográficas▪ Convenções(orto)gráficas▪ Vocabulário e estruturas sintácticas (diversificadas)	<ul style="list-style-type: none">▪ Consolidação dos procedimentos de planificação▪ Coerência, coesão e correção linguísticas▪ Ordenação e hierarquização da informação:<ul style="list-style-type: none">- continuidade de sentido;- progressão temática;- coerência global do texto.▪ Convenções tipográficas▪ Convenções (orto)gráficas▪ Vocabulário e estruturas sintácticas (diversificadas)

Processualidades - Textualização

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convenções ortográficas ▪ Vocabulário e estruturas sintáticas (diversificadas) ▪ Sinais auxiliares da escrita e sinais de pontuação: <ul style="list-style-type: none"> - ponto final; - ponto de interrogação; - ponto de exclamação; - dois pontos (em introdução do discurso directo e enumerações); - vírgula (em enumerações, datas, deslocações de constituintes e uso do vocativo). ▪ Indentificação das fontes utilizadas ▪ Adequação a públicos e finalidades comunicativas diferenciados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinais de pontuação: <ul style="list-style-type: none"> - dois pontos (em introdução de citações e de uma síntese ou consequências do anteriormente enunciado); - ponto e vírgula; - reticências; - ponto de exclamação. ▪ Normas para citação ▪ Adequação a públicos e a finalidades comunicativas diferenciados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinais de pontuação (consolidação) ▪ Produção de bibliografia ▪ Adequação a público e a finalidades comunicativas diferenciados ▪ Revisão e aperfeiçoamento de textos no decurso da redacção

Processualidades - Revisão

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação da correcção e da adequação do texto escrito ▪ Reformulação do texto escrito, suprimindo, mudando de sítio e reescrevendo o que estiver incorrecto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação da correcção e da adequação do texto escrito ▪ Reformulação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reformulação

Textos

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão de conhecimentos <ul style="list-style-type: none"> • Respostas completas: <ul style="list-style-type: none"> - a questões sobre um texto; - a instruções de trabalho. • Resumos de textos informativos • Síntese de textos informativos • Textos informativos: <ul style="list-style-type: none"> - introdução ao tópico; - desenvolvimento (informação agrupada em parágrafos e apresentando factos, definições, pormenores e exemplos); - conclusão. • Textos argumentativos: <ul style="list-style-type: none"> - tomada de uma posição; - apresentação de razões que a justifiquem; - conclusão coerente. • Textos narrativos • Textos biográficos • Retratos e auto-retratos ▪ Comentários ▪ Cartas informais ▪ Guião de uma entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão de conhecimentos <ul style="list-style-type: none"> • Respostas completas: <ul style="list-style-type: none"> - a questões sobre um texto; - a instruções de trabalho. • Planos de textos informativos e expositivos • Resumos de textos informativos e expositivos • Sínteses de textos informativos e expositivos • Textos expositivos: <ul style="list-style-type: none"> - predomínio da função informativa; - estrutura interna: <ul style="list-style-type: none"> ➤ introdução ao tema; ➤ desenvolvimento expositivo e sequencialmente encadeado; ➤ conclusão. • Textos argumentativos: <ul style="list-style-type: none"> - tomada de uma posição; - apresentação de razões que a justifiquem; - conclusão coerente. • Argumentação contrária 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão de conhecimentos <ul style="list-style-type: none"> • Respostas completas: <ul style="list-style-type: none"> - a questões sobre um texto; - a instruções de trabalho. • Planos de textos expositivos e argumentativos • Resumos de textos expositivos e argumentativos • Sínteses de textos expositivos e argumentativos • Textos expositivos: <ul style="list-style-type: none"> - predomínio da função informativa; - estrutura interna: <ul style="list-style-type: none"> ➤ introdução ao tema; ➤ desenvolvimento expositivo e sequencialmente encadeado; ➤ conclusão. • Textos argumentativos: <ul style="list-style-type: none"> - tomada de uma posição; - apresentação de razões que a justifiquem; - conclusão coerente. ▪ Argumentação contrária ▪ Comentários

	<ul style="list-style-type: none"> • Textos biográficos ▪ Comentários (subordinados a tópicos fornecidos) ▪ Cartas de apresentação ▪ Roteiros ▪ Relatórios ▪ Páginas de um diário e de memórias 	(subordinados a tópicos fornecidos) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Guião (para uma dramatização ou filme)
--	---	--

(d) Educação Literária



Interpretação de textos literários

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos diversificados (quanto ao país de origem, à época e ao género) ▪ Temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência (justificação) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos diversificados (quanto ao país de origem, à época e ao género) ▪ Temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência (justificação) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos diversificados (quanto ao país de origem, à época e ao género) ▪ Temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência (justificação)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido global do texto ▪ Estruturação do texto (partes) ▪ Poesia lírica: <ul style="list-style-type: none"> - estrofe; - verso; - refrão; - rima; - esquema rimático. ▪ Textos de diferentes géneros: <ul style="list-style-type: none"> - comparação de diferenças e semelhanças (temas e formas) ▪ Recursos expressivos (valor): <ul style="list-style-type: none"> - enumeração; - personificação; - comparação; - anáfora; - perífrase; - metáfora; - aliteração; - pleonasma; - hipérbole. ▪ Sinais de pontuação: <ul style="list-style-type: none"> - valores discursivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido global do texto ▪ Estruturação do texto (partes e subpartes) ▪ Texto Dramático: <ul style="list-style-type: none"> - acto; - cena; - fala; - indicação cénica; - diálogos, monólogos e apartes. ▪ Pontos de vista de diferentes personagens ▪ Textos: <ul style="list-style-type: none"> - Novidade de um texto em relação a outro(s); - Relações de intertextualidade. ▪ Recursos expressivos (valor): <ul style="list-style-type: none"> - antítese; - perífrase; - eufemismo; - ironia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estruturação do texto (atribuição de títulos a partes e subpartes) ▪ Narrativa: <ul style="list-style-type: none"> - estrutura; - acção e episódios; - personagens; - narrador de 1ª e 3ª pessoa; - contexto especial; - contexto temporal. ▪ Pontos de vista de diferentes personagens ▪ Textos de diferentes géneros (Reconhecimento e caracterização): <ul style="list-style-type: none"> - epopeia; - romance; - conto; - crónica; - soneto; - texto dramático. ▪ Recursos expressivos (valor): <ul style="list-style-type: none"> - anáfora; - símbolo; - alegoria; - sinédoque. ▪ Obras literárias (relação com marcos históricos e culturais): <ul style="list-style-type: none"> - relações das obras com o contexto social, histórico e cultural; - ideias e valores
--	---	--

		expressos (textos de épocas diferentes e culturas em comparação); - valorização da obra enquanto objecto simbólico, no plano do imaginário individual e colectivo.
--	--	---

Apreciação de textos literários

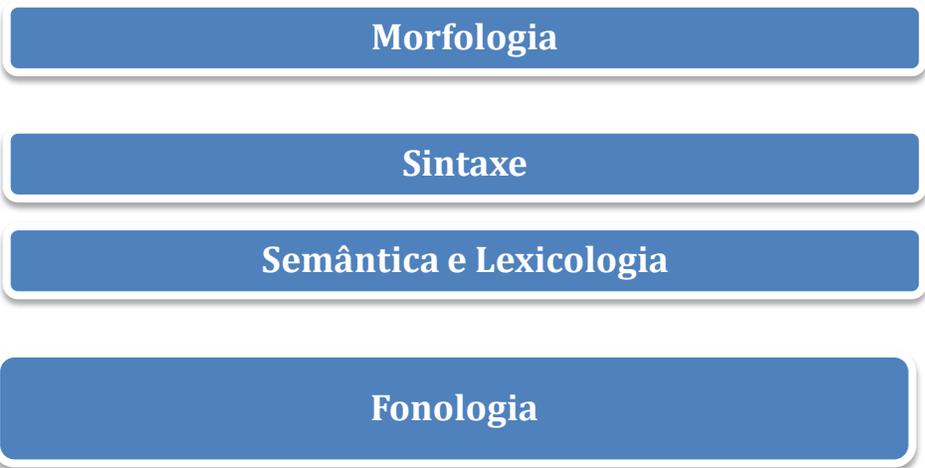
SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos literários diversificados (quanto ao país de origem, à época e ao género) ▪ Valores culturais ▪ Respostas de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - ideias pessoais (oral e escrito); - comentário (cerca de 100 palavras). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos literários diversificados (quanto ao país de origem, à época e ao género) ▪ Valores culturais e éticos ▪ Respostas de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - opiniões e problemáticas de sentidos (oral e escrito); - comentário crítico (cerca de 120 palavras). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos literários diversificados (quanto ao país de origem e ao género) ▪ Valores culturais e éticos, estéticos, políticos e religiosos ▪ Respostas de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - pontos de vista e apreciações críticas (oral e escrito); - comentário crítico (cerca de 140 palavras).

Fruição Estética

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respostas de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - leitura oral (individualmente ou em grupo); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respostas de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - leitura oral (individualmente ou em grupo); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos variados (reflexão escrita sobre textos literários e sobre as suas especificidades)

<ul style="list-style-type: none"> - recitação; - dramatização. ▪ Textos diversos (escrita) 	<ul style="list-style-type: none"> - recitação; - dramatização; - análise de recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens (música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV). 	
--	---	--

(e) Conhecimento Explícito da Língua



Morfologia

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nome: <ul style="list-style-type: none"> - próprio; - comum (colectivo). ▪ Adjectivo: <ul style="list-style-type: none"> - qualificativo; - numeral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjunção subordinativa: <ul style="list-style-type: none"> - condicional; - final; - comparativa; - consecutiva; 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbo: <ul style="list-style-type: none"> - principal (intransitivo, transitivo directo, transitivo indirecto, transitivo directo e indirecto); - copulativo; - auxiliar (dos tempos compostos); - paradigmas flexionais dos verbos regulares das 1ª, 2ª e 3ª conjugações; - formas dos verbos irregulares e dos verbos defectivos (impessoais e unipessoais); - modos e tempos verbais de todos os tempos (simples e compostos) e modos. ▪ Advérbio e Locução adverbial: <ul style="list-style-type: none"> - de afirmação, de quantidade e grau, de modo, de tempo, de lugar; - de inclusão, de exclusão, dúvida, meio ou instrumento; - funções do advérbio: interrogativa, conectiva. ▪ Determinante: <ul style="list-style-type: none"> - artigo (definido e indefinido); - demonstrativo; - possessivo; - indefinido; - relativo; - interrogativo. ▪ Prefixos e sufixos nominais, adjectivais e verbais ▪ Formação de palavras: <ul style="list-style-type: none"> - derivação (afixal e não afixal); 	<ul style="list-style-type: none"> - concessiva; - completiva. ▪ Locução conjuncional
---	--

<ul style="list-style-type: none"> - composição (por palavras e por radicais). ▪ Plural de palavras compostas ▪ Pronome: <ul style="list-style-type: none"> - pessoal; - demonstrativo; - possessivo; - indefinido; - relativo. ▪ Quantificador numeral ▪ Preposição ▪ Locução prepositiva ▪ Interjeição ▪ Conjunção coordenativa: <ul style="list-style-type: none"> - copulativa; - adversativa; - disjuntiva; - conclusiva; - explicativa. ▪ Conjunção subordinativa: <ul style="list-style-type: none"> - causal; - temporal. 		
---	--	--

Sintaxe

SG1	SG2	SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funções sintáticas: <ul style="list-style-type: none"> - sujeito (subentendido e indeterminado); - vocativo; - predicativo; - complemento directo; - complemento indirecto; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funções sintáticas: <ul style="list-style-type: none"> - modificador do nome restritivo; - modificador do nome apositivo. ▪ Orações subordinadas adverbiais: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funções sintáticas: <ul style="list-style-type: none"> - consolidação ▪ Orações subordinadas substantivas: <ul style="list-style-type: none"> - relativas ▪ Divisão e classificação de

<ul style="list-style-type: none"> - complemento oblíquo; - complemento agente da passiva; - predicativo do sujeito; - modificador. ▪ Frase activa e frase passiva (transformação) ▪ Discurso directo e discurso indirecto (transformação em todas as situações) ▪ Orações coordenadas: <ul style="list-style-type: none"> - copulativas (sindéticas e assindéticas); - adversativas; - disjuntivas; - conclusivas; - explicativas. ▪ Oração subordinante ▪ Orações subordinadas adverbiais: <ul style="list-style-type: none"> - causais; - temporais. ▪ Orações subordinadas adjectivas: <ul style="list-style-type: none"> - relativas 	<ul style="list-style-type: none"> - condicionais; - finais; - comparativas; - consecutivas; - concessivas. ▪ Orações subordinadas substantivas: <ul style="list-style-type: none"> - completivas (funções de complemento directo) ▪ Elementos de que dependem as orações subordinadas ▪ Divisão e classificação de orações 	<p>orações</p>
--	---	----------------

Semântica e Lexicologia

SG1	SG2	SG3
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações semânticas: <ul style="list-style-type: none"> - sinonímia; - antonímia; - hiperonímia; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocábulos clássicos e léxico especializado (reconhecimento e

	<ul style="list-style-type: none"> - holonímia. ▪ Neologismos ▪ Palavras polissémicas e palavras monossémicas ▪ Campo semântico 	utilização) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Neologismos ▪ Arcaísmos
--	---	--

Fonologia

SG3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processos fonológicos de inserção: <ul style="list-style-type: none"> - prótese, epêntese e paragoge ▪ Processos fonológicos de supressão: <ul style="list-style-type: none"> - aférese, síncope e apócope ▪ Processos fonológicos de alteração de segmentos: <ul style="list-style-type: none"> - redução vocálica, assimilação, dissimilação e metátese

(f) Educação literária

SG1		
3 narrativas	Miguel Torga	<i>“Miúra” ou “Ladino” in Bichos</i>
	Manuel da Fonseca	<i>“Mestre Finezas” in Aldeia Nova</i>
	Teolinda Gersão	<i>“Avó e neto contra vento e areia” in A Mulher que Prendeu a Chuva</i>
	Luísa Costa Gomes	<i>A Pirata</i>
	Maria Ondina Braga	<i>O Jantar Chinês e outros contos</i>
	Alice Vieira	<i>Contos e Lendas de Macau</i>
1 Conto Tradicional	Trindade Coelho	<i>“As três maçãzinhas de ouro” ou “A parábola dos 7 vimes”, in Os meus Amores</i>
	Helena Marques Dias	<i>Lendas e Fábulas de Timor Leste</i>
	Ana Cristina Alves & Wang Suoying	<i>Mitos e Lendas da Terra do Dragão</i>

1 Texto Dramático	Alice Vieira	<i>Leandro, Rei da Helíria</i>
	Manuel António Pina	<i>Os Piratas</i>

2 Textos de Literatura Juvenil	Ondjaki	<i>A Bicicleta que tinha Bigodes</i>
	Irene Lisboa	<i>Uma Mão Cheia de Nada Outra de Coisa Nenhuma</i>
	Sophia de Mello Breyner	<i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>
	Agustina Bessa-Luís	<i>Dentes de Rato</i>
	Frederico Lourenço	<i>A Odisseia de Homero Adaptada Para Jovens</i>

10 poemas de, pelo menos, 5 autores diferentes	Alexandre O'Neill	"Amigo" in <i>No Reino da Dinamarca</i>
	António Gedeão	"Lágrima de preta" in <i>Máquina de Fogo</i>
	António Ramos Rosa	"Não posso adiar o amor" in <i>Viagem Através duma Nebulosa</i>
	David Mourão-Ferreira	"Maria Lisboa" in <i>Obra Poética</i>
	Eugénio de Andrade	"As palavras" in <i>Coração do Dia</i> ; "Urgentemente" in <i>Até amanhã</i>

	Manuel da Fonseca	“O vagabundo do mar” in <i>Obra Poética</i>
	Sebastião da Gama	“O sonho” in <i>Pelo sonho é que vamos</i> ; “O papagaio de papel”, in <i>Itinerário paralelo</i>

SG2

2 Narrativas	José Gomes Ferreira	“Parece impossível mas sou uma nuvem” in <i>O Mundos dos outros</i>
	Miguel Torga	“Vicente” in <i>Bichos</i>
	Sophia de Mello Breyner Andresen	“Saga” in <i>Histórias da Terra e do Mar</i>

1 Texto Dramático	Manuel António Pina	<i>Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor</i>
	Luísa Costa Gomes	<i>Vanessa Vai à Luta</i>

1 Obra de literatura juvenil	Mia Couto	<i>Mar me Quer</i>
	Jorge Amado	<i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá</i>
		<i>A Eneida de Virgílio Contada às Crianças e ao Povo</i> (adapt. João de Barros)
	Ilse Losa	<i>O Mundo em que Vivi</i>

8 poemas de, pelo menos, 5 autores	Luís de Camões	“Amor é fogo que arde sem se ver”; “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”
	Almeida Garrett	“Seus olhos”

diferentes	Bocage	“Magro, de olhos azuis, carão moreno”
	Guerra Junqueiro	“Regresso ao lar”; “A Moleirinha”
	Cesário Verde	“De tarde”
	António Nobre	“Na praia lá da Boa Nova”; “Um dia”

SG3		
Passos de <i>Os Lusíadas</i>	Luís de Camões	Canto I - estâncias 1-3; 19-41 Canto III - estâncias 118-135 Canto IV - estâncias 84-93 Canto V - estâncias 37-60 Canto VI - estâncias 70-94 Canto IX - estâncias 18-29 e 75-84 Canto X - estâncias 154-156

1 Peça de Teatro	Gil Vicente	<i>Auto da Barca do Inferno</i>
	Almeida Garrett	<i>Falar Verdade a Mentir</i>

3 Contos de 3 autores diferentes	Eça de Queiroz	“A Aia”; “Civilização” <i>in Contos</i>
	Camilo Castelo Branco	“Maria Moisés” <i>in Novelas do Minho</i>
	Mia Couto	“Saíde, o Lata de Água” <i>in Vozes</i>

		<i>Anoitecidas</i>
	Clarice Lispector	“Uma amizade sincera” in <i>Felicidade clandestina</i> ; “O ovo e a galinha” in <i>Felicidade clandestina</i> ;
	Pepetela	“Estranhos pássaros de asas abertas” in <i>Contos de Morte</i>
	Germano de Almeida	“Estória para a boquinha da noite” in Fontes, F. (org.). <i>Tchuba na desert : antologia do conto inédito caboverdiano</i>
	Vergílio Ferreira	“A galinha” in <i>Contos</i>
	Valter Hugo Mãe	“O Rapaz que habitava os livros” in <i>Contos de cães e maus lobos</i>
	Lygia Fagundes Telles	“Pomba enamorada” in <i>Seminário de Ratos</i>
2 Crónicas	Maria Judite de Carvalho	“Castanhas assadas” in <i>Este Tempo</i>
	José Eduardo Agualusa	<i>A substância do amor e outras crónicas</i>
1 Obra de literatura Juvenil	Fernão Mendes Pinto	<i>Peregrinação</i> (adapt. Aquilino Ribeiro)
	José Gomes Ferreira	<i>Aventuras de João sem Medo</i>
	José Mauro de Vasconcelos	<i>Meu Pé de Laranja Lima</i>
10 poemas de 5 autores diferentes	Fernando Pessoa	“Se estou só, quero não estar”; “O menino de sua mãe”; “Ó sino da minha aldeia” in <i>Obra Poética</i>

		“Mar português”; “O Mostrengo” <i>in Mensagem</i>
	Camilo Pessanha	“Floriram por engano as rosas bravas”; “Quando voltei encontrei meus passos” <i>in Clepsidra</i>
	Jorge de Senna	“Uma pequenina luz”; “Camões dirige-se aos seus contemporâneos”; “Carta a meus filhos sobre os fuzilamentos de Goya” <i>in Poesia II</i>
	Ruy Belo	“Os estivadores” <i>in Homem de Palavra(s)</i>
	Carlos Drummond de Andrade	“Receita de Ano Novo” <i>in Discurso da Primavera e Algumas Sombras</i>
	Alda Espírito Santo	“Às mulheres da minha terra” <i>in É nosso o solo sagrado da terra</i>
	Manuel Bandeira	“O anel de vidro” <i>in A Cinza das Horas</i>
	Cecília Meireles	“Recado aos amigos distantes” <i>in Poemas</i>
	Vinícius de Moraes	“Soneto de Separação” <i>in O Operário em Construção</i>

3.2 Propostas de estratégias/actividades

Em função do exposto, propomos nesta secção algumas sugestões de estratégias/ actividades de carácter geral, bem como sugestões de estratégias/ actividades, tendo em conta os âmbitos específicos das exigências das competências básicas.

- Audição orientada de textos, canções, gravações áudio diversificadas com extensão e dificuldade crescentes;
- Audição orientada de registos de diferentes variedades da Língua

Portuguesa;

- Visionamento orientado de pequenos vídeos/filmes em Língua Portuguesa;
- Actividades de relacionamento entre mensagens orais e vivências;
- Actividades de compreensão/interpretação de enunciados de natureza e extensão diversificadas (por exemplo: uma ordem, um pedido, um recado, um conselho);
- Actividades de preparação, planeamento, produção e reflexão/avaliação de diversos tipos de discurso oral informal e formal (descrição de objectos, pessoas, paisagens, relato de acontecimentos, vividos ou imaginados, resumos orais, apresentações orais de trabalhos e/ou pesquisas.);
- Actividades propiciadoras do uso da Língua Portuguesa em situações de interacção oral (diálogos informais e formais, entrevistas, sínteses, debates), que preparem o aluno para se relacionar e comunicar com os outros, com intenções comunicativas diversificadas (reter informações orais recebidas, fazer pedidos, pedir/dar informações, emitir opiniões, descrever, narrar, expressar sentimentos e emoções.);
- Actividades de simulação/dramatização e actividades lúdicas que envolvam o recurso à comunicação oral verbal e não verbal;
- Actividades de criação, reconto e reformulação oral de histórias;
- Actividades de memorização e reprodução de canções, lengalengas e poemas, adequados à faixa etária dos alunos e aos seus interesses e necessidades de comunicação;
- Actividades de reflexão sobre a adequação e qualidade das produções orais;

- Actividades de expressão de opiniões, sentimentos/emoções, bem como de formulação de perguntas e respostas.

Âmbito de aprendizagem A: Compreensão oral

A-1 Compreender mensagens orais, sabendo distinguir o essencial do acessório;

A partir da audição de um texto narrativo gravado, o aluno deverá ser capaz de distinguir factos (o que aconteceu) de opiniões sobre os factos emitidas pelas personagens e/ou pelo narrador.

A-7 Interpretar informação ouvida, relacionando-a com linguagens não-verbais;

Ouvida a gravação de uma pequena história ou de uma notícia, o aluno deverá ser capaz de criar um desenho que reproduza o que aconteceu ou o que sentiu face ao que ouviu.

Âmbito de aprendizagem B: Expressão oral

B-8 Emitir opiniões e juízos críticos de modo fundamentado;

Ancorada, inicialmente, numa actividade de *brainstorming* que leve os alunos a referirem aspectos importantes para a valorização de um trabalho escrito (respeito pelo tema dado, apresentação material, qualidade da informação, estrutura, riqueza do vocabulário, ausência de erros ortográficos, respeito pelas regras de acentuação e pontuação, entre outros) que lhes permitam emitir, de modo fundamentado, a sua opinião sobre trabalhos

realizados por si ou pelos seus colegas, esta competência pode, igualmente, ser acompanhada pelo preenchimento (escrito ou oral) de uma grelha de avaliação textual, a fornecer pelo professor. (cf. secção sobre avaliação).

B-10 Recitar e dramatizar textos lidos.

A título de exemplo, sugere-se que os alunos sejam convidados a:

- a. ouvir uma canção que narre uma história e a exprimir oralmente o que sentiram ou pensaram, durante a sua audição.
- b. criar um diálogo possível ou o reconto do acontecimento, depois de ter visualizado um filme mudo ou a que se tenha suprimido o som.

Âmbito de aprendizagem C: Compreensão escrita

C-2 Interpretar textos de diferentes tipologias, tais como textos de opinião, informativos e publicitários;

Partindo de dois tipos de texto diferentes, compará-los ao nível dos recursos linguísticos, estrutura textual e outros recursos que permitam aos alunos identificar as características tipológicas de ambos os textos.

C-5 Praticar diversos tipos de leitura;

Levar os alunos a praticar leitura expressiva com base em textos dramáticos, não dramáticos e poéticos.

Âmbito de aprendizagem D: Expressão escrita

D-1 Produzir vários tipos de textos, tais como informativos, narrativos, descritivos e expositivos, com coerência e correcção linguística;

Produzir textos informativos baseados em factos do quotidiano dos alunos; produzir textos narrativos a partir de sequências de imagens, ou melodias, como forma de expressar ideias e emoções.

Âmbito de aprendizagem E: Conhecimento Explícito da Língua

E-2 Consolidar o conhecimento sobre aspectos fundamentais da sintaxe;

Criar um texto a partir de frases fornecidas pelo professor, por forma a serem capazes de reconhecer não só os elementos de coesão e de coerência, mas sobretudo tipos de frases ao nível da coordenação e da subordinação e dos respectivos valores de significação no contexto.

4. Implementação do currículo

Os pressupostos relativos à implementação curricular, bem como ao desenho curricular, emanam inevitavelmente da situação socio-económica, socio-educativa e, sobretudo, socio-política. No entanto, até há algumas décadas, o currículo e respectiva implementação eram entendidos numa perspectiva funcionalmente hierárquica, cabendo aos docentes colocá-lo em prática, a partir de objectivos pré-definidos, segundo critérios balizados ao nível do sistema de avaliação e dos seus instrumentos, cujo objectivo último era avaliar o produto da aprendizagem, através da realização de um exame de final de curso.

Consequentemente, se entendemos que o contexto socio-económico e socio-político têm um papel preponderante no que se refere a questões relativas ao desenho curricular e sua implementação, não podemos escamotear a crescente e forte influência que todas estas variáveis têm vindo a assumir no que diz respeito a questões do desenho curricular, por exemplo. Foi, também, por influência destas variáveis, mas sobretudo através do investimento epistemológico que, no âmbito dos estudos ao nível do desenho e da implementação curricular, tem vindo a ser feito nas últimas décadas, que se têm registado mudanças de perspectiva e de operacionalização dos currículos, muitas vezes consideradas radicais e “românticas”, até. Desse facto nos dá conta Martins (2010:4) que, numa abordagem crítica de uma visão mais conservadora das questões relativas ao desenvolvimento curricular no momento socio-histórico actual, defende as abordagens construtivistas, de processo, numa concepção de currículo que promove as aprendizagens, quer estas sejam decorrentes do próprio contexto educativo mais restrito, quer sejam de carácter mais alargado, em que situações de aprendizagem múltiplas, exteriores ao espaço escolar, são trazidas e trabalhadas em contexto de sala de aula. Uma das vozes críticas às abordagens construtivistas tem sido a de Crato

(2006:12-13) que considera:

(...) que esta corrente que tem estado em voga no ensino (referindo-se ao contexto português) nas últimas duas décadas: "(...) sublinha a intervenção, a interpretação e o processo, não os factos, os currículos, os conteúdos e os resultados educativos."

De acordo com Martins (2010:4) nas conclusões, Crato (2006:115-121) aponta as ideias que considera deveriam ser adoptadas ao nível da educação: (i) é importante manter os métodos que já deram provas de sucesso e não introduzir mudanças abruptas e drásticas; (ii) é importante concentrar esforços na formação científica dos professores; (iii) o conhecimento da matéria é essencial por parte dos professores; (iv) é fundamental criar um instrumento de avaliação para entrar no ensino.

Não esquecendo as características específicas de cada contexto socio-educativo e socio-cultural, nas secções seguintes apresentamos algumas indicações teóricas que enformam as novas tendências ao nível do desenvolvimento e implementação curriculares.

4.1 Teoria básica sobre a implementação do currículo

Com base nos conceitos discutidos na secção anterior do presente capítulo, discutimos neste ponto algumas questões de carácter mais teórico respeitantes à implementação de currículo.

Segundo Varela (2013:11):

"A vinculação, cada vez mais estreita, entre a escola, o acesso ao conhecimento valioso (ou poderoso), a apropriação da tecnologia e a consecução do progresso económico e social levou a que a questão curricular passasse, sobretudo, a partir

do século XX, a ser objecto de conceptualizações teóricas, assim como de decisões e práticas de política educativa e curricular nem sempre marcadas por convergências, antes se evidenciando assinaláveis divergências e, até mesmo, antagonismos, mesmo ao nível da própria definição do que é o currículo, como salientam diversos autores (vide, entre outros, Pacheco, 2001, 2005; Gaspar & Roldão, 2007)."

Tal como já havíamos referido, a concepção de currículo, bem como a sua implementação, estão longe de serem consensuais. Roldão (2001:64), referenciado em Martins (2010), por exemplo, distingue conhecimento processual em uso de acumulação de informação, para salientar o conceito de gestão flexível do currículo. Segundo Roldão (2001:64), a gestão do currículo é inevitável. Dadas as mudanças sociais e educativas, como já referido anteriormente, um sistema de gestão curricular centralizado não funcionará, muito provavelmente, de forma eficaz. Assim, Roldão defende um papel mais activo para os agentes principais do ensino – os professores – neste papel de gestão flexível do currículo. Para tal, o professor deverá avaliar as circunstâncias e as características do contexto e dos aprendentes, partindo do princípio que os professores são “especialistas em ensinar”, como salienta Roldão. Para a autora, a necessidade de gerir o currículo de forma flexível, partindo de um processo de aferição contextual, é importante, na medida em que a escola de hoje não pode ser necessariamente a escola de há algumas décadas. Porém, Roldão considera que: “Tendemos a *naturalizar*² a escola no modelo que conhecemos, como se tivesse necessariamente de permanecer igual.” O conceito de “naturalização”, cunhado por Roldão, condensa a natureza do paradoxo educacional actual: a escola, no seu sentido mais lato, não parece

² Itálico da autora.

ter conseguido acompanhar as transformações socioeconómicas das últimas décadas, e as consequentes novas exigências, que se impuseram também por via dos constantes avanços tecnológicos e que, inevitavelmente, impuseram novas exigências à Escola por via dos alunos e encarregados de educação.

A implementação do currículo, independentemente do seu desenho, deverá ser interpretado à luz de novos conhecimentos e resultados de trabalhos de investigação em várias áreas do conhecimento, que podem fornecer aos contextos educativos indicações sobre como se pode interpretar o currículo.

4.2 Ensino e aprendizagem da disciplina

Uma das questões muito debatidas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das línguas em geral, mas também da língua materna em particular, está relacionada, por um lado, com a definição de “conteúdos” a ensinar (e a aprender) e, por outro, com a hierarquização e operacionalização desses mesmos conteúdos. No que se refere ao ensino da língua materna (mas também das línguas estrangeiras ou segundas), a noção de conteúdos, ainda que não exclusivamente, está relacionada com os vários aspectos do funcionamento da língua, muitas vezes concebido no sentido da “naturalização”, salientando, de novo, o conceito cunhado por Roldão, tal como foi discutido na secção anterior.

A “naturalização” ao nível do processo de ensino e aprendizagem da língua materna deverá permitir, também, o desenvolvimento de competências várias que complementem conteúdos específicos e que são, por regra, alvo de maior atenção nos mais diversos contextos educativos. Gostaríamos de salientar que o conceito de “naturalização”, tal como é entendido por Roldão, é na verdade sistémico, na medida em que pode haver a tendência para corromper determinados conceitos que na sua base contribuam para um entendimento mais abrangente dos contextos educativos. Tal é o caso do conceito de

competência, como apontam Roldão (2003:23-24) e Stoer et al. (2003:1184). Estes autores entendem o desenvolvimento de competências de uma forma abrangente, que não se pode restringir à relação directa entre o ensino e as possíveis exigências do mercado de trabalho, que os autores definem como sendo actualmente “volátil” e “imprevisível”. Esta tendência ao nível do desenvolvimento curricular de entender a escolarização como um percurso vocacional e profissionalizante, como possibilidade estrita em termos de aprendizagem (ns), tem contribuído em vários contextos para uma certa frustração da população estudantil e também dos encarregados de educação.

4.3 Desenvolvimento, construção e utilização dos recursos curriculares da escola

Nos dias de hoje, os contextos educativos têm à sua disposição múltiplos recursos que, directa ou indirectamente, podem servir o processo de ensino e aprendizagem. Actualmente, é quase inconcebível não fazer uso das novas tecnologias de informação como parte integrante de abordagens e estratégias de ensino e de aprendizagem. Esta nova era, dominada pela tecnologia por excelência, tem tido uma grande influência ao nível das abordagens de ensino e de aprendizagem, como é o caso do ensino à distância que, embora não sendo uma modalidade recente, beneficia agora de plataformas interactivas, tornando as aprendizagens mais flexíveis e abrangentes. A inclusão de sistemas de *B-learning* poderá também trazer vantagens para o contexto educativo, pela sua flexibilidade.

4.4 Direcção dos currículos da escola

A orientação que o currículo possa vir a ter dependerá, em larga medida, dos modelos organizativos e de gestão dos estabelecimentos de ensino, bem

como das concepções de ensino, currículo, estratégias de ensino e de aprendizagem, da relação da escola com o meio envolvente, a possível existência de projectos educativos ao nível da escola e da comunidade educativa em sentido lato.

A escola constitui um espaço de aprendizagens não só para os alunos, mas para todos os seus intervenientes. Deste modo, a formação contínua e continuada do corpo docente, que integra os estabelecimentos de ensino, é uma necessidade imperativa. Na verdade, não se deveria falar apenas de implementação de um currículo, mas das suas várias facetas, entendendo-se este numa perspectiva dinâmica e plural.

4.5 Desenvolvimento profissional dos professores

Tal como foi referido no capítulo 1 do presente documento, as novas realidades sociais, cujo impacto se estende aos contextos educativos, redesenharam tanto o papel do professor como o do aluno, mas também o da própria escola, enquanto espaço de aprendizagens e não apenas de aprendizagem de conteúdos a serem testados em final de ano lectivo ou de ciclo em forma de exame, pese embora a sua inevitabilidade que decorre da imposição do próprio sistema educativo.

No que diz respeito ao ensino do português como língua materna/veicular, como afirmam Rodrigues e Duarte (2011:183):

“As medidas mais recentes de política linguística e educativa, no âmbito do ensino do Português (...) salientam a importância da língua no âmbito da aprendizagem formal, e conferem ao professor de Português uma responsabilidade acrescida no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos.”

Na perspectiva da transversalidade curricular, já mencionada no capítulo 1, o papel do professor de português como língua materna/veicular é, agora, mais abrangente e, também, mais exigente. Na articulação que deve haver entre os vários intervenientes no processo educativo, como também já havíamos referido, o professor (independentemente do nível de ensino) deverá buscar actualizar-se a nível didáctico-pedagógico, para que possa contribuir para um verdadeiro “desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos”, como apontam Rodrigues e Duarte (ibidem).

O professor de português língua materna, no entender de Leal (2009:1305) deverá ser “ (...) um profissional especializado, necessariamente possuidor de uma sólida e actualizada formação científica no campo da linguística (...)”, mas também no da didáctica, da literatura, da cultura, entre outros.

5. Avaliação curricular

Avaliar as aprendizagens corresponde a um processo de verificação quantitativa e/ou qualitativa das mudanças de comportamento ocorridas no aprendente, nos diferentes domínios em equação (cognitivo, psicomotor e afectivo), durante o período de formação considerado, tendo em vista os objectivos pedagógicos previamente definidos.

Em termos pedagógicos, é um dos factores decisivos do processo de ensinar e de aprender. Reconhece-se a sua força impulsionadora de aprendizagens, mas também do processo de ensinar, assumindo-se, ainda, como reflexo do entendimento do mundo, da sociedade e da educação que pretendemos promover.

Deve ser levada a cabo do modo mais objectivo possível, com critérios previamente definidos, tendo em conta os objectivos / as competências de aprendizagem, o programa desenvolvido e o público-alvo. A sua ocorrência, periodicidade, tipos e instrumentos adoptados devem ser determinados com antecedência, permitindo articulá-la com todo o processo de ensino-aprendizagem e dando voz a professores e aprendentes.

A avaliação não deve constituir uma finalidade em si mesma, ao longo do processo de ensino aprendizagem, devendo, antes, entender-se que os resultados obtidos não são, necessariamente, o mais importante, mas, antes, o desenvolvimento do aprendente.

Pode assumir diferentes tipos, com destaque para: avaliação de diagnóstico, avaliação formadora, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A sua escolha e aplicação decorrem de diferentes finalidades, de que apresentaremos, a título de exemplo, as seguintes:

- i) **avaliação de diagnóstico:** destina-se a permitir ao professor delinear o perfil inicial de cada aprendente, tendo em vista a recolha

de informações sobre necessidades de aprendizagem específica e formas de trabalho preferenciais. Pode realizar-se no início de cada ano lectivo, mas também antes de cada unidade didáctica. Poderá basear-se na realização de actividades diversas: dramatizações, simulações, apresentações orais, testes escritos, entre outras;

- ii) **avaliação formadora:** destina-se a levar o aprendente a gerir e a avaliar os seus percursos de aprendizagem e os trabalhos que realiza, auto-regulando-se e auto-avaliando-se, desenvolvendo a capacidade de representação do objecto de aprendizagem, de planificação prévia, da apropriação dos critérios, do conhecimento dos pontos fortes e menos fortes do seu próprio percurso de aprendizagem. Nesta base, um instrumento como o portefólio das aprendizagens poderá configurar um suporte fundamental no desenvolvimento de toda a meta-reflexão experienciada, levando à progressiva autonomia da aprendizagem;
- iii) **avaliação formativa:** visa dar informações sobre a qualidade da aprendizagem que se está a afectar, possibilita um eventual ajustamento dos conteúdos e dos métodos de ensino e de aprendizagem. Procura apreciar o desempenho do aprendente durante o processo de aprendizagem e pode revestir diferentes formas: escritas, orais...
- iv) **avaliação sumativa:** dá informações sobre os objectivos/competências atingidos. Permite atribuir uma nota ou classificação ao aprendente. Corresponde à apreciação do desempenho do aprendente, no final de um determinado período de

aprendizagem. Os testes, os exames escritos e orais são os instrumentos mais utilizados para estes fins.

Quanto aos métodos de avaliação (contínua, periódica, final) e seus instrumentos, eles apresentam-se com formas, natureza e objectivos distintos, registando-se, a título de exemplo:

- a) A realização de trabalhos escritos (composições, pesquisa de informação, legendagem de imagens, jornal de parede, jornal da escola, descrição de imagens...);
- b) A apresentação de trabalhos orais (exposição, narração, descrição...);
- c) A participação em trabalhos de grupo;
- d) A participação em debates;
- e) A dramatização de pequenos textos (produzidos e não produzidos pelos alunos);
- f) A compreensão de documentos sonoros (canções, pequenos vídeos, programas televisivos infantis...);
- g) O preenchimento de grelhas;
- h) A leitura de gráficos e mapas;
- i) O preenchimento de "check lists";
- j) A realização de portefólios;
- k) A realização de testes escritos e orais.

De sublinhar, por fim, que o objecto a avaliar estará intimamente relacionado com os diferentes domínios de aprendizagem / competências desenvolvidas.

6. Recursos curriculares

Apresentam-se as sugestões de recursos curriculares para o ensino de português como língua veicular no Ensino Secundário Geral em Macau organizados por pontos distintos, de segundo a natureza específica de cada um: 6.1. Recursos Digitais; 6.2. Dicionários e Gramáticas; 6.3. Outros Materiais de Referência.

6.1 Recursos digitais

- <http://area.dge.mec.pt/gramatica/>
- <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/>
- <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes.html>
- <http://dt.dge.mec.pt/>
- <http://edtl.fcsh.unl.pt/>
- <http://erte.dge.mec.pt/jornais-escolares>
- <http://rcbp.dglib.pt/pt/SitiosUteis/RecursosEducativos/Paginas/default.aspx>
- <http://www.ciberescola.com/>
- <http://www.escolavirtual.pt/>
- <http://www.instituto-camoes.pt/>
- <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>
- <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=main>
- https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/00_inicio/239

6.2 Dicionários e Gramáticas

- AA.VV. (2013). *Gramática do Português*, Volumes I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AA.VV. (2010). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Amorim, C. & Sousa, C. (2015). *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.

- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Moreira, V. & Pimenta, H. (2016). *Gramática de Português - 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Silva, V. M. A (2011). *Dicionário de Luís de Camões*. Lisboa: Caminho.

6.3 Outros materiais de referência

- AAVV (2000). *Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Amor, Emília. (2002). Didáctica da língua materna. In G. Funk (Org. e Coord.), (Re)pensar o ensino do Português (pp. 5-25). Lisboa: Edições Salamandra.
- Azevedo, F. & Souza, R. J. (2012). *Géneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Guimarães: OperaOmnia.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bastos, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bernardes, J. M. & Mateus, R. A. (2014). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bernardes, C. A. & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bizarro, R. (org.) (2006). *A Escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo*,

Interculturalismo e Educação. Porto: Areal Editores.

- Bizarro, R. (org.) (2007). *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Brito, A.M. (org) (2010). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Clup / Flup.
- Buescu, H. E Cortez, A. C. (orgs.) (2015). *Presente e Futuro: A Urgência da Literatura*. Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Cardoso, Ana Paula O. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Braga: centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Colaço, Paula A. B. (2005). Concepções de leitura na formação inicial de professores. In M. L. Cabral (Coord.), *Para o ensino da leitura e da escrita: do básico ao superior* (pp. 41-90). Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Correia, L. M.(2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, F. A., Peralta, H., Viseu, S. (org.) (2008). *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora
- Cristiano, J. M. (2010) *Análise de erros em falantes nativos e não nativos*. Lisboa: Lidel.
- Damásio, M. J. (2007). *Tecnologia e Educação. As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o Processo Educativo*. Lisboa: Vega.
- Delgado-Martins, R. et alii (1992). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. & Morão, P. (org.) (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri.

- Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (orgs.). (2006). *Actas do Encontro sobre Terminologia Linguística – das teorias às práticas*. Porto: FLUP.
- Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (orgs.). (2011). *Português – Língua e Ensino*. Porto: U. Porto Edições.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna - Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa.
- Fonseca, F. I. (org.) (1997). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. J. Gonçalves, A. & Duarte, I. (eds.) (2010). *Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos Fonológicos e Sintáticos do Português*. Lisboa: Colibri.
- Freitas, M.J., C. Rodrigues, T. Costa & A. Castelo (2012). *Os sons que estão nas palavras. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Ed. Colibri.
- Gomes, J. A. (1998). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Grosso, M. J. (1999). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Mello, C. (coord.) (2002). *II Jornadas Científico-pedagógicas do Português*. Coimbra: Almedina.
- Mello, C. et al. (coord.) (2003). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*.

- Coimbra: Pé de Página Editores.
- Morais, J. (2012). *Criar Leitores*. Porto: Livpsic.
 - Oliveira, D. & Sequeira, R. (2009). *A interculturalidade na escola e as narrativas de expressão oral*. Lisboa: LIDEL.
 - Oliveira, F. & Duarte, I. M. (eds.) (2004). *Da Língua e do Discurso*. Porto: Campo das Letras.
 - Pereira, L.A. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Asa Ed..
 - Pereira, L. A. & Cardoso, I. (coord.) (2013). *Reflexão sobre a Escrita. O Ensino de Diferentes Géneros de Texto*. Aveiro: UA Editora.
 - Peres, P. & Pimenta, P. (2011) *Teorias e Práticas de B-Learning*. Edições Sílabo.
 - Pires, M. N. & Morgado, M. (2011). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Colibri.
 - Reis, C. (2008). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.
 - Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os portfólios reflexivos: (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
 - Silva, A. L. et al. (2004). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante, Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
 - Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa.
 - Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da Linguagem Oral. Um Contributo para o Desenvolvimento linguístico das Crianças Portuguesas (5ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Referências bibliográficas

- Buescu, H. *et al.* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa:MEC-DGE.
- Coll, C. *et al.* (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: ASA Editores.
- Freitas, L.V. & Freitas C.V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Galisson, R. & D. Coste (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Livraria Almedina, Coimbra, Trad. Port.
- Leal, S. M. (2009). *Ser Professor... de Português: Especificidades da Formação dos Professores de Língua Materna. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Marques C. & Silva, I. (s/d.). *Metas Curriculares de Português*. Porto: ASA.
- Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. Comunicação apresentada no Colóquio do CIDINE, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/transversalidadescurriculares.pdf>.
- Martins, C.C. (2010). *O Deseduquês no Ensino Superior. Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP, Macau, P.R.C.*

- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rodrigues, B. & Duarte, I. (2011). *Práticas de integração do português como disciplina transversal*. In M. Teixeira, I. Silva & L. Santos (org.), *Novos Desafios no Ensino do Português*. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Roldão, M. do C. (2001). “Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança”. Texto Editora Lda. (Ed.) *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*, Texto Editora.
- Sá, C. M. (2012). *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. *Português: Investigação e Ensino*. Número Temático, Dezembro. Exedra.
- Stoer, S. R. et al. (2003). *Educação, Conhecimento e a Sociedade em Rede*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p.1179-1202, Dezembro 2003, <http://www.cedes.unicamp.br> (consultado em 27 de Outubro de 2010).
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Língua Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora Lda.
- Varela, B. L. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Coleção Aula Magna Vol. 1, Edições Univ-CV, Universidade de Cabo-Verde.
- Viana, I. M. da T. C. (2007). *O Projecto Curricular de Turma na Mudança das Práticas do Ensino Básico - Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade do Minho.

Constituição da equipa de estudo e elaboração do documento

Professor Doutor Custódio Martins

Doutorado em Linguística Aplicada, Professor Assistente do Departamento de Português da Universidade de Macau e detentor de extenso currículo no campo do ensino e aprendizagem de línguas, o Doutor Custódio Martins tem colaborado com a DSEJ em diversos projectos, nomeadamente na revisão das exigências das competências académicas básicas e, como coordenador-redactor, na elaboração das orientações curriculares para o ensino primário em língua portuguesa como língua veicular.

Professor Doutor Mário Nunes

Doutor em Linguística pela Universidade de Macau e Professor Assistente da mesma universidade, detentor de uma larga experiência de ensino de línguas, principalmente de português, em vários países na Ásia, o Doutor Mário Nunes tem colaborado com a DSEJ em projectos como a elaboração das exigências das competências académicas básicas e das orientações curriculares em língua portuguesa como língua veicular.

Professora Doutora Rosa Bizarro

Doutorada em Letras (Didáctica das Línguas) pela Universidade do Porto, Professora Coordenadora da Escola Superior de Línguas e Tradução do Instituto Politécnico de Macau, com longa experiência de ensino e de formação de professores em diversas áreas, nomeadamente na área da didáctica da língua portuguesa, a Doutora Rosa Bizarro tem vindo a colaborar com a DSEJ nos trabalhos relativos à reforma curricular da língua portuguesa. É membro activo da equipa redactora das orientações curriculares em língua portuguesa como língua veicular, não só para o ensino primário como também para o ensino secundário geral.