教育暨青年局
Direcção dos Serviços de Educação e Juventude

Nível de Ensino Primário

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
	1.1 Processo de Aquisição da Língua Materna	7
	1.2 Aprendizagem e Desenvolvimento da Leitura	10
	1.2.1 Ensinar a Competência da Leitura	12
	1.3 O Texto Literário e o Desenvolvimento Cognitivo-motor	13
	1.4 Tendência do desenvolvimento mundial dos currículos da disciplina do nível de ensino envolvido	15
	1.5 Contextos de Aquisição de L2 Multilingues	17
Cap.2	**Interpretação das exigências das competências académicas básicas**	20
Cap.3	**Definição das exigências das competências académicas da escola e sugestões sobre os conteúdos curriculares**	29
	3.1 Conteúdos curriculares	31
Cap.4	**Implementação do currículo**	48
	4.1 Implementação do currículo e Língua Portuguesa como língua veicular	48
	4.2 Desenvolvimento profissional dos professores e implementação curricular	52
Cap.5	**Avaliação curricular**	53
	5.1 Avaliação em Língua Portuguesa como língua veicular	53
Cap.6	**Recursos Curriculares**	57
	6.1 Obras/Textos para iniciação à educação literária	57
	6.2 Recursos Digitais	59
	6.2.1 Para o aprendente	59
	6.2.2 Para o professor	59
	Referências Bibliográficas	60
	Constituição da equipa de estudo e elaboração do documento	65

Introdução

O presente documento tem como objectivo principal fornecer orientações curriculares aos professores do ensino primário que leccionam em escolas, na Região Administrativa Especial de Macau, em que o português é a língua veicular.

Neste documento são apresentados os objectivos das várias competências que os alunos do ensino primário deverão atingir no final dos seis anos e as orientações práticas relativamente à gestão dos conteúdos. Discute-se também: o papel do professor na gestão do currículo, a partir da perspectiva alargada do contexto escolar; as várias acepções de currículo; o processo de avaliação e o que este implica; algumas problemáticas inerentes ao contexto educativo, nomeadamente no que concerne à multiplicidade linguística.

Este documento pretende, pois, servir de instrumento guia para a prática lectiva nos referidos estabelecimentos do ensino primário. As orientações curriculares constantes do presente documento deverão ser interpretadas de forma ecléctica e adaptável aos vários contextos e grupos de alunos.

Assim, o uso de português língua veicular, nas diversas áreas curriculares deste nível de ensino, deverá preencher a função de meio de instrução dos conteúdos específicos de cada uma delas, como também servir como espaço de extensão e aprofundamento dos conhecimentos implícitos 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.

Nesse sentido, e centrando-nos nas necessidades dos aprendentes neste nível de ensino, as linhas de orientação curricular delineadas neste documento terão em atenção os seguintes pontos:

- Posicionamento e direcção do desenvolvimento dos currículos;

- Interpretação das exigências das competências académicas básicas;
- Definição das exigências das competências académicas da escola e sugestões sobre os conteúdos curriculares;
- Implementação do currículo;
- Avaliação curricular;
- Recursos curriculares;
- Referências bibliográficas.

1. Posicionamento e direcção do desenvolvimento dos currículos

Considerando as características multilingues e multiculturais de Macau, e com base numa apreciação, *a priori*, do contexto específico das escolas cujo sistema de ensino utiliza a língua portuguesa como língua veicular, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, no ensino primário, reveste-se de grande importância.

As especificidades do contexto sociolinguístico da RAEM fazem com que nem todos os alunos, que frequentam as escolas em que o português é língua veicular, tenham o português como a sua língua materna (L1); ou que seja a língua predominante em suas casas; ou mesmo, que ela seja falada no contexto familiar dos alunos. A consciência deste facto deverá assumir a maior relevância não só na elaboração dos currículos, como também no modo de implementação prática dos mesmos. Nesse sentido, carece primeiramente revisitar os conceitos de L1, L2 e LE – leque que abrange o público estudantil alvo do presente documento, para melhor se entender o enquadramento destas Orientações Curriculares.

Aquilo a que na literatura se designa por L1 foi identificado como referindo-se à língua em uso no país de origem do falante e que o mesmo adquiriu desde a infância, enquanto se processava a sua aprendizagem da linguagem. Naturalmente que esta designação não contempla os movimentos diaspóricos que entretanto se globalizaram, sendo desadequada para o caso particular de muitos alunos da RAEM que têm português como L1. Pese embora a língua portuguesa ser uma das duas línguas oficiais da RAEM, é sobejamente sabido que o seu uso se restringe a domínios de prática muito específicos e limitados, não cabendo na generalização supracitada. Muitos desses alunos nascidos na RAEM têm como seus ascendentes indivíduos também eles aqui nascidos (por vezes há inúmeras gerações); ou provenientes de outros espaços lusófonos onde o português, embora língua oficial, apresenta níveis de uso e

normas variáveis. Por tais motivos cabe-nos, desde logo, alertar para a necessidade de se assumir, para o presente efeito, uma noção fluida de L1, entendida neste âmbito como uma dimensão do conceito de bilinguismo.

Outro conceito ao qual comummente se recorre nas definições de L1 (sobretudo na sua oposição a L2 e outras) refere-se ao modo de aprendizagem, sendo que uma L1 é adquirida de forma natural, i.e., sem instrução (Krashen 2009).

Por oposição, uma L2 distingue-se de uma L1 por ser qualquer outra língua adquirida para um fim específico, por exemplo, a educação (Crystal, 2003). Tal aprendizagem faz-se, maioritariamente, através de instrução. Contudo, há também que considerar a possibilidade de esta poder ser adquirida em contexto de imersão (Krashen 2009). Tal como Ellis (2000), considera-se uma L2 qualquer língua adquirida por um falante posteriormente à aprendizagem da sua língua materna, em qualquer fase da sua vida, em ambiente de imersão. Ellis (op.cit) acrescenta um quarto elemento distintivo de uma L2 relativamente a uma L1: o facto de ser adquirida fora do país de origem do falante. Pelas razões referidas no segundo parágrafo desta secção, alguns dos alunos em questão apenas iniciam a sua aprendizagem / aquisição da língua portuguesa no momento em que ingressam numa escola em que esta é língua veicular. O estatuto de língua oficial que o português detém na RAEM não é condição bastante para que ele esteja ao alcance de todos, por forma a ser aprendido em contexto de imersão fora do contexto escolar. Deste modo, no contexto em causa, o português L2, para alunos que provêm de contextos familiares onde esta língua não é usada, pode ser equiparado a uma língua estrangeira (LE); equivalência atribuída, aliás, a qualquer L2 em Johnson e Swain (1997).

Tendo em conta a distinção estabelecida em Krashen (2009), o processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma L2 pode ser entendido como um processo de aquisição ou como um processo de aprendizagem. Esta distinção,

ainda que não sendo consensual no seio da comunidade de investigadores de aquisição de L2, pretende distinguir processos distintos de aquisição que, por sua vez, podem estar ligados a abordagens pedagógicas distintas. Assim, o conceito de aquisição implica que o processo de desenvolvimento de uma L2 se processe de forma implícita, inconsciente, portanto. Por sua vez, o conceito de aprendizagem implica que o processo de desenvolvimento de uma L2 se processe de forma explícita, logo, consciente. Relacionadas com estes dois conceitos estão práticas pedagógicas distintas: as que levam o aprendente a usar a L2 como ferramenta de troca de informações e de participação em funções sociais e interpessoais; e as que, por seu turno, têm como foco as estruturas linguísticas, em que a informação fornecida ao aprendente (*input*) e a produção linguística por parte deste são controladas e modeladas pela intervenção de um instrutor (professor), por forma a que o aprendente seja orientado no sentido de, progressivamente, aperfeiçoar a sua proficiência na L2 (Batstone, 2002). Em semelhantes contextos, o aprendente poderá não ser orientado explicitamente no seu desenvolvimento linguístico, tal como o seria no contexto de aprendizagem. (Batstone, 2002).

Em resumo, a aprendizagem de uma L2 é, simultaneamente, uma aprendizagem de informações linguísticas e de elementos simbólicos de uma determinada comunidade etnolinguística. No contexto da RAEM, onde o conceito de imersão linguística para aprendentes de português L2 assume contornos próprios, como acima definimos, o uso de português nos momentos de instrução/aprendizagem dos alunos nas restantes disciplinas do currículo escolar, para além de servir o propósito de transmitir conhecimentos específicos das matérias envolvidas, deve fornecer um espaço em que o aprendente de L2/LE desenvolva o seu conhecimento (implícito) do nível simbólico e cultural dessa língua, e das suas capacidades comunicativas da mesma nas suas interacções verbais e escritas.

Os processos e modelos de desenvolvimento curricular estão necessariamente ligados a mudanças socioeconómicas e socioeducativas, bem como a alterações ao nível de políticas educativas, decisões muitas vezes alicerçadas em orientações de carácter científico.

A complexidade do conceito de currículo e de desenvolvimento curricular decorre, em grande medida, da multiplicidade de intervenientes e, sobretudo, do facto de estes representarem grupos sociais distintos, com interesses diversos. Acresce que as perspectivas sobre modelos educativos a adoptar raramente são consensuais.

O conceito de currículo, pese embora o seu uso uniformizado, contempla sub-conceitos com sentido próprio, tais como: oficial; planeado ou de processo; ensinado e aprendido; formal e informal; oculto ou aberto; total ou parcial.

Acima de tudo, o currículo, entendido como oficial, é um instrumento cultural, através do qual se estabelecem, estruturam e hierarquizam conhecimentos. Há que salientar o papel activo que os docentes devem ter em termos da reestruturação do currículo, ainda que isso possa não ser possível ao nível do estabelecimento do currículo oficial, os professores podem actuar tanto sobre o currículo oculto como sobre o currículo informal.

Os novos caminhos ao nível do conceito de desenvolvimento curricular, sobretudo na última década, têm vindo a propor abordagens que permitem uma maior autonomização, flexibilização e reorganização do currículo, atribuindo ao professor tarefas de gestão e organização do currículo, sobretudo ao nível do ensino primário. Estas novas abordagens reconhecem a importância de gerir o currículo, não só em função do contexto educativo, mas também em cooperação com os alunos que passam a ser vistos como os participantes por excelência na negociação dos conteúdos.

Em contextos multi e plurilingues, a gestão e negociação do currículo e de conteúdos deve ter em linha de conta o papel mediador e integrador da língua

veicular, qualquer que seja o contexto socioeducativo. Nas secções seguintes, discutiremos os conceitos relativos ao processo de aquisição de uma língua materna.

1.1 Processo de Aquisição da Língua Materna

Nesta secção do presente documento, discutimos alguns dos princípios gerais que devem ser tidos em linha de conta quando se define o processo de aquisição de uma língua materna.

O primeiro aspecto a ter em consideração, no contexto educativo formal, é o facto de que o processo de aquisição da língua materna, à semelhança de processos de aquisição de línguas segundas, não é linear. Quer isto dizer, em primeiro lugar, que este se caracteriza por fases de desenvolvimento. É de salientar também que essas fases, por não constituírem um processo linear, não são estanques nem absolutamente previsíveis, sendo que quando aparentemente a criança parece ter atingido uma determinada fase no seu desenvolvimento linguístico, ela pode retroceder, mas também avançar mais rapidamente do que seria previsto. Para tal, contribuem, entre outras variáveis, as características da personalidade da criança, o contexto sociolinguístico e familiar em que está inserida, mas sobretudo, e numa fase posterior, o contexto socioeducativo, que complementará e reforçará a aprendizagem juntamente com o desenvolvimento da linguagem. A integração no meio escolar altera, quase necessariamente, o processo de aquisição da linguagem, constituindo-se essa alteração por um aceleramento desse mesmo processo, sobretudo em contextos bilingues e multilingues. Nestes contextos, a capacidade e velocidade do processamento altera-se, necessariamente. Como afirma Cruz-Ferreira (….): *"You cannot control the way your children speak: they will develop their own accents and they will learn the languages they think they need."*

No processo de aquisição da língua materna há ainda a destacar os seguintes aspectos:

- O desenvolvimento da linguagem está dependente do desenvolvimento da coordenação motora e das capacidades cognitivas;
- O discurso (produção linguística) e a linguagem não são equivalentes, uma vez que a linguagem é de carácter intelectual e o discurso é de carácter físico. Quer isto dizer que, apesar de as crianças poderem ter a percepção das estruturas linguísticas a que estão expostas, poderão não as conseguir reproduzir, de acordo com a norma;
- Nem todas as crianças seguem o mesmo processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem;
- Cada criança faz uso de estratégias diferentes no processo de aquisição de L1, ainda que um dos fenómenos que se identifica, regra geral, é o da generalização em termos de conceitos, léxico e, mesmo, estruturas linguísticas (ex: fazo, fazi);
- O processo de aquisição da linguagem é relativamente longo e processado em fases de aquisição. Bialystok (2009:21) define-as da seguinte forma: *"The pattern is familiar: cries evolve to babbles, babbles are shaped into words, and words are joined to create sentences."* No entanto, Bialystok relembra que este processo não está isento de variação, como havíamos afirmado anteriormente.

Bialystok apresenta, de forma sucinta e clara, as principais áreas que enquadram o processo de aquisição da língua materna: o léxico, a sintaxe, a fonologia e a pragmática. Ao nível da aquisição do léxico, Bialystok refere que:

- Devemos ter em linha de conta o processo de desenvolvimento que inclui: velocidade e padrão de desenvolvimento, o uso correcto (e incorrecto) do léxico, bem como a relação entre a aquisição do léxico e o desenvolvimento cognitivo da criança;

- No processo de aquisição do léxico, regra geral, há uma tendência para que o número de palavras adquiridas se mantenha mais ou menos constante, registando-se um elevado pico no número de palavras, por volta dos dois anos de idade, sem esquecermos o grau de variação, mais ou menos significativo, neste processo de aquisição do léxico. No entanto, alguns autores apontam para que as crianças consigam aprender 5 palavras por dia;

- Apesar de o ritmo de aquisição do léxico poder ser mais ou menos rápido, no início do processo de aquisição nem todas as palavras são usadas no contexto exacto.

Sobretudo, é importante não esquecer que, quando uma criança domina mais do que uma língua e inicia a aprendizagem de uma outra em contexto escolar, passa por uma ou mais fases de adaptação, não só ao contexto socioeducativo, mas também ao novo contexto linguístico, na medida em que essa nova língua tem como papel fazer a ponte em termos sociais e também educativos. Nestas circunstâncias, é de salientar que o processo de aquisição das outras línguas, que a criança já domina, pode não estar ainda completo. Assim sendo, o processo de aquisição da nova língua, sobretudo em contexto educativo formal, poderá ser lento e "silencioso", ainda que diferenças individuais possam imprimir substanciais assimetrias nesse processo. Daí que seja extremamente importante que o foco da língua veicular não se circunscreva aos momentos lectivos reservados ao seu ensino. É também neste sentido que Custódio (2011:132) afirma:

"(…) há atualmente um amplo consenso quanto ao facto do trabalho em torno desta competência ser desenvolvido de modo transversal e interdisciplinar."

No entanto, nestes contextos multilingues, o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita, sendo complementares, reveste-se de grande importância, não para os falantes nativos, mas sobretudo para os falantes bilingues ou multilingues. Nas secções seguintes discutiremos os pressupostos relativos a estas duas capacidades.

1.2 Aprendizagem e Desenvolvimento da Leitura

Ao invés do que acontece com o processo de aquisição da linguagem (L1), a capacidade leitora aprende-se e desenvolve-se de forma explícita e, regra geral, em contexto escolar (Sim-Sim, 2001:51). Apesar do imperativo de que a aprendizagem e desenvolvimento das capacidades da leitura implique mecanização em função da associação letra/som e som/palavra/significado, e ainda palavra(s)/frase/significado (dependendo do método de ensino utilizado), é importante referir que, para o aluno que ingressa no primeiro ano do ensino primário, esta nova capacidade funciona como instrumento mediador dos conhecimentos previamente adquiridos, pela percepção do meio envolvente e também pela função comunicativa inerente à linguagem e à língua materna dos aprendentes. Por seu turno, é também o desenvolvimento da capacidade leitora que, ancorada no conhecimento do mundo do aluno (Custódio, 2011:131), continua a abrir horizontes e a permitir que o aluno, que dá os seus primeiros passos no seu percurso escolar, se familiarize com novos contextos e realidades, propiciando, simultaneamente, a exploração de novos conhecimentos.

Segundo Sim-Sim (2001:51):

"Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento."

A leitura serve, pois, como mediador de experiências educativas e de conhecimentos. Esta capacidade, a sua aprendizagem e desenvolvimento, está intimamente ligada ao desenvolvimento da linguagem através da ancestral tradição oral do conto (Pinto, 2009:23), bem como ao papel apelativo que, por exemplo, a imagem associada ao texto e ao contexto pode ter para a compreensão da mensagem escrita.

Sim-Sim (2001:54-55) identifica algumas das fases do processo de aprendizagem da leitura: (i) *emergência da leitura*, momento que se caracteriza pelo reconhecimento por parte do aluno de conjuntos de palavras mais frequentes; (ii) *conhecimento do princípio alfabético*, que se caracteriza pela associação letra/som e que é essencial "(…) para a descodificação fonológica sequencial que caracteriza a escrita alfabética."; (iii) compreensão do texto escrito, que se caracteriza por: (a) estabelecer relações de conhecimentos prévios com o assunto dos textos; (b) antecipar informação recorrendo a indicadores visuais e/ou textuais; (c) sintetizar o essencial da mensagem dos textos escritos.

O desenvolvimento da capacidade leitora inicia-se cedo, muito antes do ingresso no ensino primário. O contacto com os livros, quer directa quer indirectamente, desde tenra idade, facilita uma possível desenvoltura na leitura em fases posteriores do processo de aprendizagem. Segundo Sousa (2009:24):

"Os hábitos de leitura, adquiridos com o constante ouvir ler, e o tipo de linguagem utilizado entre a criança, os seus progenitores e o meio circundante reflectir-se-ão

ao longo das suas aprendizagens. As crianças que não desenvolvem apetência para a leitura, mais tarde revelam algumas dificuldades em compreender a essência que reside na escrita."

Em suma, aprender a ler, mais do que juntar letras e palavras de forma mecanizada, é, sobretudo, aprender a compreender a informação escrita, retirando dos textos o seu sentido global, permitindo também que o aluno seja capaz de desenvolver outras capacidades inerentes à capacidade leitora.

1.2.1. Ensinar a Competência da Leitura

O ensino da leitura, no ensino primário, tem-se centrado em quatro enquadramentos metodológicos: (i) método sintéctico; (ii) método analítico (global); método sintéctico analítico; método das 28 palavras.

O objecto desta secção não é, contudo, discutir as vantagens ou desvantagens de qualquer destes métodos, mas sim os desafios que se colocam a quem ensina a capacidade da leitura.

A este respeito, Sim-Sim (2001) considera necessário e vital que os professores estejam conscientes dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, quer da leitura, quer da escrita, sendo que este objectivo só pode ser atingido se os professores tiverem como referência a investigação que se tem vindo a fazer no âmbito da aprendizagem das capacidades da leitura e da escrita. Para além disso, Sim-Sim (2001:52) considera que:

"Ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado do conhecimento da língua que se ensina a ler (…) uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicos que devem enformar a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita."

A importância que Sim-Sim (2001) atribui à(s) capacidade(s) necessária(s) para ensinar a ler, tem como alicerce, como já foi referido, a investigação, como forma de desconstruir conceitos arreigados na cultura profissional quanto ao melhor método para ensinar tanto a leitura como a escrita. É neste sentido que Sim-Sim (2001:55-56) defende:

"Durante décadas, a formação para o ensino da leitura consistiu em ensinar aos formandos receituários de sequências de processos metodológicos, frequentemente antagónicos, que poderíamos hoje agrupar em abordagens fónicas e globais."

Acima de tudo, a proposta de Sim-Sim vai no sentido de alertar o professor do ensino primário para que esteja atento, se informe, e invista na sua formação contínua, para que a tarefa do ensino da leitura e da escrita não se resuma a uma simplificação metodológica. O professor deve encarar o ensino da leitura, ele próprio, como um desafio que lhe é colocado pela vasta informação que os trabalhos de investigação fornecem na área da leitura. No entanto, e como também alerta Sim-Sim, e à semelhança do que aconteceu com os vários métodos "tradicionais" do ensino da leitura e da escrita no ensino primário, devemos ter algum cuidado em basear a prática lectiva, de forma directa, nos resultados obtidos nos vários estudos sobre a leitura. É preciso, também, que o professor equilibre os vários conceitos com a sua experiência profissional e com o conhecimento que tem dos seus alunos e das suas necessidades, para que possa obter resultados que lhe permita perceber o rumo e as possíveis dificuldades do processo de aprendizagem.

1.3 O Texto Literário e o Desenvolvimento Cognitivo-motor

Como referimos nas secções anteriores, dedicadas à aprendizagem e desenvolvimento da leitura, o desenvolvimento desta competência:

(i) complementa e consolida o desenvolvimento da linguagem; (ii) reavalia aprendizagens; (iii) estabelece pontes entre áreas do conhecimento e áreas curriculares; (iv) propicia o desenvolvimento da criatividade. Constatámos também que a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura são tanto mais enriquecidos quanto mais diversificada for a escolha de géneros textuais (Sim-Sim, 2001), sejam eles usados quer na sequência das actividades lectivas quer para leituras realizadas fora do âmbito da sala de aula ou numa perspectiva transdisciplinar.

No que diz respeito ao papel da literatura infantil para o desenvolvimento da leitura no ensino primário, Sousa et al. (2013:36) caracterizam o papel do texto literário da seguinte forma:

"(…) há numerosas evidências sobre a relação entre a leitura partilhada de livros de literatura infantil e o aumento de vocabulário, o desenvolvimento da complexidade sintática, da consciência do impresso, do conhecimento sobre a estrutura e fórmulas da linguagem próprias do relato e aprendizagem da produção de textos, entre outros."

Porém, o papel do texto literário não se restringe, de forma alguma, ao desenvolvimento e aprendizagem da leitura. A sua abrangência é mais ampla, na medida em que contribui para o desenvolvimento da oralidade, também da escrita ou do desenho e, até, da expressão corporal. Numa primeira fase, o conto, enquanto género textual, por exemplo, pode servir como ponto de partida para uma multiplicidade de tarefas que, por si só, não se devem circunscrever aos momentos lectivos dedicados ao ensino e à aprendizagem da língua. Neste sentido, o texto literário (de literatura infantil), pelas várias outras competências que pode despertar, deve ser integrado no currículo numa perspectiva transversal ao nível dos conteúdos programáticos.

1.4 Tendência do desenvolvimento mundial dos currículos da disciplina do nível de ensino envolvido

Nos últimos anos, temos vindo a assistir a alterações, muitas vezes radicais, nos sistemas de ensino em vários países. A educação de massas baseada na uniformização e padronização do ensino, que tem início com a Revolução Industrial, tem vindo a ser posta em causa. Em termos cronológicos, as abordagens educativas deixaram de se focar quase exclusivamente no produto, passando a salientar o(s) processo(s). Esta viragem não é generalizável a todos os contextos educativos, também porque os processos de mudança na esfera educativa são, regra geral, morosos e alvo de alguma resistência por parte dos agentes educativos. No entanto, devemos reconhecer que qualquer processo de mudança em termos educativos não pode processar-se de forma radical. Para além disso, é preciso salientar que qualquer reforma educativa tem origem em pressupostos e crenças dos agentes responsáveis por políticas educativas.

Independentemente do efeito que as alterações de rumo nos sistemas educativos podem provocar nos seus mais directos intervenientes – os professores -, dados resultantes da investigação a vários níveis em contextos educativos têm fornecido aos professores elementos confiáveis quanto à importância de focalizarmos o ensino no aprendente, nas suas necessidades, nos seus ritmos de aprendizagem, nas suas capacidades cognitivas e não exclusivamente em listas de conteúdos programáticos.

Um dos exemplos mais flagrante no que diz respeito a mudanças em sistemas educativos é o caso do contexto socioeducativo finlandês. O primeiro aspecto a salientar, relativamente às recentes mudanças ao nível de todo o sistema educativo em vários ciclos de ensino na Finlândia, é que o processo de mudança decorreu durante três décadas. Quer isto dizer que a mudança não foi radical, nem o deve ser, ainda que haja a tendência para que assim seja. Quer isto dizer, também, que esta mudança só foi possível depois de terem sido

avaliadas as situações antecedentes.

O novo sistema educativo finlandês assenta, tal como referimos anteriormente, no princípio-base das novas perspectivas educativas, segundo as quais o aluno está no centro do projecto e do processo educativo. Robert (2011) identifica os princípios que definem as mudanças neste sistema educativo: (i) o ambiente na escola e na sala de aula é acolhedor; (ii) os ritmos de aprendizagem são adaptados aos alunos; (iii) Os problemas ao nível do processo de aprendizagem são detectados precocemente, sendo de imediato concedido apoio a esses alunos por professores especializados; (iv) a taxa de enquadramento dos alunos no sistema é elevada porque, em situações especiais, há professores especializados que têm a seu cargo um número muito reduzido de alunos por turma (entre 6 e 7 alunos); (v) os alunos são activos e envolvidos nos seus percursos de aprendizagem, porque, como afirma Robert (2011:18): "O professor está presente como um recurso entre outros (…)"; (vi) aos alunos é-lhes dada a possibilidade de escolherem o seu próprio currículo (consoante o grau de maturidade dos alunos); (vii) a avaliação é motivadora, na medida em que não há testes nem exames. O que importa é a progressão nas aprendizagens; (viii) os professores têm formação adequada; (ix) a profissão de professor é muito valorizada na Finlândia; (x) o recrutamento do pessoal docente é exigente; (xi) os professores têm excelentes condições de trabalho; (xii) os professores têm total liberdade em termos pedagógicos; (xiii) os professores especializados estão associados às universidades; (xiv) a formação dos professores é contínua e orientada.

Cabe-nos referir que são os contextos e os seus intervenientes que impulsionam as mudanças ou a sua necessidade. Assim, terminamos esta secção com uma nota de cautela. Tal como referimos na secção referente à aprendizagem e desenvolvimento da capacidade da leitura, a aplicação "cega" de regras, métodos, ou o decalque de sistemas educativos para aqueles nos

quais estamos envolvidos, pode tornar-se infrutífero. A mudança, sendo necessária, deverá começar, também, pelos professores.

1.5 Contextos de Aquisição de L2 Multilingues

No que diz respeito ao ensino do português como L2, num contexto com características próprias como a multiculturalidade e o multilinguismo, os participantes têm uma necessidade imediata de comunicação e interacção com o que se encontra à sua volta, o que lhes exige adquirir certos comportamentos e valores socioculturais próprios da comunidade na qual estão imersos. A variedade cultural e linguística dos aprendentes é uma das características principais do contexto de ensino de segundas línguas.

O processo de aquisição de uma L2 pode desenvolver-se, também, em contextos de imersão, podendo assumir três modalidades possíveis: (i) aquisição da L2 num país em que ela seja a língua dominante, por razão de imigração e residência do aprendente nesse mesmo país; (ii) frequência de um curso intensivo de duração breve num país onde a língua em aquisição seja o idioma dominante; (iii) frequência de uma instituição de ensino no país de origem do aprendente que funcione exclusivamente na L2 em aquisição (Johnson e Swain, 1997).

Na última destas três situações, a L2 encontra-se inserida num currículo em que não é ensinada como uma disciplina separada, mas antes usada como meio de instrução no ensino dos conteúdos de outras disciplinas (Ellis, 2000). Tal pressupõe assumir-se o contexto de imersão como o contexto social e linguístico no qual o aprendente adquire a L2 exclusivamente pela interacção comunicativa, i.e., a língua é aprendida através da comunicação, em situações sociais e de uma forma natural. A este processo natural e interactivo contrapõe-se aquele em que a língua é aprendida por via de instrução formal, em salas de

aula e com orientação (op.cit.).

Pelas contingências existentes à exposição e uso do português na RAEM, a fluidez que se propôs para o conceito de L2 na secção anterior deverá igualmente ser considerada para o conceito *imersão linguística*, aplicado à aquisição de português L2/LE na RAEM; encarando-o de forma mais flexível do que nos parâmetros geralmente estabelecidos (cf. parágrafo anterior). Assim, para o presente efeito, considera-se o ensino em língua veicular portuguesa nas escolas públicas da RAEM como sendo operacionalizado em regime de *semi-imersão*. Por outras palavras, o uso do português como língua veicular nas instituições visadas deverá reflectir uma conciliação entre a aquisição/aprendizagem espontânea e a aquisição/aprendizagem guiada.

Como encarar esse objecto de estudo – eis o maior repto que se levanta a alunos, professores, decisores educativos e políticos, empregadores, na certeza de que ensinar a língua portuguesa como língua veicular impõe a consciência, por parte de todos os actores envolvidos, de se tratar de uma opção que está directamente relacionada com o crescimento individual, pessoal e social de todos os alunos. Com efeito, se aprender uma língua materna/veicular, passa pela aquisição/compreensão de diferentes domínios de aprendizagem (como o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o interagir e o funcionamento da própria língua), o ensino de língua portuguesa não pode afastar-se tampouco, tal como defende Antunes (2003:15), dos propósitos cívicos *"de tornar as pessoas cada vez mais participativas e atuantes, política e socialmente"*.

Neste sentido, importa reforçar o entendimento de Língua como produto, veículo e produtor de cultura (Galisson, 1991), de socialização, de conhecimento de Si e do Outro (Bizarro, 2012), que se conhece, pratica e desenvolve na interacção oral e escrita, em situações de uso multivariadas, com distintas finalidades e realizações.

Tomar consciência da mais-valia do domínio da LPV por si mesmo, mas

também pelo acesso ao conhecimento múltiplo que proporciona e pelo desenvolvimento de competências específicas e transversais que fomenta, é a grande finalidade desta componente curricular que, de acordo com o disposto no Regulamento Administrativo nº 10/2015, compõe o leque disciplinar previsto para o Ensino Primário na RAEM, em articulação com o ensino infantil e o ensino secundário geral, o qual é constituído por:

1) Línguas chinesa, portuguesa ou inglesa como primeira língua, ou seja, língua veicular;
2) Línguas chinesa, portuguesa ou inglesa como segunda língua;
3) Matemática;
4) Educação moral e cívica;
5) Actividades de descoberta;
6) Tecnologias de informação;
7) Educação física e saúde;
8) Artes.

2. Interpretação das exigências das competências académicas básicas

O desenvolvimento de competências de vária ordem assume-se como um desiderato obrigatório na implementação de todo o processo educativo, em contexto formal de aprendizagem, que se quer credor de uma filosofia humanista que coloca no ser humano e no seu crescimento harmonioso, em sociedade, o foco da sua actuação.

Associados à implementação de um currículo escolar (explícito e oculto) cujos princípios e fundamentos estão consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior da RAEM (Lei nº 9/2006) e regulamentados pelos Regulamentos Administrativos nº 15/2014 e nº 10/ 2015, a aquisição e o desenvolvimento de competências correspondem ao desenvolvimento integrado de conhecimentos, habilidades, capacidades, emoções, atitudes e valores fundamentais que, postos ao serviço do desenvolvimento da competência de comunicação em Língua Portuguesa como língua veicular, configuram o domínio das suas componentes orais e escritas, passando pelo conhecimento explícito do funcionamento da língua e do uso desta, em diferentes contextos/situações.

A clarificação das competências a desenvolver ao longo do ensino primário em Língua Portuguesa Veicular toma como referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior da RAEM que, no seu artigo 4.º, preconiza a necessidade de cultivar e promover nos educandos:

1) 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, de convívio harmonioso e do interesse entusiástico pelos assuntos sociais;

2) 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;

3) 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 uma capacidade de aprendizagem permanente;

4) O desenvolvimento de boas condições físicas e psicológicas, desenvolvendo a sua personalidade e criando uma filosofia correcta dos valores;

5) A sensibilidade e capacidade de apreciação estética e o convívio harmonioso com a natureza.

Neste mesmo sentido, o ensino primário da RAEM, e de acordo com o artigo 8.º da sua Lei n.º 9/2006, apresenta como objectivos:

1) Promover a consciência cívica básica, cultivar a auto-estima e o amor ao próximo, a Macau, à Pátria e pela natureza;
2) Cultivar qualidades morais, atitudes de convívio harmoniosos com os outros e com o ambiente, bem como o espírito de serviço comunitário;
3) Favorecer a criação e o desenvolvimento do interesse e dos hábitos de inquirição e de raciocínio, aumentando as suas capacidades criativas;
4) Promover o domínio de conhecimentos básicos científicos, naturais, humanistas e sociais, bem como técnicas de aprendizagem diversificadas;
5) Proporcionar oportunidades de aprendizagem diversificada, promovendo o desenvolvimento da personalidade e das potencialidades

individuais;

6) Promover um saudável desenvolvimento físico e psicológico;
7) Cultivar a capacidade de adaptação a ambientes diversos;
8) Promover uma correcta gestão do tempo, criando bons hábitos de vida e de aprendizagem;
9) Enriquecer a experiência de apreciação estética e desenvolver o gosto artístico.

Em termos específicos, nos diferentes âmbitos de aprendizagem[1], no final do ensino primário o aluno deverá ser capaz de:

Âmbito de aprendizagem A: Compreensão oral

A—1—1 Interpretar informações a partir de enunciados orais de natureza diversificada;

A—1—2 Reter informações a partir de enunciados orais de natureza diversificada;

A—1—3 Identificar intervenientes e acções, referenciando-os no espaço e no tempo.

A—1—4 Distinguir factos de opiniões;

A—1—5 Contar, resumidamente, histórias ou informações escutadas;

A—1—6 Transpor enunciados orais para outras formas de expressão;

A—1—7 Identificar elementos sonoros comuns e diferentes em rimas, lengalengas e poemas;

---

[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 primeiro número após a letra maiúscula representa os diversos anos de escolaridade, que servem como referência: 1 - do 1.º ao 3.º ano; 2 - do 4.º ao 6.º ano;

3) O segundo número representa o número de ordem das exigências das competências académicas básicas do respectivo âmbito de aprendizagem.

A—2—1 Saber escutar exposições, discussões, entrevistas, instruções e textos do património literário oral;

A—2—2 Compreender uma exposição, uma discussão, uma entrevista, de forma a seguir e entender o fio condutor da mesma;

A—2—3 Compreender as instruções para determinada acção com a complexidade sintáctica compatível com o nível de desenvolvimento linguístico atingido na fase etária considerada;

A—2—4 Seleccionar a informação necessária ao objectivo visado;

A—2—5 Reter informações de acordo com objectivos pré-definidos;

A—2—6 Distinguir diferentes géneros do oral tais como exposições, discussões, entrevistas e debates;

A—2—7 Compreender e apreciar textos do património literário oral;

A—2—8 Memorizar poemas, cantares e outras produções do património literário oral.

Âmbito de aprendizagem B: Expressão oral

B—1—1 Exprimir-se por iniciativa própria em conversas, diálogos e debates;

B—1—2 Intervir adequadamente em diálogos e na apresentação de trabalhos, regulando a sua participação;

B—1—3 Emitir opiniões sobre trabalhos realizados por si ou pelos seus pares, dando sugestões para os continuar ou melhorar, sempre que necessário;

B—1—4 Expor e justificar opiniões;

B—1—5 Solicitar e fornecer esclarecimentos e informações;

B—1—6 Relatar acontecimentos vividos ou imaginados, desejos e sonhos;

B—1—7 Formular instruções;

B—1—8 Descrever imagens ou situações;

B—1—9 Contar histórias conhecidas ou imaginadas;

B—1—10 Completar e recriar histórias, alterando o tempo, o espaço e as personagens;

B—1—11 Reproduzir rimas e lengalengas;

B—1—12 Verificar, experimentalmente, características da linguagem oral, nomeadamente, variar a entoação de frases, dizendo-as com intencionalidades diferentes;

B—1—13 Interpretar e recriar, em linguagem verbal, mensagens não verbais tais como sons, gestos e imagens;

B—2—1 Utilizar os recursos prosódicos adequados ao objectivo comunicativo;

B—2—2 Utilizar formas de tratamento e formas de delicadeza adequadas a contextos sociais diversificados;

B—2—3 Formular questões com clareza, de forma adequada à situação e ao interlocutor e com pertinência em relação ao assunto;

B—2—4 Narrar situações vividas e imaginadas de forma a prender a atenção do interlocutor e dos ouvintes;

B—2—5 Fazer exposições curtas, previamente preparadas, em contexto de sala de aula;

B—2—6 Usar vocabulário adequado à situação de comunicação;

B—2—7 Ler com clareza, fluência e entoação adequada textos de diferentes tipos, nomeadamente em prosa e poesia.

Âmbito de aprendizagem C: Compreensão escrita

C—1—1 Compreender enunciados escritos, de natureza diversificada, interpretando-os e retendo informações neles contidas;

C—1—2 Formular hipóteses, a partir da organização gráfica ou das imagens que acompanham diferentes tipos de texto tais como livros, jornais,

revistas, cartas e panfletos;

C—1—3 Antecipar o desenlace de narrativas a partir da informação já lida;

C—1—4 Identificar, em enunciados escritos, intervenientes e acções, referenciando-os no espaço e no tempo;

C—1—5 Recontar textos escritos lidos, tais como histórias, notícias e informações;

C—1—6 Distinguir informações essenciais de acessórias;

C—1—7 Distinguir personagem principal de personagem secundária;

C—1—8 Transpor enunciados escritos para outras formas de expressão, nomeadamente dramatizações, simulações, desenhos e expressão corporal;

C—1—9 Identificar, globalmente, as palavras escritas, associando-as directamente ao seu significado;

C—1—10 Identificar unidades de sentido no texto escrito;

C—1—11 Identificar registos escritos com funcionalidades, temáticas e tipos de texto distintos;

C—2—1 Identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas;

C—2—2 Procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar;

C—2—3 Extrair e resumir a informação;

C—2—4 Verificar a compreensão do que está a ler;

C—2—5 Ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto;

C—2—6 Sublinhar e tomar notas com o objectivo de estudo;

C—2—7 Ler para recreação e para obtenção de informação.

Âmbito de aprendizagem D: Expressão escrita

D—1—1 Produzir textos com diferentes objectivos comunicativos, adequados à situação e ao destinatário;

D—1—2 Dominar as técnicas fundamentais da escrita compositiva;

D—1—3 Reescrever textos narrativos através da modificação de alguns dos seus elementos, nomeadamente tempo e espaço;

D—1—4 Escrever textos narrativos subordinados a temas impostos ou de livre iniciativa;

D—1—5 Legendar imagens de modo a construir uma narrativa;

D—1—6 Elaborar diálogos;

D—1—7 Responder a questionários;

D—1—8 Escrever com recurso a instrumentos de apoio tais como dicionários e gramáticas;

D—2—1 Produzir textos com diferentes objectivos comunicativos, adequados à situação e ao destinatário, para formular pedidos, agradecimentos e protestos;

D—2—2 Dominar técnicas fundamentais da escrita compositiva, tais como ortografia, translineação, pontuação e textualização;

D—2—3 Recriar textos através da modificação de alguns dos seus elementos: situação inicial, acção, resolução e personagens;

D—2—4 Escrever com recurso a instrumentos de apoio, tais como dicionários, processadores de texto, gramáticas e prontuários;

D—2—5 Produzir textos criativos a partir de diferentes estímulos, nomeadamente imagens, música, filmes, publicidade e vídeos.

Âmbito de aprendizagem E: Conhecimento explícito da língua

E—1—1 Utilizar adequadamente sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita;

E—1—2 Usar adequadamente os sinais gráficos de acentuação;

E—1—3 Distinguir sílaba tónica de sílaba átona;

E—1—4 Classificar palavras quanto ao número de sílabas e quanto à acentuação;

E—1—5 Identificar e classificar nomes próprios, comuns e colectivos;

E—1—6 Classificar e aplicar verbos regulares nas formas do presente, futuro, pretérito perfeito, pretérito imperfeito do indicativo e imperativo;

E—1—7 Classificar e aplicar adjectivos em diferentes graus;

E—1—8 Substituir elementos da frase por determinantes possessivos e demonstrativos;

E—1—9 Classificar e aplicar pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos;

E—1—10 Distinguir os elementos fundamentais,ou seja, sujeito e predicado, da frase e identificar o grupo móvel;

E—1—11 Transformar frases por expansão ou redução;

E—1—12 Transformar frases modificando o tipo e a forma;

E—1—13 Identificar palavras pertencentes à mesma área vocabular;

E—1—14 Distinguir diferentes tipos de texto;

E—1—15 Estabelecer relações de sinonímia e de antonímia;

E—1—16 Utilizar sinais gráficos;

E—2—1 Utilizar adequadamente regras ortográficas e de pontuação;

E—2—2 Usar dicionários de verbos conjugados, prontuários e gramáticas escolares;

E—2—3 Identificar diferentes processos morfológicos de formação de palavras;

E—2—4 Identificar classes e subclasses de palavras;

E—2—5 Distinguir o tempo, modo e aspecto das formas verbais;

E—2—6 Combinar o pronome pessoal, com a função de complemento, com formas verbais;

E—2—7 Reconhecer funções sintácticas;

E—2—8 Distinguir frases simples de frases complexas;

E—2—9 Conhecer a flexão nominal e adjectival;

E—2—10 Distinguir período e parágrafo;

E—2—11 Localizar informação num texto através de indicação do parágrafo;

E—2—12 Estabelecer relações de forma, de sentido, ou de forma e sentido entre palavras, nomeadamente entre famílias de palavras e palavras homófonas e homógrafas;

E—2—13 Decompor palavras em sílabas para efeitos de translineação, incluindo em dígrafos e ditongos.

3. Definição das exigências das competências académicas da escola e sugestões sobre os conteúdos curriculares

O número 2 do Artigo 11.° do Regulamento Administrativo n.°15/2014, *Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local*, estabelece que "o desenvolvimento curricular realizado pela escola deve valorizar e traduzir os princípios educativos e as características da organização da mesma, bem como responder às necessidades de desenvolvimento dos alunos e da sociedade".

Em conformidade com os objectivos apresentados no artigo 8.º da Lei n.º 9/2006, *Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior*, a formação em Língua Portuguesa como língua veicular deverá possibilitar que o aluno, à saída do ensino primário, seja capaz de:

Ao nível da oralidade:

- compreender o discurso oral;
- se expressar de forma adequada e em função dos contextos;
- interpretar instruções e outras informações agindo em conformidade;
- interagir com diferentes interlocutores em situações discursivas variadas.

Ao nível da leitura:

- ser um leitor fluente;
- identificar a totalidade das letras do alfabeto;
- ler em voz alta um certo número de palavras em períodos de tempo definidos pelo professor;
- ler textos de natureza diversa;

- interpretar informação escrita em função de vários contextos, géneros e tipologias textuais;
- estabelecer relações entre a informação contida nos textos e conhecimentos anteriormente adquiridos;
- dominar vocabulário novo;
- identificar as suas dificuldades.

Ao nível da escrita:

- usar multifuncionalmente a escrita com correcção linguística e domínio das técnicas de escrita de vários tipos de texto;
- evidenciar a sua capacidade de escrita em função de vários géneros textuais e de acordo com diferentes objectivos comunicativos;
- manifestar a capacidade de transcrever informação proveniente de várias fontes;
- escrever a partir de modelos fornecidos pelo professor;
- reescrever textos alterando alguns dos seus elementos tais como personagens, tempos verbais e espaço.

Ao nível do funcionamento da língua:

- dominar as regras de ortografia;
- reconhecer aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua;
- compreender estruturas frásicas diversificadas em determinado contexto;
- identificar e compreender as regularidades na língua ao nível da estrutura

sintáctica e da morfologia;

- dominar o uso de estruturas linguísticas em diferentes contextos, atendendo a factores de adequação pragmática, semântica, lexical, sintáctica, morfológica, discursiva e fonológica.

3.1 **Conteúdos curriculares** (sugestões)

As sugestões de conteúdos programáticos para todos os anos do ensino primário encontram-se organizadas por anos (1º - 6º) e por áreas de competências a serem desenvolvidas, progressivamente, até ao final deste nível de ensino. Estes conteúdos programáticos baseiam-se nos estabelecidos para o Ensino Básico em Portugal (Buescu et.al. 2004). Contudo, foram introduzidas adaptações ao elenco original que figura no referido documento, por forma a serem respeitados os objectivos norteadores destas Orientações, assim como a realidade específica do ensino de português como língua veicular na RAEM (cf. a Introdução e a secção 3). As sugestões de textos literários adequados a este nível de ensino e possíveis de serem trabalhados de acordo com as presentes Orientações encontram-se na secção 8, apresentadas por ano de ensino.

Oralidade

1º ano	▪ **Interacção discursiva** Princípio de cortesia ▪ **Resposta, pergunta, pedido** ▪ **Compreensão e expressão** Articulação, entoação e ritmo. Vocabulário: alargamento, adequação Informação essencial

	□ Instrução □ Frase □ Expressão de ideias e de sentimentos
2º ano	▪ **Interacção discursiva** □ Princípio de cortesia; formas de tratamento □ Resposta, pergunta, pedido ▪ **Compreensão e expressão** □ Tom de voz, articulação, entoação, ritmo □ Vocabulário: alargamento, adequação, variedade □ Informação essencial □ Frase (complexidade crescente) □ Expressão de ideias e de sentimentos □ Expressão orientada: reconto, conto, simulação, dramatização
3º ano	▪ **Interacção discursiva** □ Princípio de cortesia □ Pedido de esclarecimento, informação, explicação ▪ **Compreensão e expressão** □ Tom de voz, articulação, ritmo □ Vocabulário: alargamento, adequação, variedade □ Informação essencial □ Estruturas frásicas (complexidade) ▪ **Produção de discurso oral** □ Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo □ Expressão orientada: reconto, conto, descrição; simulação e dramatização
4º ano	▪ **Interacção discursiva** □ Princípio de cortesia; princípio de cooperação □ Informação, explicação; pergunta ▪ **Compreensão e expressão** □ Vocabulário: variedade e precisão

	□ Informação: essencial e acessória; implícita □ Facto e opinião □ Ideias-chave □ Registo de língua formal e informal □ Estruturas frásicas (complexidade) ▪ **Pesquisa e registo da informação** ▪ **Produção de discurso oral** □ Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias □ Aviso, recado, convite □ Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias
5º ano	▪ **Interação discursiva** □ Princípio de cooperação □ Informação, explicação; pergunta, resposta ▪ **Interpretação de texto** □ Intenção do locutor; tema; assunto; informação essencial e acessória; facto e opinião; deduções □ Manifestação de reacção pessoal ao texto ouvido □ Reconto; paráfrase ▪ **Pesquisa e registo de informação** ▪ **Produção de texto** □ Géneros escolares: apresentação oral; argumentação favorável e desfavorável □ Planificação do discurso (tópicos) □ Vocabulário: adequação □ Estruturas gramaticais: concordância, adequação de tempos verbais, expressões adverbiais de tempo

6º ano	▪ **Interacção discursiva** □ Princípio de cooperação ▪ **Interpretação de texto** □ Informação implícita e explícita □ Deduções e inferências; sentido figurado □ Manifestação e justificação de reacção pessoal ao texto ouvido □ Síntese ▪ **Pesquisa e registo da informação** ▪ **Produção de texto** □ Géneros escolares: apresentação oral; argumentação □ Planificação do discurso (hierarquização de tópicos) □ Vocabulário: diversificação e adequação □ Estruturas gramaticais: concordância, adequação de tempos verbais, expressões adverbiais, pronominalizações, marcadores discursivos

<u>Leitura e escrita</u>

1º ano	▪ **Consciência fonológica e habilidades fonémicas** □ Percepção e discriminação fonéticas □ Consciência silábica □ Sensibilidade fonológica □ Consciência fonémica ▪ **Alfabeto e grafemas** □ Alfabeto □ Letra maiúscula, letra minúscula □ Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos ▪ **Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia** □ Palavras e pseudo-palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas; palavras regulares e irregulares; textos

	▪ **Compreensão de texto** □ Textos de características narrativas, informativas, descritivas □ Poema, banda desenhada □ Vocabulário: alargamento e adequação □ Paráfrase □ Sentidos do texto: sequência de acontecimentos; mudança de espaço; tema, assunto; informação essencial; intenções e emoções de personagens ▪ **Ortografia e pontuação** □ Sílabas, palavras (regulares e irregulares), pseudo-palavras, frases □ Sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação □ Letra de imprensa, letra manuscrita ▪ **Produção escrita** □ Frases simples □ Legendas de imagens □ Pequenos textos
2º ano	▪ **Consciência fonémica** □ Manipulação fonémica ▪ **Alfabeto e grafemas** □ Alfabeto (consolidação) □ Correspondências grafo-fonémicas (grafemas com diacrítico, dígrafos e ditongos) □ Correspondências fonográficas ▪ **Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia** □ Palavras e pseudo-palavras, com complexidade silábica crescente; palavras regulares e irregulares; textos ▪ **Compreensão de texto** □ Textos de características narrativas, informativas, descritivas □ Poema, banda desenhada □ Vocabulário: alargamento, adequação e variedade □ Paráfrase

	□ Sentidos do texto: sequência de acontecimentos, mudança de espaço; encadeamentos de causa e efeito; tema, assunto; informação essencial; articulação de factos e de ideias ▪ **Pesquisa e registo da informação** ▪ **Ortografia e pontuação** □ Sílabas, palavras, pseudo-palavras, frases, texto □ Acentos e til □ Sinal de pontuação: vírgula □ Letra de imprensa, letra manuscrita ▪ **Produção de texto** □ Paráfrase, informações, explicações; pequenas narrativas □ Planificação de texto: ideias-chave □ Redacção e revisão de texto: concordância; tempos verbais; utilização de sinónimos e de pronomes; apresentação gráfica
3º ano	▪ **Consciência fonémica (consolidação)** ▪ **Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia** □ Palavras regulares e irregulares; textos (progressão) ▪ **Compreensão de texto** □ Textos de características: narrativas, expositivas/informativas, descritivas □ Notícia, carta, convite, banda desenhada □ Vocabulário: alargamento temático □ Paráfrase □ Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial; antecipação de conteúdos; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da acção □ Opinião crítica

	▪ **Pesquisa e registo da informação** ▪ **Ortografia e pontuação** □ Grafemas, palavras, texto (alargamento) □ Sinal gráfico: hífen □ Sinal auxiliar de escrita: aspas □ Sinais de pontuação: ponto de exclamação, dois pontos (introdução do discurso directo), travessão (no discurso directo) □ Translineação ▪ **Produção de texto** □ Textos de características narrativas, expositivas/ informativas; diálogo □ Carta, convite; diálogo e legenda para banda desenhada □ Planificação de texto: relacionação e organização de ideias e tema □ Textualização: caligrafia, ortografia, vocabulário, amplificação de texto (expansão de frases, com coordenação de nomes, de adjectivos e de verbos) □ Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia
4º ano	▪ **Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia** □ Palavras e textos (progressão) ▪ **Compreensão de texto** □ Texto de características narrativas; descrição □ Retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, notícia, carta, convite, aviso, banda desenhada □ Vocabulário: alargamento temático □ Paráfrase □ Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações ▪ **Pesquisa e registo de informação**

	▪ **Ortografia e pontuação** □ Texto □ Sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase) □ Sinal auxiliar de escrita: parênteses curvos □ Translineação (consolidação) ▪ **Produção de texto** □ Textos de características narrativas, expositivas; descrição, diálogo □ Carta, convite; diálogo e legenda para banda desenhada □ Planificação de texto: relacionação, organização, hierarquização de ideias □ Textualização: caligrafia; ortografia e pontuação; vocabulário; construção frásica (concordância entre elementos), mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos) □ Revisão de texto: tema, categoria ou género, frases, vocabulário, ortografia e pontuação
5º ano	▪ **Fluência de leitura: velocidade, precisão, prosódia** □ Palavras e textos (consolidação e progressão) ▪ **Compreensão de texto** □ Texto de características: narrativas; descritivas □ Retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, entrevista, texto publicitário, notícia, carta □ Sínteses parciais; questões intermédias; antecipação de conteúdos; foco da pergunta ou da instrução □ Informação essencial e acessória (tomada de notas) □ Inferências: sentidos contextuais; relacionação de informações; relações de semelhança e de oposição □ Opinião crítica textual e intertextual

	▪ **Registo e organização da informação** □ Aspectos nucleares do texto; intenção do autor ▪ **Ortografia e caligrafia** □ Caligrafia □ Regras de ortografia e de acentuação ▪ **Produção de texto** □ Géneros escolares: texto de características expositivas e texto de opinião □ Textos de características: narrativas; descritivas □ Guião de entrevista; carta □ Paráfrase □ Planificação de texto: registo, hierarquização e articulação de ideias □ Textualização: ortografia e acentuação; pontuação e tipos de frase; parágrafos; construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais, referência por possessivos, conectores discursivos); vocabulário específico; apresentação do texto □ Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correção linguística
6º ano	▪ **Fluência de leitura: velocidade, precisão, prosódia** □ Palavras e textos (consolidação) ▪ **Compreensão de texto** □ Textos de características narrativas; descritivas □ Retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, entrevista e texto publicitário, notícia, carta, roteiro □ Sínteses parciais; questões intermédias; antecipação de conteúdos □ Informação relevante, factual e não factual □ Inferências: sentidos contextuais; relacionação de informações □ Estrutura do texto; relações intratextuais de causa – efeito e de parte – todo; aspetos nucleares do texto; síntese

	□ Opinião crítica textual e intertextual ▪ **Pesquisa, registo e organização da informação** ▪ **Produção de texto** □ Géneros escolares: texto de características expositivas, texto de opinião □ Texto de características narrativas □ Resumo de texto de características narrativas e de texto de características expositivas □ Paráfrase □ Planificação de texto: objetivos, organização segundo a categoria ou género, registo, organização e desenvolvimento de ideias □ Textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância, encadeamento lógico); coesão textual (retomas nominais, substituições por sinónimos e expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conectores); marcadores discursivos; vocabulário específico □ Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género; estrutura e desenvolvimento lógico do texto; correcção linguística

Educação literária

1º ano	▪ **Audição e leitura** □ Obras de literatura para a infância; outros textos literários seleccionados pelo aluno, sob orientação. ▪ **Compreensão de texto** □ Rima □ Antecipação de conteúdos □ Reconto □ Expressão de sentimentos e de emoções ▪ **Memorização e recitação** □ Trava-línguas, lengalenga; poema ▪ **Produção expressiva** □ Histórias inventadas Recriação de textos
2º ano	▪ **Audição e leitura** □ Obras de literatura para a infância; outros textos literários seleccionados pelo aluno, sob orientação □ Formas de leitura silenciosa; em voz alta; em coro ▪ **Compreensão de texto** □ Cadência dos versos □ Antecipação de conteúdos □ Intenções e emoções das personagens □ Inferências (de sentimento – atitude) □ Reconto; alteração de passagens em texto narrativo □ Expressão de sentimentos e de emoções ▪ **Memorização e recitação** □ Lengalenga, adivinha rimada; poema ▪ **Produção expressiva** □ Histórias inventadas □ Recriação de textos □ Texto escrito (prosa e verso rimado)

3º ano	▪ **Leitura e audição** □ Obras de literatura para a infância; outros textos literários seleccionados pelo aluno, sob orientação □ Formas de leitura: silenciosa; em voz alta; em coro ▪ **Compreensão de texto** □ Regularidades versificatórias: rima, sonoridades, cadência □ Antecipação de conteúdos □ Personagens principais □ Inferências (de tempo, de instrumento, de objecto) □ Reconto; alteração de elementos na narrativa (personagens, acções e títulos) □ Linguagem figurada □ Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista ▪ **Apresentação de textos e de livros** ▪ **Produção expressiva (oral e escrita)** □ Declamação de poema □ Dramatização de texto □ Texto escrito (prosa e poema)
4º ano	▪ **Leitura e audição** □ Obras de literatura para a infância; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação □ Leitura expressiva: individual; em grupo; em coro ▪ **Compreensão de texto** □ Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades □ Personagens principais; coordenadas de tempo e de lugar □ Divisão do texto em partes □ Inferências (de agente – acção, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo) □ Reconto (estrutura e ponto de vista da personagem); alteração de elementos na narrativa (personagens, tempo e espaço) □ Linguagem figurada; onomatopeia □ Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista

	▪ **Apresentação de livros** ▪ **Produção expressiva (oral e escrita)** □ Declamação de poemas □ Dramatização de texto □ Texto escrito: narrativas e poema rimado □ Reescrita de texto a partir de perspectivas de personagens
5º ano	▪ **Leitura e audição** □ Textos da literatura para crianças e jovens e adaptações de clássicos; outros textos literários seleccionados ▪ **Compreensão de texto** □ Texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso rimado e livre; sílaba métrica e sílaba gramatical; tema □ Texto narrativo: personagens (principal e secundária), narrador, contextos temporal e espacial, acção; relações entre personagens e entre acontecimentos □ Géneros literários: fábula e lenda □ Inferências □ Relações intertextuais: semelhanças e contrastes □ Sentidos da linguagem figurada; recursos expressivos: onomatopeia, enumeração, personificação, comparação □ Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista ▪ **Produção expressiva (oral e escrita)** □ Leitura e declamação de poemas □ Reescrita de texto com alterações □ Composição de texto por imitação criativa
6º ano	▪ **Compreensão de texto** □ Texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada) □ Texto dramático: organização estrutural (acto, cena e fala); sentido global □ Géneros literários: conto e poesia (narrativo e lírico) □ Relação entre partes do texto e estrutura global (modos narrativo e lírico)

	□ Inferências □ Comparação de versões de um mesmo texto □ Literatura, cinema e teatro: relações textuais □ Universos de referência e valores □ Recursos expressivos: anáfora, perífrase, metáfora □ Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto □ Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista ▪ **Produção expressiva (oral)** □ Leitura dramatizada □ Apresentação de um texto

Gramática

1º ano	▪ **Morfologia e lexicologia** □ Nome e adjectivo qualificativo: flexão em género e número (regular) □ Sinónimos e antónimos: reconhecimento
2º ano	▪ **Classes de palavras** □ Nome □ Determinante artigo (definido e indefinido) □ Verbo □ Adjectivo qualificativo ▪ **Lexicologia** □ Sinónimos e antónimos: reconhecimento
3º ano	▪ **Fonologia** □ Monossílabos, dissílabos, trissílabos, polissílabos □ Sílaba tónica e sílaba átona □ Palavras agudas, graves e esdrúxulas ▪ **Classes de palavras** □ Nome próprio e nome comum □ Pronome pessoal (forma tónica) □ Determinante demonstrativo; determinante possessivo

	□ Quantificador numeral □ Advérbios de negação e de afirmação ▪ **Morfologia e lexicologia** □ Palavras variáveis e palavras invariáveis □ Nomes, adjectivos qualificativos: flexão em género; flexão em número □ Pronome pessoal (forma tónica): número, género e pessoa □ Conjugações verbais □ Flexão de verbos regulares e irregulares: presente do indicativo □ Radicais de palavras □ Afixos; prefixos e sufixos □ Famílias de palavras □ Sinónimos; antónimos ▪ **Sintaxe** □ Tipos de frase: frase declarativa, frase interrogativa e frase exclamativa □ Frase afirmativa e frase negativa □ Discurso directo □ Expansão e redução de frases.
4º ano	▪ **Classes de palavras** □ Nome comum colectivo □ Adjectivo qualificativo e numeral □ Verbo □ Advérbio de quantidade e grau □ Pronome pessoal (forma tónica e forma átona); pronome demonstrativo e pronome possessivo □ Preposição ▪ **Morfologia e lexicologia** □ Nomes e adjectivos terminados em consoante: flexão em número e em género □ Nomes: variação em grau □ Graus dos adjectivos

	□ Flexão de verbos regulares e irregulares: indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro), imperativo □ Pronome pessoal e retoma da referência nominal □ Radicais □ Prefixos e sufixos □ Palavras simples e palavras complexas □ Famílias de palavras ▪ **Sintaxe** □ Funções sintácticas: sujeito e predicado □ Tipos de frase: frase imperativa □ Discurso directo e discurso indirecto □ Expansão e redução de frases (consolidação)
5º ano	▪ **Classes de palavras** □ Verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos) □ Advérbio de modo, de tempo, de lugar; interrogativo ▪ **Morfologia e Lexicologia** □ Paradigmas flexionais dos verbos regulares □ Modos e tempos verbais (verbos regulares e verbos irregulares): formas finitas – indicativo (pretérito mais-que-perfeito composto); formas não finitas – infinitivo (impessoal) e particípio □ Palavras complexas; radical e afixos (alargamento) □ Derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação) □ Sinonímia e antonímia (alargamento) □ Famílias de palavras (alargamento) ▪ **Sintaxe** □ Pronome pessoal: pronomes átonos em frases afirmativas e negativas □ Funções sintácticas: sujeito (simples e composto), vocativo, complemento directo, complemento indirecto

6º ano	▪ **Classes de palavras** □ Verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva) □ Determinante interrogativo □ Pronome indefinido □ Interjeição ▪ **Morfologia e lexicologia** □ Modos e tempos verbais: formas finitas – condicional e conjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro); formas não finitas – infinitivo (impessoal e pessoal) e gerúndio □ Derivação e composição ▪ **Sintaxe** □ Pronome pessoal complemento em frases que contêm uma palavra negativa, frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos □ Funções sintácticas: predicativo do sujeito, complemento circunstancial, complemento agente da passiva □ Complemento directo e complemento indirecto e pronomes correspondentes □ Frase activa e frase passiva □ Discurso directo e discurso indirecto □ Frase simples e frase complexa

4. Implementação do currículo

4.1. Implementação do currículo e Língua Portuguesa como língua veicular

Tendo em vista o desenvolvimento dos objectivos gerais e específicos enunciados anteriormente e o papel que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua veicular tem nesse percurso, importa que, ao longo do ensino primário e no domínio da oralidade, todos os alunos participem em situações educativas (realizadas individualmente e em grupo) como as que a seguir se apresentam:

- 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 leitura, em voz alta, de diferentes tipos de texto previamente estudados;
- 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.

Exemplificação:

Âmbito de aprendizagem A: Compreensão oral

P1-P3

A – 1 – 4 – Distinguir factos de opiniões;

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 – 1 – 6 – Transpor enunciados orais para outras formas de expressão;

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.

P4 – P6

A – 2 – 5 – Reter informações de acordo com objectivos pré-definidos;

Antes de ouvir um texto gravado, o aluno deverá ser informado dos aspectos a reter através da audição que efectuará de seguida. Por exemplo: quantas personagens falam, de que falam, onde se encontram.

A – 2 – 7 – Compreender e apreciar textos do património literário oral;

O património literário oral em Língua Portuguesa é vasto e variado. Propõe-se, assim, a audição, o reconto, o comentário/a apreciação de uma lenda, uma anedota, um conto oral ou de quadras populares, de adivinhas e de provérbios.

Âmbito de aprendizagem B: Expressão oral

P1 – P3

B – 1 – 3 – Emitir opiniões sobre trabalhos realizados por si e pelos seus pares, dando sugestões para os continuar ou melhorar, sempre que necessário;

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 – 1 – 13 – Interpretar e recriar, em linguagem verbal, mensagens não verbais, tais como sons, gestos e imagens;

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

a. ouvir uma melodia 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.

P4 – P6

B – 2 – 1 – Utilizar os recursos prosódicos adequados ao objectivo comunicativo;

Através de actividades de simulação, levar o aluno a entoar, de forma diversificada, um mesmo enunciado, dando-lhe o sentido de ordem, pedido ou pergunta.

B – 2 – 6 – Usar vocabulário adequado à situação de comunicação;

A análise da situação de comunicação impõe que o aluno saiba adequar o vocabulário que usa à sua intenção comunicativa, mas também ao seu interlocutor e ao contexto. Assim, através de situações de simulação ou de dramatização, pode-se levá-lo a distinguir, ao nível do vocabulário, o pedido que faz a uma criança pequena, a um familiar próximo, a um amigo da mesma idade ou a um professor.

4.2 Desenvolvimento profissional dos professores e implementação curricular

O desenvolvimento profissional dos professores passa, necessariamente, por uma constante actualização, tanto em termos teóricos como em termos da prática pedagógica.

A forma mais comum de formação em exercício a que os professores têm acesso é a que é proporcionada pelas entidades educativas, quer no âmbito restrito do estabelecimento de ensino onde leccionam, como no âmbito mais alargado da comunidade educativa onde se inserem. No entanto, existem hoje em dia outras modalidades de formação, mais ou menos informal, através de cursos a distância, por exemplo. Salientamos que a autonomização do professor, relativamente às escolhas quanto à sua formação contínua, pode (e talvez deva) partir da reflexão contínua e continuada da sua própria prática pedagógica.

O processo de autonomização, pelo menos parcial, do professor decorre das mudanças que se têm vindo a operar nos mais variados contextos educativos. O papel do professor é visto, hoje em dia, de uma perspectiva dinâmica e interventiva a vários níveis, inclusivamente no que diz respeito à implementação e gestão do currículo em função da(s) realidade(s) com a(s) qual/quais trabalha.

O professor deixou de ser apenas um elemento do corpo docente de um determinado estabelecimento de ensino. Como refere Machado (2006:73):

"(…) o papel dos professores é determinante para conseguir mudar a escola, e por consequência os processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem, fazendo dela um espaço de decisão curricular."

Porém, devemos reconhecer que o professor goza de uma autonomia relativa em grande parte dos contextos educativos, sobretudo no que à gestão do currículo diz respeito. Algumas dessas restrições a uma maior

autonomização do professor enquanto agente podem ser: uma gestão centralizada do contexto educativo; ausência de projectos educativos globalizantes ao nível do estabelecimento de ensino; ou ausência de uma cultura pró-activa em termos pedagógicos no seio do grupo docente. É neste sentido que Machado (2006:75) afirma:

"Com efeito, os professores concebem, com frequência, a sua função como sendo sobretudo pedagógica, oscilando entre a aceitação do currículo prescrito e a procura de uma certa autonomia curricular, agindo muitas vezes mais como implementadores de decisões do que como decisores curriculares."

Se por um lado os professores podem estar sujeitos a determinado tipo de restrições impostas hierarquicamente, por outro eles têm o potencial poder de agir no sentido de operar mudanças, desde que informados sobre a sua realidade pedagógica, não se esquivando a novos desafios que essa mesma realidade lhes possa impor.

5. Avaliação curricular

5.1 Avaliação em Língua Portuguesa como língua veicular

O acto de avaliar é, em termos pedagógicos, um dos factores decisivos do processo de ensinar e de aprender, impulsionador de aprendizagens e reflexo do entendimento do mundo, da sociedade e da educação que pretendemos promover. Nesta perspectiva, 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 o desenvolvimento dos processos cognitivos dos aprendentes. Levar o aluno a ser capaz de responder a perguntas do tipo "O que sou capaz de fazer em LPV?", "O que não sou capaz de fazer em LPV?" e " Como devo proceder para fazer mais e melhor em LPV?" são exemplos do modo como o próprio aluno poderá envolver-se neste processo contínuo de avaliação, destinado, antes do mais, a (re)conhecer as forças e as fragilidades dos processos de aprendizagem.

À avaliação compete, ainda, informar sobre o grau de proximidade existente entre as metas e os objectivos formulados para o processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento do aprendente, levando, em caso de necessidade, a uma reorientação de actividades quer de ensino quer de aprendizagem, dado que pode pôr em evidência, de forma dialógica, os aspectos fortes e as dificuldades existentes em ambos os processos.

Como defendem múltiplos estudos efectuados, nas últimas décadas, em diferentes contextos e níveis de ensino e de aprendizagem, interessa, fundamentalmente, ajudar o aluno (aprendente) a aprender a aprender, a saber pensar, a ser analítico e crítico. Neste processo, o erro não é sinónimo de ausência de conhecimento, mas sinal a ter em conta na construção e reconstrução de todo o processo educativo.

Nestes pressupostos, relembremos que as principais funções da avaliação correspondem, assim, à seguinte tipologia:

Função Diagnóstica *– que tem por finalidade realizar uma sondagem de conhecimentos e experiências já disponíveis no aluno, bem como a existência de pré - requisitos necessários à aquisição de um novo saber. Permite ainda identificar progressos e dificuldades de alunos e professores diante do objectivo proposto*. (Rocha, s/ d). É realizada pelo professor no início do ano lectivo e também no começo de cada unidade didáctica, em caso de necessidade.

Função Formativa *- tem por finalidade proporcionar o feedback (retroalimentação) para o professor e para o aluno, durante o desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem. Propicia aos envolvidos (professor / aluno) no processo ensino - aprendizagem, a correção de falhas, esclarecimentos de dúvidas e estímulo à continuação do trabalho para alcance do objetivo. Proporciona também aos docentes informações sobre o desenvolvimento do trabalho, adequação de métodos e materiais, comunicação com o aluno e adequabilidade da linguagem (estratégias).* (Rocha, ibidem)

Função Sumativa *- tem o propósito de oferecer subsídios para o registro das informações relativas ao desempenho do aluno. Considerando que a função somativa da avaliação visa proporcionar uma medida que poderá ser expressa em uma nota ou conceito sobre o desempenho do aluno, entendemos que a mesma acontecerá ao final de cada unidade de ensino ou ao final de cada* [trimestre] *ou ainda no final do ano letivo, por ocasião do Conselho de*[Turma] *(...)* (Rocha, ibidem)

Refira-se, ainda, a importância de fomentar, desde muito cedo, a prática da auto-avaliação e da hetero-avaliação feita pelo aprendente. No esforço de conhecimento de Si e do Outro reside também um factor acrescido de formação

da pessoa, do indivíduo e do cidadão que este nível de ensino não pode menosprezar.

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, legendagens 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 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) Os testes escritos e orais.

Preocupada, fundamentalmente, com o desenvolvimento cognitivo, procedimental e atitudinal do aprendente, a avaliação ocupa um lugar de destaque em todo o processo educativo, como já referimos, mas, ao ser "negociado" de modo aberto com o aluno (que tem também o seu papel neste processo), será vista como uma mais-valia em que se procura enfatizar o lado positivo das aprendizagens e não unicamente o seu lado menos conseguido.

A avaliação interessa, assim, a todos os participantes do acto educativo.

6. Recursos curriculares

6.1 Obras/Textos para iniciação à Educação literária

1.º Ano

Alice Vieira: "Corre, Corre, Cabacinha" in *O Menino da Lua*

António Torrado: *Vamos Contar um Segredo e outra História*

Inês Pupo e Gonçalo Pratas:

Canta o Galo Gordo - Poemas e Canções para todo o ano

Luísa Ducla Soares: *Mais lengalengas*

Maria Alberta Menéres: *Dez Dedos, Dez Segredos*

Matilde Rosa Araújo: *O Livro da Tila*

2.º Ano

José Eduardo Agualusa: *A Girafa que Comia Estrelas*

Luísa Dacosta: *O Elefante Cor-de-rosa*

Luísa Ducla Soares: *Abecedário Maluco*

Manuel António Pina: *O Têpluquê e outras histórias*

Papiano Carlos: *A Menina Gotinha de Água*

Sidónio Muralha: *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*

3.º Ano

Álvaro Magalhães: *O Senhor do seu Nariz e Outras Histórias*

António Torrado: *O Mercador de Coisa Nenhuma*

Guerra Junqueiro: *Contos para a Infância*

Irene Lisboa: *Queres Ouvir? Eu Conto*

Matilde Rosa Araújo: *As Fadas Verdes*

Vergílio Alberto Vieira: *A Cor das Vogais*

4.º Ano

António Manuel Couto Viana: *Versos de Caracacá*

António Torrado: *Teatro às Três Pancadas*

José Saramago: *A maior flor do mundo*

Mia Couto: *O Beijo da Palavrinha*

Sophia de Mello Breyner: *A Fada Oriana*

5.º Ano

Alice Vieira: *Contos e Lendas de Macau*

Álvaro Magalhães: *O Limpa - Palavras e outros Poemas*

Ilse Losa: *O Príncipe Nabo*

Luísa Ducla Soares: *O Dragão*

Manuel António Pina: *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças*

Sophia de Mello Breyner: *A Menina do Mar*

Sophia de Mello Breyner: *Os Três Reis do Oriente*

6.º Ano

Alice Vieira: *Rosa, minha irmã Rosa*

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada: *Uma aventura em Macau*

Luísa Ducla Soares: *As viagens de Gulliver com escala em Portugal*

Maria Alberta Menéres: *Ulisses*

Manuel António Pina: *Os Piratas*

Sophia de Mello Breyner: *Primeiro Livro de Poesia*

6.2 Recursos digitais

6.2.1 Para o aprendente

http://www.sitiodosmiudos.pt

http:// www.rtp.pt/wportal/sites/tv/ruca/

https://www.youtube.com/watch?v=XhlIsv7n1bY

https://www.youtube.com/watch?v=tHdRnmWMrXc

6.2.2. Para o Professor

Ciberdúvidas da Língua Portuguesa - https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/

Escola Virtual - https://www.escolavirtual.pt

Ec. On – Escola de Escritas - http://escritacriativaonline.net/

Ponto de Encontro Português na China http://forumportugues.ipm.edu.mo/

Referências bibliográficas

- Alves, D., Costa, F., & Freitas, M. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- André, A. (1996). *Iniciação da Leitura – Reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Batstone, R. (2002). Contexts of engagement a discourse perspective on 'intake' and 'pushed output'. System, 30, 1 – 14.
- Bialystok, E. (2009). *Binlingualism in Development – Language Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bizarro, R. (2012).Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Linguarum Arena,* vol. 3: 117-131. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id1339id2606&sum=sim.
- Breen, M. (1987). "Learner contributions to task design", *in* C. Candlin y D. Murphy (eds.), *Language Learning T asks.* Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Canale, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", *in* Miquel Llobera *et al*., *Competencia*

comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid: Edelsa.

- Carretero, A. (2004): *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Conselho da Europa (2002).*Quadro comum europeu de referência para as línguas*: *Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA, Lisboa. Disponível em http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536
- Crystal, David (2003 [1995]). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Custódio, P. B. (2011). A Compreensão da Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico Português: Alguns Contributos do PNEP – Um Breve Apontamento, v.7, n.9. *Interacções*. Disponível em http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/474
- Ellis, R. (2000). *The study of second language acquisition*. 7th Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. y J. Zanón (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo, *Comunicación, Lenguaje y Educación, n.*7-8: 55-90.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots.* Paris : Clé International.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

- Johnson, Robert K. e Swain, Merrill (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Krashen, Stephen, D. (2009 [1982]). *Principles and Practice in Second Language Acquisition. First Internet Edition*. Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

- Machado, Maria Paula Neves (2006). *O Papel do Professor na Construção do Currículo – Um Estudo Exploratório*, v. 1. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

- Martins, G. (1996). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Lisboa*: Ministério da Educação.

- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Pinto, Filipa Alexandra dos Santos (2009). *O papel da Linguagem e da Leitura Literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4.º Ano de Escolaridade: Análise de recontos de textos literários.* Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

- Robert, Paul (2011). *A Educação na Finlândia - Os Segredos de um Sucesso.* Edições Afrontamento (3ª Edição).

- Rocha, R. P. S. (s/ d) *Avaliação Escolar: As metodologias de avaliação e seu determinismo na qualidade do processo de ensino e aprendizagem*. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/1003/1221/2457/TCC_-_RAIMUNDA_PIRES.pdf.

- Sim-Sim, Inês (2001) *A Formação para o Ensino da Leitura*. Sim-Sim

(org.) *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores, n.º 2, pp. 51-54.

- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos.* Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, Otília et al. (2013) Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. *In* F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), Atas do *9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 35-49) Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-29-7).
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. *In* C. Doughty e J. Williams (Ed.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000).The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborativedialogue. *In* J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. e S. Lapkin (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring taskeffects. *In* M. Bygate et al. (Ed.), *Researching Pedagogic Taska Second Language Learning, Teaching and Tewsting*. Essex: Longman.

- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural, *Revista de Educación*, 343, 35-54.

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.