Índice

7 **Prefácio**
JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO CARVALHO

13 **Apresentação. Das dimensões de ensino do Português**
ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA

19 **Capítulo 1. Apontamentos sobre "Gramáticas breves" de Português do Ensino Básico: a natureza dos Cadernos de atividades de manuais escolares do 9.º ano**
ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA

41 **Capítulo 2. Modos de avaliação da Leitura e da Educação Literária em manuais escolares do 12.º ano de escolaridade: o modelo das provas escritas**
CAROLINA PEREIRA DA COSTA | ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA

61 **Capítulo 3. Para além das regras: a gramática ao serviço da escrita**
MADALENA TEIXEIRA | IVETE PIO RIBEIRO

79 **Capítulo 4. A Educação Literária na formação de professores de Português do Ensino Básico em Portugal**
ANA ISABEL PINTO

99 **Capítulo 5. Ensino de Literatura no contexto do mundo virtual: contribuições do Letramento Literário no Brasil**
ANDRÉ LUIS MACHADO GALVÃO | ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA

117 **Capítulo 6. Didática do Português no contexto multilingue de Angola: espaço e função das línguas (não) maternas**
XAVIER JORGE MAFUASSA | ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA

Prefácio

JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO CARVALHO

As duas últimas décadas do século vinte foram particularmente relevantes para o campo da Didática em Portugal, o que não pode ser dissociado do intenso movimento de formação de professores que, à época, procurava dar resposta às necessidades de uma escola pública em processo de massificação. É neste contexto que assistimos à afirmação das Didáticas, também designadas Metodologias de Ensino, como campos de investigação e de ensino, específicos e autónomos, que, integrando e sintetizando saberes de áreas muito diversas, visavam dotar os futuros professores da capacidade de tomar as melhores decisões no sentido de levar os seus alunos a construir o conhecimento próprio da disciplina que ensinavam (Alarcão, 1991; Amor, 1993).

No que diz respeito à Didática do Português, essa afirmação passou, em primeiro lugar, pela assunção da natureza específica da disciplina de Língua Portuguesa, cujo objeto é simultaneamente o meio da sua própria transmissão. Passou, ainda, pelo reconhecimento da natureza predominantemente processual, e não declarativa, dos conteúdos essenciais da disciplina, elegendo os diferentes domínios da interação verbal, ouvir/falar, ler/escrever, como aspetos nucleares da disciplina, em função dos quais o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua deve ser perspetivado, e pela afirmação da relevância da educação literária, destacando o papel do texto literário como "meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura" (Fonseca, 2000).

Assumindo a complexidade da língua enquanto objeto de ensino-aprendizagem, e mobilizando, de forma complementar, saberes de diferentes áreas, a investigação levada a cabo assumiu múltiplas vertentes. Uma delas focou-se nos processos cognitivos subjacentes aos usos da linguagem nas suas dimensões

oral e escrita, tanto na perspetiva da produção quanto na da receção. Uma outra assumiu a descrição dos processos de desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem das crianças e jovens, abrangendo diferentes idades, correspondendo a níveis de escolaridade diferenciados. Uma outra ainda, reconhecendo a natureza social da linguagem e o modo como o seu uso é determinado pelos contextos em que tem lugar, optou pela análise das condições em que, em função desses contextos reais de uso da linguagem, se pode levar os alunos à apropriação dos géneros discursivos que neles são usados. A caracterização dos contextos e das práticas, dos meios, dos instrumentos e dos processos levados a cabo no ensino da língua foi (é) igualmente um objetivo da investigação em Didática do Português. Tal como o é, necessariamente, a conceção, à luz de referenciais teóricos variados, a implementação e a avaliação de estratégias de ensino-aprendizagem da língua.

Com recurso a metodologias de investigação diversas, tanto de natureza quantitativa, como qualitativa, em muitos casos envolvendo investigação-ação, foi produzido, ao longo dos anos, conhecimento muito relevante no âmbito da Didática do Português.

A natureza própria de cada domínio da disciplina e a necessidade de o aprofundar conduziu a uma especialização no interior do campo da Didática do Português, surgindo, então, referências a Didáticas correspondentes a cada um deles (oralidade, leitura, escrita, gramática, literatura). Igualmente, transformações políticas e sociais, a nível internacional e nacional, evidenciaram o facto de o Português, enquanto disciplina escolar, não se restringir aos alunos que o têm como língua materna e frequentam a escola em Portugal, perspetivando-o como Língua não Materna, em diferentes dimensões (Língua Segunda, Língua Estrangeira, Língua de Acolhimento ou Língua de Herança) e abrindo, naturalmente, novos espaços de intervenção à Didática do Português.

Também a rápida e contínua transformação tecnológica a que vimos assistindo, com profundas implicações nos usos de linguagem, ao alterar significativamente o modo como as pessoas comunicam entre si, com emergência de novos géneros discursivos, de natureza multimodal, trouxe, entretanto, para o campo da Didática do Português novos objetos e dimensões de análise, e os desafios daí decorrentes.

Ao mesmo tempo, a evolução dos estudos nas áreas da Linguagem e das Literacias obrigou a Didática do Português a reconfigurar-se e a integrar novas formas de olhar os seus objetos, objetivos, dimensões e meios de análise, na

assunção de que a Educação no campo da Linguagem não se circunscreve a uma sala de aula, mas projeta-se na vida dos alunos e nos contextos, escolares e para além desses, em que ela se concretiza. Daqui decorrem novas designações para o trabalho que no seu âmbito se realiza, entre as quais a expressão Educação em Línguas, evidenciada no título desta obra e na que, há alguns anos, a antecedeu: *Questões Atuais da Educação em Línguas* (Edições Húmus, 2016).

A sua publicação constitui uma oportunidade para uma reflexão sobre o estado atual do campo de saber em que ela se inscreve e, ao mesmo tempo, para uma discussão do seu verdadeiro impacto na definição das políticas educativas, sobretudo ao nível dos documentos curriculares, por um lado, e, por outro, na realidade das escolas e nas práticas pedagógicas que aí têm lugar.

No que à primeira dimensão diz respeito, podemos reconhecê-lo nos documentos programáticos atualmente em vigor, e genericamente naqueles que, desde o início dos anos noventa, os antecederam. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que as *Aprendizagens Essenciais* devem concretizar, evidencia a relevância que a Linguagem assume, tornando-a explícita na designação de algumas das áreas de competências, nomeadamente *Linguagens e Textos* e *Informação e Comunicação*, ou implicando-a noutras como, por exemplo, *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*, *Raciocínio e Resolução de Problemas*, *Saber Científico, Técnico e Tecnológico*, *Relacionamento Interpessoal* ou *Sensibilidade Estética e Artística*.

Ao nível das práticas pedagógicas, contudo, o impacto da investigação no campo da Educação em Linguagem não parece tão evidente. Estudos vários, entre os quais contamos os que são apresentados em alguns dos capítulos desta obra, parecem apontar para a permanência de práticas contrárias aos caminhos que a investigação vem há muito apontando.

Concretizando um pouco esta perceção relativamente a cada um dos domínios da disciplina a partir de um estudo recentemente realizado (Carvalho, 2025), podemos considerar a tendência para separar leitura e educação literária como se a primeira não fosse condição da segunda. Desvalorizam-se os textos não literários e trabalham-se os textos literários, na maioria dos casos, com recurso a fragmentos que são apresentados como exemplares de alguma coisa que é preciso conhecer (narrativa, lírica, drama; autor, época literária, etc.) e não como objetos de leitura. A nível da escrita, a abordagem dos géneros textuais não equaciona a dimensão da "circulação social dos textos", partindo, ao contrário, da explicitação

genérica das características do género, que o aluno deve considerar no momento da produção, sem atender às suas diferentes dimensões (macro, meso e micro) e aos diferentes tipos de unidades linguísticas que asseguram a coerência e a coesão do texto. A escrita como processo só muito raramente é assumida em toda a sua profundidade e tendo em consideração o desenvolvimento da competência de escrita, que implica, em diferentes estádios, formas diferentes de escrever em função da (in)disponibilidade de recursos cognitivos para a realização de determinadas tarefas. Os conceitos de *Planificação*, *Redação* e *Revisão* são perspetivados como meras fases de uma sequência de tarefas de que o texto é o resultado, numa interpretação muito redutora do modelo de Flower & Hayes (1981) que os concebe como componentes de um processo cognitivo complexo que, de forma recursiva, emergem no decurso de uma tarefa de escrita.

Os géneros do domínio oral têm um estatuto menor, a compreensão do oral é sobretudo baseada na visualização de vídeos ou na audição de documentos áudio sem recurso a instrumentos e procedimentos relevantes para a compreensão e a retenção de informação (tomada de notas, questionários, etc.); a expressão oral fica muitas vezes limitada a atividades para avaliação, sem a devida preparação prévia em aula.

O trabalho com a gramática parece continuar a ser preferencialmente remetido para momentos finais da aula, sendo raramente implicado em atividades do âmbito de outros domínios; verifica-se a predominância de uma abordagem de natureza dedutiva, que consiste na explicação e exemplificação do conceito que se pretende introduzir, a que se segue a sua aplicação em exercícios, ou na realização de exercícios de aplicação para revisão de conceitos já trabalhados em ciclos/anos de escolaridade anteriores.

Perante esta realidade, é fundamental continuar a investir na investigação no domínio da Didática do Português e na disseminação do conhecimento que ela produz, fazendo-o chegar às escolas e àqueles que nelas têm como missão o ensino do Português. É este o objetivo deste livro que, estamos certos, vai contribuir para a tão necessária transformação das práticas pedagógicas no âmbito da Educação em Línguas em geral, e no do ensino do Português, em particular.

Braga, dezembro/2025

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (1991). A Didáctica Curricular: Fantasmas, Sonhos, Realidades. *In* I. Pinheiro, A. Andrade, A. Moreira, M.ª H. Sá, N. Costa e A. Paredes (Eds.), *Actas do 2.º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 299-310). Universidade de Aveiro.

AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.

CARVALHO, J. A. B. (2025). A disciplina de Português e o seu papel na construção do Perfil dos Alunos. Comunicação apresentada em *Língua: Lugar de Encontro, Diálogo e Conhecimento – Congresso de Homenagem à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 8 a 10 de outubro.

FLOWER, L. & Hayes, J. (1981). The Pregnant Pause: an Inquiry into the Nature of Planning. *Research in the Teaching of English*, 15 (3), 229-243.

FONSECA, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. *In* Carlos Reis *et al.* (Orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura* (vol. I, pp. 37-45). Almedina.

Apresentação
Das dimensões de ensino do Português

ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.
FERNANDO PESSOA (1934), *Mensagem*

Quando, em 2016, veio a público o primeiro volume de textos associado às *Questões Atuais da Educação em Línguas* (Edições Húmus), era de prever que, volvida precisamente uma década (2025), se tornaria pertinente reescrever, repensar e renovar alguns dos tópicos então discutidos, no sentido de aprofundar a reflexão sobre os fins, a natureza e o estatuto dos principais domínios do ensino das línguas, em especial do Português. E, assim, surgiram estas *Novas Questões da Educação em Línguas*, que aqui e agora se apresentam.

No contexto educativo, pedagógico e linguístico atual, em virtude das diversas conceções teóricas que vão surgindo no campo da Educação em Línguas e, igualmente, na sequência da implementação de novos textos reguladores oficiais na área do Português (as *Aprendizagens Essenciais* (AE), em 2018, e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), em 2017), as visões didáticas emergentes implicaram orientações distintas no ensino das línguas. Daí fazer sentido voltarmos a convocar o contributo de alguns autores que se vêm dedicando à reflexão teórica e à análise das práticas pedagógicas na área do Português, sobretudo como língua materna (LM), mas também como língua não materna (LNM).

Ora, tal como sugere o subtítulo desta obra, os capítulos que a compõem estão orientados para estudos dedicados aos domínios da gramática, da escrita, e da leitura (sobretudo de literatura), procurando não colocar de parte as inovações que ocorreram no campo da Educação linguística e literária, a qual constitui agora um novo domínio da aula de Português.

Outros tópicos foram integrados como capítulos desta compilação, em função da sua pertinência para a compreensão alargada do ensino do Português, tanto nas práticas didáticas das línguas e nos vários domínios que as compõem, quanto

em factos diversos que estão implicados nos métodos de ensino das línguas: desde os textos programáticos aos manuais escolares; desde as conceções didáticas dos professores às práticas pedagógicas que ocorrem na sala de aula, até à centralidade da avaliação externa, em que as competências são testadas.

Assim, estes textos contribuem, cada um a seu modo, para uma renovação do paradigma da Educação linguística e literária, tal como a vão definindo os autores convocados. Na verdade, hoje em dia e mesmo que a Didática do Português tenha perdido um pouco do seu vasto campo de investigação e de intervenção, há naturalmente novas problemáticas em torno do ensino da língua e da literatura que merecem a atenção dos professores, dos linguistas e dos didatas.

Englobadas no vasto campo da Educação linguística e literária, essas discussões trazem de novo a debate os clássicos domínios da aula de Português (pelo menos a leitura, a gramática, a escrita e a oralidade), destacando que eles encerram (ainda) muitas dúvidas e incertezas, algumas das quais serão esclarecidas pelos autores que as investigam.

Ao mesmo tempo, colocam-se atualmente ao ensino do Português (LM/ /LNM) dificuldades e desafios que nos impelem a repensar todas as práticas de ensino da literacia (de leitura e de escrita, desde logo), a saber: uma necessidade urgente e permanente de formação de novos Professores, competentes e disponíveis para responder à falta sistemática de profissionais nesta área; uma diversidade crescente de Alunos, com origens, culturas, saberes e percursos de vida distintos, que chegam às instituições educativas com necessidades de formação várias, mas particularmente linguísticas; e, como já sublinhado, a adoção de novos documentos orientadores da educação e do ensino (PASEO, 2017; AE, 2018), geradores de novas abordagens, novos conteúdos e novas competências que contribuam para uma Educação global dos alunos.

Neste contexto e não aprofundando, por ora, outras variáveis específicas igualmente importantes, decidimos incluir nesta obra um conjunto integrado de capítulos, correspondentes à diversidade e à abrangência de tópicos que nos ajudam a compreender melhor as preocupações didáticas que acabamos de enunciar e que se desenvolvem nos seis capítulos seguintes.

Antes de mais, importa sublinhar que, ao longo desses textos, serão discutidos, por um lado, os domínios ou áreas centrais da aula de Português (EL, Leitura, Escrita, Gramática) e, por outro, os agentes, os recursos ou os instrumentos que

regulam o ensino das línguas (manuais escolares, provas de avaliação, formação de Educadores literários, literacia em leitura ou letramento, e os (novos) géneros textuais). Acresce ainda que, junto com estas temáticas, realiza-se igualmente uma reflexão em torno de tópicos inerentes à Didática das línguas, em especial na relação entre língua materna e língua não materna.

Assim, o primeiro capítulo, de António Carvalho da Silva, é dedicado ao ensino da língua e da gramática, fundamentado numa análise crítica dos ME mais recentes para o 9.º ano de escolaridade (em particular, nos Cadernos de atividades), com o intuito de avaliar que atividades ocorrem com maior frequência: a exposição, a aplicação ou a avaliação. Testando o estatuto da gramática na Escola e na aula de Português, este estudo pretende avaliar se o conhecimento gramatical é um saber inconsequente (construído e guardado na memória dos alunos para as provas de avaliação) ou uma competência instrumental, que se transforma em suporte das capacidades verbais de leitura e escrita.

Verificou-se, a partir da análise em diferentes dimensões dos Cadernos de atividades, que a gramática se afirma como um conhecimento declarativo, que os alunos dominam mas não aplicam, perdendo-se, deste modo, a vertente prática do conhecimento linguístico, até porque as operações linguísticas predominantes são as de (mero) reconhecimento. Em todo o caso, um outro objetivo deste estudo foi atingido, na medida em que se caracterizou a natureza intrínseca da gramática, identificando a tipologia das atividades gramaticais e verificando, quase sempre, uma (des)articulação entre saber gramatical e competências de escrita ou de leitura.

No capítulo seguinte, de Carolina Pereira da Costa & António Carvalho da Silva, analisando também ME, mas agora do 12.º ano, realiza-se um estudo das fichas formativas neles incluídas, no domínio específico da EL e da avaliação da leitura literária, usando para tal categorias experimentais de estudos anteriores, que traduzem diferentes operações de leitura (desde a identificação até à justificação). A escolha da EL justifica-se por ser uma novidade nos textos reguladores e, em parte também, nas atividades das aulas de língua.

Da análise de conteúdo dos ME, concluiu-se que o manual assume, de facto, um papel relevante na avaliação e que, aos dois domínios em estudo, são atribuídos lugares autónomos nas provas de avaliação. Sugerem, ainda, que os textos não literários estão associados à avaliação da Leitura, ao passo que os textos literários são eleitos para avaliar a EL. O que se exige aos alunos é que façam a reprodução

de leituras validadas pedagogicamente, desvalorizando, em parte, a vertente hermenêutica do ato de ler, a ser desenvolvido por cada um dos alunos.

No terceiro capítulo, de Madalena Teixeira & Ivete Pio Ribeiro, as autoras estudam e comprovam a articulação que existe entre os conteúdos gramaticais e a competência de escrita, partindo da vertente instrumental da gramática. Assim, a partir da questão "Como pode o ensino da gramática contribuir para a aprendizagem da escrita?", procuram responder a dois objetivos centrais: por um lado, evidenciar formas de articulação entre a gramática e a escrita, e, por outro, determinar linhas orientadoras para o ensino da gramática e da escrita, ao nível de um género textual específico: o texto de apreciação crítica. Em termos práticos, esta análise testou as capacidades de escrita de um grupo de alunos do Ensino Secundário, verificando se eles desenvolvem as suas competências textuais pela integração de conteúdos gramaticais adequados à produção do género textual em causa.

Entretanto, no quarto capítulo, de Ana Isabel Pinto, é analisada a formação de professores de Português ou Educadores literários para o Ensino Básico, ao nível das Licenciaturas em Educação Básica existentes em Portugal, e olhando especificamente para a área de formação específica da Educação literária. O texto começa por definir e caracterizar, em termos de discussão teórica, o perfil e as dimensões do Educador literário que se forma em Portugal, baseado em três dimensões: a do conhecimento do cânone literário e dos processos de leitura; a do gosto pela leitura (de literatura); e a da capacidade de desempenhar o papel de mediador entre os livros e os alunos leitores. Complementarmente, a autora deste capítulo fez uma análise documental (dos planos de estudo, das fichas de unidade curricular e dos instrumentos de avaliação), com o intuito de prosseguir a definição da formação do professor de Literatura ou do Educador literário.

No final, é possível concluir que, na Licenciatura em Educação Básica, a formação do professor está centrada na aquisição de conhecimentos literários e linguísticos, sobrepondo-se à formação de professores mediadores e de leitores apaixonados, já que não se aposta no desenvolvimento do gosto pela leitura nem na capacidade de envolver literariamente os alunos.

No capítulo seguinte, o quinto, de André Luís Machado Galvão & António Carvalho da Silva, aborda-se a problemática da literacia em leitura (ou do letramento, termo em uso no Brasil), perante os desafios colocados pelos novos recursos

digitais, ou seja, discute-se o papel da literatura escolar no quadro do Mundo Virtual, contando-se, neste contexto, com o contributo do letramento literário para a formação de novos leitores e para o (re)conhecimento novos géneros textuais.

Na verdade, hoje em dia, é urgente renovar as práticas escolares num contexto quase sempre dominado pela influência dos meios tecnológicos, principalmente entre os leitores jovens. Assim, esta investigação, assente numa pesquisa bibliográfica, analisa o contexto atual da leitura no Brasil, e aproxima-o do ensino de literatura nas escolas e da chegada do letramento literário, como uma ferramenta capaz de renovar o interesse pela leitura por parte dos estudantes.

Enfim, o sexto capítulo, de Xavier Jorge Mafuassa & António Carvalho da Silva, discute a problemática do ensino do Português LM e LNM em Angola, no quadro de um contexto multilingue e buscando, acima de tudo, esclarecer o espaço e a função das línguas (não) maternas (em especial das línguas nativas), numa província de Angola (a do Uíge).

Mesmo que, entre muitas outras línguas autóctones, o sistema linguístico da escolarização seja o Português, esta língua oficial não é dominada por todos os alunos, principalmente pelos que possuem o Kikongo como primeira língua. Estes falantes chegam, inclusive, a apresentar dificuldades profundas no uso e na compreensão da língua portuguesa em contexto escolar. Apesar disso, a escolarização, em todo o país, segue a mesma política de ensino e, por essa razão, as mesmas práticas de aprendizagem.

Tendo em conta que o espaço escolar angolano é composto por alunos provenientes de diversos grupos sociolinguísticos, isto é, de PLM e de PLNM, este estudo insiste na preocupação de proporcionar um ensino do Português com o uso de uma didática inclusiva, baseada na realidade linguística dos alunos, evitando, deste modo, a marginalização dos que não dominam as estruturas básicas da língua de escolarização, ou seja, a língua portuguesa.

Findo este percurso, que corresponde aos seis capítulos integrados nesta obra, faz-se um balanço positivo do percurso, já que foi possível dar resposta aos objetivos que orientaram a publicação do livro e que agora se recuperam: **a)** Discutir mudanças teóricas nas áreas específicas da Didática do Português; **b)** Analisar propostas e projetos de ensino-aprendizagem das línguas; **c)** Reforçar a pertinência do debate da Educação literária e linguística; **d)** Analisar a (re)definição dos domínios do ensino das línguas; **e)** Divulgar orientações práticas

para futuros professores de Português; **f)** Concluir sobre as novas orientações da formação de Professores de Português.

Conjugando contributos de três países e de outros tantos continentes, a saber: Angola (representando os PALOP), Brasil e Portugal (com múltiplas geografias e instituições escolhidas), esta obra resulta ainda da feliz participação de diferentes organizações de origem dos autores, sobretudo do Ensino Superior (Universidades ou Politécnicos, e Escolas Secundárias). Nesse sentido, deixa-se aqui um agradecimento especial às pessoas e às instituições cujas contribuições ajudaram a construir este projeto: Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, Instituto Politécnico Jean Piaget do Norte (Gaia), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Brasil), Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge (Angola), Escola Secundária de Rio Tinto (Porto), Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes (Aveiro). Foi, acima de tudo, graças ao trabalho e ao investimento destes(as) Professores(as) que este livro se tornou possível.

A todos, o nosso sincero muito obrigado, em especial ao Professor José António Brandão Carvalho, por aceitar participar, com o seu texto de abertura, nesta reflexão crítica sobre os caminhos atuais da Didática do Português.

Braga, novembro/2025