



教育暨青年局

Direcção dos Serviços de Educação e Juventude

**Nível de Ensino
Secundário
Complementar**

**Orientações Curriculares
de**

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

2017

Índice

Introdução	1
Cap.1 Posicionamento e direcção do desenvolvimento dos currículos	3
1.1 Tendências do desenvolvimento mundial dos currículos da disciplina	5
1.2 Análise dos conceitos básicos	5
Cap.2 Interpretação das exigências das competências académicas básicas	8
2.1 Contributos para a compreensão das exigências das competências académicas básicas	8
2.2 Estrutura e concepção das exigências das competências académicas básicas desta disciplina	9
2.3 Interpretação dos objectivos das exigências das competências académicas básicas da disciplina	10
2.4 Explicação pormenorizada das exigências das competências académicas básicas	11
Cap.3 Definição das exigências das competências académicas da escola	17
3.1 Definição e elaboração das exigências das competências académicas da escola	20
3.2 Conteúdos específicos das exigências das competências académicas nos diferentes âmbitos de aprendizagem	40
Cap.4 Implementação do currículo	46
4.1 Teoria básica sobre a implementação do currículo	46
4.2 Ensino e aprendizagem da disciplina	47
4.3 Desenvolvimento, construção e utilização dos recursos curriculares da escola	48
4.4 Direcção dos currículos da escola	48

4.5	Desenvolvimento profissional dos professores	49
4.6	Exemplos da escola	51
Cap.5	Avaliação curricular	54
5.1	Princípios básicos	54
5.2	Objectivos da avaliação	55
5.3	Estratégias e metodologia de avaliação	56
Cap.6	Recursos curriculares	58
6.1	Recursos digitais	58
6.1.1	Literatura	58
6.1.2	Língua	58
6.2	Dicionários e Gramáticas	59
6.3	Outros materiais de referência	59
	Referências bibliográficas	64
	Constituição da equipa de estudo e elaboração do documento	66

Introdução

O documento “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa como Língua Veicular para o Ensino Secundário Complementar”, que aqui se apresenta, tem como público-alvo prioritário os alunos e os professores, que leccionam Português como língua veicular ao ensino secundário complementar, da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM). Estas orientações interessarão, igualmente, a pais e encarregados de educação; coordenadores pedagógicos e de disciplina; directores de escola e demais actores educativos; bem como a todos quantos se interessam pela área da educação em Português, quer seja sob o ponto de vista formativo, científico e/ou pedagógico, quer sob o ponto de vista da investigação e da produção de materiais didácticos para o ensino do Português como Língua Veicular.

Nesse sentido, e de modo particular, este documento pretende equipar os professores com indicações de carácter prático, no que se refere à gestão dos conteúdos. Pretendem servir de guia para a prática lectiva dos docentes, devendo ser interpretadas de forma flexível, de acordo com os vários contextos e grupos com os quais se trabalha.

Para além disso, apresentam-se também os objectivos das várias competências que os alunos do Ensino Secundário Complementar deverão atingir no final dos três anos desta fase do seu percurso escolar. Refere-se, ainda, a importância do papel do professor na gestão do currículo, a partir de uma concepção alargada do contexto escolar, bem como uma perspectiva abrangente de currículo, do processo de avaliação e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem da língua.

A linguagem usada pretende ser clara e objectiva, levando a todos os públicos uma informação actual e de qualidade, consentânea com os objectivos educacionais deste nível de ensino.

A prática do uso da língua portuguesa nesses diversos contextos, mais ou

menos específicos, serve também como meio de instrução de conteúdos das várias áreas, independentemente do perfil sócio linguístico e cultural (e do contexto escolar) dos alunos que frequentam este nível de ensino. Cabe salientar, ainda, que este nível objectiva, como saída, quer a inserção no mundo do trabalho, quer a continuação de estudos a nível do ensino superior, na RAEM ou além.

Neste sentido, e considerando, por conseguinte, as necessidades dos alunos a que se destinam, 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 e sugestões sobre os conteúdos curriculares;
4. Implementação do currículo;
5. Avaliação curricular;
6. Recursos curriculares.

1. Posicionamento e direcção do desenvolvimento dos currículos

O conceito de *currículo* não se pode conceber sem que se operem reflexões prévias sobre o que se entende como Educação e quais os princípios e fundamentos que orientam esse processo. A partir destas reflexões, que se consubstanciam no *currículo*, tomam-se decisões sobre “o que ensinar”.

O conceito de currículo é, em si, complexo, na medida em que envolve vários actores, cada um com o seu papel específico. A dificuldade na definição deste conceito deriva não só dos vários actores como também do facto de que cada um representa grupos sociais cujos interesses e perspectivas diferem sobre o significado e conceito de educação, sobre o que ela significa e como se deve estruturar. Esta complexidade advém também do facto de o conceito de currículo poder assumir várias acepções, tais como: (i) currículo oficial; (ii) currículo real; (iii) currículo planeado; (iv) currículo de processo; (v) currículo ensinado; (vi) currículo aprendido; (vii) currículo formal; (viii) currículo informal. O conceito de currículo mantém relação não só com a sociedade, mas também com a noção de mudança. Tal como afirma Kelly (1989), as mudanças que ocorreram nas últimas décadas em todo o mundo, sobretudo a nível tecnológico, têm conduzido a mudanças sociais, que, por sua vez, conduziram a mudanças a nível educativo. De acordo com este mesmo autor, espera-se que o sistema educativo, visto da perspectiva de uma instituição de carácter social, acompanhe as mudanças sociais. Segundo este mesmo estudioso (*idem, ibidem*), no que se refere à mudança, se esta não existir a nível curricular, as alterações ao sistema não farão qualquer sentido. A perspectiva de Kelly é importante, já que entende o conceito de currículo numa perspectiva global e não apenas como um programa de ensino, como é, por vezes, encarado.

Relativamente à noção de programa, fá-lo-emos corresponder ao conjunto dos conteúdos e procedimentos que se devem seleccionar para atingir os

objectivos gerais de educação propostos e os objectivos gerais e específicos de uma disciplina.

Os itens seleccionados constituirão o programa, que não é apenas uma listagem de matérias ou temas, mas uma criteriosa escolha de conteúdos e procedimentos que têm de estar em consonância com as concepções teóricas de educação adoptadas pela escola e as respectivas finalidades.

O contexto educativo da Região Administrativa Especial de Macau caracteriza-se, regra geral, pela especificidade dos contextos socioeducativos, na medida em que estes são multilingues e multiculturais. Neste sentido, nos vários estabelecimentos de ensino da RAEM, existem grupos de alunos cuja língua materna não é o português, embora essa seja aí a língua veicular de ensino.

É importante, pois, entender o desenvolvimento curricular, bem como a sua implementação, no contexto da RAEM, de forma flexível. Cabe ao professor integrar, nos respectivos contextos socioeducativos, competências e orientações que favoreçam experiências educativas múltiplas, nas quais a língua portuguesa serve como veículo de aprendizagens e de consolidação das mesmas (Marques, 2007).

Na linha das mais recentes perspectivas de desenvolvimento curricular, independentemente da área de aprendizagem, pretende-se que o contexto de ensino e aprendizagem evolua e desenvolva competências de autonomização do aluno. Entende-se, pois, que as aprendizagens se constroem através de experiências educativas múltiplas, interdisciplinares, que permitam aos alunos (re)aprender a negociar sentidos e conteúdos construindo e co-construindo conhecimento, de forma independente e também com os seus pares (Freitas & Freitas, 2003; Collet al., 2001).

1.1 Tendência do desenvolvimento mundial dos currículos da disciplina

Se os novos posicionamentos, em termos do desenvolvimento curricular, tendem a favorecer uma maior autonomização do aluno, do professor espera-se uma orientação semelhante, na medida em que deixa de ser apenas alguém que põe em prática programas educativos segundo directivas institucionais (tanto dos estabelecimentos de ensino, como de entidades reguladoras). O professor passa a ter, 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.

Em suma, o que se destaca destas novas orientações curriculares é que o aluno aprenda a aprender e que desenvolva e adquira estratégias que lhe permitam gerir as aprendizagens que efectua no nível de ensino que frequenta, mas, sobretudo, que essas mesmas estratégias de “aprender a aprender” possam constituir a base para futuras aprendizagens, na medida em que estas novas perspectivas, ao nível do desenvolvimento curricular, não circunscrevem as aprendizagens ao contexto específico da sala de aula (Arends, 1995; Pozo, 2002). É cada vez mais importante contemplar as aprendizagens realizadas no contexto socioeducativo, entendido de forma alargada, como complemento das aprendizagens específicas do currículo.

Desta feita, o desenvolvimento curricular é, hoje em dia, visto como um processo, em que as aprendizagens não se estabelecem de forma mais ou menos hierarquizada, mas em complementaridade com as várias áreas disciplinares. A perspectiva de *currículo*, enquanto processo, contempla “aprendizagens” e não aprendizagem de meros conteúdos sequenciais.

1.2 Análise dos conceitos básicos

O conceito de “processo”, ao nível do desenvolvimento das aprendizagens, entende que os aprendentes têm um papel activo e determinante na construção

de conhecimentos, não só a partir dos contextos tratados em sala de aula, mas sobretudo na forma como estes se apropriam de aprendizagens múltiplas, realizadas extra contexto escolar, e que poderão ser transferidas para o contexto da disciplina. É neste sentido que Kelly (1989:90) afirma:

“Thus the model allows us to have our goals, purposes, intentions, aims as educators but frees us from the necessity of seeing these as extrinsic to the educational process and from the restrictions of having only one, step-by-step, predetermined route to their achievement.”

Há a salientar que o conceito de “processo”, ao nível do *currículo* ou das orientações programáticas, pressupõe um enquadramento educativo e de políticas educativas consentâneas com a desejável redefinição tanto do papel do professor como do papel do aluno. Esta redefinição é, particularmente, significativa, ao nível do papel do aluno, que, ao contrário dos modelos educativos guiados exclusivamente por objectivos, passa a ter um papel activo e determinante na orientação, e mesmo avaliação, das suas aprendizagens.

São, pois, as experiências, no sentido abrangente do conceito, que poderão constituir a base para a exploração de novas aprendizagens, alicerçadas, também, numa crescente construção da autonomização do aprendente, que deverá passar a ser capaz de relacionar conteúdos, de forma multidisciplinar, no contexto escolar, mas também transferir as aprendizagens realizadas em contexto escolar para o seu meio sociocultural. Entende-se, assim, o *currículo* de forma integrada e integrativa de experiências, funcionando a construção e desenvolvimento de conteúdos e aprendizagens, de forma incremental. Para Dewey (1997:89), a(s) experiência(s) do indivíduo é (são) o(s) propulsor(es) da educação:

“(...) education in order to accomplish its ends both for the individual learner and for society must be based upon experience – which is always the actual life-experience of some individual.”

Dewey (1997:89) considera, ainda, que:

“The educational system must move one way or another, either backward to the intellectual and moral standards of a pre-scientific age or forward to ever greater utilization of scientific method in the development of the possibilities of growing, expanding experience.”

Os conceitos de “processo”, “experiência”, mas também de “autonomia”, entendida como a capacidade de o aluno se responsabilizar, progressivamente, pela sua própria aprendizagem, sendo ele próprio capaz de formular objectivos para a sua aprendizagem, procurar diferentes fontes de conhecimento, seleccionar métodos e técnicas de aprendizagem e, até, monitorar e avaliar a sua aprendizagem (Holec, 1981), deverão ser encarados numa perspectiva alargada em termos curriculares, mas também numa perspectiva transdisciplinar, não devendo estar vinculadas a uma única disciplina. Como afirmámos, para que estes conceitos possam ter o seu lugar para a construção de conhecimentos, o conceito de educação não pode estar sujeito a estruturas curriculares rígidas.

2. Interpretação das exigências das competências académicas básicas

2.1 Contributos para a compreensão das exigências das competências académicas básicas

As exigências das competências académicas básicas definem-se pela explicitação das competências académicas mínimas que os aprendentes do ensino secundário complementar devem desenvolver ao longo deste nível de ensino.

O guia das competências a desenvolver, ao longo do ensino secundário complementar, em língua portuguesa como língua veicular, tem como referência a *Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior da RAEM* (Lei n.º 9/2006) que, nos seus artigos 4.º (*Objectivos gerais*) e 10.º (*Ensino secundário complementar*), preconiza a necessidade de cultivar e promover nos alunos:

- O sentido de responsabilidade e pertença em relação à Pátria e Macau, no quadro do exercício pleno de uma cidadania empenhada e informada por uma consciência universalista e ambiental;
- A noção clara da especificidade cultural da RAEM, da sua complexa matriz cultural, do seu valor ao longo da história e da sua importância, decorrente desta última, no que toca às relações com os países de língua oficial portuguesa;
- O desenvolvimento harmonioso da personalidade, em termos psicológicos e físicos, com uma forte componente moral, traduzida na adesão aos valores duma participação activa e solidária na vida da comunidade;
- Uma formação científica e humanista, que lhes permita o exercício de um espírito criativo e autónomo, e de uma consciência crítica, e competências académicas, compreendendo estas uma adequada formação nas novas tecnologias, que passem pelo equacionamento e resolução de problemas abstractos e sua execução prática, de forma a prosseguirem os seus estudos a nível superior ou iniciarem uma

- carreira profissional, no quadro de uma sociedade multicultural;
- Uma formação artística que desenvolva o seu sentido crítico e estético e lhes permita aprofundar uma vivência em comunidade orientada pela busca de equilíbrio e harmonia.

2.2 Estrutura e Concepção das exigências das competências académicas básicas desta disciplina

De acordo com o estipulado no Regulamento Administrativo n.º 10/2015 (*Exigências das competências académicas básicas da educação regular do regime escolar local*), as Exigências das Competências Académicas Básicas desta disciplina obedecem ao estipulado no artigo 5.º do citado regulamento, apresentando as seguintes componentes estruturais:

- (i) Ideias essenciais;
- (ii) Objectivos curriculares;
- (iii) Conteúdos específicos das exigências das competências académicas básicas das diversas áreas de aprendizagem.

A sua concepção teve em consideração os princípios da Lei n.º9/2006 (*Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior*), as directrizes para o desenvolvimento do currículo deste nível de ensino definidas no Regulamento Administrativo n.º 15/2014 (*Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local*), bem como as necessidades de desenvolvimento dos alunos e a necessidade de se aceitar a importância da aprendizagem ao longo da vida.

Foi, igualmente, contemplada a especificidade da situação da língua portuguesa na RAEM, bem como a posição estratégica da Região na definição de uma política linguística de alcance internacional, tal como assinalaremos a seguir.

2.3 Interpretação dos objectivos das exigências das competências académicas básicas da disciplina

A definição e a interpretação das competências académicas básicas de Língua Portuguesa, como Língua Veicular, no Ensino Secundário Complementar, deverá sempre ter em consideração o estatuto particular da língua portuguesa na RAEM, segunda língua oficial num contexto em que convivem o cantonense, o mandarim e o inglês, e o quadro do ensino do português, neste momento a conhecer um período de grande atenção por parte dos departamentos da educação da RAEM, em consequência do papel que lhe foi atribuído, no âmbito da política nacional da República Popular da China, de plataforma na promoção do português nos países do Sudeste Asiático.

Há, neste momento, uma intensificação do interesse pela aprendizagem do português na China interior, em função da importância das relações económicas com os países de língua oficial portuguesa, nomeadamente com o Brasil e alguns países africanos. Foi reconhecida à RAEM uma particular relevância no que toca à formação de talentos bilingues que possam estar ao serviço dessa política.

As competências académicas a desenvolver e a aprofundar, no português do ensino complementar, devem ter em conta a necessidade de responder a estes desígnios, que decorrem de uma política nacional da República Popular da China. As competências a trabalhar como habilidades do aluno são entendidas como a sua “capacidade de acção”, a partir dos recursos cognitivos acumulados, no contexto de acções complexas, que possam remeter, de alguma forma, para o que será a esfera real de intervenção dos alunos na vida (Perrenoud, 1999).

Nas práticas educativas, a mera transmissão de conteúdos, visando a construção de um saber erudito descontextualizado, deu lugar à construção de uma capacidade de fazer/resolver situações/problemas em contextos variados e concretos. Assim, a escola prepara activamente para a vida, exercitando o aluno a

adquirir e desenvolver um processo de aprendizagem que combina conhecimentos e um “saber-fazer” no contexto do mundo em que se insere.

No contexto de Macau, a exposição a várias culturas e línguas, muitas delas concatenando-se em alguns discursos ou falas (quando não em textos escritos), como se de uma mesma se tratasse, como é o caso do chinês, inglês ou português, em algumas situações de comunicação; a presença de várias línguas nos média, nos mesmos segmentos informativos; e o convívio com variantes diversas da língua portuguesa tornam premente a necessidade de se insistir na atenção à comunicação oral e escrita (nas suas vertentes da compreensão e da produção), bem como à gramática ou conhecimento explícito da língua, numa óptica de consolidação e especialização de aprendizagens anteriormente efectuadas. São estes os objectivos curriculares enunciados nas “Exigências das competências académicas básicas de língua portuguesa do ensino secundário complementar (como primeira língua, ou seja, língua veicular)”.

O desenvolvimento integral do aluno – como pessoa e como cidadão – na RAEM exigem-lhe o uso competente da língua veicular; nesse esforço de aprendizagem, será particularmente relevante o investimento na leitura de textos, que em si manifestem a riqueza e a variedade dos recursos performativos da língua portuguesa – os textos literários. A familiaridade dos alunos com este tipo de textos potenciará as suas competências discursivas, o que se reflectirá, de forma significativa, tanto na sua capacidade de interpretação, como na sua própria produção oral e escrita.

2.4 Explicação pormenorizada das exigências das competências académicas básicas

O estudo da língua, tal como propomos, passa pelo entendimento de quatro domínios fundamentais do acto de comunicar - compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita - a que acrescentamos a dimensão metacognitiva e metalinguística do conhecimento explícito da língua.

Visto que se trata do ensino do português como língua veicular, haverá que ter em conta que a sua apropriação plena, pelo aluno, condicionará o processo de aprendizagem de todas as outras disciplinas. Assim, revestem-se de particular importância a compreensão e produção orais e escritas, nas quais se traduz o domínio da estrutura da língua.

Apresentamos, aqui, os conteúdos específicos das Exigências das Competências Académicas Básicas para os diferentes âmbitos de aprendizagem.

Note-se que:

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.

Âmbito de aprendizagem A: Compreensão oral

A-1 Interpretar textos orais de diferentes géneros e tipologias;

A-2 Fazer deduções e inferências a partir de dados textuais e contextuais;

A-3 Captar as ideias essenciais e as intenções de enunciados de diferentes registos;

A-4 Identificar temas e subtemas;

A-5 Estabelecer relações lógicas entre as ideias expressas nos enunciados orais;

A-6 Interpretar criticamente a informação ouvida;

A-7 Identificar marcas textuais reveladoras de diversas intenções comunicativas;

A-8 Sintetizar informações orais.

Âmbito de aprendizagem B: Expressão oral

- B-1 Realizar apresentações orais previamente planificadas;
- B-2 Participar, com oportunidade, em situações de interacção oral;
- B-3 Produzir enunciados orais correctos, pertinentes e com diversos níveis de formalização, a partir de tópicos;
- B-4 Adequar o discurso à finalidade e à situação comunicativa;
- B-5 Sintetizar, oralmente, as temáticas presentes no discurso escrito ou oral;
- B-6 Expressar ideias, opiniões, factos e vivências, de forma fluente e bem estruturada;
- B-7 Participar, construtivamente, em situações de comunicação relacionadas com a actividade escolar;
- B-8 Defender um ponto de vista de forma fundamentada;
- B-9 Argumentar e contra-argumentar;
- B-10 Fazer leitura oral, individualmente ou em grupo, de textos estudados.

Âmbito de aprendizagem C: Compreensão escrita

- C-1 Interpretar textos com diferentes graus de complexidade;
- C-2 Interpretar textos de diversos géneros, nomeadamente textos informativos, argumentativos, expositivo-argumentativos, narrativos e descritivos;
- C-3 Analisar textos literários de diversas épocas e diferentes géneros;
- C-4 Comparar textos de diferentes géneros e épocas, detectando diferenças e semelhanças.

Âmbito de aprendizagem D: Expressão escrita

- D-1 Produzir textos de diferentes géneros, nomeadamente textos argumentativos, expositivos e de opinião;
- D-2 Produzir textos criativos;
- D-3 Alargar, reduzir e transformar um texto.

Âmbito de aprendizagem E: Conhecimento explícito da língua

- E-1 Identificar as principais etapas da formação e evolução da língua portuguesa;
- E-2 Identificar os processos fonológicos de inserção, supressão e alteração;
- E-3 Indicar a distribuição geográfica da língua portuguesa no mundo;
- E-4 Dominar regras da sintaxe oral e escrita;
- E-5 Utilizar regras de semântica frásica;
- E-6 Aplicar os processos de coordenação e subordinação;
- E-7 Dominar processos de enriquecimento lexical, nomeadamente através da formação de palavras e da construção de campos lexicais e semânticos;
- E-8 Reconhecer princípios e intenções da construção textual, assim como mecanismos de coerência e coesão textuais;
- E-9 Estruturar textos, de acordo com diferentes tipologias, tais como narrativos, descritivos, argumentativos e explicativos;
- E-10 Utilizar técnicas de análise do discurso;
- E-11 Dominar princípios de pragmática e linguística textual;
- E-12 Correlacionar textos e intratextos;
- E-13 Distinguir, semanticamente, as categorias de tempo, modo e aspecto.

Impõe-se uma nota a especificar a importância de uma área de desenvolvimento decorrente de uma das competências académicas básicas, a da “Compreensão escrita”, directamente relacionada com a da leitura e interpretação, e que dará origem ao domínio “Leituras”, na subsecção “Textos literários”. O contexto sociocultural particular da RAEM coloca exigências específicas à abordagem educativa, tal como vem expressamente consignado na Lei n.º 9/2006 (artigo 3.º, *Princípios Gerais*, cap.II, *Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior*).

Assim, será incumbência da escola “cultivar e (...) promover, junto dos educandos, o amor pela Pátria e por Macau, (...) para que sejam pessoas (...)”

possuidoras de conhecimentos e competências adequados às exigências da evolução social”; prepará-los para “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; (...) dar a conhecer e fazer respeitar as particularidades culturais de Macau, nomeadamente no que respeita à coexistência da diversidade cultural em termos históricos, geográficos e económicos, bem como cultivar uma concepção do mundo; Promover a formação científica e humanista integral, dotando-os de espírito criativo, de consciência crítica, do conceito de desenvolvimento sustentável e da capacidade de execução prática; (...) Despertar a sua sensibilidade e capacidade de apreciação estética”. (Artigo 4.º, *Objectivos gerais*, cap.II, *Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior*).

Todos estes objectivos gerais presupõem um domínio efectivo da língua portuguesa, mas não poderão ser cabalmente atingidos na sua dimensão plena se a compreensão e produção orais, a compreensão e produção escritas, o conhecimento explícito da língua não forem trabalhados com o recurso a textos literários.

O ensino-aprendizagem está, de facto, orientado para uma *praxis*, a constituir a preparação necessária à futura integração do aluno na vida profissional e sociocultural. O treino das competências nucleares, a trabalhar em textos pertencentes a diversas tipologias, desenvolve a consciência metalinguística do aluno, o seu conhecimento da língua utilizada e, simultaneamente, aprofunda a sua capacidade de interacção social e de autodescoberta, a substanciar um processo de construção de uma identidade própria e o sentimento de pertença e integração num colectivo. Ora, a prática da leitura de textos literários é um instrumento inestimável para a aquisição das competências enumeradas e para um processo de desenvolvimento integrado e harmonioso em termos pessoais e

sociais, pelo acesso que faculta a um património cultural e pelo conhecimento que proporciona sobre os recursos expressivos, as potencialidades discursivas e a fruição estética do uso da língua que decorre desse conhecimento. Assim, a utilização de textos literários será um dos meios mais eficazes para a exploração duma dimensão criativa e artística essencial à capacidade de auto-expressão, dependendo desta a capacidade de intervenção futura na vida social e cívica por parte do aluno. A vertente da educação literária deve, pois, ser trabalhada como veículo fundamental de construção de todas as competências nucleares atrás referidas, porque é possível, através dela, analisar todos os géneros de discurso e os mais diversos procedimentos retóricos e estilísticos, bem como as mais variadas imagens e representações do mundo.

A compreensão e interpretação de discursos com carga simbólica, a recepção crítica, informada, de todo o tipo de enunciados, a expressão oral e escrita coerente e eficaz, adequada às diversas situações de comunicação, deverão também contribuir para promover uma reflexão crítica autónoma, que pressupõe igualmente a capacidade de utilização de metodologias e técnicas de consulta e pesquisa, de registo e tratamento da informação que incluam o recurso às mais recentes tecnologias de informação e comunicação. Assim, a escola deve fornecer ao aluno as ferramentas e o treino que lhe permitam constituir-se como sujeito cada vez mais autónomo das suas próprias aprendizagens.

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

Na definição destas *Orientações curriculares*, foram tidas em linha de conta as disposições existentes em:

1. Lei n.º 9/2006 (*Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior*);
2. Regulamento Administrativo n.º 15/2014 (*Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local*);
3. Regulamento Administrativo n.º 10/2015 (*Exigências das competências académicas básicas da educação regular do regime escolar local*);
4. Guia de Funcionamento das Escolas 2016/2017;
5. Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 56/2017 (*Define os conteúdos específicos das exigências das competências académicas básicas do ensino secundário geral*);
6. Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 55/2017 (*Define os conteúdos específicos das exigências das competências académicas básicas do ensino secundário complementar*).

Na observância dos princípios consignados nos referidos documentos, bem como no próprio projecto educativo que definiu (e onde enuncia a resposta educativa que pretende dar à comunidade em que está inserida), cada escola elaborará o seu projecto curricular, que deverá atender, prioritariamente, às especificidades dos alunos a que se destina, aos meios e recursos humanos e materiais de que dispõe e à necessidade de fomentar uma visão interdisciplinar do saber, que se afaste da mera acumulação de conhecimentos.

Se, no projecto educativo de cada escola, é expectável colher a implicação de professores, alunos e encarregados de educação para a sua elaboração (Pacheco, 1996), o projecto curricular de escola apela, fundamentalmente, à acção do

professor, que será o grande decisor e gestor do currículo, em vez de um mero executor.

Cabe, assim, a cada escola criar um projecto próprio, definindo o caminho que pretende seguir na aplicação dos textos legais que a enquadram, gerindo com autonomia o trabalho que se propõe realizar para promover as aprendizagens definidas pela tutela, dando uma resposta específica às expectativas educativas dos seus alunos (Roldão, 1999).

A título de exemplo de possíveis modos de planificar/prever diferentes exigências de competências académicas, com base nas exigências das competências académicas básicas da disciplina de Língua Portuguesa como língua veicular, sugere-se:

- a valorização da língua portuguesa e do diálogo que ela pode manter com as demais línguas coexistentes na escola;

- a promoção das culturas de língua portuguesa, em diálogo intercultural, com a cultura macaense e a cultura chinesa, em sentido lato, mas também com outras culturas presentes na escola;

- a utilização recorrente da biblioteca escolar e o acesso à *internet*, desenvolvendo estratégias de recolha de informação/conhecimentos e capacidades de leitura e de escrita, através da criação de concursos do bom uso (oral e escrito) da Língua Portuguesa.

Sugerimos, ainda, a implementação de múltiplas actividades/tarefas e o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem que, a título exemplificativo, aqui enumeraremos, de acordo com os âmbitos específicos das referidas competências.

Assim, propomos:

- A audição orientada por questionários orais e/ou escritos, ou o levantamento prévio de hipóteses, de textos, canções, gravações áudio diversificadas com extensão e dificuldade crescentes;
- O visionamento, também orientado, de vídeos/filmes em Língua

Portuguesa;

- Actividades de comparação (semelhança/diferença; afastamento/proximidade) entre mensagens orais e vivências;
- Actividades de compreensão/interpretação de enunciados de natureza e extensão diversificadas (por exemplo: leitura de poemas de períodos e autores diferentes, de obras literárias completas de autores de vários países de Língua Portuguesa);
- Actividades de preparação, planeamento, produção e reflexão e/ou avaliação de diversos tipos de discurso oral informal e formal (apresentação de uma reclamação, descrição objectiva e subjectiva de ambientes sociais, relato de acontecimentos complexos, vividos ou imaginados, resumos orais cronometrados, apresentações orais de trabalhos e/ou pesquisas efectuados.);
- 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 (emitir opiniões, argumentar, descrever, narrar, expressar sentimentos e emoções, sintetizar);
- Actividades de simulação e/ou dramatização que envolvam o recurso à comunicação oral verbal e não verbal;
- Actividades de criação, reconto e reformulação oral de histórias e acontecimentos;
- Actividades de memorização e reprodução de poemas, adequados à faixa etária dos alunos, aos seus interesses e necessidades de comunicação;
- Actividades de avaliação das produções orais e das produções escritas;
- Actividades de consolidação das aprendizagens: tomada de notas, sínteses, mapas semânticos.

Todas estas actividades podem ser desenvolvidas na aula de Língua Portuguesa. Mas todas elas podem, igualmente, implementar-se no espaço “escola”. Compete aos decisores e gestores dos projectos educativo e curricular, de cada escola, a definição do lugar que cada uma delas terá.

3.1 Conteúdos específicos das exigências das competências académicas básicas nos diferentes âmbitos de aprendizagem (sugestões)

As sugestões de conteúdos programáticos encontram-se organizadas por anos de escolaridade (SC1, SC2, SC3) e por domínios de competências a serem desenvolvidos, 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 (Buescu *et al.* 2004) e que se considera um documento matricial da reflexão do que se pode e deve aprender, curricularmente, em Português, neste nível de ensino.

As alterações introduzidas a esse documento respeitaram os objectivos norteadores destas Orientações e a realidade específica do ensino de português como língua veicular na RAEM.

Estas sugestões apresentam-se em dois pontos: um, relativo a *Domínios e Conteúdos*, oferecendo uma leitura simultânea dos mesmos para os três anos de aprendizagem; outro, que apresenta *Conteúdos Específicos*, separadamente, por cada um dos três anos de aprendizagem.

3.1.1 Domínios e conteúdos

COMPREENSÃO ORAL		
TEXTOS		
SC1	SC2	SC3
Reportagem	Exposição sobre um tema	Discurso político ou de intervenção cívica

Anúncio publicitário	Apreciação crítica (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural)	Debate
EXPRESSÃO ORAL		
TEXTOS		
SC1	SC2	SC3
Síntese	Exposição sobre um tema	Discurso político ou de intervenção cívica
Entrevista	Apreciação crítica (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural)	Debate
LEITURA		
TEXTOS NÃO LITERÁRIOS		
SC1	SC2	SC3
Relato de viagem	Artigo de divulgação científica	Biografia e memórias
Apreciação crítica (de filme, de peça de teatro, ou de exposição de artes plásticas)	Artigo de opinião	Ensaio
LEITURA		
TEXTOS LITERÁRIOS		
SC1	SC2	SC3
Poesia trovadoresca	Barroco	Modernismo

<p>Cantigas de amigo (escolher 2)</p>	<p>Padre António Vieira <i>Sermão de Santo António. Pregado na cidade de S. Luís do Maranhão, ano de 1654</i> Capítulos I e V (integral)</p>	<p>Fernando Pessoa Poesia do ortónimo (escolher 5 poemas)</p>
<p>Cantigas de amor (escolher 1)</p>	<p>Realismo Eça de Queirós <i>Os Maias</i> (integral) OU <i>A Ilustre Casa de Ramires</i> (integral)</p>	<p>Poesia dos heterónimos Alberto Caeiro (escolher 2 poemas) Ricardo Reis (escolher 2 poemas) Álvaro de Campos (escolher 2 poemas)</p>
<p>Cantigas de escárnio e maldizer (escolher 1)</p>	<p>Poesia de diversos tempos e lugares (I) (escolher três poemas de cada autor) Manuel Maria du Bocage Cesário Verde Camilo Pessanha</p>	<p><i>Mensagem</i> (escolher 2 poemas)</p>
<p>Teatro do Renascimento Gil Vicente <i>Farsa de Inês Pereira</i> (integral)</p>		<p>Contos de expressão portuguesa (escolher um conto de cada uma das seguintes obras) Wenceslau de Moraes <i>Traços do Extremo Oriente</i></p>

		<p>Deolinda da Conceição <i>Cheong-Sam (A cabaia)</i></p> <p>Maria Ondina Braga <i>A China Fica ao Lado</i></p>
		<p>Poesia de diversos tempos e lugares (II)</p> <p>(escolher três poemas, de três dos seguintes autores)</p> <p>Alda Espírito Santo</p> <p>Alexandre O'Neill</p> <p>Ana Luísa Amaral</p> <p>António Gedeão</p> <p>Carlos Drummond de Andrade</p> <p>Cecília Meireles</p> <p>Eugénio de Andrade</p> <p>Florbela Espanca</p> <p>Herberto Helder</p> <p>João Cabral de Mello Neto</p> <p>Jorge de Sena</p> <p>Jorge Vera-Cruz Barbosa</p> <p>José Craveirinha</p>

		<p>José Régio</p> <p>Luiza Neto Jorge</p> <p>Manuel Alegre</p> <p>Miguel Torga</p> <p>Ruy Cinatti</p> <p>Sophia de Mello Breyner</p>
<p>Renascimento</p> <p>Luís de Camões (lírico)</p> <p>Rimas</p> <p>Redondilhas (escolher 2)</p> <p>Sonetos (escolher 4)</p>		<p>José Saramago</p> <p><i>Memorial do Convento</i> (integral)</p> <p>OU</p> <p><i>Ensaio sobre a Cegueira</i> (integral)</p>
<p>Luís de Camões (épico)</p> <p><i>Os Lusíadas</i></p> <p>- visão global;</p> <p>canto I - ests. 1 a 18; canto IX - ests. 52, 53, 66 a 70, 89 a 95; canto X - ests. 75 a 91.</p> <p>- reflexões do Poeta:</p> <p>canto I - ests. 105 e 106; canto V - ests. 92 a 100; canto VII - ests. 78 a 87;</p>		

canto VIII - ests. 96 a 99; canto IX - ests. 88 a 95; canto X - ests. 145 a 156.		
Escrita		
TEXTOS		
SC1	SC2	SC3
Síntese	Texto de opinião	Discurso
Apreciação crítica	Exposição escrita	Dissertação
Conhecimento Explícito da Língua		
TEXTOS		
SC1	SC2	SC3
<p>O português: génese, variação e mudança</p> <p>1.1 Principais etapas da formação e da evolução do português</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Do português antigo ao contemporâneo: <ul style="list-style-type: none"> - o português antigo (séculos XII-XV); - o português clássico (séculos XVI-XVIII); - o português contemporâneo (a partir do século XIX). <p>1.2 Fonética e fonologia</p> <p>Processos fonológicos de inserção; supressão;</p>	<p>1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no SC1.</p> <p>2. Discurso, pragmática e linguística textual</p> <p>2.1 Texto e textualidade: <ul style="list-style-type: none"> a) coerência textual b) coesão textual </p> <p>2.2 Reprodução do discurso no discurso: <ul style="list-style-type: none"> a) citação, discurso directo, discurso indirecto e discurso indirecto livre; b) verbos introdutores de relato do discurso. </p> <p>2.3. Deixis: pessoal, temporal e espacial.</p>	<p>1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no SC1 e SC2.</p> <p>2. Semântica</p> <p>2.1. Valor temporal: formas verbais e não verbais (advérbios ou expressões de tempo e orações temporais);</p> <p>2.2. Valor aspectual: aspecto gramatical;</p> <p>2.3. Valor modal: modalidade epistémica.</p>

<p>alteração.</p> <p>1.3 Etimologia</p> <p>a) étimo;</p> <p>b) palavras divergentes e palavras convergentes.</p> <p>1.4 Geografia do português no mundo</p> <p>a) português europeu e português não europeu;</p> <p>b) principais crioulos de base portuguesa.</p> <p>2. Sintaxe</p> <p>2.1 Funções sintácticas</p> <p>a) retoma e consolidação das funções sintácticas estudadas anteriormente, a saber:</p> <p>sujeito, predicado, vocativo, complemento directo, complemento indirecto, complemento oblíquo, predicativo do sujeito, complemento agente da passiva, modificador, modificador do nome (restritivo e apositivo);</p> <p>b) predicativo do complemento directo, complemento do nome e complemento do adjectivo.</p>		
---	--	--

<p>2.2 A frase complexa: coordenação e subordinação</p> <p>a) retoma e consolidação dos seguintes conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">- orações coordenadas copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas;- orações subordinadas substantivas (relativas e completivas), adjectivas (relativas restritivas e explicativas) e adverbiais (causais, temporais, finais, condicionais, consecutivas, concessivas e comparativas);- oração subordinante; <p>b) divisão e classificação de orações.</p> <p>3. Lexicologia</p> <p>3.1 Arcaísmos e neologismos.</p> <p>3.2 Campo lexical e campo semântico.</p> <p>3.3 Processos irregulares de formação</p>		
--	--	--

<p>de palavras: extensão semântica, empréstimo, amálgama, sigla.</p> <p>4. Linguística textual</p> <p>5. Texto e textualidade a) organização de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa).</p>		
---	--	--

3.1.2 Conteúdos específicos

SC1	
COMPREENSÃO ORAL	
TEXTOS	
Reportagem	<p>Marcas de género comuns:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tema; - informação significativa; - encadeamento lógico dos tópicos tratados;
Texto dramático	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de vozes, personagens; - Entoação e tom; - Compreensão do enredo.
EXPRESSÃO ORAL	
TEXTOS	
Síntese	<p>Redução de um texto ao essencial por selecção crítica das ideias-chave (conectores);</p> <ul style="list-style-type: none"> - apreciação crítica, descrição sucinta do objecto acompanhada de comentário crítico fundamentado.
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha do sujeito;

	- Tipologia de perguntas (directas, indirectas, abertas, fechadas).
LEITURA	
TEXTOS NÃO LITERÁRIOS	
Relato de viagem	Articulação de segmentos narrativos e descritivos; Tempo e espaço;
Apreciação crítica (de filme, de peça de teatro, ou de exposição de artes plásticas)	Descrição sucinta do objecto, acompanhada de comentário crítico.
LEITURA	
TEXTOS LITERÁRIOS	
Poesia trovadoresca	- contextualização histórico-literária;
Cantigas de amigo (escolher 2)	- expressão do sentimento amoroso; - confiança amorosa; - relação com a Natureza;
Cantigas de amor (escolher 1)	- a coita de amor; - linguagem, estilo e estrutura.
Cantigas de escárnio e maldizer (escolher 1)	- a dimensão satírica: a paródia do amor cortês e a crítica de costumes; - linguagem, estilo e estrutura.
Gil Vicente <i>Farsa de Inês Pereira</i> (integral)	- caracterização das personagens; - a representação do quotidiano; - a dimensão satírica; - linguagem, estilo e estrutura; - características do texto dramático; - recursos expressivos.
Renascimento	- Contextualização histórico-literária; - A experiência amorosa e a reflexão sobre o Amor;

<p>Luís de Camões (lírico)</p> <p>Rimas</p> <p>Redondilhas (escolher 2)</p> <p>Sonetos (escolher 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A representação da amada; - A representação da Natureza; - A reflexão sobre a vida pessoal; - O tema da mudança e do desconcerto; - Linguagem, estilo e estrutura.
<p>Luís de Camões (épico)</p> <p><i>Os Lusíadas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - visão global; - a constituição da matéria épica: canto I - ests. 1 a 18; canto IX - ests. 52, 53, 66 a 70, 89 a 95; canto X - ests. 75 a 91. - reflexões do Poeta: canto I - ests. 105 e 106; canto V - ests. 92 a 100; canto VII - ests. 78 a 87; canto VIII - ests. 96 a 99; canto IX - ests. 88 a 95; canto X - ests. 145 a 156. 	<p>Imaginário épico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - matéria épica Feitos históricos e viagem; - sublimidade do canto; - mitificação do herói. - Reflexões do poeta; - Linguagem, estilo e estrutura: o discurso épico; - interdependência: Viagem, mitologia, História de Portugal e reflexões do poeta; - métrica e recursos expressivos.
ESCRITA	
<p>Síntese</p> <p>Apreciação crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Síntese Redução de um texto ao essencial por selecção crítica das ideias-chave (conectores); - Apreciação crítica Descrição sucinta do objecto, acompanhada de comentário crítico.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

O português: génese, variação e mudança

1.1 Principais etapas da formação e da evolução do português

Do português antigo ao português contemporâneo:

- o português antigo (séculos XII-XV);
- o português clássico (séculos XVI-XVIII);
- o português contemporâneo (a partir do século XIX).

1.2 Fonética e fonologia

Processos fonológicos de: inserção; supressão; alteração

1.3 Etimologia

- a) étimo;
- b) palavras divergentes e palavras convergentes.

1.4 Geografia do português no mundo

- a) português europeu e português não europeu;
- b) principais crioulos de base portuguesa.

2. Sintaxe

2.1 Funções sintácticas

- a) retoma e consolidação das funções sintácticas estudadas no Ensino Básico, a saber: sujeito, predicado, vocativo, complemento directo, complemento indirecto, complemento oblíquo, predicativo do sujeito, complemento agente da passiva, modificador, modificador do nome (restritivo e apositivo);
- b) predicativo do complemento directo, complemento do nome e complemento do adjetivo.

2.2 A frase complexa: coordenação e subordinação

- a) retoma e consolidação dos seguintes conteúdos estudados no Ensino Básico:
 - orações coordenadas copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas;
 - orações subordinadas substantivas (relativas e completivas), adjectivas (relativas restritivas e explicativas) e adverbiais (causais, temporais, finais, condicionais, consecutivas, concessivas e comparativas);
 - oração subordinante;

b) divisão e classificação de orações.

3. Lexicologia

3.1 Arcaísmos e neologismos.

3.2 Campo lexical e campo semântico.

3.3 Processos irregulares de formação de palavras:
extensão semântica, empréstimo, amálgama, sigla.

4. Linguística textual

Texto e textualidade:

organização de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa).

SC2

COMPREENSÃO ORAL

TEXTOS

Exposição sobre um tema

Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados, recursos verbais e não verbais;

Carácter demonstrativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias), concisão e objectividade, valor expressivo das formas linguísticas (deícticos, conectores...).

Apreciação crítica (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de uma exposição de artes plásticas)

Descrição do objecto, acompanhada de comentário crítico.

EXPRESSÃO ORAL

TEXTOS

Exposição sobre um

Tema, informação significativa, encadeamento lógico

tema	dos tópicos tratados, recursos verbais e não verbais (e.g. tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, correcção linguística).
Apreciação crítica (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, exposição de artes plásticas).	Descrição do objecto, acompanhada de comentário crítico.
LEITURA	
TEXTOS NÃO LITERÁRIOS	
Artigo de divulgação científica	Carácter expositivo, informação selectiva, hierarquização das ideias, explicitação das fontes, rigor e objectividade; identificação de elementos lexicais específicos à área implicada.
Artigo de opinião	Explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspectiva adoptada, dos argumentos desenvolvidos e dos respectivos exemplos; discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito); emprego de elementos lexicais específicos da área em questão (artística, desportiva, política, social, etc.).
LEITURA	
TEXTOS LITERÁRIOS	
Barroco Padre António Vieira <i>Sermão de Santo António. Pregado na cidade de S. Luís do Maranhão, ano de 1654</i> Capítulos I e V (integral)	Contextualização histórico-literária. Objectivos da eloquência (<i>docere, delectare, movere</i>). Intenção persuasiva e exemplaridade. Crítica social e alegoria. Linguagem, estilo e estrutura: - estrutura argumentativa; - o discurso figurativo alegoria, comparação, metáfora; - outros recursos expressivos.

<p>Realismo</p> <p>Eça de Queirós</p> <p><i>Os Maias</i> (integral)</p> <p>OU</p> <p><i>A Ilustre Casa de Ramires</i> (integral)</p>	<p>Contextualização histórico-literária.</p> <p>a) A representação de espaços sociais e a crítica de costumes. Valor simbólico e emotivo dos espaços sociais.</p> <p>A intriga amorosa . A dimensão trágica.</p> <p>Linguagem, estilo e estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o romance: complexidade do tempo, do espaço, acções e protagonistas; - recursos expressivos. <p>b) As personagens, os espaços: complexidade e valor simbólico.</p> <p>História e ficção: reescrita do passado, construção do presente, redenção do futuro.</p> <p>Linguagem, estilo e estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o romance: complexidade do tempo, do espaço, acções e protagonistas; - recursos expressivos.
<p>(escolher três poemas de cada um dos seguintes autores)</p> <p>Manuel Maria du Bocage</p> <p>Cesário Verde</p> <p>Camilo Pessanha</p>	<p>Contextualização histórico-literária.</p> <p>Poesia e intervenção cívica.</p> <p>Inscrição biográfica.</p> <p>A representação da cidade e da realidade social.</p> <p>Deambulação, descrição e imaginação.</p> <p>A transfiguração poética do real e a exacerbação da realidade.</p> <p>Sensações, sinestésias e valorações.</p> <p>A estética simbolista.</p>

	<p>A modernidade da dicção poética.</p> <p>Imagens e ritmos.</p> <p>Camilo Pessanha e Macau.</p>
ESCRITA	
Texto de opinião	Explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspectiva adoptada, dos argumentos desenvolvidos e dos respectivos exemplos; discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).
Exposição escrita	Tema, informação significativa; encadeamento lógico dos tópicos tratados; correcção linguística.
CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA	
<p>Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no SC1.</p> <p>2. Discurso, pragmática e linguística textual</p> <p>2.1 Texto e textualidade:</p> <p>Coesão textual</p> <ul style="list-style-type: none"> - lexical: reiteração e substituição; - gramatical: referencial (uso anafórico de pronomes), interfrásica (uso de conectores), temporal (expressões adverbiais ou preposicionais com valor temporal, ordenação correlativa dos tempos verbais). <p>2.2 Reprodução do discurso no discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) citação, discurso directo, discurso indirecto e discurso indirecto livre; b) verbos introdutores de relato do discurso. <p>2.3. Dêixis: pessoal, temporal e espacial.</p>	

SC3	
COMPREENSÃO ORAL	
TEXTOS	
Discurso político ou de intervenção cívica	Temática, estrutura argumentativa, estratégia discursiva. A dimensão ética e social.
Debate	Carácter persuasivo, papéis e funções dos intervenientes, capacidade de argumentar e contra-argumentar, concisão das intervenções e respeito pelo princípio da cortesia.
EXPRESSÃO ORAL	
TEXTOS	
Discurso político ou de intervenção cívica	Temática, estrutura argumentativa, estratégia discursiva. A dimensão ética e social.
Debate	Encadeamento lógico dos tópicos tratados, recursos verbais e não verbais (e.g. postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, uso adequado de ferramentas tecnológicas de suporte à intervenção oral), correcção linguística.
LEITURA	
TEXTOS NÃO LITERÁRIOS	
Autobiografia e memórias	- narratividade, ordenação cronológica - variedade de temas, narratividade, mobilização de informação selectiva, discurso pessoal e retrospectivo (prevalência da 1. ^a pessoa, formas de expressão do tempo);
Ensaio	
LEITURA	
TEXTOS LITERÁRIOS	
Fernando Pessoa	Contextualização histórico-literária. - O fingimento artístico;

<p>Poesia do ortónimo (Escolher 6 poemas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sonho e realidade; - A nostalgia da infância; - Recursos expressivos.
<p>Poesia dos heterónimos</p> <p>Alberto Caeiro (Escolher 2 poemas)</p> <p>Ricardo Reis (Escolher 3 poemas)</p> <p>Álvaro de Campos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A questão da heteronímia; - Alberto Caeiro, o poeta “bucólico”; O primado das sensações; - Ricardo Reis, o poeta “clássico”; A consciência da mortalidade; - Álvaro de Campos, o poeta da modernidade. - Nostalgia da infância; - A exaltação do Moderno. - Formas poéticas e métrica e rima; - Recursos expressivos.
<p>Mensagem (Escolher 3 poemas)</p>	<p>O Sebastianismo. O imaginário épico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - natureza épico-lírica da obra; - estrutura da obra; - dimensão simbólica do herói; - exaltação patriótica. - recursos expressivos.
<p>Narrativas a Oriente</p> <p>(escolher um conto de cada uma das seguintes obras)</p> <p>Wenceslau de Moraes</p> <p>Traços do Extremo Oriente</p> <p>Deolinda da Conceição</p> <p>Cheong-Sam (A cabaia)</p> <p>Maria Ondina Braga</p> <p>A China Fica ao Lado</p>	<p>A viagem e o encontro com o outro.</p> <p>Encontro e confronto de culturas.</p> <p>Percursos de descoberta e aprendizagem.</p> <p>A descrição e o juízo de valor: marcas e estratégias discursivas.</p>

<p>Poesia de diversos tempos e lugares</p> <p>(escolher três poemas de três dos seguintes autores)</p> <p>Alda Espírito Santo</p> <p>Alexandre O'Neill</p> <p>Ana Luísa Amaral</p> <p>António Gedeão</p> <p>Carlos Drummond de Andrade</p> <p>Cecília Meireles</p> <p>Eugénio de Andrade</p> <p>Florbela Espanca</p> <p>Herberto Helder</p> <p>João Cabral de Mello Neto</p> <p>Jorge de Sena</p> <p>Jorge Vera-Cruz Barbosa</p> <p>José Craveirinha</p> <p>José Régio</p> <p>Luiza Neto Jorge</p> <p>Manuel Alegre</p> <p>Miguel Torga</p>	<p>A dicção poética contemporânea.</p> <p>Tradição e inovação.</p> <p>O poeta e o mundo.</p> <p>Ritmos e imagens.</p>
---	---

Ruy Cinatti Sophia de Mello Breyner	
José Saramago Memorial do Convento (integral) OU Ensaio sobre a Cegueira (integral)	Personagens. O tempo histórico e o tempo da narrativa. A realidade histórica e a dimensão fantástica. Visão crítica, dimensão simbólica e alegórica. O discurso: recursos expressivos.
ESCRITA	
Discurso político ou de intervenção cívica	Adequação do tema e do registo ao contexto; Seleccção da informação, a estruturação da argumentação. A dimensão ética e social.
Escrita criativa	Ensaio de diversos tipos de escrita criativa para diferentes plataformas: a) ficção: narrativas, poesia, roteiros teatrais; b) não ficção: publicidade, blogues.
CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA	
<p>1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no SC1 e SC2.</p> <p>2. Semântica</p> <p>2.1. Valor temporal:</p> <p>a) formas de expressão do tempo (localização temporal): flexão verbal, verbos auxiliares, advérbios ou expressões de tempo e orações temporais;</p> <p>b) relações de ordem cronológica: simultaneidade, anterioridade e posterioridade.</p> <p>2.2. Valor aspectual: aspecto gramatical (valor perfectivo, valor imperfectivo, situação genérica, situação habitual e situação iterativa).</p> <p>2.3. Valor modal: modalidade epistémica (valor de probabilidade ou de certeza), deôntica (valor de permissão ou de obrigação) e apreciativa.</p>	

3.2 Sugestões de tarefas e actividades pedagógico-didácticas

Apresentamos, neste ponto, algumas sugestões de estratégias/actividades de carácter geral, tendo em conta os âmbitos específicos das exigências das competências académicas básicas, que as coloquem em interacção.

Tomando como ponto de partida algumas das competências a desenvolver por domínio, sugerimos a seguinte operacionalização:

Âmbito de aprendizagem A: Compreensão oral

A-6 Interpretar criticamente a informação ouvida

A partir da audição de dois ou mais textos gravados subordinados ao mesmo tema (uma canção, o excerto de um jornal televisivo e um anúncio publicitário, por exemplo), o aluno deverá ser capaz de distinguir marcas de subjectividade/objectividade presentes em cada um dos discursos recepcionados e ser capaz de:

A-7 Identificar marcas textuais reveladoras de diversas intenções comunicativas

O léxico utilizado, o registo de língua adoptado, a entoação transmitida pela pontuação são exemplos dos aspectos a considerar.

Âmbito de aprendizagem B: Expressão oral

B-1 Realizar apresentações orais previamente planificadas

Conhecedores das características próprias dos discursos unidireccionais orais (planificação prévia, estruturação das ideias, uso adequado de conectores, ausência de pausas e hesitações, entre outras), os alunos serão chamados a fazer a apresentação oral de trabalhos elaborados previamente por si, das conclusões de

pesquisas subordinadas a um tema, dos resultados de tarefas realizadas no âmbito curricular e/ou extracurricular (por exemplo: a organização de uma viagem de estudo em torno de uma obra a ler/lida; organização de uma exposição fotográfica sobre a presença de autores de língua portuguesa na toponímia da cidade, etc).

B-4 Adequar o discurso à finalidade e à situação comunicativa

Para ajudar o aluno a desenvolver esta competência, poder-se-á, por exemplo, solicitar-lhe que, a partir da variação de certos factores de comunicação específicos (espaço, nível etário e estatuto social dos interlocutores, finalidade comunicativa: *fazer um pedido*), simule, em pequeno grupo, diferentes situações de comunicação oral cujo desfecho seja “pedido atendido” e “pedido não atendido”. Posteriormente à apresentação dessas simulações, far-se-á a análise e avaliação das condicionantes que propiciaram ambos os tipos de desfecho.

B-9 Argumentar e contra-argumentar

A título de exemplo, sugere-se a realização de uma mesa-redonda, subordinada a uma temática emergente de textos lidos/previamente estudados, em que, tendo por base inicial um conjunto de perguntas que apelem ao contraditório, se discuta a mais-valia literária de um leque de autores sugeridos nestes Orientações e, entretanto, já estudados.

Muitos outros exemplos de actividades a realizar com este propósito poderão ser dados, dos quais destacaremos a realização de debates que exigem, à partida, a escolha de um tema suficientemente polémico para gerar posições contrárias.

Âmbito de aprendizagem C: Compreensão escrita

C-2 Interpretar textos de diversos géneros, nomeadamente textos informativos, argumentativos, expositivo-argumentativos, narrativos e descritivos

Para que o aluno desenvolva esta competência, será aconselhável solicitar-lhe, por exemplo, a leitura de textos literários e não literários com diferentes intenções comunicativas, levando-o a ter consciência dos mecanismos de construção textual, que distinguem um texto que serve para dar informações (mesmo complexas) de um outro, que faz a exposição de um saber, ancorado em argumentos de diferentes tipos, de um terceiro que narra um acontecimento ou de um quarto que descreve uma paisagem, um objecto ou um ser animado.

C-4 Comparar textos de diferentes géneros e épocas, detectando diferenças e semelhanças

As diferenças/semelhanças a consciencializar e/ou sistematizar poderão ser de diferentes tipos: temáticas, ideológicas, de género, linguístico-discursivas, estilísticas, etc. Através do exercício de uma leitura crítica, poderá ser produtivo concluir a existência de processos de continuidade e ruptura de variados géneros, em textos literários de diferentes tipologias e distintos contextos históricos.

Âmbito de aprendizagem D: Expressão escrita

D-1 Produzir textos de diferentes géneros, nomeadamente textos argumentativos, expositivos e de opinião

Neste nível de ensino, procura-se preparar o aluno para a inserção profissional, social e/ou para a continuação de estudos. Em qualquer dos casos, torna-se prioritário que ele seja um escrevente competente, que domine diferentes tipos e técnicas de escrita.

Os textos de opinião (fundamentada, por exemplo, no estudo de diversas fontes), os textos argumentativos (ancorados, muitas vezes, em situações reais de comunicação em que o aluno, utente da língua que também estuda, deve saber e mostrar que sabe *o que é argumentar, para que se argumenta e como se*

argumenta), bem como os textos expositivos (de uma situação, de um projecto de trabalho, de apresentação de uma tarefa a realizar, por exemplo) correspondem a formas de escrita usadas quer na sociedade civil quer na académica e passam, por isso, por textos de elaboração prioritária neste nível de ensino.

D-2 *Produzir textos criativos*

A criatividade, inerente a todo o ser humano, pode/deve ser alvo de estudo e incentivo. O espaço dedicado à escrita criativa, que pode ser antecedido da realização de actividades preparatórias, como o visionamento de um filme com ou sem legendas e/ou sem som, da audição de “ruídos” da natureza, da observação e análise de uma fotografia ou de uma pintura, ou de actividades lúdicas em torno de palavras, por exemplo, deve ser praticada neste nível de ensino.

A noção de estético, de literário, de belo, de feio, que a Filosofia tão bem debate, podem configurar-se em textos de criação livre feitos pelo aluno do ensino secundário complementar. Individualmente ou em grupo, a escrita criativa é uma experiência enriquecedora não só em termos formativos como estético-literários e linguístico-culturais.

- Visionamento de reportagens, documentários, anúncios publicitários

a) Levantamento de marcas de género comuns e de marcas de género específicas.

Relação das especificidades com as finalidades próprias de cada item;

b) Reprodução/produção de objectos similares: a relação dos temas e dos objectivos da “peça” com os processos e recursos envolvidos;

c) Trabalho em equipa: planeamento e discussão, concepção do *script*, avaliação de recursos e de necessidades da produção. Inventário de meios e mobilização de recursos;

d) Execução: construção/produção de objectos afins. Prática transversal à escola: envolvimento de vários grupos disciplinares/áreas de aprendizagem;

e) Exibição pública: aferição das reacções do público. Auto-avaliação do projecto.

- Apreciação crítica (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural)

a) Produção de textos de opinião que descrevam cabalmente o acontecimento/objecto em questão, de acordo com a sua natureza específica;

b) Apresentação oral pública da substância do texto crítico anteriormente elaborado;

c) Confronto de posições diferentes sobre o mesmo objecto;

d) Discussão sobre o mérito das críticas apresentadas;

e) Avaliação das apresentações orais: inventário de recursos de diferentes naturezas; análise da adequação dos recursos utilizados às finalidades pretendidas.

- Discurso político

a) Leitura de discursos políticos de natureza, origem e épocas muito diferentes. De origem literária e não literária. Análise e comentário dos mesmos. Debate na aula sobre a relação entre os tempos e os estilos (diferentes); a adequação entre os recursos usados e as finalidades pretendidas.

b) Visionamento de filmes que reproduzam esses mesmos discursos. Análise e comentário dos mesmos. Debate na aula sobre a relação entre o enunciado

escrito e a sua (re)produção oral. Reflexão sobre as condições específicas da produção oral. Reflexão sobre voz, corpo, entoação.

- c) Introdução à retórica e à sua presença na vida humana: debate.
- d) Prática, a desenvolver numa sequência de sessões. Elaboração de uma lista de tópicos assumidos como causa a defender num discurso a reproduzir oralmente, ante uma audiência. Preparação para o acto: o momento da escrita, o momento da preparação para a reprodução oral.
- e) Avaliação, em debate, por todos os oradores e o público. A importância da selecção da informação, a estruturação da argumentação; os recursos verbais e não verbais. Os conceitos de eloquência, economia, captação de benevolência e cortesia. Implicações éticas: eficácia dos processos, o horizonte de verdade, os critérios de aferição dos resultados alcançados.

4. Implementação do currículo

4.1 Teoria básica sobre a implementação do currículo

O currículo não se pode desenhar ou interpretar sem que se proceda a uma reflexão sobre o que se entende quanto à Educação e ao seu papel. Para tal, o enquadramento social, económico e político é relevante para o desenho e implementação curriculares. Porém, a implementação do currículo é uma fase que deverá revestir-se de dinamismo, na medida em que a sua implementação deverá também ter repercussões, no contexto socioeducativo onde determinadas estruturas curriculares se movam. É neste sentido que Coelho e Martinez (2014:45) afirmam:

“Consideram-se como factores determinantes em interacção na dinâmica da construção e evolução dos currículos, a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno (...).”

No caso específico (ainda que não exclusivo) do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, e por se tratar de uma área disciplinar que tem por objecto essencial a própria língua, o seu papel ao nível do currículo deverá ser o de agregador das restantes áreas disciplinares, numa lógica de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Revendo as ideias anteriormente explanadas no presente documento, a implementação, bem como a gestão do currículo deverão ser flexíveis, conferindo ao professor, e também aos discentes, autonomia para gerirem os seus processos e construção das aprendizagens, pois, no entender de Coelho e Martinez (2014:45):

“Ao actuar como gestor curricular nas suas exigentes dimensões, o professor aceita e compreende as propostas que lhe são colocadas de descentralização e

autonomia, evitando persistir na uniformização de práticas, valorizando a cooperação, a participação e a inovação.”

Ainda a respeito da implementação flexível do currículo, e como aponta Roldão (2001:64):

“(…) a gestão do curriculum é inevitável. No entanto, o que é importante é considerar por quem e a forma como essa gestão é feita. Dadas as mudanças sociais e educativas, um sistema de gestão curricular centralizado não funcionará, muito provavelmente de forma eficaz.”

Face ao exposto, a implementação curricular deve ter em conta as mudanças sociais, económicas e políticas do contexto em que este opera ou as necessidades dos discentes. Salientamos que o ensino deverá ser entendido não só pelo *saber*, mas também pelo *saber-fazer* e pelo *saber-ser*, o que implica o desenvolvimento das competências necessárias que conduzam à sua operacionalização. Tal como também já referimos, as novas tendências ao nível do desenvolvimento e implementação curriculares implicam a co-construção de conhecimentos, e também de experiências. No entanto, importa sublinhar que essa co-construção deverá ser não só interdisciplinar como incluir os conhecimentos e as experiências que os discentes aportam para o contexto escolar.

4.2 Ensino e aprendizagem da disciplina

O professor de Língua Portuguesa deverá ser, antes de mais, um especialista da sua área, mas também ter a formação adequada que lhe permita gerir o currículo em função dos vários contextos e públicos com os quais trabalha. Pressupõe-se, ainda, que o professor de Língua Portuguesa domine questões de carácter teórico-prático, que possibilitem adoptar e adaptar estratégias de

ensino/aprendizagem consentâneas com as necessidades dos discentes e em estreita colaboração com os seus pares, de modo a que a área disciplinar na qual trabalha não seja o objecto único de estudo, mas que possa ser também um pólo promotor de aprendizagens múltiplas que convoquem estratégias de ensino e de aprendizagem que não se centrem unicamente no ensino das estruturas da língua, ou da sua literatura, mas que as escolhas sejam feitas em função das necessidades dos discentes, da sua futura inserção profissional e social, e do papel que a Língua Portuguesa desempenha ao serviço das restantes áreas disciplinares.

4.3 Desenvolvimento, construção e utilização dos recursos curriculares da escola

Numa perspectiva disciplinar, mas também numa óptica multi e interdisciplinar, o professor de Língua Portuguesa será um protagonista importante do uso dos recursos curriculares existentes no estabelecimento de ensino no qual lecciona e o guia de eleição dos alunos na utilização recorrente que deles fizerem. Poderá, igualmente, mobilizar os seus alunos e os seus pares para que possam contribuir para o alargamento de ferramentas pedagógico-didácticas que, de forma directa ou indirecta, contribuam para a construção de novas aprendizagens e experiências internas e externas ao contexto escolar. Será o facilitador do desenvolvimento, construção e utilização de recursos pedagógico-didácticos, adaptados às especificidades dos seus alunos e do contexto em que a sua escola se insere.

4.4 Direcção dos currículos da escola

A(s) forma(s) como a Escola implementa o currículo depende(m) de vários factores:

- A sua estrutura organizacional;
- A forma como a Escola entende o conceito de educação;
- A forma como a Escola entende o papel do contexto socioeducativo.

Uma estrutura hierárquica unidireccional, alicerçada em relações de poder, não permite grande abertura para que os professores possam ter uma participação activa na gestão flexível do currículo.

O conceito de educação pode ser entendido sob várias perspectivas. Se a Escola entender o desenvolvimento e implementação do currículo da escola enquanto preparação para formas de avaliação, estritamente, não permitirá a dinamização e construção de aprendizagens. Estamos a querer que a escola deixe o seu papel de reprodutora. Interessa educar homens e mulheres críticos, conscientes de Si e do Mundo.

A Escola não pode existir sem o contexto socioeducativo, nem alhear-se dele. A estrutura curricular deverá ter em linha de conta os vários factores que o compõem, para melhor responder não só às necessidades dos discentes, mas também ao meio no qual a Escola está inserida.

4.5 Desenvolvimento profissional dos professores

A implementação de um novo currículo implica sempre uma atenção muito grande à formação adequada do professor, que é uma peça chave na sua aplicação. A dinâmica específica que advém do conceito de escola enquanto espaço de aprendizagens e de construção de competências, não enquanto mera transmissora de conteúdos a serem objecto de um exame final, obriga o professor a procurar uma série de estratégias variadas que estimulem a criatividade e o interesse do aluno, num processo de interacção contínua, na perspectiva da transversalidade curricular, implicando, sempre que possível, a comunidade escolar e até a comunidade mais alargada.

O professor de português língua veicular terá responsabilidades acrescidas na formação do aluno. Da proficiência linguística e comunicativa deste depende o seu sucesso nas outras áreas disciplinares do currículo. Pelas competências implicadas e pela natureza das matérias, uma aprendizagem bem sucedida na disciplina de língua portuguesa é ainda nuclear no processo de educação para a

cidadania e para os valores, dependendo daquela o uso da linguagem como fonte de realização pessoal e profissional.

A implementação destas *Orientações curriculares* exige ao professor sólidos conhecimentos literários, linguísticos e culturais, bem como a mestria das diferentes vertentes do acto pedagógico. Tudo isto impôr-lhe-á uma reflexão contínua sobre o modo como ensina, o que ensina, a quem e para quê. Na sua prática educativa adoptará procedimentos metodológicos variados, sustentados teoricamente e mobilizando os seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didácticos.

O professor de português é, assim, um profissional especializado, com uma sólida (e actualizada) formação científica na área da linguística, da literatura e da didáctica, para além de precisar de uma formação cultural e estética abrangente. Deve combinar, na sua prática de ensino, o rigor científico, a perspectiva humanista e a flexibilidade pedagógica. Deve ser um profissional em reflexão contínua (e fundamentada) sobre o que é, o que sabe e o que faz.

O bom desempenho do professor é um factor importantíssimo para o sucesso escolar; ora, esse bom desempenho depende, em grande medida, da sua formação.

À formação inicial deve somar-se a formação em exercício, ou contínua, que contribuirá para fazer do professor um profissional consciente e responsável, com preparação tanto científica como pedagógica, para cumprir a tarefa que a sociedade dos nossos dias atribui à escola.

A dinâmica específica que advém do conceito de escola enquanto espaço de aprendizagens e de construção de competências, não enquanto mera transmissora de conteúdos a serem objecto de um exame final, obriga o professor a procurar uma série de estratégias variadas que estimulem a criatividade e o interesse do aluno, num processo de interacção contínua, na perspectiva da transversalidade curricular, implicando, sempre que possível, a comunidade escolar e até a comunidade mais alargada.

Ao professor compete, assim, o papel de promotor de aprendizagens, mas também de guia, de facilitador, de mediador. O desenvolvimento progressivo da autonomia de aprendizagem do aluno passa pela compreensão de que o professor não é mais a única fonte do saber, o que não o isenta de ser, ele também, uma fonte desse tipo.

4.6 Exemplos da escola

Não obstante a autonomia das escolas e dos professores de português no que toca à escolha de metodologias e estratégias adequadas ao sucesso do currículo das competências básicas para o nível de ensino em causa, considera-se fundamental a articulação entre conteúdos específicos das exigências das competências académicas básicas para os diferentes âmbitos de aprendizagem e as actividades a propor pelos docentes, organizadas de acordo com um cronograma discutido e adoptado pelo grupo dos professores do mesmo nível de ensino. O percurso dos alunos deverá assentar no desenvolvimento, de acordo como uma perspectiva integrada, dos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, sempre que possível em articulação com o Conhecimento explícito da Língua. O estudo do texto não literário e do texto literário impõe-se como obrigatório. A vida real, a experiência vivida, e o saber intuído pelo contacto com diferentes tipos e géneros textuais cruzam-se na aula de Língua Portuguesa.

Assim, por exemplo, o tópico de conteúdo “Relato de viagem” pode ser alvo das seguintes propostas de trabalho:

- leitura de diversos exemplares de relatos de viagem, retirados de fontes várias, como revistas da especialidade e livros de viagens de épocas diversas (do séc. XVI ao séc. XXI);
- pesquisa de relatos de viajantes portugueses e asiáticos da mesma época;
- levantamento de aspectos temáticos e de elementos do discurso, no sentido de determinar similitudes e divergências;
- análise da situação de enunciação, conducente a uma reflexão sobre a

identidade e os propósitos do sujeito de enunciação;

- análise dos discursos do ponto de vista do Conhecimento explícito da Língua, sublinhando-se o valor expressivo e as implicações para a significação de escolhas lexicais, construções sintácticas e concatenação discursiva;

- análise do contexto histórico-cultural dos textos;

- reflexão sobre o condicionamento da perspectiva enunciativa pelos factores socioculturais;

- produção de discursos escritos que reproduzam propósitos afins e façam uso de recursos expressivos do mesmo género.

Considere-se outro exemplo de abordagens possíveis de conteúdos referentes à obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões.

Para *Os Lusíadas*, temos como tópicos a abordar nas aulas:

a) o “Imaginário épico:

- matéria épica: feitos históricos e viagem;
- sublimidade do canto;
- mitificação do herói”.

b) as “Reflexões do poeta.”

Podem ser propostas aos alunos as tarefas de:

- identificação, nas primeiras estâncias, das acções e actos objecto do canto;
- identificação do tempo em que se situam;
- análise do nível de língua utilizado;
- reflexão sobre o modo como as escolhas discursivas implicam perspectivas semânticas e valorações do foro ideológico;
- pesquisa de figuras de heróis míticos no quadro da cultura portuguesa e da cultura chinesa, no sentido de apurar similitudes e divergências;
- pesquisa, no património de Macau, de figuras de valor heróico apresentadas como tal aos cidadãos, em suportes vários (contos, poemas, iconografia,

estatuária etc);

- determinação dos traços identitários necessários à construção de figuras heróicas;
- produção e divulgação, pelos alunos, de propostas de exaltação de heróis (de comportamentos e virtudes), em suportes vários (contos, poemas, arengas, quadros, pôsteres, etc.), a serem apreciados e discutidos, no âmbito da comunidade escolar, pelos seus pares;
- reflexão sobre propósitos, recursos expressivos, propriedades e limitações de materiais específicos.

5. Avaliação curricular

5.1 Princípios básicos

Reconhecida por toda a comunidade educativa, de modo específico, mas também pela própria sociedade, em geral, como um factor fundamental que acompanha todo o processo educativo, a avaliação é um dos meios de monitorização da prática de ensino e de aprendizagens neste nível de ensino.

Reflectir sobre diferentes formas de avaliar, sobre diferentes instrumentos de avaliação e sobre os diferentes objectivos do acto de avaliar é, antes do mais, mostrar, de modo inequívoco, respeito pela pessoa do aluno, pelas suas especificidades de aprendente, ajudando-o a compreender o que aprendeu e a aprender mais e melhor. É também ajudar o professor – e a própria instituição de ensino, e os encarregados de educação, e o mundo do trabalho, e a própria sociedade em geral – a compreender melhor se o que se ensina é aprendido e como é aprendido.

Tendo por finalidade primordial regular as aprendizagens, de modo a que se possa superar, em caso de necessidade, eventuais dificuldades detectadas, bem como dotar os alunos de gradual e maior consciência dos progressos obtidos, a avaliação orienta-se por objectivos diferenciados e faz apelo à utilização de estratégias e metodologias diversificadas, tentando medir o nível de consecução das competências definidas para o ensino secundário complementar.

Seja qual for a modalidade/tipo de avaliação escolhido, note-se que a análise dos resultados obtidos será sempre da maior utilidade para que os actores educativos possam (re)pensar o processo educativo, (re)pensar-se e (re)pensarem o Outro, em função dos esforços desenvolvidos (ou não), das aprendizagens realizadas (ou que faltam realizar), das práticas de ensino a adoptar e/ou melhorar, para um progressivo domínio da língua portuguesa como língua veicular.

5.2 Objectivos da avaliação

A avaliação inserida no processo de ensino e de aprendizagem orienta-se por diferentes objectivos que conduzem, naturalmente, à existência de diferentes tipos de avaliação.

A **avaliação final** (a que correspondem, normalmente, os designados exames finais) tem como objectivos testar produtos/resultados de aprendizagem, classificar e, até, por vezes, certificar.

A **avaliação contínua** tem como objectivo a busca de sentido para os processos de ensinar e de aprender e, de um modo geral, veicula-se através de três tipos ou modalidades distintos de avaliação:

- (i) avaliação de diagnóstico;
- (ii) avaliação formativa;
- (iii) avaliação sumativa.

A cada um destes tipos/modalidades correspondem os seus objectivos.

A **avaliação de diagnóstico**, que intervém ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, tem como objectivo principal obter informações sobre conhecimentos, competências e aptidões do aluno, antes de dar início a um novo conjunto de aprendizagens.

A **avaliação formativa** tem como objectivos analisar o estado do aprendente, num determinado momento da sua aprendizagem, detectar os pontos fortes e os pontos fracos das suas aprendizagens, a fim de, em caso de necessidade, remediar o domínio menos conseguido e/ou incompleto de cada etapa de aprendizagem. Através desta avaliação a prática docente pode também reformular-se, se necessário, ajustando-se às necessidades evidenciadas pelo aluno.

A **avaliação sumativa** está preocupada com os resultados das aprendizagens. Tem como objectivo fazer um balanço (quantificado) das aquisições realizadas pelo aluno. Ela serve para informar, situar e classificar o aluno, acontecendo, normalmente, no final de um processo educacional. Mede, muitas vezes, o grau de distanciamento dos objectivos pré-definidos para as aprendizagens.

5.3 Estratégias e metodologia da avaliação

As estratégias de avaliação, nas dimensões anteriormente apresentadas (diagnóstica, formativa e sumativa) visam, como já referimos, apoiar os alunos no processo de aprendizagem e, por outro lado, verificar se os resultados foram alcançados, de que modo (indicadores) e com que qualidade (critérios). É, pois, importante, fazer acompanhar cada momento de avaliação de uma análise das condições reais existentes (em termos de instalações, de meios e auxiliares de aprendizagem, de metodologias de ensino e de aprendizagem adoptadas, por exemplo), bem como da explicitação prévia dos critérios utilizados para avaliar.

Ao serviço deste desiderato são múltiplos os exemplos de técnicas e/ou instrumentos utilizáveis e adequados à verificação da aprendizagem em causa.

Para além dos testes escritos, das apresentações orais e escritas, individuais e/ou em grupo, de trabalhos de pesquisa, da realização de tarefas múltiplas (por exemplo: preparação de uma exposição, de uma visita de estudo, de um roteiro literário de uma cidade, entre outros), do preenchimento de grelhas, da concepção e organização de portefólios, de fichas de leitura, do preenchimento de *checklists*, da realização oral e escrita de textos de diferentes tipologias discursivas (Abrantes & Araújo, 2001; Fernandes, 2005; Leite & Fernandes, 2002; Bernardes & Miranda, 2003; Sá-Chaves, 2005), as matrizes e grelhas de correcção, as fichas da revisão da escrita e os parâmetros equacionados na análise de uma prestação oral fazem parte da metodologia seguida para levar a cabo uma

avaliação justa, objectiva e equitativa – marcas fundamentais de todo o acto avaliativo.

6. Recursos curriculares

6.1 Recursos digitais

6.1.1 Literatura

- **Biblioteca Nacional de Portugal**
<http://www.bnportugal.pt/>
- **Biblioteca Pública de Macau**
https://webpac.library.gov.mo/client/pt_BR/webpac/?
- **Biblioteca Digital Camões - Estudos Literários / Crítica Literária**
<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/estudos-literarios-critica-literaria.html>
- **Biblioteca Digital Camões - Obras por autor**
<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/explorar-por-autor.html?let=A>
- **Como fazer a análise / comentário de um texto literário**
 - https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/00_recursoeducativos/259/Ver%20Recurso%20Educativo?topage=red_readonly&red_id=3041
 - <https://falandoemliteratura.com/2014/04/07/como-analisar-um-texto-literario/>
 - <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/como-fazer-um-comentario/20999>

6.1.2 Língua

- **Dicionários de língua portuguesa gratuitos *on-line***
 - <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-ao>
 - <https://www.priberam.pt/DLPO/>

- **Dúvidas linguísticas**
 - <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/>
 - <https://www.flip.pt/Duvidas-Linguisticas>
- **Portal da língua portuguesa (diversos recursos)**
 - <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/recursos.html>

(com ligações para diversos recursos digitais, tais como, dicionários, conversor orográfico e informação acerca do acordo ortográfico)
- **Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário (pt)**
 - https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/00/recursoseducativos/259/Ver%20Recurso%20Educativo?topage=red_readonly&red_id=1744

6.2 Dicionários e Gramáticas

- AAVV (2013). *Gramática do Português*, Volumes I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AAVV (2010). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Amorim, C. & Sousa, C. (2015). *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- Buescu, H. R. et al. (coord.). *Dicionário do Romantismo Literário Português*. Lisboa: Caminho.
- 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.

- Alarcão, I. (coord.) (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (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.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- 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. & Cortez, A. C. (orgs.) (2015). *Presente e Futuro: A Urgência da Literatura*. Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Cardoso, A. P. (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, P. A. (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 al. (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 Sintácticos 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.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.
- 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.
- Osório, P. (coord.) (2017). *Teorias e Usos Linguísticos – Aplicações ao Português Língua Não Materna.* Lisboa: LIDEL.
- Pereira, J. C. S. (2015). *O Delta Literário de Macau.* Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Pereira, L. A. (2000). *Escrever em Português. Didácticas 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.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva do Professor*. Lisboa: Educa.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. & Araújo, F. (2001). *Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: M.E. – D.E.B.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Bernardes, C. A. & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C. et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Governo de Portugal/Ministério da Educação e Ciência.
- Coelho, M. C. e Martinez, T. S. (2014). Avaliação da implementação do programa de Português em escolas secundárias de Sintra. *Revista Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 2, Maio-Agosto, 2014, pp. 43-61.
- Coll, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: ASA Editores.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Freitas, L. V. & Freitas C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gaspar, I. e Roldão, M. C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa; Universidade Aberta.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kelly, A. V. (1989). *The curriculum: theory and practice*. London: Sage Publications.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições 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>
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e Mestres – a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2001). “Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança”. In C. M. Freitas et al. (ed.) *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. (pp. 59-68). Lisboa: Texto Editora.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os portfólios reflexivos: (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.

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 os ensinos primário e secundário de 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 de 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 de língua portuguesa como língua veicular, não só para o ensino primário como também para o ensino secundário.

Professora Doutora Vera Borges

Doutorada em Literatura Portuguesa pela Universidade de Lisboa, professora assistente da Universidade de São José e Coordenadora do Departamento de Estudos Portugueses da mesma Universidade, a Doutora Vera Borges possui uma longa experiência de ensino e de formação de professores na área da língua portuguesa, ao nível dos ensinos Básico e Secundário, em Portugal.