

# Formar para ensinar a língua materna no século XXI

Cristina Manuela Sá





# Formar para ensinar a língua materna no século XXI

Cristina Manuela Sá



**Título:**

Formar para ensinar a língua materna no século XXI

**Autora:** Cristina Manuela Sá

**Revisores Científicos e Textuais:**

Lucimar DANTAS, Maria João MACÁRIO, Sara Reis da SILVA

**Design e paginação:** Joana Pereira

**Editora:**

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

**Coleção:** Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 12

**1ª edição – abril 2024**

**ISBN:** 978-972-789-913-5

**DOI:** <https://doi.org/10.48528/en3k-qj58>



Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Autores. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons

Atribuição 4.0 (CC BY 4.0)

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDB/00194/2020>) e UIDP/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDP/00194/2020>).

**Resumo:**

Ensinar a língua materna na atualidade passa certamente por desenvolver nos alunos competências em comunicação oral e escrita, contemplando as vertentes da compreensão e da expressão, mas ultrapassa largamente essas finalidades.

Por um lado, o atual sistema educativo caracteriza-se pela flexibilidade curricular – balizada por documentos como o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2027) e as *Aprendizagens essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018). Por conseguinte, não faz sentido separar as áreas curriculares umas das outras, muito menos tratando-se do Português, que forçosamente está presente no processo de ensino e aprendizagem de todas as outras áreas curriculares, já que este envolve a participação em situações de comunicação oral e escrita. Daí falar-se de transversalidade da língua materna.

Por outro lado, a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna pode ser um contributo fundamental para a promoção de uma educação para a cidadania global e a sustentabilidade, essencial para formar os cidadãos críticos e interventivos de que a conturbada sociedade do século XXI tanto precisa.

Nesta obra, discutimos uma forma de pôr em ação estes princípios na formação de futuros professores de Português, num contexto de Ensino Superior, para que estes, mais tarde, procedam de forma similar com os seus alunos noutros níveis de escolaridade, particularmente no Ensino Básico.

**Palavras-chave:** Transversalidade da língua materna; Educação para a sustentabilidade; Educação para a cidadania global; Formação de professores; Ensino Básico.

### **Resumen:**

Enseñar la lengua materna supone obligatoriamente el desarrollo de competencias en comunicación oral y escrita en el alumnado, considerando la comprensión y l'espresión mas superando largamente estas finalidades.

De un lado, el atual sistema educativo se caracteriza pela flexibilidad curricular definida por documentos cómo el *Perfil del alumnado al final de la escolaridad obligatória* (Martins et al., 2027) y los *Aprendizajes esenciales* (Direção-Geral da Educação, 2018). En consecuencia, no es posible separar las areas curriculares unas de las otras y muito menos en se tratando de la lengua materna que es presente en lo processo de enseñanza y aprendizaje de todas ellas que envolve maestros y alumnos en situaciones de comunicación oral y escrita. Asi se habla de transversalidad de la lengua materna.

De outro lado, acercarse de forma transversal la enseñanza y lo aprendizaje de la lengua materna puede ser un contributo fundamental para la promoción de una educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad esencial para formar los ciudadanos críticos y interventivo de los quales la sociedad del siglo XXI tanto carece.

En esta obra discutimos una forma de poner en acción estes principios en la formación de maestros de lengua materna en la universidad, para que mas luego estos hagan lo mismo con su alumnado en otros niveles de escolaridad, especialmente en la Enseñanza Básica.

**Palabras clave:** Transversalidad de la lengua materna; Educación para la sostenibilidad; Educación para la ciudadanía global; Formación de profesionales de la educación; Enseñanza Básica.

**Abstract:**

Teaching the mother tongue at present aims inevitably to develop in the students competences in oral and written communication, considering both comprehension and expression, but the process goes far beyond these aims.

On one hand, today's educational system is based on curricular flexibility – defined by documents such as the *Students' profile after mandatory education* (Martins et al., 2017) and *Essential competences* (Direção-Geral da Educação, 2018). Consequently, it is inadequate to separate the curricular areas from one another and even less for the one concerning the process of teaching and learning the mother tongue which is present in the process of teaching and learning in all the curricular areas since it supposes taking part in situations involving oral and written communication. Therefore the mother tongue is seen as transversal.

On the other hand, the transversal approach of the process of teaching and learning the mother tongue may contribute to the promotion of an education for global citizenship and sustainability, essential to generate the critical and interventive citizens the 21<sup>st</sup> century society much needs.

This text discusses a way of enacting these principles in the training of future teachers of the mother tongue in Higher Education, in order that they do the same with their students, especially in Basic Education.

**Keywords:** Transversality of the mother tongue; Education for sustainability; Education for global citizenship; Teacher training; Basic Education.

### **Résumé:**

Enseigner la langue maternelle implique forcément développer les compétences en communication orale et écrite des élèves tenant compte à la fois de la compréhension et de l'expression, mais dépasse largement ces buts.

D'une part, à présent le système éducatif est basé sur la flexibilité curriculaire – définie par des documents comme le *Profil des élèves à la fin de la scolarité obligatoire* (Martins et al., 2027) et les *Apprentissages essentiels* (Direção-Geral da Educação, 2018). Par conséquent, il ne faut pas séparer les aires curriculaires les unes des autres et encore moins la langue maternelle forcément présente dans le processus d'enseignement et apprentissage de toutes les autres, vu que celui-ci implique la participation dans des situations de communication orale et écrite. D'où la référence à la transversalité de la langue maternelle.

D'autre part, l'approche transversale de l'enseignement et apprentissage de la langue maternelle s'avère une contribution indispensable à la promotion d'une éducation à la citoyenneté globale et au développement durable capable de produire les citoyens critiques et interventifs dont la société du 21<sup>ème</sup> siècle a fort besoin.

Dans cet ouvrage, on réfléchit sur une façon de mettre en œuvre ces principes dans le cadre de la formation de futurs enseignants de langue maternelle, à l'université, pour qu'ils fassent le même pour leurs élèves d'autres niveaux de scolarité, notamment de l'enseignement primaire et du collège.

**Mots-clés:** Transversalité de la langue maternelle ; Éducation au développement durable; Éducation à la citoyenneté globale; Formation d'enseignants ; Enseignement primaire ; Collège.



## Índice

- [9] Apresentação
- [11] Capítulo 1. Enquadramento da formação
- [33] Capítulo 2. Caracterização da formação
- [65] Capítulo 3. Análise crítica da formação
- [79] Nota conclusiva
- [81] Referências bibliográficas
- [89] Anexos
- [139] Autora
- [140] Comissão Científica



## **Apresentação**

*Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.*

Nelson Mandela

Nesta publicação, apresentamos informação relativa a um programa de formação para o ensino do Português no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico, que abrange um grupo de unidades curriculares afins (por razões que explicamos na mesma), lecionadas no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, e procedemos à respetiva fundamentação e apreciação crítica. Por conseguinte, a obra está organizada da forma abaixo descrita.

Começamos pela apresentação e fundamentação do programa de formação em questão, abrangendo o enquadramento curricular (em que integramos as unidades curriculares que este abrange nos cursos da Universidade de Aveiro de cujos planos de estudos fazem parte) e o enquadramento científico-pedagógico, em que discutimos as grandes linhas que presidem à sua organização, com destaque para a operacionalização da transversalidade da língua materna associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita e ao papel desempenhado pela Educação em Português na promoção de uma educação para a cidadania global associada a uma educação para a sustentabilidade.

Segue-se a explicação do funcionamento do referido plano de formação, destacando aspetos comuns das unidades curriculares que este abrange e diferenças entre elas e discutindo: as competências a desenvolver e os objetivos a atingir através da sua frequência, os conteúdos a abordar, as grandes linhas da metodologia de ensino adotada, o modelo de

avaliação em uso e a bibliografia recomendada. Esta discussão culmina na apresentação de uma base para a elaboração dos programas destas unidades curriculares, que incluímos nos anexos, juntamente com as grelhas de avaliação dos alunos e os guiões que disponibilizamos para os orientar na elaboração dos trabalhos pedidos no âmbito da avaliação contínua ou discreta adotada em todas estas unidades curriculares.

Terminamos com a análise crítica do grupo de unidades curriculares integradas neste plano de formação, em que cruzamos as vozes dos alunos e a da docente, tendo em conta não só os resultados dos questionários disponibilizados aos discentes no âmbito do Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino (SGQ) implementado pela Universidade de Aveiro, mas também os resultados de estudos de avaliação das unidades curriculares que lecionamos.

Encerramos esta publicação com a apresentação das referências bibliográficas e dos anexos.

# Capítulo 1

## Enquadramento da formação

Como já foi referido, nesta publicação, apresentamos informação relativa a um programa de formação para o ensino do Português no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico, que abrange um grupo de unidades curriculares afins (por razões que explicamos na mesma), lecionadas no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, e procedemos à respetiva fundamentação e apreciação crítica.

De seguida, procederemos ao enquadramento desse programa de formação em termos curriculares e também científico-pedagógicos.

### 1.1. Enquadramento curricular

As unidades curriculares contempladas nesta publicação integram-se em vários cursos da Universidade de Aveiro, todos eles criados no âmbito da implementação do Processo de Bolonha.

Na base, encontra-se a unidade curricular de Didática da Língua (código 47898), integrada na Licenciatura em Educação Básica (primeiro ciclo de estudos de Bolonha), uma formação que tem sido critério obrigatório para a candidatura aos cursos de mestrado em ensino profissionalizantes (segundo ciclo de estudos de Bolonha) de cujos planos de estudos fazem parte as restantes unidades curriculares contempladas nesta publicação.

Esta unidade curricular está integrada no plano de estudos do 3º ano (1º semestre) e relaciona-se com várias outras unidades curriculares:

- Que a antecedem, tais como Linguística Portuguesa (1º ano – 1º semestre), Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (1º ano – 2º

semestre), Literatura e Formação de Leitores (2º ano – 1º semestre), Língua Portuguesa, Gramática e Comunicação (2º ano – 2º semestre) e, ainda, Literatura para a Infância e Juventude (2º ano – 2º semestre);

- Que os alunos frequentam em simultâneo, a saber Didática das Expressões e Comunicação (3º ano – 1º semestre);
- Que se lhe podem seguir, como acontece com a opção de Educação Plurilingue e Intercultural (3º ano – 2º semestre).

É de referir que, no atual plano de estudos do curso, a unidade curricular de Projetos de Intervenção Educacional surge nos três anos do curso com pesos diferentes (1º ano – 2º semestre – 2 ECTS; 2º ano – 2º semestre – 6 ECTS; 3º ano – anual – 10 ECTS). Esta alteração afigura-se-nos como uma mais-valia para a frequência da licenciatura – em particular, no que diz respeito às restantes unidades curriculares da área científica de Didática e Tecnologia Educativa de que Didática da Língua faz parte – por permitir aos alunos o contacto com contextos educativos de índole formal, informal e não formal.

Associamos a Didática da Língua à unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico (código 40712), que faz parte do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico (1º ano – 1º semestre). Esta, por sua vez, está relacionada com outras unidades curriculares que os alunos frequentam no 2º ano do curso, nomeadamente Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional (ambas anuais) e as opções Pluralidade Linguística e Educação (1º semestre) e Multiculturalismo na Educação (2º semestre). Dado o facto de a operacionalização da abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua portuguesa associada à promoção de uma educação para a cidadania global e também de uma educação para a sustentabilidade ser a espinha dorsal de todas as unidades curriculares contempladas nesta publicação, a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico (código 40712) é ainda cruzada com as unidades curriculares de Didática do Estudo do Meio e de Didática da Matemática no Ensino Básico (ambas lecionadas no 1º semestre do 1º ano do curso em questão). É de referir que os alunos costumam privilegiar a articulação do ensino da língua portuguesa com o das ciências.

Ainda associamos a Didática da Língua à unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa (código 43349) do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico (1º ano – 2º semestre). Esta está relacionada com outras unidades curriculares que os alunos desse curso frequentam: antes, como Literacias: Leitura e Escrita e Literatura Infantojuvenil (1º ano – 1º semestre); em simultâneo, como Teoria do Texto (1º ano – 2º semestre); depois, como Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional (ambas anuais e integradas no 2º ano) e as opções Pluralidade Linguística e Educação (2º ano – 1º semestre) e Multiculturalismo na Educação (2º ano – 2º semestre). É, ainda, de referir que, dado o facto de a operacionalização da abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua portuguesa associada à promoção de uma educação para a cidadania global e também de uma educação para a sustentabilidade ser a espinha dorsal de todas as unidades curriculares contempladas nesta publicação, a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa (código 43349) é, ainda, cruzada com as unidades curriculares de Didática da História e Geografia e das Ciências Naturais e de Didática da Matemática nos Primeiros Anos (ambas lecionadas no 1º semestre do 1º ano do curso em questão) e com a Didática das Expressões (também lecionada no 2º semestre do 1º ano do curso). É de mencionar que os alunos deste curso costumam privilegiar a articulação do ensino da língua portuguesa com o da História e Geografia de Portugal.

Os programas das unidades curriculares a que esta publicação diz respeito, ou foram da nossa responsabilidade desde o início (como aconteceu com Didática da Língua, da Licenciatura em Educação Básica, e com Didática da Língua Portuguesa, do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico), ou têm versões que criámos, quando substituímos uma colega de área, primeiro em sabática e, depois, quando se aposentou (no caso da Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico). Dado as unidades curriculares em questão estarem unidas por uma relação de continuidade, tivemos o cuidado de imprimir essa lógica aos respetivos programas, como iremos demonstrar numa outra secção desta publicação.

Neste momento, parece-nos oportuno apresentar a estrutura subjacente às diversas unidades curriculares em questão, que explicita o que há de comum entre elas.

Para começar, todas elas estão focadas na planificação de atividades ligadas ao ensino e aprendizagem da língua materna (no 1º Ciclo do Ensino Básico e/ou no 2º Ciclo do Ensino Básico<sup>1</sup>), partindo-se do princípio de que se trata de uma boa oportunidade para refletir sobre vários aspetos da atividade dos profissionais da Educação (aprendizagens essenciais, conteúdos, estratégias/atividades, recursos e avaliação) e, igualmente, sobre os documentos que a regem (e condicionam, em certa medida) e os fundamentos (nomeadamente teóricos e políticos) subjacentes a eles. No caso da Didática da Língua, os alunos irão analisar planos produzidos por outrem, porque não poderão atuar como educadores de infância ou professores do 1º ou 2º Ciclo do Ensino Básico quando tiverem concluído a sua formação, mas ficarão habilitados para desempenhar funções educativas em vários contextos (que explorarão na unidade curricular de Projetos de Intervenção Educacional, agora presente nos três anos do curso, como já foi referido), podendo ser-lhes solicitado que ponham em ação planos elaborados por outros profissionais. Nas restantes unidades curriculares, serão convidados a elaborar as suas próprias planificações, pois estas estão integradas em cursos que preparam para a lecionação no 1º ou no 2º Ciclos do Ensino Básico, em que terão de se responsabilizar pela planificação das suas atividades, mesmo que lhes seja dada a possibilidade de consultarem documentos elaborados para o efeito ou que até seja exigido que o façam. Além disso, estarão a preparar-se para uma das atividades que terão de realizar amiúde durante a frequência da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, no âmbito da qual terão de lecionar aulas e também de conceber, implementar e avaliar um projeto de intervenção didática que servirá de base ao relatório de estágio a defender em provas públicas (preparado com o apoio da unidade curricular de Seminário de Orientação Educacional).

Todas estas unidades curriculares se encontram centradas nas novas orientações para a gestão do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Neste momento, dá-se particular atenção ao *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* – doravante designado por PASEO – (G. Martins et al., 2017) e, ainda, às *Aprendizagens essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018). Serão discutidos conceitos e princípios didáticos subjacentes a essas orientações a utilizar, quer na análise de planificações elaboradas por outrem, quer na co-construção e fundamentação de estratégias didáticas a adotar na conceção, implementação e avaliação de atividades orientadas para o ensino da língua materna associado ao desenvolvimento de competências em comu-

---

<sup>1</sup> Na Didática da Língua, poderemos também contemplar a Educação Pré-Escolar.



nicação oral e escrita, no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico. Na lecionação das diversas unidades curriculares referidas nesta publicação, serão, igualmente tidas em conta as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), visto que, em Didática da Língua, os alunos poderão decidir analisar planos para a Educação Pré-Escolar e, no que diz respeito às unidades curriculares de Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico (do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico) e de Didática da Língua Portuguesa (do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico), poderão querer planificar sequências didáticas para o 1º ano de escolaridade.

Como já foi salientado, as diversas unidades curriculares contempladas nesta publicação estão também unidas por um conceito-chave – a *transversalidade* – que discutiremos neste texto e que se manifestará a diversos níveis:

- Científico e disciplinar, através do cruzamento entre a Didática (neste caso concreto, ligada à Educação em Línguas) e outras áreas científicas e também entre o Português e as restantes áreas curriculares previstas para o Ensino Básico e domínios previstos para a Educação Pré-Escolar no sistema educativo nacional;
- Expressivo, cruzando a linguagem verbal, inerente ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna, com outras linguagens (dramática, plástica, musical, físico-motora) relacionadas com outras áreas curriculares;
- Linguístico e comunicativo, através do cruzamento da comunicação oral com a comunicação escrita e, dentro de cada uma delas, da vertente da compreensão com a da expressão.

## **1.2. Enquadramento científico-pedagógico**

### **1.2.1. Ensinar a língua materna no século XXI**

O propósito essencial das diversas unidades curriculares que fazem parte do conjunto que abordamos nesta publicação é preparar os alunos para o ensino da língua materna no 1º ou no 2º Ciclos do Ensino Básico, desenvolvendo em crianças e pré-adolescentes competências em comunicação oral (em situações mais formais) e também em comunicação escrita

(indo da decifração e traçado das letras até à leitura fluente ligada à compreensão na leitura e à produção de textos que têm um papel de relevo a desempenhar nas várias esferas da vida social). Estes objetivos implicam uma atuação sistemática orientada para a emergência da lecto-escrita, durante a Educação Pré-Escolar, e o desenvolvimento de competências neste domínio, temáticas que serão abordadas com os alunos no âmbito da Didática da Língua, unidade curricular integrada no plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica (3º ano – 1º semestre).

Se, no início da nossa carreira (nos anos 80 do século passado), a nossa maior preocupação era que os futuros profissionais da Educação que formávamos tivessem um bom domínio dos métodos e técnicas que lhes permitiriam atuar em sala de aula, atualmente, o foco da nossa atuação é posto na articulação entre o trabalho feito em contexto educativo e a vida na sociedade do século XXI, seguindo a linha criada pelos documentos reguladores do sistema educativo em Portugal e a evolução da nossa área disciplinar – a Didática – que, recentemente, inclui uma componente política nos seus fundamentos (cf. Alarcão, 2019, 2020)<sup>2</sup>. Como esta investigadora da Universidade de Aveiro estabeleceu, a evolução da Didática como ciência levou-a de um estádio em que se focava sobretudo na sua dimensão profissional (o que fazer na sala de aula) a outros estádios, em que se foi tornando mais abrangente e admitindo uma dimensão formativa (como preparar melhor os profissionais da Educação), uma dimensão investigativa (que iria enriquecer as outras duas e beneficiar delas) e, por fim, uma dimensão política (que privilegia temas como a ligação à educação para a cidadania).

Esta linha de atuação assenta em várias ideias-chave, que passamos a expor.

Antes de mais, os cidadãos do século XXI têm de ser preparados para o local (família, comunidades de dimensões mais ou menos alargadas, país), mas também para o global, admitindo que uma das características centrais da sociedade atual é a sua crescente globalização. De facto, este conceito parece ser a chave para a compreensão da sociedade atual (Giddens, 2000).

Inclusive, a crescente globalização da sociedade atual tem contribuído para lhe dar uma configuração específica decorrente de características

---

<sup>2</sup> Esta aula aberta (Alarcão, 2019) deu origem a um texto integrado numa coletânea de textos inéditos sobre didática desta investigadora sénior da Universidade de Aveiro (Alarcão, 2020), que foi publicada na Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos” do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, pela qual a signatária desta publicação é responsável juntamente com dois outros investigadores.

notórias que incluem algumas contradições dentre as quais salientamos: i) interação entre culturas/línguas vs. Inglês como língua franca; ii) grandes movimentos migratórios vs. dificuldade crescente em aceitar diferenças culturais e conviver com elas; iii) economia em constante evolução vs. crescimento das desigualdades sociais; ou iv) maior consciência da importância de um crescimento sustentável vs. aumento exponencial dos riscos para a sobrevivência do nosso planeta (Sá & Mesquita, 2018a, 2019a).

Internacionalmente, quer a nível académico (com destaque para Perrenoud, 1999), quer a nível político (Conselho da Europa, 2010; European Commission, 2018; OXFAM, 2015a, 2015b), vê-se a Educação como uma resposta às necessidades de formação criadas pelo exercício de uma cidadania interventiva e crítica nesta sociedade globalizada.

Considera-se que a vida numa sociedade tão contraditória exige o desenvolvimento de determinadas competências, que passa pela aquisição de certo tipo de conhecimentos, pela adoção de determinadas atitudes e valores e pela conformação de algumas capacidades (European Commission, 2018).

A nossa reflexão sobre esta temática leva-nos a reconhecer que estes diversos elementos estão todos interligados (Sá, 2021a; Sá & Mesquita, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b).

Assim, os conhecimentos focados na *Identidade e diversidade* ajudam-nos a compreender melhor a nossa identidade (comparando a nossa cultura e a língua a ela associada com outras culturas e línguas com as quais iremos contactando ao longo da nossa vida) e os ligados à *Globalização e interdependência* levam-nos a tomar consciência do facto de que vivemos num mundo caracterizado pela interdependência (em termos humanos, ecológicos e de recursos materiais) e a compreender que tudo o que acontece aos outros – negativo ou positivo – se reflete em nós. Não podemos esquecer que as línguas são portas de acesso privilegiadas à alteridade. Estas circunstâncias tornam, igualmente, necessários conhecimentos relacionados com *Desenvolvimento sustentável, Justiça social e direitos humanos* e *Construção da paz e resolução de conflitos*, para que tudo (fauna, flora, recursos, povos, línguas, culturas) encontre o seu lugar num mundo que pertence a todos, contribuindo para o bem-estar comum.

Por sua vez, a adoção de atitudes e valores – como o *Sentido de identidade e autoestima* e a *Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos* (dependentes dos conhecimentos focados na *Identidade e*

*diversidade e na Justiça social e direitos humanos), a Responsabilidade social, o Compromisso com a justiça social e a equidade e as Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável* (relacionados com conhecimentos ligados à *Globalização e interdependência, à Construção da paz e resolução de conflitos* e, logicamente, ao *Desenvolvimento sustentável*) – contribui para o desejável equilíbrio, cuja falta cada vez se faz sentir com mais intensidade no mundo atual.

Por fim, precisamos de recorrer a capacidades como o *Pensamento crítico* e a *Reflexão* (que nos levam a tomar consciência da nossa identidade e da diversidade que nos rodeia, da interdependência e globalização que caracterizam o mundo atual e ainda da necessidade de promover a justiça social e os direitos humanos para garantir a sobrevivência de todos), a *Comunicação* e a *Argumentação* (que podem contribuir para a *Resolução de conflitos e a construção da paz*) e a *Colaboração* associada à *Resolução de problemas*, para garantir o grande objetivo que será o desenvolvimento sustentável.

Tem-se procurado produzir orientações e instrumentos que ajudem a implementar este tipo de educação, sendo de referir o contributo da OXFAM (2015a, 2015b), que recomenda abordagens pedagógicas promotoras de aprendizagens baseadas no diálogo, na cooperação e na problematização e assentes no recurso a meios como projetos, debates, dramatizações, simulações, atividades desportivas, serviço comunitário e voluntariado, etc. (logo, articulando a escola com a sociedade).

No âmbito do Projeto TEDS (*Teacher education for sustainability/Schools educating for sustainability*), de cuja equipa fez parte a autora desta publicação, associou-se a educação para a cidadania global (ECG) à educação para a sustentabilidade (EduS), que podemos relacionar com os objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS) da sociedade atual ligados à Agenda 2030 (United Nations, 2015)<sup>3</sup>. Desde o início do projeto que esses objetivos estiveram subjacentes à investigação desenvolvida.

Assim, logo no primeiro produto intelectual do projeto, correspondendo a um referencial de competências a desenvolver através da educação para a sustentabilidade (Juuti et al., 2021), encontramos ideias que remetem para alguns dos ODS.

<sup>3</sup> Está em preparação uma candidatura ao ERASMUS + para obtenção de financiamento, a fim de dar seguimento ao trabalho desenvolvido no projeto TEDS. Este novo projeto intitula-se TEDS2/*Schools educating for sustainability: changing the way we think and act*.

Essa relação torna-se visível logo nas *dimensões da EduS*, a saber:

- *Ambiente e recursos naturais* (European Environmental Agency, 2019; UNESCO, 2017) – que podemos associar ao ODS 6 – *Água potável e saneamento*, ao ODS 7 – *Energias renováveis e acessíveis*, ao ODS 11 – *Cidades e comunidades sustentáveis*, ao ODS 13 – *Ação climática*, ao ODS 14 – *Proteger a vida marinha* e ao ODS 15 – *Proteger a vida terrestre*;
- *Literacia económica e financeira* (MacArthur, 2017; Kopnina, 2018) – nomeadamente associada à promoção de uma economia circular, que pode contribuir para a consecução do ODS 9 – *Indústria, inovação e infraestruturas* e do ODS 12 – *Produção e consumo sustentáveis*;
- *Diálogo, diversidade e inclusão social* (Andrade & S. Sá, 2012; Araújo e Sá, 2018; Bekemans, 2014) – a relacionar com o ODS 1 – *Erradicar a pobreza*, o ODS 2 – *Erradicar a fome*, o ODS 3 – *Saúde de qualidade*, o ODS 4 – *Educação de qualidade*, o ODS 5 – *Igualdade de género*, o ODS 8 – *Trabalho digno e crescimento económico*, o ODS 10 – *Reduzir as desigualdades* e o ODS 11 – *Paz, justiça e instituições eficazes*;
- *Uso responsável da tecnologia digital* (Bates & Bates, 2015; Lucas & Moreira, 2018; Ramos et al., 2005) – que pode ser associada às três outras dimensões já apresentadas, uma vez que as atuais formas de comunicação – nas quais as redes sociais desempenham um papel de peso – podem afetar a esfera da inclusão social (dado, por exemplo, serem frequentes as manifestações de diversas formas de exclusão social nas redes sociais mais utilizadas), a esfera económica e financeira (por exemplo, tendo em conta os apelos ao consumismo desenfreado de que as redes sociais mais utilizadas são protagonistas habituais devido à publicidade insistente) e, ainda, a esfera ambiental (dado que a tecnologia necessária à existência destas formas de comunicação tem custos ambientais que podem ser pesados).

É de destacar que este referencial apresenta a grande vantagem de chamar a atenção para o facto de que a sustentabilidade não se prende apenas com o ambiente e a gestão dos recursos naturais.

O mesmo referencial (Juuti et al., 2021) apresenta competências a desenvolver para garantir uma sociedade mais sustentável, que podem – e devem – ser promovidas pela EduS, definidas a partir da investigação desenvolvida por Wiek e a sua equipa (Wiek et al., 2011a, 2011b).

Essas competências são as seguintes<sup>4</sup>:

- *Pensamento sistemático (system-thinking competence)* – “[...] the ability to collectively analyze complex systems across different domains (society, environment, economy, etc.) and across different scales (local to global), thereby considering cascading effects, inertia, feedback loops and other systemic features related to sustainability issues and sustainability problem-solving frameworks. [...]” (Wiek et al., 2011a, p. 207);
- *Competência antecipatória (Anticipatory competence)* – “[...] the ability to collectively analyze, evaluate, and craft rich “pictures” of the future related to sustainability issues and sustainability problem-solving frameworks. [...]” (Wiek et al., 2011a, pp. 208-209);
- *Competência normativa (normative competence)* – “[...] the ability to collectively map, specify, apply, reconcile, and negotiate sustainability values, principles, goals, and targets. [...]” (Wiek et al., 2011a, p. 209);
- *Competência estratégica (strategic competence)* – “[...] the ability to collectively design and implement interventions, transitions, and transformative governance strategies toward sustainability. [...]” (Wiek et al., 2011a, p. 210);
- *Competência interpessoal (interpersonal competence)* – “[...] the ability to motivate, enable, and facilitate collaborative and participatory sustainability research and problem solving. [...]” (Wiek et al., 2011a, p. 211).

O referencial de competências para a EduS produzido no âmbito do Projeto TEDS (Juuti et al., 2021) inclui, ainda, uma análise da presença dessas competências em documentos que definem as políticas educativas<sup>5</sup> nos cinco

---

<sup>4</sup> As designações usadas para as categorias criadas pela equipa de investigação norte-americana resultam de uma tradução da nossa autoria.

<sup>5</sup> Existe uma publicação consagrada especificamente ao caso de Portugal: P. Sá et al., 2021.

países nele envolvidos<sup>6</sup> e uma secção de conclusões e recomendações a ter em conta na conceção, implementação e avaliação de projetos de EduS<sup>7</sup>.

A preparação para a vida na sociedade globalizada do século XXI tem de se iniciar o mais cedo possível, de preferência na Educação Pré-Escolar (Sá, 2019a), mas impreterivelmente a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico (Sá, 2018a).

Estas conceções estão no centro das preocupações de todos os que se debruçam sobre a atuação dos profissionais da Educação, quer a nível internacional (Banks, 2004; Collins, 2008; Conselho da Europa, 2010; European Commission, 2018; UNESCO, 2015, 2016), quer a nível nacional (Aidglobal, 2015; Esteves et al., 2018; Lourenço, 2021).

No caso de Portugal, como já referimos, são de destacar documentos como o PASEO (G. Martins et al., 2017), que pugna por um ensino capaz de promover uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável, e está na origem do movimento da *flexibilidade curricular*, ligado à publicação de informação sobre aprendizagens essenciais, que orientam os professores na concretização destas novas tendências educativas (Direção-Geral da Educação, 2018)<sup>8</sup>.

É de referir que o PASEO requer, igualmente, a aquisição e desenvolvimento de certas *competências*, verdadeiramente *transversais*, dado que a maioria parece implicar uma grande diversidade de áreas curriculares (cf. G. Martins et al., 2017, p. 12). Dentre elas, destacamos algumas que nos parecem particularmente relacionadas com o ensino e aprendizagem da

---

<sup>6</sup> Do Projeto TEDS faziam parte equipas de investigadores de Portugal (Universidade de Aveiro), Malta (Universidade de Malta), Lituânia (Universidade Vytautas Magnus), Finlândia (Universidade de Helsínquia) e França (Universidade de Nantes).

<sup>7</sup> A terceira etapa do Projeto TEDS consistiu no desenho, implementação e avaliação de módulos multimodais de formação para professores em serviço centrados na EduS, contemplando estas dimensões e visando o desenvolvimento das competências já referidas neste relatório. No caso da equipa portuguesa, foi desenvolvida uma ação de formação acreditada pelo Conselho Científico da Formação Contínua em articulação com um Centro de Formação da Região Centro e frequentada por docentes do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e ainda do Ensino Secundário. Seguiu-se a quarta etapa, consagrada à construção de casos multimodais de formação de professores para a EduS a partir da implementação dos módulos multimodais de formação na etapa anterior, em que a signatária deste relatório participou de forma ativa. O projeto encerrou com a construção de um referencial de princípios essenciais da EduS destinado a professores em serviço, que constituiu o culminar de todo o trabalho desenvolvido entre setembro de 2019 e dezembro de 2022 (Andrade et al., 2022).

<sup>8</sup> Para o Ensino Básico, os textos correspondentes (relativos às competências homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho - <https://dre.pt/application/file/a/115742277>) estão disponíveis no sítio da Direção-Geral da Educação (<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>).

língua materna (cf. Sá, 2018b, pp. 270-271), como se pode depreender dos descritores operativos a elas associados, que passamos a referir:

- *Linguagens e textos* – “Os alunos usam linguagens verbais [...] para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras [...] para construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências. [...] como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de expressão e comunicação em diferentes situações [...] dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito [...]. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários [...] reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos.” (G. Martins et al., 2017, p. 21);
- *Informação e comunicação* – “Os alunos pesquisam sobre matérias escolares e temas do seu interesse. Recorrem à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais – em redes sociais, na Internet, nos *media*, livros, revistas, jornais. Avaliam e validam a informação recolhida, cruzando diferentes fontes, para testar a sua credibilidade. Organizam a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência. Desenvolvem estes procedimentos de forma crítica e autónoma. [...]” (G. Martins et al., 2017, p. 22);
- *Raciocínio e resolução de problemas* – “Os alunos colocam e analisam questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir. Definem e executam estratégias adequadas para investigar e responder às questões iniciais. Analisam criticamente as conclusões a que chegam, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas. [...]” (G. Martins et al., 2017, p. 23);
- *Pensamento crítico e criativo* – “Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação



das tomadas de posição. [...] desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação.” (G. Martins et al., 2017, p. 24);

- *Relacionamento interpessoal* – “Os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa, tanto lado a lado como através de meios digitais. [...] envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos. [...]” (G. Martins et al., 2017, p. 25);
- *Sensibilidade estética e artística* – “Os alunos desenvolvem o sentido estético, mobilizando os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas e tecnológicas, integradas nos contextos sociais, geográficos, históricos e políticos. [...] valorizam as manifestações culturais das comunidades e participam autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas. [...] percebem o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais.” (G. Martins et al., 2017, p. 28).

O Ensino Superior não é, ainda, escolaridade obrigatória, mas está cada vez mais generalizado. Por conseguinte, também ele tem de preparar os seus alunos para a vida numa sociedade globalizada que se pretende cada vez mais sustentável, ideias que têm sido defendidas a nível internacional (Clifford & Montgomery, 2011; Holden & Hicks, 2007; Killick, 2015) e nacional (Andrade & Lourenço, 2019; Lourenço, 2017, 2018, 2021).

Foi o que conseguimos demonstrar no que escrevemos sobre esta temática, tomando como ponto de partida a implementação do Processo de Bolonha (Sá, 2018b). A comparação entre as competências transversais referidas no PASEO (G. Martins et al., 2017), as que constam dos Descritores

de Dublin e as referidas em documentos relativos à aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2007) levou-nos a concluir que estão em consonância. Assim, constatamos que (Sá, 2018b, pp. 272-273):

- As competências *Linguagens e textos/Informação e comunicação* (do *Perfil*) se relacionam com as competências *Trabalhar a informação/Analisar e sintetizar/Conhecer um segundo idioma/Compreender as culturas e costumes doutros países/Valorizar a diversidade e o multiculturalismo/Adaptar-se a um contexto internacional* (dos Descritores de Dublin) e com as competências *Comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras/Competência matemática/Competência digital* (a desenvolver ao longo da vida);
- As competências *Raciocínio e resolução de problemas/Pensamento criativo* (do *Perfil*) se relacionam com as competências *Resolver problemas/Aplicar o conhecimento/Adaptar-se a situações novas/Preocupar-se com a qualidade/Investigar/Desenhar e gerir projetos* (dos Descritores de Dublin) e com as *Competências básicas em ciência e tecnologia/Competência digital* (a desenvolver ao longo da vida);
- A competência *Autonomia e desenvolvimento pessoal* (do *Perfil*) se relaciona com as competências *Trabalhar autonomamente e em grupo/Aprender/Liderar* (dos Descritores de Dublin) e com as competências *Aprender a aprender/Espírito de iniciativa e espírito empresarial/Competências sociais e cívicas* (a desenvolver ao longo da vida).

No caso dos nossos estudantes, a questão é de primordial importância. Como poderão eles formar os seus futuros alunos para uma realidade em que não se reveem e para a qual não estão preparados? Como poderão orientar esse processo, se eles próprios não o tiverem sentido na pele? Ninguém pode ensinar o que não conhece, preparar para o que não viveu, refletir sobre algo que nunca despertou a sua atenção.

A investigação sobre esta temática que já desenvolvemos revelou-nos que, no que diz respeito às *representações* (Sá & Mesquita, 2018a), estas se diversificam rapidamente, se os alunos forem expostos a um programa de formação que englobe uma perspetiva de Educação para a Cidadania Global (ECG).

No estudo que desenvolvemos, inicialmente privilegiaram:

- Nos conhecimentos,
  - *A Interdependência e globalização,*
  - *A Identidade e diversidade;*
- Nas capacidades
  - *A Reflexão,*
  - *A Comunicação,*
  - *A Colaboração,*
- Nas atitudes e valores, apenas a *Responsabilidade social.*

Depois da intervenção didática, passaram a valorizar:

- Nos conhecimentos, por ordem decrescente,
  - *A Justiça social e direitos humanos,*
  - *A Identidade e diversidade,*
  - *A Construção da paz e resolução de conflitos,*
  - *O Desenvolvimento sustentável;*
- Nas capacidades, por ordem decrescente,
  - *A Colaboração,*
  - *A Reflexão, a Argumentação,*
  - *A Comunicação;*
- Nas atitudes e valores,
  - *A Responsabilidade social,*
  - *A Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos,*
  - *O Compromisso com a justiça social e a equidade.*

No que se refere ao desempenho, que tivemos de restringir à planificação de atividades (Sá & Mesquita, 2018b), a ECG surge quase associada a:

- Capacidades a desenvolver referidas nas metas e nos conteúdos (a *Comunicação*, o *Pensamento crítico* e a *Reflexão*);
- Atividades, com destaque para a *pedagogia por projeto* (cooperação) e o *debate* (diálogo); as poucas referências

a aprendizagens baseadas na *problematização* revelam dificuldade em propor atividades mais ligadas ao quotidiano<sup>9</sup>.

Ainda no âmbito do projeto TEDS, foi elaborado um segundo referencial (Andrade et al., 2022) focado na definição de alguns princípios e na delimitação de algumas estratégias para levar a cabo uma formação de professores orientada para a promoção da EduS. Esta deverá ultrapassar os limites das áreas curriculares, promovendo uma conceção mais holística de educação associada a contextos de nível local, regional, nacional e internacional. O principal propósito deste referencial é funcionar como uma base teórico-prática para conceber, implementar e avaliar atividades, programas e até cursos de formação de professores focados na EduS, tendo em conta as características do contexto e as competências dos formandos (futuros educadores e professores ou profissionais da Educação no ativo). O referencial apresenta dez princípios<sup>10</sup>.

Os cinco primeiros *princípios* estão *focados na determinação do que é relevante na formação de professores para a promoção da EduS*. São eles: i) *promover a articulação com outros tipos de Educação* (nomeadamente a ECG, tendo em conta questões de índole ambiental, económica, política e de inclusão social); ii) *promover um trabalho contextualizado* (revelando a importância do glocal na sociedade moderna e educando *sobre* a sustentabilidade, *na* sustentabilidade e *para* a sustentabilidade); iii) *promover o compromisso e o envolvimento* (desenvolvendo uma atitude de responsabilidade social decorrente da consciência de que garantir a sustentabilidade depende de contributos individuais e coletivos que implicam cuidar de si próprio, dos outros e do planeta que todos partilhamos); iv) *promover a autonomia* (substituindo uma conceção conservadora da profissão docente, associada à aplicação de princípios e estratégias delineados por outros, por uma conceção inovadora, envolvendo tanto quanto possível os formandos na conceção, implementação e avaliação do seu próprio processo de formação); v) *valorizar a inter/multi/transdisciplinaridade* (tendo em conta o facto de que a sustentabilidade é um conceito muito complexo incluindo

---

<sup>9</sup> Para se informar melhor acerca da nossa reflexão sobre esta problemática, o leitor poderá ainda consultar as seguintes publicações: Mesquita & Sá, 2020, 2022; Sá, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, 2021c; Sá, Mesquita et al., 2020.

<sup>10</sup> As designações usadas para os princípios definidos no âmbito deste referencial resultam de uma tradução da nossa autoria.

dimensões de natureza ambiental, social, económica, cultural, política e ética, o que a relaciona com diferentes campos do saber, logo com diversas áreas curriculares).

Os restantes *princípios* estão *centrados na delineação de modos de concretizar uma formação de profissionais da Educação verdadeiramente associada à EduS*. São eles: vi) *ter em conta a investigação* (para que a formação de profissionais da Educação feita de acordo com estas linhas permita aos formandos adquirir conhecimento baseado na investigação, mas também participar na criação de novo conhecimento teórico sobre o ensino e a aprendizagem); vii) *fazer interagir a teoria e a prática* (visto que a teoria ajuda a analisar criticamente a prática e que dessa reflexão resultará a renovação e o ajustamento da teoria à realidade que pretende ajudar a compreender); viii) *trabalhar de modo colaborativo* (um esforço que tem de ser protagonizado pelos formandos, mas também pelos seus formadores, pelos seus alunos, pelas autoridades do contexto educativo em questão, pela comunidade em que este se integra, por investigadores); ix) *trabalhar de forma cíclica e recursiva* (fazendo da ação uma forma de testar a teoria e da reflexão nela apoiada uma forma de redefinir as práticas com recurso a diversos campos do saber); x) *promover um pensamento focado no futuro* (que funciona simultaneamente como um ponto de chegada do processo e uma base para o seu relançamento gerando novos projetos)<sup>11</sup>.

Então, os programas das unidades curriculares a que se refere esta publicação têm por objetivo fazer os nossos alunos embarcar numa viagem formativa que os levará a reconhecer os contornos da realidade social em que vivem, a refletir sobre eles e as consequências que têm sobre a sua vida (em todas as suas dimensões) e a desenvolver competências e conhecer instrumentos que lhes permitirão “desenhar” percursos em que envolverão os seus futuros alunos, sempre na certeza de que a vida, na sociedade atual, requer uma constante adaptação, porque – ao contrário do que acontecia na sociedade que conhecemos entre os anos 60 e 80 do século passado (apesar das revoluções que abalaram o mundo e o nosso país durante esse período) –, atualmente, tudo se modifica a uma velocidade nunca antes experimentada. A faixa etária a que pertencemos deve ser uma das que têm mais consciência dessa realidade.

<sup>11</sup> Apresentamos (com Ana Isabel Andrade e Jane Machado) uma comunicação sobre esta problemática na *1 Global Conference on Education and Sustainability 2023 (GCES2023)*, que teve lugar na Universidade de Aveiro em outubro de 2023. Pretendemos igualmente publicar o texto correspondente.

### 1.2.2. Operacionalizar a transversalidade da língua materna

A transversalidade da língua materna e a sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita (objetivo central do ensino e aprendizagem de todas as línguas, qualquer que seja o estatuto que lhes seja atribuído) são, desde os anos 90 do século passado, o nosso grande tema de investigação, que, desde cedo, fundamentou a lecionação das unidades curriculares que nos iam sendo atribuídas, a forma como orientávamos as dissertações de mestrado e as teses de doutoramento dos alunos que nos escolhiam para desempenhar essas funções e a seleção que fazíamos dos projetos de investigação em que nos envolvemos.

O nosso primeiro encontro com esta temática, proporcionado por leituras feitas (McCallion, 1998; Rey, 1996; Valadares, 2003), levou-nos a orientar algumas dissertações de mestrado focadas em questões desta natureza (Capucho, 2009; Carvalho, 2006; Neves, 2004) e às primeiras publicações focadas nesta problemática (Bartolomeu & Sá, 2008; Bizarro & Sá, 2011; Neves & Sá, 2005).

Depois desta etapa inaugural, uma das nossas primeiras preocupações foi determinar o que seria a transversalidade da língua materna. A investigação desenvolvida levou-nos à ideia central de que esta admitia duas vertentes – sem dúvida, diferentes, mas também indubitavelmente complementares (Sá, 2008, 2012):

- A que chama a atenção para o facto de que a língua materna está presente em tudo o que fazemos, em contexto escolar ou fora dele, logo o seu ensino e aprendizagem são relevantes para todos, nomeadamente porque contribuem para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita que são essenciais para formar cidadãos críticos e interventivos; associamos esta linha ao *ser professor de Português*;
- Uma outra – muito menos divulgada – que reflete sobre o contributo que o ensino e aprendizagem de outras áreas do saber pode dar para um melhor domínio da língua materna na comunicação; associamo-la ao *ser professor em Português*.

Recentemente e face a uma exigência cada vez mais premente no que toca à internacionalização em todas as componentes da atuação como docente e investigadora numa universidade que ocupa um lugar de desta-

que no panorama atual – a nível nacional e internacional – e que pretende manter e, obviamente, ampliar esse estatuto, sentimos a necessidade de nos interrogarmos sobre que relação poderia existir entre, de um lado, um processo de ensino e aprendizagem da língua materna ligado à operacionalização da sua transversalidade e, do outro, a promoção de uma educação para a cidadania global (ECG), que tem forçosamente de incluir uma vertente de educação para a sustentabilidade (EduS).

Antes de mais, constatámos que, sempre que se procurava definir e caracterizar competências essenciais para a vida na sociedade do século XXI, que deveriam atravessar todo o currículo, o que lhes conferia o estatuto adicional de competências transversais, nos confrontávamos com a referência ao domínio proficiente da língua materna<sup>12</sup>.

Tal facto pode ser menos evidente no que diz respeito às competências associadas a uma cidadania global (declinadas em conhecimentos, capacidades e atitudes/valores), mas a nossa reflexão sobre esta questão (cf. Sá & Mesquita, 2019a, 2019b) permitiu-nos possível estabelecer uma relação. De facto, o ensino e a aprendizagem da língua materna contribuem para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita: i) ligadas a capacidades como a *Argumentação*, o *Pensamento crítico* e a *Reflexão*, aquando de atividades que envolvem situações de comunicação oral e escrita; ii) promotoras de atitudes e valores como o *Sentido de identidade e autoestima*, a *Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos* e a *Responsabilidade social*, nomeadamente quando se abordam tópicos relacionados com as variantes existentes no Português europeu (Veiga, 2022), as relações entre este e as variantes faladas noutros países lusófonos (Pinto, 2022) e também com outras línguas com as quais a nossa coexiste; iii) alicerçadas no conhecimento sobre a *Identidade e diversidade cultural*, a *Interdependência e globalização* e o *Desenvolvimento sustentável*, que pode decorrer da reflexão sobre variantes do Português europeu e da cultura a ele associadas e também do seu confronto com variantes faladas noutros países e outras línguas e as culturas a elas associadas.

---

<sup>12</sup> Neste momento, parece-nos oportuno destacar alguns documentos: no contexto internacional, dois que já foram referenciados (Comissão Europeia, 2007; European Commission, 2018); no contexto nacional, um documento que marcou profundamente o ensino em Portugal, nomeadamente no que dizia respeito à língua materna – o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Departamento da Educação Básica, 2001), abolido em 2011 – e o PASEO (G. Martins et al., 2017).

Depois, compreendemos que a dupla faceta da transversalidade da língua materna permitia associá-la às restantes áreas curriculares, não só pelo facto de elas “precisarem dos seus serviços”, já que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe comunicação verbal (que é feita na língua vista como materna e/ou oficial no país em questão), mas também pelo facto (adicional, mas não menos importante) de que essas outras áreas curriculares desenvolvem nos alunos competências que aparentemente nada têm a ver com a língua materna, mas que, sem dúvida, irão contribuir em muito para um melhor domínio da mesma.

Pegando num texto da nossa autoria que já referimos (Sá, 2018b) e invertendo o raciocínio feito até agora, podemos verificar de que forma o ensino e aprendizagem de outras áreas curriculares podem contribuir para um melhor domínio da língua materna. Assim, tomando como referência o PASEO (G. Martins et al., 2017), verificámos que:

- A competência *Linguagens e textos*, tão intimamente relacionada com a língua materna, também pode ser desenvolvida pelas línguas estrangeiras, pelas Ciências Sociais, pela Matemática, pelas Ciências (encaradas numa perspectiva CTS/PC)<sup>13</sup> e pelas artes (nomeadamente quando ligadas às Expressões Dramática e Musical);
- A competência *Raciocínio e resolução de problemas*, que passa muito pela comunicação verbal, está ligada à Matemática e às Ciências (estas últimas encaradas numa perspectiva CTS/PC);
- A competência *Pensamento crítico* está predominantemente associada às Ciências (sendo o seu desenvolvimento um dos objetivos essenciais da perspectiva CTS/PC), mas também à Matemática (associada à investigação em Ciências Sociais e outras), às Ciências Sociais e às línguas estrangeiras;
- A competência *Pensamento criativo* está nitidamente associada às artes (Expressões Musical, Dramática, Plástica) e igualmente às Ciências (encaradas numa perspectiva CTS/PC), à Matemática e às línguas estrangeiras;
- A competência *Sensibilidade estética e artística* está ligada às artes (Expressões (Musical, Dramática, Plástica) e às línguas

---

<sup>13</sup> CTS/PC – Ciência, Tecnologia, Sociedade/Pensamento Crítico (cf., por exemplo, I. Martins & Mendes, 2017; I. Martins, 2022).



estrangeiras, mas também às Ciências Sociais (por exemplo, através da História);

- A competência *Saber* técnico e tecnologias, para a qual a comunicação verbal é fundamental, está diretamente relacionada com as Ciências e com a Matemática;
- A competência *Relacionamento interpessoal*, que também vive da comunicação verbal (entre outras formas de comunicar), é desenvolvida por áreas como as artes (Expressões Musical, Dramática, Plástica), as línguas estrangeiras e as Ciências Sociais (por exemplo, através da Psicologia e da Sociologia).

Por fim, verificámos que preparar para a operacionalização da transversalidade da língua materna pressupunha recorrer a uma linha de atuação didático-pedagógica que ia ao encontro da promoção de uma educação para a cidadania global.

De facto, essa abordagem implica pôr a língua materna em interface com todas as outras áreas curriculares, já que, no ensino e aprendizagem de todas elas, é necessário recorrer à comunicação verbal – tendo em conta a dimensão oral e a dimensão escrita e também as vertentes de compreensão e de produção – e que o desenvolvimento desse tipo de competências se pode fazer através da abordagem de qualquer tema, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário e Superior<sup>14</sup> (Macário & Sá, 2020, 2021; Sá, 2020c, 2021c, 2021d; Sá & Mesquita, 2022). Significa isto que, ao formarmos os nossos alunos para essa finalidade, estamos também a garantir que eles irão assumir-se cada vez mais como cidadãos de um mundo globalizado, cuja sustentabilidade a todos os níveis está dependente de todos nós.

---

<sup>14</sup> Podemos referir como exemplo dois relatórios de estágio que orientámos no ano letivo de 2021-22 (Barros, 2022; Oliveira, 2022) e um outro orientado no ano letivo de 2022-23 (Capelo, 2023).



## Capítulo 2

### Caracterização da formação

Como já foi referido, esta publicação diz respeito a um programa de formação para o ensino do Português no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico, que abrange um grupo de unidades curriculares todas relacionadas entre si, facto esse que se espelha nos seus programas (cf. Anexo 1)<sup>15</sup>.

Vamos agora comentar os aspetos que as unem e as diferenças que as separam, procurando revelar a lógica da sua articulação.

#### 2.1. Objetivos e competências

O primeiro ponto comum a todas as unidades curriculares abordadas nesta publicação corresponde aos objetivos e competências.

Os objetivos formulados para estas unidades curriculares são os seguintes:

1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa)<sup>16</sup>.
2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.

---

<sup>15</sup> Neste anexo, apresentamos a base para a elaboração/atualização dos programas das várias unidades curriculares tidas em conta nesta obra.

<sup>16</sup> Reiteramos a ideia de que a educação para a cidadania global (ECG) tem de estar relacionada com a educação para a sustentabilidade (EduS) na ótica dos objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS) associados à Agenda 2030.

3. Compreender outras perspectivas comunicadas oralmente e por escrito.
4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.

Aproveitando a nossa participação no Projeto TEDS (*Teacher education for sustainability*), recorreremos a categorias que figuram nos dois referenciais produzidos (Juuti et al., 2021; Andrade et al., 2022) focados na promoção da educação para a sustentabilidade (EduS)<sup>17</sup>, que apresentámos numa secção anterior desta publicação<sup>18</sup>.

Começamos por mobilizar as categorias usadas no primeiro referencial (Juuti et al., 2021). Relembramos que essas categorias – encontradas em dois artigos, ambos da autoria de uma equipa de investigadores norte-americanos liderada por Arnim Wiek (Wiek et al., 2011a, 2011b) – são cinco: i) *pensamento sistemático*; ii) *competência antecipatória*; iii) *competência normativa*; iv) *competência estratégica*; e v) *competência interpessoal*.

Analisando os objetivos a atingir nas unidades curriculares a que se refere esta publicação à luz destas categorias, chegámos aos resultados apresentados no quadro abaixo:

---

<sup>17</sup> É de salientar que, como já foi referido, no âmbito deste projeto, o conceito de *sustentabilidade* apresentava uma definição muito lata: “[...] Teacher education for EduS includes the following dimensions: equity and social solidarity; diversity, dialogue and inclusion; natural resources, environment and technology; economy and financial literacy. [...]” Como se pode comprovar por esta definição – incluída no dossier de candidatura do projeto –, a EduS que ele pretendia promover estava intimamente relacionada com a ECG.

<sup>18</sup> Ver a secção 1.2.1. intitulada *Ensinar a língua materna no século XXI*.

<b>Competências promotoras da sustentabilidade (Wiek et al., 2011a)</b>	<b>Objetivos formulados para o conjunto de unidades curriculares abordado</b>	<b>Justificações</b>
<i>Pensamento sistemático</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</li> <li>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</li> </ol>	<p>Estes objetivos permitirão aos alunos adquirirem o hábito de analisar situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa.</p>
<i>Competência antecipatória</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</li> <li>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</li> </ol>	<p>Estes objetivos implicarão que os alunos façam previsões/formulem hipóteses sobre situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa, e – depois da sua conceção e implementação – as confrontem com os resultados obtidos para avaliar a sua adequação.</p>
<i>Competência normativa</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</li> <li>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</li> <li>3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.</li> </ol>	<p>Estes objetivos pressupõem que os alunos recolham informação de variada natureza sobre situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa, e as discutam entre si, com o docente e com outros atores da esfera educativa e social para aferirem da sua adequação.</p>

Competências promotoras da sustentabilidade (Wiek et al., 2011a)	Objetivos formulados para o conjunto de unidades curriculares abordado	Justificações
<i>Competência estratégica</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</li> <li>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</li> <li>3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.</li> </ol>	<p>Estes objetivos requerem que os alunos concebam situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada, e, se possível, as implementem e avaliem, para aferir da sua adequação.</p>
<i>Competência interpessoal</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</li> <li>3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.</li> <li>4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.</li> </ol>	<p>Estes objetivos sensibilizam os alunos para a importância da interação feita de forma crítica e construtiva para a conceção, implementação e avaliação de situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivadas como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada.</p>

Quadro 1 – Resultados da análise dos objetivos das unidades curriculares tendo em conta competências promotoras da sustentabilidade

Do mesmo modo, pretendemos que a frequência destas unidades curriculares contribua para desenvolver nos alunos um certo número de competências:

1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.
2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.
3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos<sup>19</sup>.
4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.
5. Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes.
6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Analisando as competências a desenvolver no decurso da frequência das unidades curriculares a que esta publicação diz respeito à luz das categorias definidas pela equipa de Arnim Wiek (Wiek et al., 2011a), chegámos aos resultados apresentados no quadro abaixo:

---

<sup>19</sup> A terceira competência não é trabalhada na unidade curricular de Didática da Língua (Licenciatura em Educação Básica – 3º ano – 1º semestre), dado esta não ter por objetivo formar educadores e professores, embora possa habilitar os que a têm para exercer funções didático-pedagógicas em contextos de educação formal, informal ou não formal.

<b>Competências promotoras da sustentabilidade (Wiek et al., 2011a)</b>	<b>Competências definidas para o conjunto de unidades curriculares abordado</b>	<b>Justificações</b>
<i>Pensamento sistemático</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.</li> <li>2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.</li> <li>4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.</li> </ol>	<p>O desenvolvimento destas competências permitirá aos alunos adquirirem o hábito de analisar situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa.</p>
<i>Competência antecipatória</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.</li> <li>2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.</li> <li>3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos.</li> <li>4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.</li> </ol>	<p>O desenvolvimento destas competências permitirá aos alunos adquirirem o hábito de fazer previsões/formular hipóteses sobre situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa, e – depois da sua conceção e implementação – confrontá-las com os resultados obtidos para avaliar a sua adequação.</p>
<i>Competência normativa</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.</li> <li>3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos.</li> <li>4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.</li> <li>6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.</li> </ol>	<p>O desenvolvimento destas competências sensibilizará os alunos para a importância de recolher informação de variada natureza sobre situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa, e de as discutir entre si, com o docente e com outros atores da esfera educativa e social para aferirem da sua adequação.</p>



<b>Competências promotoras da sustentabilidade (Wiek et al., 2011a)</b>	<b>Competências definidas para o conjunto de unidades curriculares abordado</b>	<b>Justificações</b>
<i>Competência estratégica</i>	2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo. 3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos. 4. Mobilizar conceitos e processos relevantes. 6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.	O desenvolvimento destas competências prepara os alunos para conceberem situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada, e, se possível, as implementarem e avaliarem, para aferir da sua adequação.
<i>Competência interpessoal</i>	5. Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes. 6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.	O desenvolvimento destas competências consciencializa os alunos da importância da interação, feita de forma crítica e construtiva, para a conceção, implementação e avaliação de situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivadas como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada.

Quadro 2 – Resultados da análise das competências a desenvolver nas unidades curriculares tendo em conta competências promotoras da sustentabilidade

Vamos, agora, convocar as categorias retiradas do segundo referencial (Andrade et al., 2022).

Relembramos que essas categorias correspondem a princípios organizados em dois blocos: i) princípios focados na determinação do que é relevante na formação de professores para a promoção da EduS; ii) princípios focados na delineação de modos de concretizar uma formação de profissionais da Educação associada à EduS.

Para analisar os objetivos formulados e as competências definidas para o conjunto de unidades curriculares contemplado nesta publicação, usamos o conjunto de princípios focados na determinação do que é relevante na formação de professores para a promoção da EduS.

Analisando os objetivos a atingir nas unidades curriculares a que se refere esta publicação à luz dessas categorias, chegamos aos resultados apresentados no quadro abaixo:

<b>Princípios (Andrade et al., 2022)</b>	<b>Objetivos formulados para o conjunto de unidades curriculares abordado</b>	<b>Justificações</b>
<i>Promover a articulação com outros tipos de Educação</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</li> <li>3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.</li> </ol>	Estes objetivos permitirão aos alunos relacionar a Educação em Português com outros tipos de Educação nomeadamente a ECG, tendo em conta questões de índole ambiental, económica, política e de inclusão social.
<i>Promover um trabalho contextualizado</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</li> <li>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</li> </ol>	Estes objetivos permitirão aos alunos desenvolver tanto quanto possível um trabalho contextualizado revelando a importância do global na sociedade moderna e educando <i>sobre</i> a sustentabilidade, <i>na</i> sustentabilidade e <i>para</i> a sustentabilidade.
<i>Promover o compromisso e o envolvimento</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</li> <li>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</li> <li>3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.</li> <li>4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.</li> </ol>	Estes objetivos permitirão aos alunos desenvolver uma atitude de responsabilidade social decorrente da consciência de que garantir a sustentabilidade depende de contributos individuais e coletivos que implicam cuidar de si próprio, dos outros e do planeta que partilhamos

<b>Princípios (Andrade et al., 2022)</b>	<b>Objetivos formulados para o conjunto de unidades curriculares abordado</b>	<b>Justificações</b>
<i>Promover a autonomia</i>	<p>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</p> <p>3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.</p> <p>4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.</p>	Estes objetivos permitirão aos alunos substituir uma conceção conservadora da profissão docente, associada à aplicação de princípios e estratégias delineados por outros, por uma conceção inovadora, envolvendo tanto quanto possível os formandos na conceção, implementação e avaliação do seu próprio processo de formação
<i>Valorizar a inter/multi/transdisciplinaridade</i>	<p>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</p> <p>3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.</p> <p>4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.</p>	Estes objetivos permitirão aos alunos ter em conta o facto de que a sustentabilidade é um conceito muito complexo incluindo dimensões de natureza ambiental, social, económica, cultural, política e ética, o que a relaciona com diferentes campos do saber, logo com diversas áreas curriculares

Quadro 3 – Resultados da análise dos objetivos das unidades curriculares tendo em conta princípios focados na determinação do que é relevante na formação de professores para a promoção da EduS

Analisando as competências a desenvolver nas unidades curriculares a que se refere esta publicação à luz dessas categorias, chegámos aos resultados apresentados no quadro abaixo:

<b>Princípios (Andrade et al., 2022)</b>	<b>Competências definidas para o conjunto de unidades curriculares abordado</b>	<b>Justificações</b>
<i>Promover a articulação com outros tipos de Educação</i>	<p>1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.</p> <p>2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.</p> <p>4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.</p> <p>6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.</p>	O desenvolvimento destas competências permitirá aos alunos relacionar a Educação em Português com outros tipos de Educação nomeadamente a ECG, tendo em conta questões de índole ambiental, económica, política e de inclusão social.
<i>Promover um trabalho contextualizado</i>	<p>2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.</p> <p>3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos.</p> <p>6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.</p>	O desenvolvimento destas competências permitirá aos alunos realizar tanto quanto possível um trabalho contextualizado revelando a importância do glocal na sociedade moderna e educando <i>sobre</i> a sustentabilidade, <i>na</i> sustentabilidade e <i>para</i> a sustentabilidade.
<i>Promover o compromisso e o envolvimento</i>	<p>6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.</p>	O desenvolvimento desta competência permitirá aos alunos reforçar uma atitude de responsabilidade social decorrente da consciência de que garantir a sustentabilidade depende de contributos individuais e coletivos que implicam cuidar de si próprio, dos outros e do planeta que partilhamos
<i>Promover a autonomia</i>	<p>2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.</p> <p>3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos.</p>	O desenvolvimento destas competências permitirá aos alunos substituir uma conceção conservadora da profissão docente, associada à aplicação de princípios e estratégias delineados por

<b>Princípios (Andrade et al., 2022)</b>	<b>Competências definidas para o conjunto de unidades curriculares abordado</b>	<b>Justificações</b>
	<p>4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.</p> <p>5. Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes.</p> <p>6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.</p>	<p>outros, por uma conceção inovadora, envolvendo tanto quanto possível os formandos na conceção, implementação e avaliação do seu próprio processo de formação</p>
<i>Valorizar a inter/multi/transdisciplinaridade</i>	<p>1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.</p> <p>2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.</p> <p>3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos.</p> <p>4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.</p> <p>5. Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes.</p> <p>6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.</p>	<p>O desenvolvimento destas competências permitirá aos alunos ter em conta o facto de que a sustentabilidade é um conceito muito complexo incluindo dimensões de natureza ambiental, social, económica, cultural, política e ética, o que a relaciona com diferentes campos do saber, logo com diversas áreas curriculares</p>

Quadro 4 – Resultados da análise das competências das unidades curriculares tendo em conta princípios focados na determinação do que é relevante na formação de professores para a promoção da EduS

Tendo em conta os resultados da análise feita, podemos relacionar as competências que estas unidades curriculares deverão desenvolver nos alunos que as frequentam e os objetivos formulados para elas da forma apresentada no quadro abaixo:

<b>Competências desenvolvidas pelas unidades curriculares</b>	<b>Objetivos formulados para as unidades curriculares</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.</li> <li>2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.</li> <li>4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</li> <li>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.</li> <li>2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.</li> <li>3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos.</li> <li>4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</li> <li>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.</li> <li>3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos.</li> <li>4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.</li> <li>6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).</li> <li>2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.</li> <li>3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.</li> </ol>



<b>Competências desenvolvidas pelas unidades curriculares</b>	<b>Objetivos formulados para as unidades curriculares</b>
5. Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes. 6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.	2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas. 3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito. 4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.

Quadro 5 – Relações entre as competências a desenvolver e os objetivos a atingir nas unidades curriculares contempladas no relatório

Podemos concluir que não só o conjunto de unidades curriculares a que esta publicação se refere pode contribuir para uma abordagem do ensino e aprendizagem da língua materna que contribua para a promoção da ECG, incluindo uma componente de EduS, como ainda que as competências que se pretende desenvolver nos alunos e os objetivos a atingir estão em consonância uns com os outros.

## 2.2. Conteúdos

O desenvolvimento destas competências e a consecução dos objetivos a elas associados passa necessariamente pela abordagem de conteúdos, que decidimos organizar em temáticas, algumas exclusivas de uma dada unidade curricular ou combinações de unidades curriculares (dentro do conjunto a que esta publicação se refere), outras que são comuns a todo esse conjunto, como se pode ver no quadro abaixo:

Unidades curriculares	Temáticas	
	Diferentes	Comuns
Didática da Língua	Didática da oralidade, da leitura e da educação literária, da escrita e da gramática <sup>20</sup>	<p>Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita</p> <p>Enquadramento curricular do ensino e aprendizagem da língua portuguesa</p> <p>Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada à aquisição e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita</p> <p>Planificação de atividades promotoras de um processo de ensino e aprendizagem orientado para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa</p>
Didática da Língua Portuguesa	Desenvolvimento da consciência fonológica e métodos de iniciação à leitura e à escrita	
Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico		

Quadro 6 – Organização dos conteúdos abordados nas unidades curriculares

É de referir que:

- As temáticas comuns a todas as unidades curriculares a que esta publicação se refere são fundamentais para lançar as bases de uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem do Português como língua materna associada à promoção de uma educação para a cidadania global e para a sustentabilidade (*Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita*) adequada às políticas educativas internacionais e à sua interpretação em contexto nacional (*Enquadramento curricular do ensino e aprendizagem da língua portuguesa*) e orientada para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita (*Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada à aquisição*

<sup>20</sup> A abordagem da didática da gramática resultou da partilha da lecionação da unidade curricular de Didática da Língua com a Doutora Madalena Teixeira, a partir do ano letivo de 2021-2022, em que a colega deixou de ser docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e passou a lecionar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

*e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita e Planificação de atividades promotoras de um processo de ensino e aprendizagem orientado para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa);*

- As temáticas diferentes foram selecionadas tendo em conta o facto de que a Licenciatura em Educação Básica pode habilitar os seus detentores para o exercício de funções de natureza didático-pedagógica em contextos educativos formais, informais e não formais (que, no caso da língua materna, implicarão indubitavelmente o desenvolvimento de competências transversais em oralidade, leitura e escrita), enquanto os mestrados se destinam a formar professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e/ou do 2º Ciclo do Ensino Básico (o que, no caso da língua materna, requer não só o desenvolvimento de competências transversais em comunicação oral e escrita, mas também a capacidade de determinar em que ponto de emergência da lecto-escrita se encontram as crianças que vão iniciar a frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico e de as ensinar a ler – no sentido de decifrar – e a escrever – no sentido de traçar letras e transcrever textos).

Como é evidente, os domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita têm de ser articulados com os dois outros domínios referidos nas *Aprendizagens essenciais* de Português – neste caso concreto, para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (Direção-Geral da Educação, 2018): a Gramática e a Educação Literária. Este último domínio poderá mesmo vir a funcionar como um eixo aglutinador, a partir do qual se exploram todos os outros domínios.

### **2.3. Metodologia de ensino**

Para manter a articulação lógica entre as diversas unidades curriculares que fazem parte do conjunto a que esta publicação se refere, assente na consonância entre as competências a desenvolver e os objetivos a atingir, as opções feitas neste aspeto são as mesmas para todas elas:

- Discussão de propostas apresentadas pelos vários intervenientes, correspondendo

- No caso dos alunos, à apresentação oral e discussão dos resultados parciais e finais dos trabalhos práticos que vão elaborando;
- No caso da docente, à exposição de conceitos e princípios didáticos relacionados com as temáticas abordadas na unidade curricular (para toda a turma) e à apreciação crítica dos trabalhos dos alunos (feita individualmente, para grupos de trabalho ou para toda a turma em todas as aulas das unidades curriculares);
- Trabalho individual e de grupo, presencial e online, com recurso às TIC, conduzindo à constituição de um portefólio da unidade curricular revelador das competências desenvolvidas.

Necessitamos também de caracterizar as estratégias didáticas usadas nestas unidades curriculares à luz dos princípios mencionados no segundo referencial (Andrade et al., 2022), nomeadamente os que estão centrados na delineação de modos de concretizar uma formação de profissionais da Educação verdadeiramente associada à EduS.

Os resultados dessa análise são apresentados no quadro abaixo:

<b>Princípios (Andrade et al., 2022)</b>	<b>Estratégias propostas para o conjunto de unidades curriculares abordado</b>	<b>Justificações</b>
<i>Ter em conta a investigação</i>	Exposição de conceitos e princípios didáticos relacionados com as temáticas abordadas na unidade curricular (feita pela docente para toda a turma) Apresentação oral e discussão dos resultados parciais e finais dos trabalhos práticos (feita pelos alunos) Apreciação crítica dos trabalhos dos alunos feita individualmente, para grupos de trabalho ou para toda a turma (pela docente)	A formação de profissionais da Educação feita de acordo com estas linhas permite aos formandos adquirir conhecimento baseado na investigação, mas também criar novo conhecimento teórico sobre o ensino e a aprendizagem.
<i>Fazer interagir a teoria e a prática</i>	Apresentação oral e discussão dos resultados parciais e finais dos trabalhos práticos (feita pelos alunos) Apreciação crítica dos trabalhos dos alunos feita individualmente, para grupos de trabalho ou para toda a turma (pela docente)	A formação de profissionais da Educação feita de acordo com estas linhas leva-os a compreender que a teoria ajuda a analisar criticamente a prática e que dessa reflexão resultará a sua renovação e o ajustamento da teoria à realidade que pretende ajudar a compreender.
<i>Trabalhar de modo colaborativo</i>	Trabalho de grupo, presencial e online, com recurso às TIC, conduzindo à constituição de um portefólio da unidade curricular revelador das competências desenvolvidas.	A formação de profissionais da Educação feita de acordo com estas linhas surge como um esforço que tem de ser protagonizado pelos formandos, mas também pelos seus formadores, pelos seus alunos, pelas autoridades do contexto educativo em questão, pela comunidade em que este se integra, por investigadores.
<i>Trabalhar de forma cíclica e recursiva</i>	Apresentação oral e discussão dos resultados parciais e finais dos trabalhos práticos (feita pelos alunos) Apreciação crítica dos trabalhos dos alunos feita individualmente, para grupos de trabalho ou para toda a turma (pela docente)	A formação de profissionais da Educação feita de acordo com estas linhas faz da ação uma forma de testar a teoria e da reflexão nela apoiada uma forma de redefinir as práticas com recurso a diversos campos do saber.
<i>Promover um pensamento focado no futuro</i>	Apresentação oral e discussão dos resultados parciais e finais dos trabalhos práticos (feita pelos alunos) Apreciação crítica dos trabalhos dos alunos feita individualmente, para grupos de trabalho ou para toda a turma (pela docente)	A formação de profissionais da Educação feita de acordo com estas linhas funciona simultaneamente como um ponto de chegada do processo e uma base para o seu relançamento gerando novos projetos.

Quadro 7 – Caracterização das estratégias de formação tendo em conta a promoção de uma educação para a sustentabilidade

A leitura do quadro revela-nos que todos esses princípios estão contemplados nos programas das diversas unidades curriculares a que esta publicação diz respeito.

A adoção destas estratégias pretende contribuir para o desenvolvimento das competências e a consecução dos objetivos, como se pode ver no quadro abaixo:

<b>Competências desenvolvidas pelas unidades curriculares</b>	<b>Objetivos formulados para as unidades curriculares</b>	<b>Estratégias de formação adotadas nas unidades curriculares</b>
1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida. 2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo. 3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos. 4. Mobilizar conceitos e processos relevantes. 5. Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes. 6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.	1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa). 2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas. 3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito. 4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.	Discussão de propostas apresentadas pelos vários intervenientes Trabalho individual e de grupo, presencial e online, com recurso às TIC, conduzindo à constituição de um portefólio da unidade curricular revelador das competências desenvolvidas

Quadro 8 – Relação entre competências, objetivos e estratégias de formação nas unidades curriculares

Na secção seguinte, iremos mostrar que estas estratégias de formação estão igualmente articuladas de forma lógica com os modos de avaliação.

Por outro lado, em todas estas unidades curriculares, procuramos pôr o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem (ver, por exemplo, Pinheiro & Batista, 2018), opção que, em termos práticos, é condicionada pela sua maturidade, no que diz respeito à abordagem de questões didático-pedagógicas relacionadas com o ensino e aprendizagem da língua materna.

Assim, no caso da Didática da Língua (Licenciatura em Educação Básica – 3º ano – 1º semestre), que é uma das primeiras unidades curriculares da área científica de Didática e Tecnologia Educativa que estes alunos frequentam<sup>21</sup>, a latitude desse posicionamento é bastante reduzida, ficando restringida à possibilidade de selecionarem o conjunto de planificações que vão analisar, as quais deverão obrigatoriamente estar associadas ao ensino e aprendizagem da língua materna<sup>22</sup>.

No caso dos mestrados, os alunos têm mais “espaço de manobra” por já terem frequentado quatro unidades curriculares da área científica da Didática e Tecnologia Educativa na Licenciatura em Educação Básica, podendo escolher qualquer tema para a sequência de cinco aulas a planificar durante o semestre<sup>23</sup>.

Tendo em conta o facto de que a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua portuguesa é a espinha dorsal dos programas de todas as unidades curriculares a que esta publicação diz respeito, é sugerido aos alunos dos mestrados que planifiquem as sequências didáticas articulando

---

<sup>21</sup> Do plano de estudos do 1º semestre do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, consta também a unidade curricular de Didática das Expressões e Comunicação, igualmente associada à área científica de Didática e Tecnologia Educativa. No 2º semestre, os alunos deverão frequentar as unidades curriculares de Didática das Ciências Naturais e Sociais e Didática e Tecnologia da Matemática, também da área científica de Didática e Tecnologia Educativa.

<sup>22</sup> Curiosamente, confrontamo-nos uma vez com a situação de um grupo de trabalho ter decidido analisar planificações de Ciências da Natureza para o 2º Ciclo do Ensino Básico, alegando que, tendo em conta a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna, tal se justificava desde que se concentrassem no contributo do trabalho feito nessas aulas para o seu melhor domínio por parte dos alunos. O grupo ganhou a aposta e o seu trabalho deu inclusive origem a um capítulo de um livro que organizámos (Neves, Vivas & Ferreira, 2013).

<sup>23</sup> É de referir que os alunos do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico frequentam a Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico durante o 1º semestre (a par da Didática do Estudo do Meio e da Didática da Matemática no Ensino Básico), enquanto os alunos do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico frequentam a Didática da Língua Portuguesa durante o 2º semestre (a par da Didática das Expressões, tendo já frequentado Didática da História e Geografia e das Ciências Naturais e Didática da Matemática nos Primeiros Anos durante o 1º semestre).

o Português, pelo menos, com as outras áreas curriculares predominantes em cada um deles (História e Geografia de Portugal, no mestrado de Perfil 4, e Matemática e Ciências Naturais, no mestrado de Perfil 5)<sup>24</sup>.

## **2.4. Avaliação**

Para manter a articulação lógica entre as diversas unidades curriculares que fazem parte do conjunto a que esta publicação se refere, assente na consonância entre as competências a desenvolver e os objetivos a atingir, as opções feitas no que diz respeito à avaliação são também idênticas para todas elas. Para além disso, o sistema de avaliação adotado foi desenhado tendo em conta determinados princípios, que passaremos a expor<sup>25</sup>.

### **2.4.1. Linhas diretrizes do sistema de avaliação**

Antes de mais, é nossa convicção de que, para compreenderem o que está em causa na avaliação e aprenderem a avaliar bem, os alunos futuros professores precisam de ser eles próprios submetidos a um processo de avaliação que apresente todas as características de uma avaliação capaz de efetivamente regular e articular entre si as componentes de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, tendo em conta o facto de que os alunos que frequentam as unidades curriculares a que esta publicação diz respeito num futuro mais ou menos próximo serão responsáveis pelo ensino do Português como língua materna no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, definimos para elas um sistema de avaliação que apresenta características que as associam a um processo de ensino e aprendizagem em que é requerido do aluno que

---

<sup>24</sup> Nesta situação, o facto de a nossa experiência na Prática Pedagógica Supervisionada dos mestrados de Perfil 3 (Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico) e Perfil 4 (Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico) envolver o Português – mas também a Matemática, o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e as Expressões, para a componente de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, e a História e Geografia de Portugal, para a componente de 2º Ciclo do Ensino Básico – facilita-nos o acompanhamento dos alunos.

<sup>25</sup> O leitor poderá encontrar uma apresentação detalhada deste sistema de avaliação num texto da nossa autoria (Sá, 2022).



construa um projeto de aprendizagem<sup>26</sup>, que irá desenvolver a partir de trabalho autónomo e em equipa e cuja implementação assenta na apresentação e discussão de informação facultada pela docente e reunida por si mesmo e, ainda, do trabalho que vai realizando. Pretende-se que o processo de ensino e aprendizagem permita desenvolver competências essenciais a um futuro profissional da educação, que já referimos na presente secção desta publicação: i) reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida; ii) analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos; iii) planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos; iv) mobilizar conceitos e processos relevantes; v) Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes; vi) desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional. É, ainda, crucial que sejam tidos em conta os objetivos formulados para as diversas unidades curriculares que são objeto de análise nesta publicação: i) mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa)<sup>27</sup>; ii) discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas; iii) compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito; iv) comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.

Assim sendo, optamos sempre por modalidades de avaliação que decorrem ao longo de todo o semestre e assentam num acompanhamento permanente dos alunos por parte do docente.

Respeitando o regulamento de estudos da Universidade de Aveiro, optamos ou por uma avaliação de tipo discreto – que deverá compreender

---

<sup>26</sup> Como já foi referido, esse projeto assume diferentes características consoante o ciclo de estudos em que a unidade curricular que o estudante frequenta se integra: i) análise de um conjunto de planificações orientadas para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, para o primeiro ciclo de estudos de Bolonha (licenciatura); ii) planificação de uma sequência didática focada no desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita e na sua fundamentação, para os segundos ciclos de estudos de Bolonha (mestrados).

<sup>27</sup> Reiteramos a ideia de que a educação para a cidadania global (ECG) tem de estar relacionada com a educação para a sustentabilidade (EduS) na ótica dos objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS) associados à Agenda 2030.

quatro momentos – ou por uma avaliação de tipo contínuo – compreendendo cinco momentos. Esses momentos de avaliação são posicionados em pontos cruciais de desenvolvimento do trabalho que os alunos têm em mãos, permitindo ir acompanhando o seu percurso e nomeadamente ir identificando as suas dificuldades, para os ajudar a ultrapassá-las antes que elas comprometam a qualidade do trabalho em curso. Além disso, na maioria das aulas, metade do tempo disponível é consagrada ao trabalho em grupo e à respetiva discussão com a docente.

Obviamente, este sistema de avaliação tem uma dimensão sumativa, porque temos de atribuir uma classificação aos estudantes no fim da frequência de cada unidade curricular.

No entanto, não descarta a dimensão formativa (dado o importante papel que esta desempenha na regulação do processo de ensino e aprendizagem) (Allal et al., 1995; Leal & Abrantes, 1990). São várias as estratégias a que recorremos para promover uma avaliação formativa no âmbito das unidades curriculares que lecionamos: i) interagir com os alunos – individualmente ou em grupo, em cada aula, esclarecendo as suas dúvidas e também pedindo-lhes para mostrarem o trabalho que estão a desenvolver e discutindo-o com eles; ii) promover momentos de apresentação oral – individual ou em grupo – do trabalho já desenvolvido e a sua discussão com a docente e os colegas; iii) de tantas em tantas semanas, solicitar o envio dos trabalhos escritos em curso, para fazer a respetiva leitura crítica e deixar neles comentários escritos, que ajudem os grupos a reformulá-los e aprofundá-los, e discutir esses comentários com os alunos.

O sistema de avaliação construído também contempla a dimensão de diagnóstico, que nos permite traçar um perfil dos seus conhecimentos, capacidades, atitudes e valores logo a partir do início do semestre, para que possamos construir em cima do que já foi adquirido e desconstruir, na medida do possível, representações erróneas que possam comprometer o êxito de todo o processo, dado que estas são extremamente difíceis de desmontar e alterar (Sá, 2016). Por conseguinte, cada momento de trabalho começa por uma espécie de “tempestade de ideias”, em que os alunos têm a oportunidade de revelar o que sabem sobre o assunto em discussão e de discutir esses saberes com a docente e os colegas (do seu grupo de trabalho e da turma) (Sá, 2022).

Também relacionamos os vários momentos de avaliação com competências essenciais a desenvolver nos alunos, futuros profissionais da

Educação. Assim, esses momentos são articulados segundo dois eixos: i) “comunicação oral vs. comunicação escrita”; e ii) “trabalho individual vs. trabalho de grupo”.

Além disso, como queremos frisar que essas competências têm o mesmo grau de importância, jogamos com os pesos atribuídos a esses vários momentos de avaliação, de modo a que o eixo “comunicação oral vs. comunicação escrita” valha 50% da classificação final do aluno, o mesmo acontecendo com o eixo “trabalho individual vs. trabalho de grupo”.

Em suma, o sistema de avaliação definido para estas unidades curriculares compreende vários elementos com pesos diferentes: 1 apresentação oral coletiva (valendo 20% da nota final) ou 2 apresentações orais coletivas (valendo cada uma 10% da nota final); 1 apresentação oral individual (valendo 30% da nota final); 1 relatório escrito relativo ao trabalho prático desenvolvido em grupo (valendo 30% da nota final); 1 reflexão escrita individual sobre o percurso do aluno na unidade curricular (valendo 20% da nota final). Somando as percentagens constata-se que: i) os elementos relativos ao trabalho individual valem 50% da nota final, assim como os relativos ao trabalho em equipa; ii) os elementos relativos à comunicação oral valem 50% da nota final, assim como os relativos à comunicação escrita. Contudo, no caso da comunicação escrita, valorizamos mais o relatório de grupo do que a reflexão individual, porque este é desenvolvido ao longo de todo o semestre, logo implica muitas mais horas de trabalho.

Este sistema de avaliação caracteriza-se ainda pela transparência, decorrente da divulgação e explicação de todos os instrumentos utilizados para avaliar e da justificação de todos os resultados da avaliação feita, seja esta formativa ou sumativa (Sá, 2016).

Assim, ao longo do semestre, vamos divulgando os instrumentos de avaliação que iremos usar para avaliar as apresentações orais (coletivas ou individuais), o relatório escrito do trabalho de grupo e a reflexão escrita individual e comentando esses instrumentos de avaliação, aquando da abordagem teórica da dimensão a que dizem respeito. Significa isto que, quando apresentamos os fundamentos teóricos relativos à comunicação oral e à didática da oralidade, explicamos aos alunos a grelha usada para avaliar as apresentações orais (coletivas ou individuais) e, quando apresentamos os fundamentos teóricos relativos à comunicação escrita e à didática da leitura e da escrita, explicamos as grelhas usadas para avaliar o relatório

escrito de grupo e a reflexão escrita individual. Deste modo, também relacionamos a avaliação a que o aluno é sujeito com a avaliação que terá de fazer, quando estiver perante os seus próprios alunos.

O nosso sistema de avaliação requer igualmente a participação dos estudantes no processo, levando-os a fazer a sua autoavaliação e também a avaliação dos seus colegas de grupo e a refletir criticamente sobre o seu desempenho e o dos seus pares. Para isso, construímos uma grelha de auto e heteroavaliação, que os alunos vão usar no fim do semestre (cf. Anexo 2). Esta grelha contempla aspetos relacionados com a assiduidade, o cumprimento dos prazos estipulados para a realização dos trabalhos, a autonomia e a capacidade de colaborar, a capacidade de pesquisar e tratar informação e, ainda, de a comunicar oralmente e por escrito, a capacidade de assumir uma postura reflexiva e crítica e de aceitar críticas e sugestões e de fazer uso delas para melhorar o seu desempenho. Na sua avaliação e na dos seus colegas de grupo, o aluno recorrerá a uma escala representada por cinco letras (sendo E o nível mais baixo e A, o mais alto).

Sempre numa perspetiva de avaliação formativa (Allal et al.,1995), substituímos o tradicional exame de recurso ou melhoria pela reformulação de um dos trabalhos elaborados ao longo do semestre (Leal & Abrantes, 1990). Aqui, por motivos logísticos, temos de nos restringir aos trabalhos escritos<sup>28</sup>, podendo o aluno optar por reformular o relatório escrito coletivo (se todos os elementos do seu grupo estiverem de acordo) ou a reflexão escrita individual. Previamente e após a saída das classificações finais da época de avaliação normal, todos os alunos são convidados para uma reunião com a docente, em que poderão ver os comentários aos seus trabalhos escritos e discuti-los com ela<sup>29</sup> (independentemente de pretenderem ou não submeter-se a avaliação de recurso ou melhoria) e, caso optem por essa via, recebem por correio eletrónico o trabalho a reformular com os comentários da docente e a grelha de avaliação preenchida para ele. A nota atribuída a esse trabalho reformulado irá ser usada no cálculo da nova classificação final, sendo combinada com as parcelas que não sofreram alteração.

---

<sup>28</sup> Aceitar a reformulação das apresentações orais implicaria envolver outros colegas na avaliação, o que raramente é possível, não só tendo em conta a variedade de unidades curriculares pelas quais os docentes da área de Didática de Línguas do Departamento de Educação e Psicologia são responsáveis, mas também a escassez de recursos humanos cada vez mais acentuada.

<sup>29</sup> No caso das apresentações orais, esse trabalho é feito imediatamente após a apresentação de cada grupo ou aluno, com a colaboração dos seus pares.

Pensando, ainda, em recorrer a uma avaliação de índole predominantemente formativa, uma das peças da avaliação de todas estas unidades curriculares que mais prezamos (embora não seja a de maior peso, já que vale 20% da classificação final atribuída ao aluno, havendo outras que valem 30%) é a reflexão escrita individual, em que o aluno analisa o seu percurso na unidade curricular, ao mesmo tempo que lhe é dada a possibilidade de fazer uma apreciação crítica da mesma.

#### **2.4.2. Instrumentos de avaliação**

Como já foi referido, a avaliação de todos os trabalhos é feita com base em grelhas (cf. Anexo 3), cujos parâmetros os alunos conhecem, porque são relacionados com a abordagem teórica das dimensões da comunicação oral e escrita nas aulas.

Começaremos por explicar a grelha de avaliação das apresentações orais (coletivas ou individuais), que contempla aspetos fundamentais da comunicação oral (Luna, 2016), de natureza verbal, para-verbal e não-verbal.

No que diz respeito à *dimensão verbal*, apresenta parâmetros que se relacionam com:

- *Mecanismos* da comunicação oral
  - *Linguísticos*, de índole lexical e gramatical (*Utiliza uma terminologia clara e precisa e Recorre a um registo adequado à situação de comunicação*),
  - *Enciclopédicos*, ligados ao “conhecimento do mundo” (*Revela conhecimento do tema e Responde de forma precisa às perguntas que lhe são dirigidas*),
  - *De organização textual*, relacionados com tipos/géneros textuais traduzindo diversos propósitos comunicativos (*Argumenta, de forma inteligente, em função das críticas que lhe são dirigidas*);
- *Níveis* da expressão/produção oral,
  - *Fonético-fonológico*, associado ao uso da entoação para reforçar a expressividade e sublinhar alguns aspetos do discurso (*Tem uma dicção clara, Usa uma entoação adequada, Articula corretamente as palavras*),

- *Léxico-semântico*, ligado à capacidade de selecionar vocabulário adequado à situação de comunicação em causa (*Utiliza uma terminologia clara e precisa*),
- *Morfossintático* e *textual*, associados à coerência e à coesão, que asseguram a clareza na apresentação das ideias e na sua articulação (*Apresenta informação relevante, Articula a informação de forma lógica, Apresenta um discurso coeso*).

A *dimensão para-verbal* é contemplada nos parâmetros: *Usa um tom de voz adequado, É expressivo(a) e O discurso não apresenta hesitações*.

A *dimensão não-verbal* reflete-se nos parâmetros: *Mostra à vontade na sua postura, Mantém contacto visual com o público e Recorre a gestos expressivos*.

No que diz respeito à avaliação da comunicação escrita, referiremos a grelha de avaliação das reflexões escritas individuais por ser mais completa do que a que usamos para a avaliação do relatório escrito de cada grupo de trabalho.

Para avaliar as reflexões escritas individuais, temos em conta parâmetros (Barbeiro & Pereira, 2007) que remetem para:

- A *planificação* do texto com base num guião previamente fornecido pela docente – *Referência aos tópicos indicados no guião para a elaboração do texto (competências desenvolvidas/aprendizagens realizadas, elementos significativos no percurso, relações entre esta UC e outras do curso já frequentadas e a frequentar, expectativas de futuro com ela relacionadas, outros aspetos)*;
- A *redação* cuidadosa do texto tendo em conta a situação de comunicação em causa – *Recurso a terminologia e argumentação do âmbito da UC, Adequada estruturação do texto elaborado (planificação + coerência) e Correção na expressão escrita (coesão, correção gramatical, pontuação, ortografia)*;
- A *revisão* do texto tendo em conta todos estes aspetos – alguns globais, outros locais – conduzindo à sua reformulação e melhoria.

Além disso, as grelhas de avaliação são construídas de forma a estarem próximas dos guiões que damos aos alunos para orientar a elaboração

dos diversos trabalhos pedidos em cada unidade curricular (cf. Anexo 4), que também lhes são apresentados previamente. Por conseguinte, tanto as grelhas de avaliação como os guiões de trabalho são organizados de modo a destacar aspetos importantes do trabalho em curso. Essa proximidade manifesta-se de várias formas.

No caso dos momentos de avaliação oral (coletiva ou individual), as apresentações são organizadas de forma a que a primeira diga respeito à seleção das aprendizagens essenciais a promover e dos conteúdos a abordar e a segunda às estratégias/atividades e aos recursos didáticos utilizados. Nas unidades curriculares integradas nos planos de estudos dos mestrados, há ainda uma terceira apresentação oral consagrada à fundamentação teórica da planificação da sequência didática elaborada.

No caso dos momentos de avaliação escrita – nomeadamente o que diz respeito à avaliação do relatório escrito do trabalho de grupo elaborado ao longo do semestre –, os parâmetros usados seguem as linhas gerais dos guiões propostos para a análise das planificações selecionadas pelos grupos (na unidade curricular de licenciatura) e para a planificação e fundamentação da sequência didática (nas unidades curriculares dos mestrados profissionalizantes).

## 2.5. Bibliografia

Na construção da bibliografia de cada uma destas unidades curriculares, conjugamos títulos de investigadores nacionais e internacionais de renome na área científica em questão ou outras que possam ser associadas a ela com textos da nossa autoria, já que defendemos que a investigação deve alimentar a docência e vice-versa (tanto mais que a nossa área científica é a Educação).

Organizamo-la em função das temáticas a abordar nas diversas unidades curriculares contempladas nesta publicação, como se poderá ver nos quadros de referências bibliográficas incluídos no Anexo 1. Relembramos que, como já demonstrámos anteriormente, essas temáticas estão alinhadas com as competências que pretendemos que os alunos desenvolvam e os objetivos que queremos que atinjam.

Começamos pelas duas primeiras temáticas abordadas nas diversas unidades curriculares em causa nesta publicação – *Transversalidade da*

*língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita e Enquadramento curricular do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.* Dentre as referências bibliográficas associadas a estas temáticas comuns, destacamos os documentos nacionais e internacionais que têm contribuído para a afirmação e promoção de uma educação para a cidadania global. Relativamente à primeira temática comum, é, ainda, de referir que nela englobámos várias linhas, que se nos foram revelando desde que demos início à investigação em torno dela, ainda nos finais da década de 90 do século passado (Sá, 2019b), destacando-se neste contexto as linhas intituladas *Papel da língua portuguesa no mundo atual* (em que se integram todas as publicações relativas ao valor do Português no mundo do século XXI) e *Papel do ensino da língua materna na promoção de uma educação para a cidadania global*.

Segue-se a terceira temática abordada nas diversas unidades curriculares em causa nesta publicação – intitulada *Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada à aquisição e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita* –, contemplando referências bibliográficas que tratam questões relacionadas com o ensino e aprendizagem da língua materna de uma forma mais geral e funcionarão como uma introdução aos temas mais específicos, que associamos a diferentes unidades curriculares.

Vem, depois, a quarta temática abordada nas diversas unidades curriculares em causa nesta publicação, versando o tema *Planificação de atividades promotoras de um processo de ensino e aprendizagem orientado para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa*. A ela associámos referências bibliográficas relativas a livros que editámos, onde estão incluídos artigos que dizem respeito aos projetos de intervenção didática que orientámos no âmbito da unidade curricular de Seminário de Orientação Educacional articulada com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (ambas anuais e integradas no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico e do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico). Estas publicações são interessantes, na medida em que apresentam planificações que podem ajudar os alunos das unidades curriculares contempladas nesta publicação a analisar planificações de outrem ou a elaborar as suas próprias planificações.



Seguem-se as referências bibliográficas relativas à primeira temática específica, abordada apenas na unidade curricular de Didática da Língua (Licenciatura em Educação Básica – 3º ano – 1º semestre): *Didática da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática*. Estas incluem publicações da autoria de grandes nomes da didática nacional, nomeadamente na área da comunicação escrita<sup>30</sup>, destacando-se: em Portugal, na didática da leitura, autores como Inês Sim-Sim e Fernanda Leopoldina Viana e, na didática da escrita, Luís Filipe Barbeiro, José António Brandão Carvalho e Luísa Álvares Pereira; a nível internacional, na didática da leitura, Josette Jolibert (França) e Jocelyne Giasson (Canadá) e, na didática da escrita, Daniel Cassany (Espanha) e Yves Reuter (França).

Terminamos com referências bibliográficas relativas à segunda temática específica, abordada apenas nas unidades curriculares de Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano – 1º semestre) e de Didática da Língua Portuguesa (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano – 2º semestre): *Desenvolvimento da consciência fonológica e métodos de iniciação à leitura e à escrita*. Destacamos as referências bibliográficas correspondentes a obras publicadas por autores de renome neste campo como Inês Sim-Sim e Maria João Freitas, no contexto nacional, e Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a nível internacional.

---

<sup>30</sup> Sempre mais contemplada por se ter considerado, durante bastante tempo, que a comunicação oral não careceria de uma formação apurada pelo facto de as crianças já saberem falar, mesmo em contextos de Educação Pré-Escolar.



## **Capítulo 3**

### **Análise crítica da formação**

Nesta parte da presente publicação, iremos cruzar a nossa voz com as dos alunos, representadas não só pelas suas respostas ao questionário integrado no processo de avaliação da qualidade do ensino promovido pela Universidade de Aveiro, mas também pelas reflexões escritas individuais que fazem parte do portefólio de qualquer uma das unidades curriculares em questão.

Para contemplar este último aspeto (que abordaremos em primeiro lugar), basear-nos-emos: i) em publicações da nossa autoria em que fomos analisando as reações dos alunos a uma das unidades curriculares que lecionámos sozinha durante vários anos letivos, mais concretamente Didática da Língua (Licenciatura em Educação Básica – 3º ano – 1º semestre); ii) na análise das reflexões escritas individuais das duas outras unidades curriculares a que esta publicação diz respeito e que são da nossa exclusiva responsabilidade, a saber Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano – 1º semestre) e Didática da Língua Portuguesa (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano – 2º semestre).

#### **3.1. A reflexão dos alunos e da docente no âmbito das unidades curriculares**

De seguida, iremos refletir sobre os resultados da análise das representações dos alunos das unidades curriculares integradas nos mestrados

de Perfil 4 e 5 acerca de alguns aspetos essenciais da docência, tendo em conta a nossa preocupação em procurar pôr o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem<sup>31</sup>.

Os dados recolhidos correspondiam a enunciados provenientes das reflexões escritas individuais de todos os alunos que frequentaram essas unidades curriculares nos anos letivos de 2019/20, 2020/21, 2021/22 e 2022/23<sup>32</sup>.

No Anexo 5, apresentamos os resultados das análises feitas.

### 3.1.1. Estratégias de formação

Os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo feita com recurso a categorias relativas à metodologia de ensino usada na unidade curricular:

- *Pedagogia centrada no aluno* (por oposição à tradicional pedagogia de *magister dixit*);
- *Articulação teoria-prática*, dado que todo o trabalho desenvolvido na unidade curricular se centra no projeto que os alunos têm de desenvolver durante o semestre (a planificação de cinco aulas/sessões sobre um tema à sua escolha em que seja contemplado o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita em língua materna);
- *Tutoria*, relacionada com o acompanhamento dos alunos feito pela docente;
- *Colaboração/desenvolvimento de competências/co-construção de conhecimento*<sup>33</sup>.

Começaremos pelo Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico,

---

<sup>31</sup> É importante referir que, no que diz respeito às estratégias de formação, optámos por só analisar as representações dos alunos de mestrado por considerarmos que os de licenciatura não teriam ainda os conhecimentos e as competências que lhes permitissem fazer a apreciação crítica deste aspeto.

<sup>32</sup> Excluimos o ano letivo de 2018/19, porque só começamos a lecionar a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico a partir de 2 de novembro de 2018, devido ao facto de a docente responsável por ela se ter aposentado a partir de 31 de outubro de 2018. Portanto, a avaliação feita pelos alunos não se refere apenas à nossa atuação.

<sup>33</sup> Retomamos categorias usadas num estudo anterior da nossa autoria (Sá, 2014).

porque – dos que entram em linha de conta nesta publicação – foi o primeiro em que lecionámos.

Os resultados obtidos para a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico revelaram que muitos alunos valorizavam sobretudo a ênfase posta na colaboração, no desenvolvimento de competências e na co-construção de conhecimento, decorrente da metodologia de ensino adotada na unidade curricular<sup>34</sup> (46,4%, em 2019/20; 54,7%, em 2020/21; 53,1%, em 2021/22; 38,9%, em 2022/23).

Também mostraram que os alunos consideravam que alguns aspetos da metodologia de ensino contribuíam para esse resultado final, nomeadamente:

- A articulação teoria-prática (32,1%, em 2019/20; 39,6%, em 2020/21; 50%, em 2021/22; 38,9%, em 2022/23);
- O acompanhamento do trabalho dos alunos feito pela docente (10,7%, em 2019/20; 20,8%, em 2020/21; 21,9%, em 2021/22; 16,7%, em 2022/23).

O aspeto com peso mais variável prende-se com o recurso a uma *pedagogia centrada no aluno*. Assim: i) nos anos letivos de 2020/21 e 2021/22, não foram recolhidos quaisquer enunciados sobre este aspeto; ii) em 2019/20, foi o menos valorizado (3,6%); iii) em 2022/23, foi bastante valorizado (27,8%) sobrepondo-se ao acompanhamento do trabalho dos alunos feito pela docente (16,7%).

No que diz respeito ao Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico, os resultados obtidos para a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa revelaram que, nos dois primeiros anos letivos tidos em conta, mais de metade dos alunos valorizava sobretudo a ênfase na colaboração, no desenvolvimento de competências e na co-construção de conhecimento, decorrente da metodologia de ensino adotada na unidade curricular<sup>35</sup> (51,2%, em 2020/21; 76,7%, em 2021/22).

Tal como os seus colegas do outro curso, consideravam que alguns aspetos da metodologia de ensino adotada pela docente contribuíam para esse resultado final, nomeadamente:

<sup>34</sup> Utilizámos como referência para as percentagens indicadas o número total de enunciados relevantes identificados nas reflexões escritas individuais dos alunos de cada ano letivo.

<sup>35</sup> Utilizámos como referência para as percentagens o número total de enunciados relevantes identificados nas reflexões escritas individuais dos alunos de cada ano letivo.

- A articulação teoria-prática (41,5%, em 2020/21; 43,3%, em 2021/22);
- O acompanhamento do trabalho dos alunos feito pela docente (36,6%, em 2020/21; 23,3%, em 2021/22).

Nenhum aluno inscrito nesta unidade curricular nestes dois anos letivos produziu qualquer enunciado que pudéssemos associar à categoria *Pedagogia centrada no aluno*. Concluímos que, apesar de se terem dado conta de alguns aspetos importantes da metodologia de ensino adotada nesta unidade curricular, não foram capazes de os relacionar com o recurso a uma metodologia de ensino mais ativa, em que cabe aos alunos o papel central. Gostaríamos que isso tivesse acontecido, porque seria um bom incentivo para fazerem o mesmo com os seus futuros alunos.

O último ano letivo considerado nesta publicação (2022/23) constitui exceção. Por um lado, o aspeto mais valorizado foi a articulação teoria-prática (com 57,8% dos enunciados). Por outro, os restantes surgem como aspetos que favorecem a concretização deste, com destaque para a adoção de uma pedagogia centrada no aluno (com 35,6% dos enunciados). Estes alunos parecem estar, agora, mais conscientes da importância que estas estratégias assumem na sua formação pedagógico-didática.

### **3.1.2. Modos de avaliação**

Um outro aspeto que contemplámos em estudos de meta-análise do trabalho desenvolvido nas unidades curriculares que lecionamos foi a avaliação.

Começaremos por referir um estudo relativo à unidade curricular de Didática da Língua (Licenciatura em Educação Básica – 3º ano – 1º semestre) e aos anos letivos entre 2009/10 e 2012/13 (Sá, 2013), para o qual formulámos várias questões de investigação dentre as quais destacamos uma: *Que papel poderá desempenhar uma avaliação formativa numa metodologia de ensino que conduza ao desenvolvimento de competências facilitadoras da adaptação a uma grande variedade de contextos?* Partia-se do princípio de que uma avaliação com essas características teria de incluir momentos de retorno (ou *feedback*) do género dos que referimos na parte desta publicação em que discutimos o modelo de avaliação que usamos em todas as unidades curriculares a que esta diz respeito.

Fizemos a análise de dois tipos de dados:

- Relativos ao desempenho, consistindo essencialmente nas classificações finais obtidas na unidade curricular; organizámo-las tendo em conta três níveis (abaixo de 10 valores, marcando a reprovação; entre 10 e 14 valores, correspondendo a um desempenho médio; acima de 14 valores, indicando um desempenho superior à média) e dois momentos de avaliação (época normal, que geralmente ocorre em janeiro de cada ano, e época de recurso/melhoria, que geralmente acontece em fevereiro, para as unidades curriculares lecionadas no 1º semestre);
- Relativos às suas representações, correspondendo a enunciados recolhidos nas suas reflexões escritas individuais e submetidos a análise de conteúdo, usando categorias relacionadas com a forma como percecionavam o modelo de avaliação usado na unidade curricular.

No que se refere ao desempenho, os resultados em ambos os momentos de avaliação, nos vários anos letivos tidos em conta, revelaram que a maioria dos alunos tinha sido aprovada, obtendo classificações entre 10 e 14 valores. Atribuímos as poucas alterações entre os dois momentos de avaliação tidos em conta a vários factos: i) o curto período de tempo que decorre entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, que dificulta a melhoria do respetivo portefólio; ii) a falta de atenção ou, até, completo desinteresse pelos comentários da docente, denotados pelo facto de não comparecerem à reunião de discussão dos resultados do primeiro momento de avaliação e inclusive de, por vezes, não quererem interagir com a docente nos momentos das aulas destinados ao acompanhamento do trabalho prático em curso.

No que diz respeito às representações, verificámos que predominavam os enunciados que confundiam a avaliação com a classificação. Os que valorizavam a dimensão formativa da avaliação destacavam aspetos como: i) a relação de conformidade entre os trabalhos pedidos e a formação necessária para o exercício das futuras funções profissionais; ii) o facto de o processo de ensino e aprendizagem estar orientado para o desenvolvimento de competências (que, logicamente, não excluem a aquisição de conhecimento); iii) a ênfase posta em competências como a autonomia e o trabalho colaborativo; iv) a importância da autoavaliação, da avaliação contínua e do retorno dado pela docente.

Cruzando os resultados das duas análises, concluímos a favor do retorno: alguns alunos melhoraram no segundo momento de avaliação, porque se preocuparam em discutir os comentários sobre o seu trabalho com a docente e os leram cuidadosamente enquanto melhoravam o seu portfólio. Logo, o seu sucesso depende muito da consciência que têm da importância desse retorno: alguns não se importaram com esses comentários e não conseguiram superar as suas lacunas.

Retomando a análise das reflexões escritas individuais dos alunos das unidades curriculares de mestrado a que esta publicação diz respeito, temos a referir que também tivemos em conta o aspeto da avaliação.

Analisámos esses enunciados usando as categorias emergentes da análise das reflexões escritas individuais relativas à unidade curricular da Licenciatura em Educação Básica (Didática da Língua), a saber: i) *conformidade entre os trabalhos pedidos e a formação necessária para o exercício das futuras funções profissionais*; ii) *processo de ensino e aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências* (que, logicamente, não excluem a aquisição de conhecimento); iii) *relevância dada à autonomia e ao trabalho colaborativo*; iv) *importância da avaliação contínua e do retorno dado pela docente*; v) *importância da auto e heteroavaliação* (por parte dos alunos).

Começaremos pelos resultados obtidos na unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico (do mestrado de Perfil 5) nos anos letivos de 2019/20, 2020/21, 2021/22 e 2022/23 (cf. Anexo 5).

No que diz respeito ao desempenho, verificámos que, após as duas épocas de avaliação, nenhum aluno reprovou (embora tivesse havido alguns casos de inscrição na época de recurso/melhoria). Mas nem sempre as notas finais (após as duas épocas de avaliação) foram superiores a 14 valores.

No que se refere às representações, constatámos que os alunos tendiam a valorizar acima de tudo a adoção de um sistema de avaliação contínua (17,9%, em 2019/20; 7,5%, em 2020/21; 6,3%, em 2021/22)<sup>36</sup>. Observámos, ainda, que consideravam que havia aspetos da metodologia de ensino que podiam promover o sucesso na aprendizagem com destaque para a *conformidade entre os trabalhos pedidos e a formação de que necessitam para o exercício das suas futuras funções profissionais* (17,9%, em 2019/20; 7,5%, em 2020/21), não havendo enunciados relativos a este aspeto em 2021/22.

---

<sup>36</sup> Continuamos a utilizar como referência para as percentagens indicadas o número total de enunciados relevantes identificados nas reflexões escritas individuais dos alunos de cada ano letivo.



O ano letivo de 2022/23 é atípico, na medida em que o aspeto mais valorizado foi a *conformidade entre os trabalhos pedidos e a formação de que necessitam para o exercício das suas futuras funções profissionais* (33,3% dos enunciados), seguido pela *relevância da autonomia e do trabalho colaborativo* (19,4%) e pelo *processo de ensino e aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências* e pela *importância da avaliação contínua e do retorno dado pela docente* (ambos com 13,3%). Aparentemente, estes alunos estavam menos focados na classificação.

É de referir que não encontramos nenhum enunciado que destacasse a importância da participação dos alunos no processo através da auto e heteroavaliação.

Passaremos, agora, aos resultados relacionados com a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa (do mestrado de Perfil 4) (cf. Anexo 5).

No que diz respeito ao desempenho, verificámos que, após as duas épocas de avaliação, nenhum aluno reprovou (mas houve mais casos de inscrição na época de recurso/melhoria do que no outro mestrado). Também constatámos que as notas finais (após as duas épocas de avaliação) nem sempre foram superiores a 14 valores. No ano letivo de 2020/21, 4 alunos (correspondendo a 26,6%) tiveram classificações compreendidas entre os 10 e os 14 valores.

No que diz respeito às representações, constatámos que, tal como os seus colegas do outro curso, estes alunos tendiam a valorizar acima de tudo a adoção de um sistema de avaliação contínua (14,6%, em 2020/21; 3,3%, em 2021/22)<sup>37</sup>. Observámos ainda que consideravam que havia aspetos da metodologia de ensino que podiam promover o sucesso na aprendizagem com destaque para a *relevância da autonomia e do trabalho colaborativo* (4,8%, em 2020/21; 10%, em 2021/22). Curiosamente, nenhum aluno deste curso produziu qualquer enunciado que pudéssemos relacionar com a categoria *conformidade entre os trabalhos pedidos e a formação de que necessitam para o exercício das suas futuras funções profissionais*.

O último ano letivo considerado nesta publicação (2022/3) é atípico, na medida em que o aspeto mais valorizado foi o *processo de ensino e aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências* (com 28,9% dos enunciados). Apareceram como fatores coadjuvantes, por or-

---

<sup>37</sup> Continuamos a utilizar como referência para as percentagens indicadas o número total de enunciados relevantes identificados nas reflexões escritas individuais dos alunos de cada ano letivo.

dem decrescente: a *importância da avaliação contínua e do retorno dado pela docente* (com 15,6% dos enunciados), a *relevância da autonomia e do trabalho colaborativo* (com 13,3% dos enunciados) e a *conformidade entre os trabalhos pedidos e a formação de que necessitam para o exercício das suas futuras funções profissionais* (com 6,7% dos enunciados).

Também é de referir que, em nenhum ano letivo, encontrámos algum enunciado que destacasse a importância da participação dos alunos no processo através da auto e heteroavaliação.

Comparando os resultados destes estudos com os relativos à unidade curricular da Licenciatura em Educação Básica, verificámos que eram semelhantes no que se referia ao desempenho, mas que, no primeiro ciclo de estudos de Bolonha, tinha havido mais estudantes reprovados e menos com notas acima do nível médio. Associamos essa melhoria dos resultados entre o primeiro e o segundo ciclo de estudos de Bolonha ao facto de progressivamente os alunos se irem acostumando a esta forma de avaliação. No entanto, precisam de estar mais conscientes das oportunidades que lhes são oferecidas nestas unidades curriculares, a fim de desenvolverem mais competências e obterem melhores resultados.

Essa dificuldade em analisar a relação entre a metodologia de ensino adotada, o sistema de avaliação utilizado e o sucesso na aprendizagem reflete-se: i) no reduzido número de enunciados identificados nas suas reflexões escritas individuais centrados na avaliação; ii) na tendência para confundir avaliação e classificação; iii) na quase incapacidade de perceber a importância de participar no processo fazendo auto e heteroavaliação.

Provavelmente, é necessária uma ênfase suplementar na explicação do que está implícito nas inovações relativas à metodologia de ensino e ao sistema de avaliação inseridas nestas unidades curriculares.

### **3.2. A reflexão dos alunos no âmbito do processo de avaliação da qualidade do ensino**

Vamos, agora, apresentar e comentar os resultados da análise das respostas dadas pelos alunos destas unidades curriculares aos questionários que lhes são passados no fim de cada semestre letivo no âmbito do processo de avaliação da qualidade de ensino promovido pela Universidade de Aveiro.

No que diz respeito à Didática da Língua (unidade curricular da Licenciatura em Educação Básica), tendo em conta o facto de que, na primeira parte desta secção, fizemos este trabalho para os anos letivos entre 2010/11 e 2014/15, vamos, agora, apresentar e comentar informação relativa aos anos letivos em falta<sup>38</sup>.

Fomos consultar a informação disponível sobre as unidades curriculares contempladas neste relatório e relativa aos anos letivos entre 2016/17 e 2022/23<sup>39</sup>. Seleccionámos os valores<sup>40</sup> que diziam respeito às perguntas do questionário passado aos alunos relacionadas com as estratégias de formação e o modo de avaliação e com eles construímos quadros que nos ajudaram a analisar a forma como estes caracterizaram as unidades curriculares em questão.

Na Licenciatura em Educação Básica, está em causa a unidade curricular de Didática da Língua, para a qual elaborámos o quadro abaixo apresentado:

---

<sup>38</sup> É de referir que há anos letivos em que não lecionámos nenhuma unidade didática por estarmos em licença sabática. A última licença sabática que nos foi concedida abrangeu todo o ano civil de 2016 (logo afetou o 2º semestre do ano letivo de 2015/16 e o 1º semestre do ano letivo de 2016/17).

<sup>39</sup> No Anexo 6, apresentámos os valores globais das diversas unidades curriculares a que este relatório diz respeito para os anos letivos entre 2009/10 e 2022/23.

<sup>40</sup> O valor máximo previsto é 9.

<b>Dimensões contempladas</b>	<b>Questões</b>	<b>Ano letivo</b>	<b>Resultados</b>
Estratégias de formação	P7 – Coordenação das várias componentes da unidade curricular	2017/18	5.08
		2018/19	6.58
		2019/20	6.95
		2020/21	7.19
		2021/22	7.18
		2022/23	7.33
	P9 – Adequação das atividades propostas aos objetivos definidos	2017/18	5.59
		2018/19	7.13
		2019/20	7.10
		2020/21	7.62
		2021/22	7.36
	P15 – Articulação entre as atividades desenvolvidas na unidade curricular e as competências adquiridas anteriormente	2017/18	5.38
		2018/19	6.47
		2019/20	6.70
		2020/21	7.33
		2021/22	7.00
		2022/23	7.17
	P19 – Criação de um clima favorável à aprendizagem e à participação ativa dos alunos	2017/18	5.08
		2018/19	6.68
		2019/20	6.38
		2020/21	7.10
2021/22		7.80	
P20 – Estímulo à autonomia dos alunos	2017/18	6.38	
	2018/19	6.79	
	2019/20	7.00	
	2020/21	7.80	
	2021/22	7.80	
	2022/23	7.33	
Modo de avaliação	P13 – Adequação dos métodos de avaliação	2017/18	5.68
		2018/19	6.84
		2019/20	7.03
		2020/21	7.90
		2021/22	7.55
		2022/23	7.17
	P21 – Acompanhamento do trabalho do aluno	2017/18	6.30
		2018/19	7.61
		2019/20	7.33
		2020/21	8.00
		2021/22	8.60
2022/23	7.89		

Quadro 9 – Resultados da avaliação para a unidade curricular de Didática da Língua

Verificámos que os alunos avaliaram de forma bastante positiva as duas dimensões em questão. No que diz respeito às estratégias de formação, destacamos os seguintes aspetos: i) adequação das atividades propostas aos objetivos definidos (com valores entre 5.59 e 7.62); ii) articulação entre as atividades desenvolvidas na unidade curricular e as competências adquiridas anteriormente (com valores entre 5.38 e 7.33); iii) estímulo à autonomia dos alunos (com valores entre 6.38 e 7.80). No lado da avaliação, destacamos o acompanhamento do trabalho do aluno pela docente (com valores entre 6.30 e 8.60)<sup>41</sup>.

É curioso notar que os resultados melhoram a partir do segundo ano letivo contemplado no quadro, altura em que passámos a partilhar a unidade curricular com uma colega e assim tivemos de acompanhar menos alunos.

No Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico, lecionamos Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, para a qual elaborámos o quadro abaixo apresentado<sup>42</sup>:

---

<sup>41</sup> No que diz respeito à unidade curricular de Didática da Língua (da Licenciatura em Educação Básica), desta análise concluímos que não há discrepâncias entre o bloco que compreende os anos letivos entre 2010/11 e 2014/15 e o que diz respeito aos anos letivos entre 2016/17 e 2022/23.

<sup>42</sup> Só começámos a lecionar esta unidade curricular no ano letivo de 2018/19, mais concretamente a partir de 2 de novembro de 2018, devido ao facto de a docente responsável por ela se ter aposentado a partir de 31 de outubro de 2018.

<b>Dimensões contempladas</b>	<b>Questões</b>	<b>Ano letivo</b>	<b>Resultados</b>
Estratégias de formação	P7 – Coordenação das várias componentes da unidade curricular	2018/19	6.00
		2019/20	8.00
		2020/21	9.00
		2021/22 <sup>43</sup>	-----
		2022/23 <sup>44</sup>	-----
	P9 – Adequação das atividades propostas aos objetivos definidos	2018/19	7.67
		2019/20	8.20
		2020/21	8.83
		2021/22	-----
		2022/23	-----
	P15 – Articulação entre as atividades desenvolvidas na unidade curricular e as competências adquiridas anteriormente	2018/19	6.17
		2019/20	7.00
		2020/21	8.83
		2021/22	-----
		2022/23	-----
	P19 – Criação de um clima favorável à aprendizagem e à participação ativa dos alunos	2018/19	6.83
		2019/20	7.80
		2020/21	9.00
		2021/22	-----
		2022/23	-----
P20 – Estímulo à autonomia dos alunos	2018/19	8.00	
	2019/20	7.60	
	2020/21	8.83	
	2021/22	-----	
	2022/23	-----	
Modo de avaliação	P13 – Adequação dos métodos de avaliação	2018/19	7.17
		2019/20	8.40
		2020/21	9.00
		2021/22	-----
		2021/23	-----
	P21 – Acompanhamento do trabalho do aluno	2018/19	8.00
		2019/20	8.40
		2020/21	9.00
		2021/22	-----
		2022/23	-----

Quadro 10 – Resultados da avaliação para a unidade curricular de Didática da Língua da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico

<sup>43</sup> Neste ano letivo, os alunos não responderam ao questionário de avaliação da unidade curricular.

<sup>44</sup> Neste ano letivo, os alunos não responderam ao questionário de avaliação da unidade curricular.

Verificámos que os alunos avaliaram de forma muito positiva as duas dimensões em questão. No que diz respeito às estratégias de formação, destacamos os seguintes aspetos: i) adequação das atividades propostas aos objetivos definidos (com valores entre 7.67 e 8.83); ii) articulação entre as atividades desenvolvidas na unidade curricular e as competências adquiridas anteriormente (com valores entre 6.17 e 8.83); iii) estímulo à autonomia dos alunos (com valores entre 7.60 e 8.83). No lado da avaliação, destacamos o acompanhamento do trabalho do aluno pela docente (com valores entre 8.40 e 9.00).

No Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico, lecionamos a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa apenas a partir do ano letivo de 2020/21. Como, nesse ano letivo, os alunos não responderam ao questionário de avaliação da unidade curricular, apenas pudemos registar no quadro abaixo os dados relativos ao ano letivo de 2021/22<sup>45</sup>:

<b>Dimensões contempladas</b>	<b>Questões</b>	<b>Ano letivo</b>	<b>Resultados</b>
Estratégias de formação	P7 – Coordenação das várias componentes da unidade curricular	2020/21	-----
		2021/22	8.29
	P9 – Adequação das atividades propostas aos objetivos definidos	2020/21	-----
		2021/22	8.57
	P15 – Articulação entre as atividades desenvolvidas na unidade curricular e as competências adquiridas anteriormente	2020/21	-----
		2021/22	8.29
	P19 – Criação de um clima favorável à aprendizagem e à participação ativa dos alunos	2020/21	-----
2021/22		8.86	
P20 – Estímulo à autonomia dos alunos	2020/21	-----	
	2021/22	8.57	
Modo de avaliação	P13 – Adequação dos métodos de avaliação	2020/21	-----
		2021/22	8.71
	P21 – Acompanhamento do trabalho do aluno	2020/21	-----
		2021/22	8.86

Quadro 11 – Resultados da avaliação para a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa

<sup>45</sup> Não podemos referir os dados relativos ao ano letivo de 2022/23, porque ainda não temos acesso a eles.

Verificámos, mais uma vez, que os alunos avaliaram de forma bastante positiva as duas dimensões em questão, com destaque para alguns aspetos. No que diz respeito às estratégias de formação, destacamos os seguintes aspetos: i) adequação das atividades propostas aos objetivos definidos (8.57); ii) articulação entre as atividades desenvolvidas na unidade curricular e as competências adquiridas anteriormente (8.29); iii) estímulo à autonomia dos alunos (8.86). No lado da avaliação, destacamos o acompanhamento do trabalho do aluno pela docente (8.86).



## Nota conclusiva

Esperamos ter conseguido tornar claro para o leitor o modo como o programa de formação representado por este conjunto de unidades curriculares (UC) funciona.

Destacamos o facto de estas UC:

- Terem sido planeadas em conjunto, dispensando uma formação complementar;
- Apresentarem elementos fulcrais – objetivos a atingir e competências a desenvolver no âmbito da formação dispensada bem articulados entre si e formulados à luz de competências essenciais para garantir a sustentabilidade do mundo atual (Wieck et al., 2011a, 2011b) e princípios determinantes para a promoção de uma Edus (Andrade, Machado, Sá et al., 2022), podendo assim contribuir para uma melhor adaptação à sociedade cada vez mais globalizada em que todos vivemos atualmente;
- Se caracterizarem pela subordinação dos restantes elementos do guião – conteúdos a abordar e metodologia de ensino adotada (pondo o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, o que aumenta a sua responsabilidade pelo seu próprio processo de formação) – aos objetivos que se pretende atingir e às competências que se espera que o público-alvo desenvolva;
- Apresentarem um sistema de avaliação articulado com os objetivos a atingir e as competências a desenvolver durante o processo de formação, os conteúdos selecionados (que vão valorizar o papel desempenhado pelo ensino e, de forma complementar, pela aprendizagem da língua materna neste âmbito) e as estratégias didáticas adotadas (que põem o aluno no

- centro do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a sua adequada formação como cidadão crítico e interventivo);
- Assentarem numa seleção de bibliografia de várias proveniências (nacional e internacional, de autores consagrados, mas também da docente das UC em causa) promovendo a articulação da formação para a docência com a investigação feita no âmbito da Educação.

Esperamos igualmente ter conseguido perspetivar a formação dispensada por este conjunto de UC de uma forma crítica, tendo em conta a voz da docente (já que temos por hábito fazer reflexão crítica sobre o nosso trabalho, no âmbito da nossa investigação, com o propósito de ir aperfeiçoando o trabalho desenvolvido) e também as vozes dos alunos que as frequentam (no âmbito do Sistema de Gestão de Qualidade a que a Universidade de Aveiro aderiu).

Esta análise levou ao reconhecimento do papel desempenhado por certas estratégias de formação – *pedagogia centrada no aluno, articulação teoria-prática, tutoria e colaboração/desenvolvimento de competências/co-construção de conhecimento* – na promoção de um processo de ensino e aprendizagem mais centrado nos alunos conduzindo ao seu empoderamento em termos profissionais e também pessoais, cuja importância nem sempre é reconhecida pelos próprios alunos. Tal falha é comprovada pelo facto de privilegiarem o lado sumativo do sistema de avaliação proposto para as UC em causa, não tirando o devido proveito do seu lado formativo.

## Referências bibliográficas

Aidglobal (2015). *Educação para a cidadania global: uma proposta de articulação para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ação e Integração para o Desenvolvimento Global. [http://www.aidglobal.org/userfiles/FINAL\\_Manual-Cidadania-Global\\_Digital.pdf](http://www.aidglobal.org/userfiles/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf)

Alarcão, I. (2019). Caminhos da Didática: o presente entre o passado e o futuro. *Aula aberta da unidade curricular de Didática e Desenvolvimento Curricular I do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro*, 16 de dezembro de 2019. Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2020). *Percursos de didática*. [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 4]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/28716>

Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, Ph. (eds.) (1995). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. 7<sup>ème</sup> édition. Peter Lang.

Andrade, A. I., & Lourenço, M. (2019). Educação para a cidadania global e identidade profissional: um estudo de caso na formação inicial de professores. In Fraga, N. (org.), *O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis. Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp. 537-555). Universidade da Madeira/Centro de Investigação em Educação.

Andrade, A. I., Machado, J., Sá, C. M. (coord.), Araújo e Sá, M. H., Batista, B., Carlos, V., Caruana, V., Costa, N., Dauksiené, E., François, D., Gonçalves, M., Juuti, K., Lopes, B., Loukoumies, A., Lourenço, M., Martins, F., Neto Mendes, A., Mifsud, M., Moreira, A., Tanguy, Ph., Portugal, G., Teresevicienė, M., Sá, P., Silva, F., Vieira, R., & Voisin, C. (2022). *Framework for In-Service Teacher Education for Sustainability*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/36324>

Andrade, A. I., & Sá, S. (2012). Educação para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística: que possibilidades? *Linguas e usos*, 129, 87-112.

Araújo e Sá, M. H. (2018). A intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 79-106.

Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barros, B. de S. (2022). *Educação para a sustentabilidade e desenvolvimento da escrita: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/36325>

Bartolomeu, R., & Sá, C. M. (2008). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25.

Bates, A. W. (Tony), & Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age. Guidelines for designing teaching and learning*. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>

Bekemans, L. (2014). Intercultural Dialogue and Human Rights. A Crucial Link for Building Intercultural Competences. *From Words to Action, Port-folio on Human rights based intercultural competences*.

Bizarro, R., & Sá, C. M. (2011). A transversalidade da língua portuguesa no 1º Ciclo e a gestão flexível do currículo. *Palavras*, 39-40, 53-63.

Capelo, L. M. F. (2023). *A inferência em compreensão na leitura em Português e Matemática: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro.

Capucho, R. B. M. (2009). *Transversalidade do Português no 1º Ciclo e Gestão Flexível do Currículo: um estudo no âmbito da compreensão na leitura*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/1031>

Carvalho, A. R. F. B. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/1101>

Clifford, V., & Montgomery, C. (2011). *Moving Towards Internationalisation of the Curriculum for Global Citizenship in Higher Education*. Oxford Brookes University.

Collins, M. (2008). *Global Citizenship for Young Children*. SAGE Publications.

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global. Um manual para compreender e implementar a educação global*. Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/168070eb92>

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Esteves, A., Barbosa, A., Madeira, E., Barbosa, G., Oliveira, J., Cardoso, J., Coelho, L. S., Neves, L., & Gonçalves, T. (2018). *Global schools. Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo/Escola Superior de Educação.

European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. European Commission.

European Environmental Agency (2019). *Europe's State of the Environment 2020: Urgent action needed to reverse degradation and ensure prosperity*. <https://www.factorco2.com/en/europes-state-of-the-environment-2020-urgent-action-needed-to-reverse-degradation-and-ensure-prosperity-/new/6745>

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Editorial Presença.

Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23.

Juuti, K. (coord.), Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Batista, B., Carlos, V., Caruana, V., Costa, N., Dauksiené, E., François, D., Gonçalves, M., Häkkinen, M., Lavonen, J., Lebouvier, B., Lopes, B., Loukomies, A., Lourenço, M., Machado, J., Martins, F., Mendes, A., Mifsud, M., Moreira, A., Tanguy, Ph., Portugal, G., Sá, C. M., Sá, P., Silva, F., Tereseviciéné, M., Vieira, R., & Voisin, C. (2021). *Framework for Education for Sustainability: Enhancing Competences in Education*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/31303>

Killick, D. (2015). *Developing the Global Student: Higher Education in an Era of Globalization*. Routledge.

Kopnina, H. (2018). Teaching circular economy: Overcoming the challenge of green-washing. In Dhiman, S., & Marques, J. (eds.), *Handbook of Engaged Sustainability* (pp. 809-833). Springer. doi.org/10.1007/978-3-319-71312-0\_48

Leal, L. C., & Abrantes, P. (1990). Avaliação da aprendizagem/avaliação na aprendizagem, *Inovação*, 3(4), 65-75.

Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In Vilela, A. P., & Moura, A. (Eds.), *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global* (pp. 63-92). Centro de Formação Braga-Sul.

Lourenço, M. (2018). Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores. *Indagatio Didactica*, 10(2), 9-27.

Lourenço, M. (2021). From caterpillars to butterflies: Exploring pre-service teachers' transformations while navigating global citizenship education. *Frontiers in Education – Teacher Education*, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.651250/abstract>.

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/24983>

Luna, E. A. A. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In Sá, C. M., & Luna, E., *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-151). [Cadernos do LEIP, Série Temas, n.º 5]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/16090>

Macário, M. J., & Sá, C. M. (2020). Pensa globalmente, age localmente: a literatura de potencial receção infantil na promoção da educação para a cidadania global. *Indagatio Didactica*, 12(5), 47-62. <http://hdl.handle.net/10773/31675>

Macário, M. J., & Sá, C. M. (2021). Pensa globalmente, age localmente: as vozes da diversidade no livro-álbum. *Indagatio Didactica*, 13(5), 29-44. <http://hdl.handle.net/10773/38210>

MacArthur, E. (2017). *What is the circular economy?* Ellen MacArthur Foundation. <https://www.ellenmacarthurfoundation.org/circular-economy/what-is-the-circular-economy>

Martins, G. d'O. (coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22377>

Martins, I. P. (2022). Educação CTS/CTSA ainda é tema para discussão? *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 17(50), 123-129. <http://www.revistacts.net/wp-content/uploads/2022/07/09Martins.pdf>

Martins, I. P., & Mendes, A. (2017). Contextualized Science Teaching and the STS Approach. In Leite, L., Dourado, L., Afonso, A. S., et al. (ed.), *Contextualizing Teaching to Improve Learning – The case of science and geography*. (pp. 165-181). Nova Science Publishers.

McCallion, P. (1998). *Literacy across the curriculum*. Stationery Office Books.

Mesquita, L., & Sá, C. M. (2020). Educação global no âmbito da formação de professores: perspectivas e desafios na cartografia de investigações brasileiras e portuguesas. In Alcoforado, L., Barbosa, M. R. C., & Costa, A. A. F. (org.), *Educação de jovens e adultos em diferentes tempos e espaços da vida: diálogos luso-brasileiros* (pp. 327-346). Minerva. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/92447>

Mesquita, L., & Sá, C. M. (coord.) (2022). *Educação em línguas e cidadania global: mapeando caminhos e possibilidades de ação*. [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 11]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/34540>

Neves, A., Vivas, A., & Ferreira, C. (2013). Presença da língua portuguesa em aulas de outras áreas curriculares disciplinares: o caso do ensino das Ciências no 2º Ciclo do Ensino Básico. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação* (pp. 32-39). [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 2]. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

Neves, R. J. R. (2004). *Transversalidade da Língua Materna no 3º Ciclo do Ensino Básico: Representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de Língua Materna*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Minho.

Neves, R., & Sá, C. M. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da Língua Materna na prática docente. *Palavras*, 27, 21-30.

Oliveira, S. N. (2022). *Educação para a sustentabilidade e desenvolvimento da oralidade: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/36374>

OXFAM (2015a). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. OXFAM. <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>

OXFAM (2015b). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. OXFAM. <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF.

Pinheiro, M. N., & Batista, E. C. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Psicologia e Saberes*, 7(8), 70-85.

Pinto, F. M. (2022). *Diversidade e inclusão da língua portuguesa nos PALOP e na CPLP: um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/36455>

Ramos, J. L., Duarte, V. D., Carvalho, J. M., Ferreira, F. M., & Maio, V. M. (2005). Modelos e práticas de avaliação de recursos educativos digitais. *Cadernos SACAUSEF*, 2, 79-87. [file:///C:/Users/cristina/Downloads/1210161451\\_06\\_Cadernoi1\\_p\\_79\\_87\\_JLR\\_VDT\\_JMC\\_FMF\\_VM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cristina/Downloads/1210161451_06_Cadernoi1_p_79_87_JLR_VDT_JMC_FMF_VM%20(1).pdf)

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.

Sá, C. M. (2008). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas: um primeiro balanço do seminário. In Sá, C. M., & Martins, M. E. (org.), *Atas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas"* (pp. 187-197). Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português [publicado em CD-Rom].

- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, C. M. (2013). Developing competences in Higher Education: the importance of assessment feedback. *Indagatio Didactica*, 5(4), 85-103. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4517>
- Sá, C. M. (2014). Developing competences in Higher Education through innovation in the teaching methodology. *Indagatio Didactica*, 6(4), 7-23. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/3899>
- Sá, C. M. (2016). Students' involvement in assessment and the development of competences. *Indagatio Didactica*, 8(5), 41-58. <http://hdl.handle.net/10773/22167>
- Sá, C. M. (2018a). Projetos nos primeiros anos: contributo para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Investigar em Educação*, 7, 2ª série, 121-140. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/issue/view/10/showToc>
- Sá, C. M. (2018b). Ensino/aprendizagem da LP e perfil do aluno para o séc. XXI. *Indagatio Didactica*, 10(2), 267-281. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>
- Sá, C. M. (2019a). Ensino da língua materna e flexibilidade curricular: uma proposta para a Educação Pré-Escolar. *Saber&Educar*, 26, 1-11. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/341/398>
- Sá, C. M. (2019b). Transversalidade da língua portuguesa e Educação para o século XXI. *Colóquio CIDInE – Inovação em Educação: Balanços e perspetivas futuras*, 25 e 26 de outubro de 2019. Instituto Politécnico do Porto/Escola Superior de Educação.
- Sá, C. M. (2020a). Leitura, Educação em Português e Perfil do Cidadão para o Século XXI. In Cunha, J., & Carvalho, J. A. B. (org.), *Ensino da Língua Portuguesa – dimensões, contextos, pedagogias e práticas. Atas do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa* (pp. 272-278). Universidade do Minho/Instituto de Educação/Centro de Investigação em Educação [ebook]. <http://hdl.handle.net/10773/31674>
- Sá, C. M. (2020b). Teaching the mother tongue and global citizenship: issues in Higher Education. In Araújo e Sá, M. H., Varela, A., Lopes, B., Cravino, J. P., Gonçalves, M., & Sá Pinto, X. (eds.), *Investigação em educação e responsabilidade social: que lugares e possibilidades no CIDTFF?* (p. 64). UA Editora [ebook]. <http://hdl.handle.net/10773/30307>
- Sá, C. M. (2020c). Transversalidade da língua materna e educação para a cidadania global: projetos nos primeiros anos. In Sá, C. M. (org.), Mesquita, L. (org.), Repinaldo, N., & Correia, A. M., *Educação em Português e cidadania global* (pp. 41-118). [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 7]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/29239>
- Sá, C. M. (2021a). Pensamento crítico, transversalidade da língua materna e educação para a cidadania global: projetos. In Herrera, A. T. A., & Salazar, A. F. C. (coord.), *Pensamiento crítico en Iberoamérica. Teoría e intervención transdisciplinar* (pp. 677-691). Editorial Torres. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/PCebookIVsemi.pdf>
- Sá, C. M. (2021b). Ensino Superior, Educação em Português e cidadania global. In Correia, L. G., & Neves, T. (org.), *Liberdade, equidade e emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE* (pp. 590-599). EventQualia [ebook]. <https://congresso-spc.eventqualia.net/pt/2022/inicio/>
- Sá, C. M. (2021c). Global education, sports and teaching the mother tongue: a dynamic relationship. *Indagatio Didactica*, 13(3), 433-448. <https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25578>



- Sá, C. M. (2021d). Fabulação, argumentação, pensamento crítico e educação global. In Sá, C. M. (org.), Carinha, S., Zanancho, T., Martins, A., & Andrade, C. (2021). *Transversalidade XI: Gêneros textuais e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita* (pp. 77-92). [Cadernos do LEIP, Série Propostas, nº 5]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/31432>
- Sá, C. M. (2022). Avaliar no Ensino Superior para avaliar noutros contextos. *Palavras*, 58-59, 55-62.
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018a). Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização. *Indagatio Didactica*, 10(4), 128-147. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11624>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018b). Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, 10(1), 63-82. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2019a). Ensino da língua materna e promoção de uma educação para a cidadania global. *Seminário de outono do LEIP: 15 anos de investigação em Educação*, 27 de novembro de 2019. Universidade de Aveiro. <https://www.slideshare.net/CIDTFF/ensino-da-lingua-materna-e-promoo-de-uma-educao-para-a-cidadania-global>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2019b). Transversalidades: educação global e ensino da língua materna. In Araújo e Sá, M. H. (coord.), Martins, I. P., Paixão, M. F., & Carlos, V., III Fórum CIDTFF: 25 anos de Investigação em Educação. *Livro de posters* (p. 38). UA Editora.
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2020a). Abordagem transversal do ensino e aprendizagem da Língua Materna e promoção de uma educação para a cidadania global. *Revista Cocar: Dossiê Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos, edição especial nº 8*, 315-332. <http://hdl.handle.net/10773/31668>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2020b). Educação global através do ensino em Português língua materna: um percurso formativo. *Educar em revista*, Vol. 26, e61731. <http://hdl.handle.net/10773/31695>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2022). Transversality of Portuguese language and global citizenship in projects for pre-school context. In Mesquita, L., & Sá, C. M. (coord.). *Educação em línguas e cidadania global: mapeando caminhos e possibilidades de ação* (pp. 77-97). [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 11]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/34540>
- Sá, C. M. (org.), Mesquita, L. (org.), Repinaldo, N., & Correia, A. M. (2020). *Educação em Português e cidadania global*. [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 7]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/29239>
- Sá, P., Andrade, A. I., Machado, J., & Sá, C. M. (2021). Competências de Educação para a Sustentabilidade: análise de documentos educativos em Portugal. *Práxis Educacional, Dossier temático “Pesquisa em Educação: abordagens em Portugal e Brasil*. 17(48), 19 páginas. <http://hdl.handle.net/10773/34149>
- Silva, I. L. da (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação.
- UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244826POR.pdf>



UNESCO (2017). *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

United Nations (2015). *17 Sustainable Development Goals*. [https://www.trackinsight.com/en/esg-observatory?gclid=CjwKCAjw8cCGBhB6EiwAgORey9u4ouOTTpqqbQmZCySeQRAIGpwdmU9xkyJf7XOERGVdWBF8xKVTgRoCtU0QAvD\\_BwE](https://www.trackinsight.com/en/esg-observatory?gclid=CjwKCAjw8cCGBhB6EiwAgORey9u4ouOTTpqqbQmZCySeQRAIGpwdmU9xkyJf7XOERGVdWBF8xKVTgRoCtU0QAvD_BwE)

Valadares, L. (2003). *A transversalidade da Língua Portuguesa*. [Cadernos do CRIAP, nº 35]. Edições ASA.

Veiga, A.R. P. (2022). *Diversidade e inclusão da variação linguística em Portugal: um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/36455>

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011a). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203-218. DOI 10.1007/s11625-011-0132-6

Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C. L., & Mills, S. B. (2011b). Moving forward on competence in sustainability research and problem solving. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 53(2), 3-12. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00139157.2011.554496>



## Anexos

### Anexo 1 – Base para a elaboração dos programas das unidades curriculares

#### 1. Competências

1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.
2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.
3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos<sup>46</sup>.
4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.
5. Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes.
6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

#### 2. Objetivos

1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).
2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.
3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.

---

<sup>46</sup> A terceira competência não é trabalhada na unidade curricular de Didática da Língua (Licenciatura em Educação Básica – 3º ano – 1º semestre), dado esta não ter por objetivo formar educadores e professores, embora possa habilitar os que a têm para exercer funções didático-pedagógicas em contextos de educação formal, informal ou não formal.

4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.

### **3. Conteúdos**

1. Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita e à promoção de uma educação para a cidadania global e a sustentabilidade
2. Enquadramento curricular do ensino e aprendizagem da língua portuguesa
3. Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada à aquisição e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita
4. Planificação de atividades promotoras de um processo de ensino e aprendizagem orientado para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada à aquisição e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita
5. Didática da oralidade, da leitura e educação literária, da escrita e da gramática
6. Desenvolvimento da consciência fonológica e métodos de iniciação à leitura e à escrita

### **4. Metodologia de ensino**

Discussão de propostas apresentadas pelos vários intervenientes, correspondendo:

- No caso dos alunos, à apresentação oral e discussão dos resultados parciais e finais dos trabalhos práticos que vão elaborando;
- No caso da docente, à exposição de conceitos e princípios didáticos relacionados com as temáticas abordadas na unidade curricular (para toda a turma) e à apreciação crítica dos trabalhos dos alunos (feita individualmente, para grupos de trabalho ou para toda a turma em todas as aulas das unidades curriculares).

Trabalho individual e de grupo, presencial e online, com recurso às TIC, conduzindo à constituição de um portefólio da unidade curricular revelador das competências desenvolvidas.

## 5. Avaliação

De tipo discreto (incluindo quatro momentos) ou contínuo (incluindo cinco momentos) e organizada da seguinte forma:

- 1 apresentação oral coletiva – 20% (ou 2 apresentações orais coletivas – 10% + 10%)
- 1 apresentação oral individual – 30%
- Relatório escrito coletivo – 30%
- Reflexão escrita individual – 20%

## 6. Bibliografia

<p><b><i>Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita</i></b> <b>e</b> <b><i>Enquadramento curricular do ensino e aprendizagem da língua portuguesa</i></b></p>
<p><b>Didática</b></p>
<p><b>Nacional</b></p>
<p>Ançã, M. H. (coord.) (2010). <i>Educação em Português e migrações</i>. LIDEL.</p> <p>Ançã, M. H., Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Paiva, Z., &amp; Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa e lusofonia: na voz de universitários portugueses e brasileiros. In <i>Atas do XX Colóquio da Lusofonia</i> (pp. 158-163). Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia.</p> <p>Ançã, M. H., &amp; Macário, M. J. (orgs.) (2015). <i>A promoção da Língua Portuguesa e a Educação Linguística</i>. [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 4]. UA Editora.</p> <p>Ançã, M. H., Macário, M. J., Guzeva, T., &amp; Gomes, B. (2014). O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de estagiárias. <i>Revista Lusófona de Educação</i>, 27, 93-108.</p> <p>Esperança, J. P. (2009). <i>Uma abordagem eclética do valor da língua: o uso global do Português</i>. ISCTE/Instituto Camões.</p> <p>Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In Vilela, A. P., &amp; Moura, A. (eds.), <i>Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global</i> (pp. 63-92). Centro de Formação Braga-Sul.</p>

Niza, I. (1993). A Língua Materna em todo o currículo. *Noesis*, 26, 30-31.

Nogueira, J. T. (1984). O ensino da Língua Materna: tópicos para uma reflexão. *Palavras*, 8, 5-13.

Reis, C., Laborinho, A. P., Leiria, I., Filipe, M., & Pinheiro, F. (2010). *A internacionalização da língua portuguesa. Para uma política articulada de promoção e difusão*. GEPE.

Reto, L. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Texto Editora.

Valadares, L. (2003). *A transversalidade da Língua Portuguesa*. [Cadernos do CRIAP, nº 35]. Edições ASA.

**Internacional**

Calvet, L., J. (2002). *Mondialisation, langues et politiques linguistiques*. <http://www.gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf>.

Calvet, A., & Calvet, L. J. (2012). *Baromètre Calvet des langues du monde*. <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>

Halté, J.-F. (1996). Pratiques intégrées de lecture et d'écriture. *Pratiques*, 90, 61-82.

Horsley, M., & Bauer, K. A. (2010). Preparing early childhood educators for global education: the implications of prior learning. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 421-436. DOI: 10.1080/02619768.2010.509427

Lewis, M. P., Gary, F. S., & Fenning, C. D. (2016). *Ethnologue: languages of the world* (70th ed.). SIL International. <http://www.ethnologue.com/statistics/size>

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.

**Da nossa autoria**

Andrade, A. I., Machado, J., Sá, C. M. (coord.), Araújo e Sá, M. H., Batista, B., Carlos, V., Caruana, V., Costa, N., Dauksienė, E., François, D., Gonçalves, M., Juuti, K., Lopes, B., Loukoumies, A., Lourenço, M., Martins, F., Neto Mendes, A., Mifsud, M., Moreira, A., Tanguy, Ph., Portugal, G., Teresevicienė, M., Sá, P., Silva, F., Vieira, R., & Voisin, C. (2022). *Framework for In-Service Teacher Education for Sustainability*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/36324>

Bizarro, R., & Sá, C. M. (2011). A transversalidade da língua portuguesa no 1º ciclo e a gestão flexível do currículo. *Palavras*, 39-40, 53-63.

Faneca, R. M. (coord.), Andrade, A. I., Simões, A. R., Espinha, A., Batista, B., Sá, C. M., Martins, F., Silva, F., Araújo e Sá, M. H., Silva, M. J., Pinto, S., & Piacentini, V. (2021). *Kamishibai plurilingue: da criação à execução: guia de acompanhamento*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30352>

Faneca, R. M. (coord.), Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Batista, B., Espinha, A., Martins, F., Piacentini, V., Pinto, S., Sá, C. M., Silva, F., Silva, M. J., & Simões, A. R. (2022). *Kamishibai plurilingue: da criação à execução: fichas pedagógicas*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/33637>

Faneca, R. M. (coord.), Andrade, A. I., Simões, A. R., Espinha, A., Batista, B., Sá, C. M., Martins, F., Silva, F., Araújo e Sá, M. H., Pinto, S., & Piacentini, V. (2022). *Concurso Kamishibai plurilingue: desenvolvimento do projeto*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/34420>

Faneca, R. M. (coord.), Simões, A. R., Sá, C. M., Martins, F., Araújo e Sá, M. H., Teixeira, M., Pinto, S., & Dorneles, R. (2023). *VI Simpósio Europeu sobre o ensino de Português como Língua de Herança: da gestão à formação*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/39592>

Juuti, K. (coord.), Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Batista, B., Carlos, V., Caruana, V., Costa, N., Dauksienė, E., François, D., Gonçalves, M., Häkkinen, M., Lavonen, J., Lebouvier, B., Lopes, B., Loukomies, A., Lourenço, M., Machado, J., Martins, F., Mendes, A., Mifsud, M., Moreira, A., Tanguy, Ph., Portugal, G., Sá, C. M., Sá, P., Silva, F., Teresevicienė, M., Vieira, R., & Voisin, C. (2021). *Framework for Education for Sustainability: Enhancing Competences in Education*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/31303>

Macário, M. J., Guzeva, T., Ançã, M. H., & Sá, C. M. (2014). Educação em Português: reflexão de (futuros) professores sobre potencialidades e difusão da língua portuguesa. In Carvalho, M. J., Loureiro, A., & Ferreira, C. A. (orgs.), *Atas do XXII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 2152-2164). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Macário, M. J., & Sá, C. M. (2019). O valor da língua portuguesa no mundo atual: um estudo com futuros profissionais da Comunicação Social. *Indagatio Didactica*, 11(1), 35-48. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/12141>

Macário, M. J., & Sá, C. M. (2020). Pensa globalmente, age localmente: a literatura de potencial receção infantil na promoção da educação para a cidadania global. *Indagatio Didactica*, 12(5), 47-62. <http://hdl.handle.net/10773/31675>

Macário, M. J., & Sá, C. M. (2021). Pensa globalmente, age localmente: as vozes da diversidade no livro-álbum. *Indagatio Didactica*, 13(5), 29-44. <https://doi.org/10.34624/id.v13i5.27157>

Macário, M. J., & Sá, C. M. (2022). Variação intralinguística e pluricentrismo na Educação em Português no século XXI. *Estudos Literários. Dossiê Pluricentrismo Linguístico do Português*, 73, 338-356. <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/issue/current>

Macário, M. J., Sá, C. M., & Gomes, B. (2016). Promoção da língua portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: um estudo na formação inicial de professores. *Revista da UIIPS*, 3(6), 370-384. <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS/issue/view/8>

Macário, M. J., Sá, C. M., & Mesquita, L. (2023). Educação em Português e promoção da cidadania global: uma revisão sistemática de estudos publicados. In Ferreira, A. M., Morais, C., Brasete, M. F., & Coimbra, R. L. (eds), *Pelos mares da língua portuguesa 5: Língua e ensino*. Vol. 2 (pp. 379-395). UA Editora. DOI: <https://doi.org/10.48528/txwt-3d03> <http://hdl.handle.net/10773/40146>

Madureira, A. L. G., & Sá, C. M. (2021). *Transversalidade X: desenvolvimento da argumentação*. [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 9]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30360>

Madureira, A. L. G., & Sá, C. M. (2023). *Retórica na educação: a arte de convencer e de persuadir em contextos formativos*. EDUNEB/Editora da Universidade do Estado da Bahia. <https://eduneb.uneb.br/retorica-na-educacao-a-arte-de-convencer-e-de-persuadir-em-contextos-formativos/>

Sá, C. M. (2009). Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIEd – Universidade do Minho.

Sá, C. M. (2010). Das intenções às concretizações: desafios e conflitos. Um estudo sobre uma oficina de formação. In Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (orgs.), *Línguas e Educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projecto* (pp. 111-132). Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra, Nº Temático "Investigação e Ensino"*, 364-372.

Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In Ançã, M. H., & Macário, M. J. (ed.), *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística* (pp. 133-159). [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 4]. UA Editora.

Sá, C. M. (2015). Papel do manual na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa. In Sá, C. M., & Lima, H., *Transversalidade IV: contributos do manual de Português* (pp. 7-20). [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 3]. UA Editora. [http://cidtff.web.ua.pt/docs/Sa\\_Lima2015\\_TransversalidadeIV.pdf](http://cidtff.web.ua.pt/docs/Sa_Lima2015_TransversalidadeIV.pdf)

Sá, C. M. (2016). Gestão das fronteiras entre saberes na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa. In Gomes, C. A., Figueiredo, M., Ramalho, H., & Rocha, J. (coord.), *Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Fronteiras, diálogos e transições* (pp. 869-877). Escola Superior de Educação de Viseu.

Sá, C. M. (2016). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. *Investigações – Linguística*, 29(2), 208-221. <http://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/issue/view/1109/showToc>

Sá, C. M. (2018). Promoção da língua portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: um estudo na formação contínua pós-graduada de professores. *Palavras*, 52-53, 63-72.

Sá, C. M. (2018). Projetos nos primeiros anos: contributo para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Investigar em Educação*, 7, 2ª série, 121-140. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/issue/view/10/showToc>

Sá, C. M. (2018). Ensino da LP e perfil do aluno para o séc. XXI. *Indagatio Didactica*, 10(2), 267-281. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>

Sá, C. M. (2018). Portuguese language, didactics and engineering: An (im)probable relationship? In *2018 3rd International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE)*. Universidade de Aveiro. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8593386>

Sá, C. M. (2019). *Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI*. [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 3]. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/25423>

Sá, C. M. (2019). Ensino da língua materna e flexibilidade curricular: uma proposta para a Educação Pré-Escolar. *Saber&Educar*, 26, 1-11. <http://hdl.handle.net/10773/31661>

Sá, C. M. (2020). Educação em Português, sustentabilidade e Ensino Superior. In Díaz, I. A., Reche, M. P. C., Marín, J. A., & Guerrero, A. J. M. (org.) *Desafios de investigación educativa durante la pandemia COVID 19* (pp. 224-232). Dyckinson.

Sá, C. M. (2021). Pensamento crítico, transversalidade da língua materna e educação para a cidadania global: projetos. In Herrera, A. T. A., & Salazar, A. F. C. (coord.), *Pensamiento crítico en Iberoamérica. Teoría e intervención transdisciplinar* (pp. 677-691). Editorial Torres. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/PCEbookIVsemi.pdf>

Sá, C. M. (2021). Ensino Superior, Educação em Português e cidadania global. In Correia, L. G., & Neves, T. (org.), *Liberdade, Equidade e Emancipação. Atas do XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 590-599). EventQualia [ebook]. <https://congresso-spce.eventqualia.net/pt/2022/inicio/>



Sá, C. M. (2021). Fabulação, argumentação, pensamento crítico e educação global. In Sá, C. M. (org.), Carinha, S., Zanancho, T., Martins, A., & Andrade, C. (2021). *Transversalidade XI: Géneros textuais e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita* (pp. 77-92). [Cadernos do LEIP, Série Propostas, nº 5]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/31432>

Sá, C. M. (2021). Global education, sports and teaching the mother tongue: a dynamic relationship. *Indagatio Didactica*, 13(3), 433-448. <http://hdl.handle.net/10773/38215>

Sá, C. M., Macário, M. J., & Silva, C. V. (2021). Estatuto do Português no mundo atual: reflexões sobre a sua abordagem na formação de futuros profissionais da Educação. In Teixeira, M., Tavares, T. C., Gorgulho, A. R., Macário, M. J., & Rodrigues, P. (ed.), *Anais do VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa: da união à diversidade – Tomo 2* (pp.2625-2641). Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.15/3891>

Sá, C. M., & Martins, M. E. (org.) (2008). *Actas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia Educativa/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018). Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, 10(1), 63-82. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>

Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018). Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização. *Indagatio Didactica*, 10(4), 128-147. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11624>

Sá, C. M., & Mesquita, L. (2019). Educação global através do ensino em Português língua materna: um percurso formativo. *Educar em revista*, Vol. 26, e61731. <http://hdl.handle.net/10773/31695>

Sá, C. M., & Mesquita, L. (2020). Abordagem transversal do ensino e aprendizagem da Língua Materna e promoção de uma educação para a cidadania global. *Revista Cocar: Dossiê Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos, edição especial nº 8*, 315-332. <http://hdl.handle.net/10773/31668>

Sá, C. M., & Mesquita, L. (2022). Transversality of Portuguese language and global citizenship in projects for pre-school context. In Mesquita, L., & Sá, C. M. (coord.). *Educação em línguas e cidadania global: mapeando caminhos e possibilidades de ação* (pp. 77-97). [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 11]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/34540>

Sá, C. M. (org.), Mesquita, L. (org.), Repinaldo, N., & Correia, A. M. (2020). *Educação em Português e cidadania global*. [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 7]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/29239>

Sá, C. M., Silva, M. C. V. da, & Macário, M. J. (2018). Representações sobre a língua portuguesa e sua promoção no mundo por futuros profissionais da Educação em formação. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, vol. 40. <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>

Sá, P., Andrade, A. I., Machado, J., & Sá, C. M. (2021). Competências de Educação para a Sustentabilidade: análise de documentos educativos em Portugal. *Práxis Educacional, Dossier temático “Pesquisa em Educação: abordagens em Portugal e Brasil*. 17(48), 19 páginas. <http://hdl.handle.net/10773/34149>

<b>Outras fontes</b>
<b>Nacional</b>
<p>Aidglobal (2015). <i>Educação para a cidadania global: uma proposta de articulação para o 2.º ciclo do ensino básico</i>. Ação e Integração para o Desenvolvimento Global. <a href="http://www.aidglobal.org/userfiles/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf">http://www.aidglobal.org/userfiles/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf</a></p> <p>Direção-Geral da Educação (2018). <i>Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos</i>. Ministério da Educação. <a href="https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico">https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico</a></p> <p>Martins, G. O. (coord.), Gomes, C. S., Brocardo, J. L., et al. (2017). <i>Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória</i>. Ministério da Educação. <a href="https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22377">https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22377</a></p> <p>Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., &amp; Rosa, M. (2016). <i>Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação.</p>
<b>Internacional</b>
<p>Comunidades Europeias (2007). <i>Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu</i>. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.</p> <p>Conselho da Europa. (2010). <i>Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global</i>. Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. <a href="http://nscgloboeducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf">http://nscgloboeducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf</a></p> <p>European Commission. (2018). <i>Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning</i>. European Commission.</p> <p><a href="http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF">http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF</a></p> <p>OXFAM (2015). <i>Education for Global Citizenship: A Guide for Schools</i>. OXFAM. <a href="http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides">http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides</a></p> <p>OXFAM (2015). <i>Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers</i>. OXFAM. <a href="http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides">http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides</a></p> <p>UNESCO (2015). <i>Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI</i>. UNESCO. <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf</a></p>
<b>Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada à aquisição e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita</b>
<b>Didática</b>
<b>Nacional</b>
<p>Alarcão, I. (1991). A Didáctica Curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In Martins, I. et al. (ed.), <i>Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino</i> (pp. 299-311). Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.</p> <p>Alarcão, I. (2020). <i>Percursos didáticos</i>. [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 4]. UA Editora. <a href="http://hdl.handle.net/10773/28716">http://hdl.handle.net/10773/28716</a></p> <p>Amor, E. (1993). <i>Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia</i>. Texto Editora.</p>

Ferrão Tavares, C. (2007). <i>Didáctica do Português língua materna e não materna no Ensino Básico</i> . [Nova CIDInE, nº 2]. Porto Editora.
Sim-Sim, I. (1998). <i>Desenvolvimento da linguagem</i> . Universidade Aberta.
Sim-Sim, I. (org.) (2004). <i>Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas</i> . 3ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.
Sousa, M. L. D. (2000). <i>A construção escolar de comunidades de leitores</i> . Almedina.
<b>Internacional</b>
Angulo, T. A. (2013). <i>Didáctica de la lengua para la formación de maestros</i> . Octaedro Recursos.
Schneuwly, B. (1988). <i>Le langage écrit chez l'enfant</i> . Delachaux et Niestlé.
<b>Da nossa autoria</b>
Menezes, I., & Sá, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interação leitura-escrita. <i>Intercompreensão</i> , 11, 61-70.
Sá, C. M., & Lima, H. (2015). <i>Transversalidade IV: Contributos do manual de Português</i> . [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 3]. UA Editora. <a href="http://cidtff.web.ua.pt/docs/Sa_Lima2015_TransversalidadeIV.pdf">http://cidtff.web.ua.pt/docs/Sa_Lima2015_TransversalidadeIV.pdf</a>
Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). <i>Estratégias de leitura e intercompreensão</i> . [Cadernos do LEIP, Série Propostas, nº 1]. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
<b>Outras fontes</b>
<b>Nacional</b>
Martins, M. A., & Niza, I. (1998). <i>Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita</i> . Universidade Aberta.
Rebelo, D. (1990). <i>Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita</i> . Fundação Calouste Gulbenkian.
<b>Internacional</b>
OXFAM (2015). <i>Education for Global Citizenship: A Guide for Schools</i> . OXFAM. <a href="http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides">http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides</a>
OXFAM (2015). <i>Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers</i> . OXFAM. <a href="http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides">http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides</a>
<b><i>Planificação de atividades promotoras de um processo de ensino e aprendizagem orientado para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa</i></b>
<b>Didática</b>
<b>Nacional</b>
Leite, T. (2010). <i>Planeamento e conceção da ação de ensinar</i> . [Situações de Formação]. Universidade de Aveiro.
Vilar, A. M. (1998). <i>O professor planificador</i> . [Cadernos Correio Pedagógico, nº 19]. Edições ASA.
<b>Internacional</b>
Tochon, F.-V. (1993). <i>L'enseignant expert</i> . Nathan.

Tochon, F.-V. (1995). <i>A língua como projeto didático</i> . [Ciências da Educação, nº 20]. Porto Editora.
<b>Da nossa autoria</b>
Sá, C. M. (org.) (2013). <i>Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação</i> . [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 2]. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
Sá, C. M. (org.) (2014). <i>Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade</i> . [Cadernos do LEIP, Série Propostas, nº 2]. UA Editora. <a href="http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf">http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf</a>
Sá, C. M. (org.) (2017). <i>Transversalidade VI: projetos educativos nos primeiros anos</i> . [Cadernos do LEIP, Série Propostas, nº 3]. UA Editora. <a href="http://ria.ua.pt/handle/10773/16813">http://ria.ua.pt/handle/10773/16813</a>
Sá, C. M. (org.) (2019). <i>Transversalidade VII: projetos dentro da sala</i> . [Cadernos do LEIP, Série Propostas, nº 4]. UA Editora. <a href="https://ria.ua.pt/handle/10773/26176">https://ria.ua.pt/handle/10773/26176</a>
Sá, C. M. (org.), Carinha, S., Zanancho, T., Martins, A., & Andrade, C. (2021). <i>Transversalidade XI: Géneros textuais e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita</i> . [Cadernos do LEIP, Série Propostas, nº 5]. UA Editora. <a href="http://hdl.handle.net/10773/31432">http://hdl.handle.net/10773/31432</a>
Sá, C. M., & Martins, M. E. (org.) (2008). <i>Actas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas</i> . Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia Educativa/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

<b><i>Didática da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática</i></b>
<b>Didática</b>
<b>Nacional</b>
Antão, J. A. S. (1997). <i>Elogio da leitura. Tipos e técnicas de leitura</i> . [Cadernos Correio Pedagógico, nº 36]. Edições ASA.
Barbeiro, L. F. (2007). <i>Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas</i> . Edições ASA.
Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). <i>O ensino da escrita: a dimensão textual</i> . Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
Brito, A. M. (1997). Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna. In Associação de Professores de Português, <i>Atas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português</i> (pp. 54-64). Areal Editores.
Brito, A. M. (1998). Que gramáticas ensinar? A língua materna e a paixão de aprender. In <i>A língua materna e a paixão de aprender. 2º Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade</i> (pp. 255-261). Areal Editores.
Cardoso, A., Costa, A., Duarte, I., Sim-Sim, I., & Ferraz, M. J. (1994). À volta da leitura. <i>Inovação</i> , 7(2), 187-200.
Carvalho, J. A. B. (2001). <i>O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências</i> . Universidade do Minho.
Carvalho, J. A. B. (2003). <i>Escrita: percursos de investigação</i> . Universidade do Minho.

Castro, R. V. (2000). De quem é esta gramática? Acerca do conhecimento gramatical escolar. In Reis, C. (ed.). *Didáctica da língua e da literatura* (Vol. 1, pp. 141-151). Almedina.

Costa, A., & Rodrigues, S. (2019). Grammar teaching in Portugal. *Ballaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2), 21-40. <https://revistes.uab.cat/jtl3/issue/view/v12-n2>

Costa, J. (2008). Estudar gramática: (des)interesse e (in)utilidade. *Revista do Externato Cooperativo da Benedita*, 23-29.

Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento explícito da língua*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Delgado-Martins, M. R., & Duarte, I. (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In Sequeira, M. F. (Ed.), *Linguagem e desenvolvimento* (pp. 9-16). Universidade do Minho.

Direção Geral da Educação (2008). *Dicionário terminológico em linha*. Ministério da Educação. <http://dt.dge.mec.pt/>

Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A língua materna e a paixão de aprender. 2º Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade* (pp. 110-123). Areal.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_linguistica.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf)

Lopes, A. C. M. (2005). O “conhecimento sobre a língua”: algumas reflexões. In Dionísio, M. L., & Castro, R. V., *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp. 147-158). Almedina.

Lopes, A. C. M. (2006). O “conhecimento para a língua” no ensino do Português. In Duarte, I., & Morão, P. (orgs), *Ensino do Português para o século XXI* (pp. 75-82). Edições Colibri/Universidade de Lisboa.

Mendonça, A., Moura, A., Moreira, L. S., Vieira, M., & Silva, R. L. (2003). *Métodos e técnicas de expressão oral. Ensino Básico e Secundário*. [Cadernos do CRIAP, nº 39]. Edições ASA.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Escrita*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Pereira, M. L. A. (2001). *Para uma didática textual – tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Universidade de Aveiro/Centro Integrado de Formação de Professores.

Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos*. Areal Editores.

Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.

Prista, L. (1992). Oito fichas de gramática. In Delgado-Martins, M. R., Pereira, D. R., Mata, A. I., Costa, M. A., Prista, L., & Duarte, I., *Para a didática do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 119-163). Edições Colibri.

Santos, A. L., & Costa, A. L. (1999). Grammar in the Portuguese national curricula: What do we want to teach and why? In J. Sarkissian, *Proceedings of the Twenty-second Annual Conference on the Teaching of Foreign Languages and Literatures* (pp. 289-316). Youngstown State University.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Leitura*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Oral*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (1989). Literacia e alfabetização: Dois conceitos não coincidentes. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, 62-66.

Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua". In Carvalho, A. (org.), *Novas metodologias em Educação* (pp. 198-226). Porto Editora.

Sim-Sim, I. (1997). Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita. *Palavras*, 11, 47-50.

Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições ASA.

Sim-Sim, I. (com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaela) (2007). *O ensino da leitura: compreensão de textos*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sousa, M. L. D. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Almedina.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Edições ASA.

Villas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: por uma prática diferente*. [Cadernos Correio Pedagógico, nº 54]. Edições ASA.

Villas-Boas, A. J. (2004). *Oficinas de escrita. Modos de usar*. [Cadernos do CRIAP, nº 38]. Edições ASA.

#### Internacional

Adams, M. (1994). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. The MIT Press.

Angulo, T. A. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro Recursos.

Bentolila, A., Chevalier, B., & Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Nathan.

Clark, H. (1996). *Using Language*. Cambridge University Press.

Clay, M. (1976). *Young Fluent Readers*. Heinemann.

Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. [Biblioteca de Aula, nº 108, 6ª ed]. Editorial Graó.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Charmeux, E. (1975). *La lecture à l'école*. Cédic.

Cohen, I., & Mauffrey, A. (1994). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Armand Colin.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.

Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. [Outils pour enseigner, 2e éd]. De Boeck.

Girolami-Boulinier, A. (1993). *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. PUF.

Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Longman.

International Reading Association & National Council of Teachers of English (1994). *Standards for the Assessment of Reading and Writing*. IRA & NCTE.

Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette.

Jolibert, J. (1998). *Formar crianças leitoras*. 3ª ed. Edições ASA.

Recasens, M. (1994). *Como estimular a expressão oral na aula*. Plátano Editora.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF.

Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. Longman.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Virton, E., & Delobel, A. (1995). *Travailler avec des écrivains*. Hachette Éducation.

Weaver, C. (1980). *Psycholinguistics and reading: from process to practice*. Winthrop Publishers.

Wirthner, M., Martin, D., & Perrenoud, Ph. (dir.) (1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Delachaux et Niestlé.

#### **Da nossa autoria**

Belo, M., & Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta nas aulas de Língua Portuguesa*. [Cadernos Didáticos, Série Línguas, nº 5]. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

Carreira, J., & Sá, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In Sá, M. H., Ançã, M. H., & Moreira, A. (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas* (pp. 73-82). Universidade de Aveiro.

Luciano, D. T., & Sá, C. M. (2019). *Transversalidade IX: reflexões sobre a escrita*. [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 8]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/27156>

Luna, E. A. A., & Sá, C. M. (2016). O discurso de futuros profissionais da Educação sobre didática da oralidade em curso de formação da Universidade de Aveiro-Portugal, *Encontros de Vista, Recife*, 16(1), 97-112. <http://www.encontrosdevista.com.br/actual.php>

Macário, M. J., & Sá, C. M. (2019). Propostas didáticas de abordagem da ortografia no 1º CEB: algumas tendências. *Indagatio Didactica*, 11(4), 223-339. <http://hdl.handle.net/10773/31663>

Macário, M. J., & Sá, C. M. (2020). Para uma abordagem à ortografia: da consistência do conhecimento científico à adoção de estratégias didáticas. In Simões, D., & Teixeira, M. (org.), *Propostas pedagógico-didáticas para a aula de Português*. Tomo 2 (pp. 126-151). Dialogarts.

Madureira, A. L. G., & Sá, C. M. (2021). *Transversalidade X: desenvolvimento da argumentação*. [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 9]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30360>



Madureira, A. L. G., & Sá, C. M. (2023). *Retórica na educação: a arte de convencer e de persuadir em contextos formativos*. EDUNEB/Editora da Universidade do Estado da Bahia. <https://eduneb.uneb.br/retorica-na-educacao-a-arte-de-convencer-e-de-persuadir-em-contextos-formativos/>

Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no séc. XXI. Importância da compreensão na leitura para o exercício de uma cidadania responsável e activa. *Saber&Educar*, 13, 235-246.

Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008). As crianças e a leitura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º Ciclo. In Martins, P. C. (org.), *Actas do 1º Congresso Internacional de Estudos da Criança: Infâncias possíveis, mundos reais*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança [publicado em CD-Rom]. <http://www.casadaleitura.org/>

Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008). Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em língua portuguesa. In Cardoso, I., Martins, E., & Paiva, Z. (org.), *Actas do Colóquio "Da investigação à prática. Interações e debates."* Universidade de Aveiro/ Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores [publicado em CD-Rom]

Martins, M. E., & Sá, C. M. (2010). O contributo dos manuais de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da compreensão leitora numa perspectiva de interdisciplinaridade. In *Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp. 972-984). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Universidade da Madeira.

Martins, M. E., & Sá, C. M. (2011). Textbooks and the development of transversal competences through mother tongue reading comprehension. In Rodriguez Rodriguez, J., Horsley, M., & Knudsen, S. V. (eds.), *Proceedings of the 19th International Conference on Textbooks and Educational Media* (pp. 496-501). IARTEM.

Martins, M. E., & Sá, C. M. (2011). Literacy in mother tongue through new textbooks. In Kaartinen, V., Kiili, K., & Mäkinen, M. (eds.), *Proceedings of the 2nd Baltic Sea Reading Conference – 15th Nordic Reading Conference* (pp. 26-32). FINRA. [http://www.parnet.fi/~finra/proceedings\\_of\\_second-baltic-sea-reading-conference](http://www.parnet.fi/~finra/proceedings_of_second-baltic-sea-reading-conference)

Rodrigues, S. G. C., & Sá, C. M. (2018). A Base Nacional Comum Curricular Brasileira e o Lugar da Fonética e da Fonologia no Ensino Fundamental Anos Iniciais. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 60(3), 584-603. Doi: 10.20396/cel.v60n3.8652230

Rodrigues, S. G. C., & Sá, C. M. (2019). *Transversalidade VIII: fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa*. [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 7]. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/26293>

Rodrigues, S. G. C., & Sá, C. M. (2019). O lugar da fonética/fonologia do Português em documentos oficiais portugueses do Ensino Básico. *Alfa. Revista de Linguística*, 63(1), 181-206. <http://hdl.handle.net/10773/31660>

Sá, C. M. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de Língua Materna face aos novos programas*. [Cadernos Didáticos, Série Línguas, nº 1]. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Sá, C. M. (2000). Ler e escrever com a banda desenhada, *Millenium*, 19, 127-135.

Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didácticas*. [Cadernos Didáticos, Série Línguas, nº 4]. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.



- Sá, C. M. (2009). *Papel da fábula no desenvolvimento de competências gerais no 1º Ciclo do Ensino Básico: uma perspectiva de interdisciplinaridade*. <http://www.casadaleitura.org/>
- Sá, C. M. (2009). *Uma viagem ao mundo da leitura ou a compreensão das diferentes finalidades da leitura no 1º Ano do Ensino Básico*. <http://www.casadaleitura.org/>
- Sá, C. M. (2010). Banda desenhada e ensino/aprendizagem da leitura. *Indagatio Didáctica*, 1(2). <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/932/866>
- Sá, C. M. (2015). Desenvolvimento de competências de compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar. Metas curriculares e didática da leitura no Ensino Básico. *Exedra. Número temático – Didática do Português: Investigação e Práticas*, 151-194. <http://www.exedrajournal.com/?p=389>
- Sá, C. M. (2015). Literacia emergente e passagem da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber&Educar*, 20, 84-95. <http://hdl.handle.net/10773/17503>
- Sá, C. M. (2015). Ensino da ortografia e pontuação e sua avaliação. *Saber&Educar*, 20, 118-125. <http://hdl.handle.net/10773/17267>
- Sá, C. M. (2016). Banda desenhada e desenvolvimento de competências em leitura e escrita. *Exedra. Número temático – Entre a investigação e as práticas em Didática do Português: alguns diálogos*, 37-86. <http://hdl.handle.net/10773/18941>
- Sá, C. M. (2017). Educação literária e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nos primeiros anos. In *Atas do 12º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Associação de Professores de Português. 19 pp. (editado em CD-Rom).
- Sá, C. M. (2017). Desenvolver competências em língua materna a ensinar ciências. *Comunicações*, 24(1), 11-21. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes>
- Sá, C. M. (2017). Projetos e desenvolvimento de competências em comunicação oral nos primeiros anos. *Indagatio Didactica*, 9(4), 329-350. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6170>
- Sá, C. M. (2018). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. [Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 2]. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/24945>
- Sá, C. M. (2019). Ensino da língua materna no séc. XXI e desenvolvimento de competências em oralidade. In *Percursos da interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas. Atas do 13º Encontro Nacional de Professores de Português* (pp. 167-184). Associação de Professores de Português. [http://appform.pt/13ENAPP/enapp2019\\_atas.pdf](http://appform.pt/13ENAPP/enapp2019_atas.pdf)
- Sá, C. M. (2019). Ensino das ciências e desenvolvimento da oralidade. *Palavras*, 54-55, 37-41. <http://hdl.handle.net/10773/31664>
- Sá, C. M. (2020). Teaching with comics to develop competences in oral interaction in the mother tongue. *Indagatio Didactica*, 12(3), 363-382. <http://hdl.handle.net/10773/31670>
- Sá, C. M. (2020). Leitura, Educação em Português e Perfil do Cidadão para o Século XXI. In Cunha, J., & Carvalho, J. A. B. (org.), *Ensino da Língua Portuguesa – dimensões, contextos, pedagogias e práticas. Atas do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa* (p. 272-278). Universidade do Minho/Instituto de Educação/Centro de Investigação em Educação [ebook]. <http://hdl.handle.net/10773/31674>

Sá, C. M. (2021). Global education, sports and teaching the mother tongue: a dynamic relationship. *Indagatio Didactica*, 13(3), 433-448.

Sá, C. M. (2021). *Ateliê “Argumentando”*. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Educação em Línguas. Argumentando Atelier - labeling - Universidade de Aveiro (ua.pt)<sup>47</sup>

Sá, C. M. (2021). *Ateliê “Pontuando”*. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Educação em Línguas. Pontuando Atelier - labeling - Universidade de Aveiro

Sá, C. M. (2021). *Ateliê “Acordando”*. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Educação em Línguas. Acordando Atelier - labeling - Universidade de Aveiro (ua.pt)

Sá, C. M. (2021). *Ateliê “Entrevistando”*. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Educação em Línguas. Entrevistando Atelier - labeling - Universidade de Aveiro (ua.pt)

Sá, C. M. (2021). *Ateliê “Bêdêzista por um dia”*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Educação em Línguas. Bêdêzista por um dia Atelier - labeling - Universidade de Aveiro (ua.pt)

Sá, C. M. (org.), Carinha, S., Zanancho, T., Martins, A., & Andrade, C. (2021). *Transversalidade XI: Géneros textuais e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita*. [Cadernos do LEIP, Série Propostas, nº 5]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/31432>

Sá, C. M., & Lima, H. (2015). *Transversalidade IV: Contributos do manual de Português*. [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 3]. UA Editora. [http://cidtff.web.ua.pt/docs/Sa\\_Lima2015\\_TransversalidadeIV.pdf](http://cidtff.web.ua.pt/docs/Sa_Lima2015_TransversalidadeIV.pdf)

Sá, C. M., & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*. [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 5]. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/16090>

Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. [Cadernos do LEIP – Série Propostas, nº 1]. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

Silva, M., & Sá, C. M. (2004). Pelo facto do João estar a mentir não significa que o João é mentiroso: algumas reflexões sobre o ensino do vocabulário. In Araújo e Sá, M. H., Ançã, M. H., & Moreira, A. (eds.), *Transversalidades em Didática das Línguas* (pp. 29-40). Universidade de Aveiro.

#### Outras fontes

##### Nacional

Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema.

Direção Geral da Educação (2008). *Dicionário terminológico em linha*. Lisboa: Ministério da Educação. <http://dt.dge.mec.pt/>

<sup>47</sup> Estes ateliês foram sendo elaborados e testados ao longo de diversos anos letivos e, por fim, foram organizados e disponibilizados na página do Laboratório de Educação em Línguas (LabELing): <https://www.ua.pt/pt/labeling>.

Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. In *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística aplicada ensino do Português* (pp. 147-176). Porto Editora.

Fonseca, F. I. (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. [Linguística, nº 4]. Porto Editora.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.

**Internacional**

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. PUF.

Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecoq et al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF.

OXFAM (2015a). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. OXFAM. <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>

OXFAM (2015b). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. OXFAM. <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>

**Desenvolvimento da consciência fonológica e métodos de iniciação à leitura e à escrita**

**Didática**

**Nacional**

André, A. (1996). *Iniciação da leitura. Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Educação Básica, nº 7]. Porto Editora.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2015). *Educar para a diversidade e desenvolver a consciência fonológica: propostas pedagógico-didáticas para o jardim-de-infância*. [Cadernos do LALE, Série Propostas, nº 9]. Universidade de Aveiro. file:///C:/Users/cristina/Downloads/Cadernos%20do%20LALE\_serie-propostas9%20(1).pdf

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

**Internacional**

Bellenger, L. (1995). *Les méthodes de lecture*. [Que sais-je?, nº 1707. 6<sup>e</sup> éd. corrigée]. PUF.

**Da nossa autoria**

Rodrigues, S. G. C., & Sá, C. M. (2019). *Transversalidade VIII: fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa*. [Cadernos do LEIP, Série Temas, nº 7]. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/26293>

Sá, C. M. (2015). Literacia emergente e passagem da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber&Educar*, 20, 84-95. <http://hdl.handle.net/10773/17503>

Sá, C. M. (2023). Prática pedagógica supervisionada e desenvolvimento da consciência fonológica. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 17, pp. 1-21 e4922006, 2023. DOI: 10.14244/198271994922 <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4922>

Sá, C. M., & Lourenço, M. (2017). Desenvolvimento da consciência fonológica nos primeiros anos: do Português às outras línguas. <i>Palavras</i> , n.º 50-51, 65-75.
<b>Outras fontes</b>
<b>Nacional</b>
Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). <i>O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica</i> . Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
Sim-Sim, I. (1998). <i>Desenvolvimento da linguagem</i> . Universidade Aberta.
Sim-Sim, I. (org.) (2004). <i>Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas</i> . 3ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.
<b>Internacional</b>
Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, L., & Beeler, T. (2006). <i>Consciência fonológica em crianças pequenas</i> . Artmed.
Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1988). <i>A psicogênese da língua escrita</i> . Artes Médicas.

## Anexo 2 – Grelha de auto e heteroavaliação

Autoavaliação	Nível atingido				
	A	B	C	D	E
Assiduidade e cumprimento das tarefas nos prazos estabelecidos					
Interesse, persistência e disponibilidade para o trabalho colaborativo					
Grau de autonomia e iniciativa					
Capacidade de pesquisa e de tratamento da informação					
Capacidade de comunicar de forma clara e adequada					
Postura reflexiva e crítica					
Abertura a críticas e sugestões					

**Nota:** Preencher uma grelha para cada um dos outros elementos do grupo.

Heteroavaliação	Nível atingido				
	A	B	C	D	E
Assiduidade e cumprimento das tarefas nos prazos estabelecidos					
Interesse, persistência e disponibilidade para o trabalho colaborativo					
Grau de autonomia e iniciativa					
Capacidade de pesquisa e de tratamento da informação					
Capacidade de comunicar de forma clara e adequada					
Postura reflexiva e crítica					
Abertura a críticas e sugestões					

- A - Excelente** (18-20 valores)
- B - Muito Bom** (16-17 valores)
- C - Bom** (14-15 valores)
- D- Suficiente** (10-13 valores)
- E - Insuficiente** (1-9 valores)

## **Anexo 3 – Grelhas de avaliação para as unidades curriculares**

### **Grelha de avaliação de apresentação oral (coletiva ou individual)**

**Aluno/Grupo:**

**Data:**

#### **Comunicação verbal**

- Tem uma dicção clara

1 2 3 4 5

- Usa uma entoação adequada

1 2 3 4 5

- Articula corretamente as palavras

1 2 3 4 5

- Recorre a um registo adequado à situação de comunicação

1 2 3 4 5

- Revela conhecimento do tema

1 2 3 4 5

- Utiliza uma terminologia clara e precisa

1 2 3 4 5

- Apresenta informação relevante

1 2 3 4 5

- Articula a informação de forma lógica

1 2 3 4 5

- Apresenta um discurso coeso

1 2 3 4 5

- Responde, de forma precisa, às perguntas que lhe são dirigidas

1 2 3 4 5

- Argumenta, de forma inteligente, em função das críticas que lhe são dirigidas

1 2 3 4 5

- Reconhece as qualidades e as limitações do seu trabalho

1 2 3 4 5

- Gere correctamente o tempo de que dispõe para a sua exposição

1 2 3 4 5

### **Comunicação paraverbal**

- Usa um tom de voz adequado

1 2 3 4 5

- É expressivo(a)

1 2 3 4 5

- O discurso não apresenta hesitações

1 2 3 4 5

### **Comunicação não-verbal**

- Mostra à vontade na sua postura

1 2 3 4 5

- Mantém contacto visual com o público

1 2 3 4 5

- Recorre a gestos expressivos

1 2 3 4 5

#### **NOTA:**

Os parâmetros assinalados com fundo verde só se aplicam no caso de a apresentação oral ser feita presencialmente.

#### **Classificação:**

**Grelha de avaliação do relatório escrito coletivo  
[Análise de planificações]**

**Grupo:**

**Data:**

Aprendizagens essenciais

- Correta identificação em termos linguístico-discursivos
- Associação adequada

**50 pontos (25 + 25)**

Conteúdos

- Correta categorização em termos linguístico-discursivos
- Associação adequada

**50 pontos (25 + 25)**

Estratégias/atividades

- Correta identificação em termos linguístico-discursivos

**70 pontos**

Recursos didáticos

- Correta identificação em termos linguístico-discursivos

**30 pontos**

**Classificação:**



## **Grelha de avaliação do relatório escrito coletivo [Elaboração e fundamentação de planificações]**

### **Parte 1 – Planificação**

Aprendizagens essenciais

- Correta seleção em termos linguístico-discursivos

**25 pontos**

Conteúdos

- Correta seleção em termos linguístico-discursivos

**10 pontos**

Estratégias/atividades

- Clareza na sua apresentação

**30 pontos**

- Adequada articulação lógica

**30 pontos**

Recursos didáticos

- Valorização do domínio linguístico-discursivo

**30 pontos**

### **Parte 2 – Fundamentação teórica**

Adequada justificação das estratégias/atividades adotadas

**75 pontos**

**Classificação:**

## **Grelha de avaliação da reflexão escrita individual**

**Aluno/Grupo:**

**Data:**

### **A) Conteúdo**

- Referência aos tópicos indicados no guião para a elaboração do texto (competências desenvolvidas/aprendizagens realizadas, elementos significativos no percurso, relações entre esta UC e outras do curso já frequentadas e a frequentar, expectativas de futuro com ela relacionadas, outros aspetos)

1 2 3 4 5

- Recurso a terminologia e argumentação do âmbito da UC

1 2 3 4 5

### **B) Forma**

- Adequada estruturação do texto elaborado (planificação + coerência)

1 2 3 4 5

- Correção na expressão escrita (coesão, correção gramatical, pontuação, ortografia)

1 2 3 4 5

### **C) Outros aspetos**

1 2 3 4 5

**Classificação:**

## **Anexo 4 – Guiões de elaboração dos trabalhos práticos das unidades curriculares**

### **Guião de análise da planificação [Licenciatura]**

1. Identificação da planificação a analisar
  - Nível de ensino
  - Ano de escolaridade (se se aplicar)
  - Temática (se se aplicar)
  - Duração
  
2. Aprendizagens essenciais contempladas
  - Oralidade
  - Leitura
  - Escrita
  - Educação Literária
  - Gramática
  
3. Conteúdos abordados
  - Oralidade
  - Leitura
  - Escrita
  - Educação Literária
  - Gramática
  
4. Estratégias/Atividades
  - Oralidade
    - Mecanismos
      - Linguísticos
      - Enciclopédicos
      - De organização textual

- Estratégias de compreensão
  - Realização de previsões
  - Elaboração de inferências
  - Apreensão das ideias veiculadas pelo texto
  - Identificação das ideias principais e secundárias
  - Identificação da estrutura característica do tipo/género textual
  - Monitorização da compreensão
  
- Etapas da compreensão oral
  - Pré-escuta
  - Escuta
  - Pós-escuta
  
- Níveis da expressão/produção oral
  - Fonético-fonológico
  - Léxico-semântico
  - Morfossintático
  - Textual
  
- Etapas da expressão/produção oral
  - Planificação
  - Textualização
  - Revisão
  - Reformulação e melhoria
  - Leitura e Educação Literária
  - Estratégias do leitor (pré-leitura)
  - Ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto
  - Fazer previsões sobre o texto
  - Formular hipóteses sobre o texto
  - Formular questões sobre o texto

- Estratégias do leitor (leitura)
  - Ler o texto com atenção
  - Ajustar a velocidade de leitura
  - Sublinhar elementos do texto
  - Tirar notas
  - Fazer inferências
  - Recorrer ao contexto para descobrir significados de vocabulário/expressões desconhecido(as)
  - Parafrasear excertos do texto
  - Pensar em voz alta
  - Ler em voz alta as passagens que não se está a compreender
  - Confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura
  - Criar uma imagem mental do texto lido
  
- Estratégias do leitor (pós-leitura)
  - Fazer uma síntese do que foi compreendido
  - Rerler o texto várias vezes
  - Consultar o dicionário (ou outras fontes de informação impressa)
  - Pesquisar *online* para tirar dúvidas
  - Identificar as ideias principais do texto
  - Identificar o tipo/género textual
  
- Estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura
  - Criar materiais para a leitura
  - Rodear os alunos de um universo de leitura
  - Variar as experiências de leitura dos alunos
  - Promover a partilha de experiências de leitura
  
- Estratégias didáticas centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura
  - Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos

- Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos
  - Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto em textos lidos
- Escrita
    - Estratégias didáticas centradas na análise de diferentes tipos de discurso escrito
    - Estratégias didáticas centradas na produção de textos escritos
      - Preparação do texto
      - Sua redação
      - Sua revisão
      - Sua reescrita e melhoria
- Gramática
    - Estratégias didáticas centradas no desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica, sintática e semântica
    - Estratégias didáticas centradas na compreensão e na expressão escrita e oral
      - Adequada articulação dos sons
      - Correspondência entre fonema e grafema (vice-versa)
      - Exercitação da organização de frases
      - Exercitação da construção de frases
      - Exercitação dos constituintes de frases
      - Trabalho com o léxico
5. Tempo destinado a cada atividade
6. Recursos utilizados

## **Guião de elaboração da planificação [Mestrados]**

### **1. Identificação da planificação**

- Nível de ensino (1º ou 2º Ciclo do Ensino Básico)
- Ano de escolaridade (1º, 2º, 3º, 4º, 5º ou 6º ano)
- Temática

### **2. Finalidades do ensino e aprendizagem**

#### **Aprendizagens essenciais**

- Oralidade
- Leitura
- Escrita
- Educação Literária
- Gramática

### **3. Conteúdos a abordar**

#### **Aprendizagens essenciais**

- Oralidade
- Leitura
- Escrita
- Educação Literária
- Gramática

### **4. Estratégias/Atividades**

- Oralidade
  - Mecanismos
    - Linguísticos
    - Enciclopédicos
    - De organização textual
- Estratégias de compreensão
  - Realização de previsões

- Realização de inferências
- Apreensão das ideias veiculadas pelo texto
- Identificação das ideias principais e secundárias
- Identificação da estrutura característica do tipo/gênero textual
- Monitorização da compreensão
  
- Etapas da compreensão oral
  - Pré-escuta
  - Escuta
  - Pós-escuta
  
- Níveis da expressão/produção oral
  - Fonético-fonológico
  - Léxico-semântico
  - Morfossintático
  - Textual
  
- Etapas da expressão/produção oral
  - Planificação
  - Textualização
  - Revisão
  - Reformulação e melhoria
  
- Leitura
  - Estratégias do leitor (pré-leitura)
    - Ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto
    - Fazer previsões sobre o texto
    - Formular hipóteses sobre o texto
    - Formular questões sobre o texto
  
  - Estratégias do leitor (leitura)
    - Ler o texto com atenção



- Ajustar a velocidade de leitura
- Sublinhar elementos do texto
- Tirar notas
- Fazer inferências
- Recorrer ao contexto para descobrir significados de vocabulário/expressões desconhecido(as)
- Parafrasear excertos do texto
- Pensar em voz alta
- Ler em voz alta as passagens que não se está a compreender
- Confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura
- Criar uma imagem mental do texto lido
  
- Estratégias do leitor (pós-leitura)
  - Fazer uma síntese do que foi compreendido
  - Rerler o texto várias vezes
  - Consultar o dicionário (ou outras fontes de informação impressa)
  - Pesquisar *online* para tirar dúvidas
  - Identificar as ideias principais do texto
  - Identificar o tipo/género textual
  
- Estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura
  - Criar materiais para a leitura
  - Rodear os alunos de um universo de leitura
  - Variar as experiências de leitura dos alunos
  - Promover a partilha de experiências de leitura
  
- Estratégias didáticas centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura
  - Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos
    - Atividades centradas em elementos do texto e nas ligações entre eles

- Atividades centradas nas ideias por eles veiculadas
- Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos
  - Atividades centradas no tema/assunto do texto
  - Atividades centradas na distinção ideias principais/ideias secundárias
- Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto em textos lidos
  - Atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do tipo/gênero textual e da sua organização no texto
  - Atividades centradas na identificação de marcas textuais
- Escrita
  - Estratégias didáticas centradas na análise de diferentes tipos de discurso escrito
  - Estratégias didáticas centradas na produção de textos escritos
    - Preparação do texto
    - Sua redação
    - Sua revisão
    - Sua reescrita e melhoria
- Gramática
  - Estratégias didáticas centradas no desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica, sintática e semântica
  - Estratégias didáticas centradas na compreensão e na expressão escrita e oral
    - Adequada articulação dos sons
    - Correspondência entre fonema e grafema (vice-versa)
    - Exercitação da organização de frases
    - Exercitação da construção de frases
    - Exercitação dos constituintes de frases
    - Trabalho com o léxico

## 5. Tempo destinado a cada atividade

## 6. Recursos utilizados

## 7. Avaliação

- Tipo
- Função
- Critérios

## **Guião de fundamentação da planificação elaborada [Mestrados]**

### Estratégias/Atividades

- *Oralidade*
  - Mecanismos
    - Linguísticos
    - Enciclopédicos
    - De organização textual
  - Estratégias de compreensão
    - Realização de previsões
    - Elaboração de inferências
    - Apreensão das ideias veiculadas pelo texto
    - Identificação das ideias principais e secundárias
    - Identificação da estrutura característica do tipo/género textual
    - Monitorização da compreensão
  - Etapas da compreensão oral
    - Pré-escuta
    - Escuta
    - Pós-escuta
  - Níveis da expressão/produção oral
    - Fonético-fonológico
    - Léxico-semântico
    - Morfossintático
    - Textual
  - Etapas da expressão/produção oral
    - Planificação
    - Textualização

- Revisão
- Reformulação e melhoria
- *Leitura*
  - Estratégias do leitor (pré-leitura)
    - Ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto
    - Fazer previsões sobre o texto
    - Formular hipóteses sobre o texto
    - Formular questões sobre o texto
  - Estratégias do leitor (leitura)
    - Ler o texto com atenção
    - Ajustar a velocidade de leitura
    - Sublinhar elementos do texto
    - Tirar notas
    - Fazer inferências
    - Recorrer ao contexto para descobrir significados de vocabulário/expressões desconhecido(as)
    - Parafrasear excertos do texto
    - Pensar em voz alta
    - Ler em voz alta as passagens que não se está a compreender
    - Confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura
    - Criar uma imagem mental do texto lido
  - Estratégias do leitor (pós-leitura)
    - Fazer uma síntese do que foi compreendido
    - Rer o texto várias vezes
    - Consultar o dicionário (ou outras fontes de informação impressa)
    - Pesquisar *online* para tirar dúvidas
    - Identificar as ideias principais do texto
    - Identificar o tipo/género textual

- Estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura
  - Criar materiais para a leitura
  - Rodear os alunos de um universo de leitura
  - Variar as experiências de leitura dos alunos
  - Promover a partilha de experiências de leitura
  
- Estratégias didáticas centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura
  - Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos
  - Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos
  - Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto em textos lidos
  
- *Escrita*
  - Estratégias didáticas centradas na análise de diferentes tipos de discurso escrito
  - Estratégias didáticas centradas na produção de textos escritos
    - Preparação do texto
    - Sua redação
    - Sua revisão
    - Sua reescrita e melhoria

## **Guião para a apresentação do relatório escrito coletivo [Análise de planificações – Licenciatura]**

### **Normas para a formatação do texto:**

- 3 cm para as margens superior, inferior e esquerda e 2,5 cm para a margem direita;
- Calibri, tamanho 12;
- 1,5 espaços entre linhas.

### **Estrutura do relatório**

I – Capa

Universidade de Aveiro

Departamento de Educação e Psicologia

Didática da Língua

Licenciatura em Educação Básica

3º ano/1º semestre

Ano letivo

Docente

Designação do trabalho

Data de apresentação

Identificação do grupo

- Número do grupo
- Nomes dos alunos
- Respetivos números mecanográficos e endereços eletrónicos

Fotografia do grupo

II – Cópia da planificação analisada

III – Análise da planificação

Análise do documento

**20 páginas no máximo**

#### IV – Anexos

Incluindo quaisquer materiais complementares que o grupo julgue pertinente apresentar

**5 páginas no máximo**

**É FAVOR ENVIAR O TRABALHO NUM DOCUMENTO WORD.**



## **Guião para a apresentação do relatório escrito coletivo [Elaboração e fundamentação de planificações – Mestrados]**

### I – Apresentação do relatório

- Logótipo da UA
- Designação da unidade curricular
- Designação do curso
- Ano e semestre do curso
- Ano letivo
- Designação do departamento responsável pelo curso
- Nome do docente
- Designação do trabalho
- Data da apresentação
- Grupo
  - Nomes dos seus elementos
  - Números mecanográficos
  - Endereços eletrónicos
- Fotografia do grupo

### II – Planificação realizada

Introdução/contextualização

Quadros relativos à planificação das sessões

Recursos didáticos

**15 páginas no máximo**

### III – Fundamentação teórica das opções feitas

Quadros relativos à fundamentação teórica (oralidade OU leitura OU escrita)

Comentário global

**5 páginas no máximo**

**É FAVOR ENVIAR O TRABALHO NUM DOCUMENTO WORD.**

## **Guião para a elaboração da reflexão escrita individual [Licenciatura]**

Na elaboração de um comentário crítico individual relativo ao seu percurso na unidade curricular de Didática da Língua, deverá ter em conta os aspetos a seguir referidos.

O texto produzido deverá respeitar **rigorosamente** a seguinte formatação:

- No máximo, 2 páginas;
- 3 cm para as margens superior, inferior e esquerda e 2,5 cm para a margem direita;
- Times New Roman, tamanho 12;
- 1,5 espaços entre linhas.

**Não se esqueça de se identificar através dos seguintes elementos (numa página para além das 2 páginas do texto de reflexão):**

- Nome completo;
- Número mecanográfico;
- Fotografia;
- Turma a que pertence;
- Grupo de trabalho em que se integrou.

**Deverá proceder à entrega do trabalho, em suporte digital (enviado por correio eletrónico para os endereços XXXXXXXX e XXXXXXXX tendo em conta o docente da sua turma) até às 17h do dia XX de dezembro de 20XX.**

**É FAVOR ENVIAR O TRABALHO NUM DOCUMENTO WORD.**

Recorda-se que a classificação obtida neste trabalho prático individual corresponderá a 20% da classificação final obtida na disciplina.

**Tópicos a abordar obrigatoriamente no texto:**

- A) Competências desenvolvidas e aprendizagens realizadas (suas, dos seus colegas de grupo e da turma a que pertence)
  - De natureza didática
  - De índole linguístico-comunicativa
  
- B) Elementos significativos para o seu percurso no âmbito desta unidade curricular
  - Competências a desenvolver
  - Estratégias/atividades propostas
  - Participantes e respetivos papéis
  - Modalidades de trabalho adotadas
  - Recursos didáticos utilizados e acesso a estes
  - Gestão do tempo e sua distribuição pelos vários tópicos a tratar
  - Valor formativo da avaliação proposta
  
- C) Relações entre esta unidade curricular e outras frequentadas anteriormente e a frequentar posteriormente
  
- D) Expetativas relativamente ao contributo desta unidade curricular para:
  - O trabalho a desenvolver no âmbito dos Projetos de Intervenção Educacional
  - A frequência de um mestrado profissionalizante
  - A sua futura prática profissional
  
- E) Outros aspetos

## **Guião para a elaboração da reflexão escrita individual [Mestrados]**

Na elaboração de um comentário crítico individual relativo ao seu percurso na unidade curricular, deverá ter em conta os aspetos a seguir referidos.

O texto produzido deverá respeitar **rigorosamente** a seguinte formatação:

- No máximo, 2 páginas;
- 3 cm para as margens superior, inferior e esquerda e 2,5 cm para a margem direita;
- Calibri, tamanho 12;
- 1,5 espaços entre linhas.

**Não se esqueça de se identificar através dos seguintes elementos:**

- Nome completo;
- Número mecanográfico;
- Fotografia;
- Grupo de trabalho em que se integrou.

**Deverá proceder à entrega do trabalho, em suporte digital (enviado por correio eletrónico para XXXXXXX) até às 17h do dia XX de XXXXXXX de 20XX.**

**É FAVOR ENVIAR NUM DOCUMENTO WORD.**

Recorda-se que a classificação obtida neste trabalho prático individual corresponderá a 20% da classificação final obtida na disciplina.

**Tópicos a abordar obrigatoriamente no texto:**

- A) Competências desenvolvidas e aprendizagens realizadas (suas, dos seus colegas de grupo e da turma a que pertence)
- De natureza didática
  - De índole linguístico-comunicativa

B) Elementos significativos para o seu percurso no âmbito desta unidade curricular

- Competências a desenvolver
- Objetivos a atingir
- Estratégias/atividades propostas
- Participantes e respetivos papéis
- Modalidades de trabalho adotadas
- Recursos didáticos utilizados e acesso a estes
- Gestão do tempo e sua distribuição pelos vários tópicos a tratar
- Valor formativo da avaliação proposta

C) Relações entre esta unidade curricular e outras frequentadas anteriormente e a frequentar posteriormente

D) Expetativas relativamente ao contributo desta unidade curricular para:

- A frequência das restantes unidades curriculares do mestrado
- A sua futura prática profissional

E) Outros aspetos

## **Exemplo de um guião para elaboração de uma apresentação oral**

### **Sugestões para a elaboração do PowerPoint**

#### Diapositivo 1

Universidade de Aveiro  
Departamento de Educação e Psicologia  
Unidade curricular  
Curso  
Ano/Semestre  
Ano letivo  
Docente

#### Diapositivo 2

Designação do trabalho  
Data de apresentação  
Identificação do grupo

- Número do grupo
- Nomes dos alunos
- Respetivos números mecanográficos e endereços eletrónicos

#### Diapositivo 3

Tema da sequência didática planificada  
Nível de ensino a que este se refere (1º ou 2º Ciclo do Ensino Básico)  
Ano de escolaridade

#### Diapositivo 4

Aprendizagens essenciais  
Conteúdos  
1ª aula/sessão

#### Diapositivo 5

Aprendizagens essenciais  
Conteúdos  
2ª aula/sessão

Diapositivo 6

Aprendizagens essenciais

Conteúdos

3ª aula/sessão

Diapositivo 7

Aprendizagens essenciais

Conteúdos

4ª aula/sessão

Diapositivo 8

Aprendizagens essenciais

Conteúdos

5ª aula/sessão

Diapositivo 9

Outros aspetos

Diapositivo 10

FIM

## Anexo 5 – Resultados da análise das reflexões escritas individuais e das classificações finais dos alunos das unidades curriculares dos Perfis 4 e 5

### Perfil 5

#### Representações sobre as estratégias de formação

Dimensões	Anos letivos/Enunciados							
	2019-20 N = 28		2020-21 N = 53		2021-22 N = 32		2022-23 N = 36	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Pedagogia centrada no aluno</i>	1	3,6	0	0	0	0	10	27,8
<i>Articulação teoria-prática</i>	9	32,1	21	39,6	16	50	14	38,9
<i>Tutoria</i>	3	10,7	11	20,8	7	21,9	6	16,7
<i>Colaboração/desenvolvimento de competências/co-construção de conhecimento</i>	13	46,4	29	54,7	17	53,1	14	38,9

#### Avaliação – desempenho<sup>48</sup>

Época	Anos letivos/Classificações obtidas											
	2019-20 N = 7		2020-21 N = 10				2021-22 N = 8				2022-23 N = 5	
	> 14 valores		10-14 valores		> 14 valores		<10 valores		> 14 valores		> 14 valores	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Normal</i>	7	100	1	10	9	90	1	12,5	7	87,5	5	100
<i>Recurso ou melhoria</i>	0	0	0	0	0	100	0	0	8	100	0	0

<sup>48</sup> Neste quadro, apenas incluímos as categorias para as quais encontramos ocorrências, a fim de reduzir as suas dimensões e o tornar mais fácil de ler.



## Representações sobre a dimensão formativa da avaliação

Dimensões	Anos letivos/Enunciados							
	2019-20 N = 28		2020-21 N = 53		2021-22 N = 32		2022-23 N = 36	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Conformidade entre os trabalhos pedidos e a formação de que necessitam para o exercício das suas futuras funções profissionais</i>	5	17,9	4	7,5	0	0	12	33,3
<i>Processo de ensino e aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências</i>	2	7,1	0	0	0	0	5	13,9
<i>Relevância da autonomia e do trabalho colaborativo</i>	1	3,6	3	5,7	0	0	7	19,4
<i>Importância da avaliação contínua e do retorno dado pela docente</i>	5	17,9	4	7,5	2	6,3	5	13,9
<i>Importância da auto e heteroavaliação</i>	0	0	0	0	0	0	0	0

## Perfil 4

### Representações sobre as estratégias de formação

Dimensões	Anos letivos/Enunciados					
	2020-21 N = 41		2021-22 N = 30		2022-23 N = 45	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Pedagogia centrada no aluno</i>	0	0	0	0	16	35,6
<i>Articulação teoria-prática</i>	17	41,5	13	43,3	26	57,8
<i>Tutoria</i>	15	36,6	7	23,3	10	22,2
<i>Colaboração/desenvolvimento de competências/co-construção de conhecimento</i>	21	51,2	23	76,7	13	28,9

## Avaliação – desempenho<sup>49</sup>

Época	Anos letivos/Classificações obtidas									
	2020-21 N = 15						2021-22 N = 8		2022-23 N = 11	
	<10 valores		<10 valores		> 14 valores		> 14 valores		> 14 valores	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Normal</i>	2	13,3	2	13,3	11	73,4	8	100	11	100
<i>Recurso ou melhoria</i>	0	0	4	26,6	11	73,4	0	100	0	100

## Representações sobre a dimensão formativa da avaliação

Dimensões	Anos letivos/Enunciados					
	2020-21 N = 41		2021-22 N = 30		2022-23 N = 45	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Conformidade entre os trabalhos pedidos e a formação de que necessitam para o exercício das suas futuras funções profissionais</i>	0	0	0	0	3	6,7
<i>Processo de ensino e aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências</i>	1	2,4	0	0	13	28,9
<i>Relevância da autonomia e do trabalho colaborativo</i>	2	4,8	3	10	6	13,3
<i>Importância da avaliação contínua e do retorno dado pela docente</i>	6	14,6	1	3,3	7	15,6
<i>Importância da auto e heteroavaliação</i>	0	0	0	0	0	0

<sup>49</sup> Neste quadro, apenas incluímos as categorias para as quais encontramos ocorrências, a fim de reduzir as suas dimensões e o tornar mais fácil de ler.

## Anexo 6 – Resultados dos relatórios de avaliação das unidades curriculares

### Didática da Língua – Licenciatura em Educação Básica – 3º ano – 1º semestre

Ano letivo	Fonte	
	Relatório de avaliação da unidade curricular	Relatório de avaliação do docente
2009/10	TTG = 4.78	TTG = 5.27
2010/11	TTG = 6.40	TTG = 6.51
2011/12	TTG = 6.01	TTG = 6.17
2012/13	TTG = 6.06	TTG = 6.41
2013/14	TTG = 5.88	TTG = 6.37
2014/15	TTG = 6.05	TTG = 6.87
2015/16	TTG = 6.58	TTG = 6.54
2016/17	Em licença sabática	
2017/18	TTG = 5.60	TTG = 6.09
2018/19	TTG = 6.81	TTG = 7.32
2019/20	TTG = 6.82	TTG = 7.18
2020/21	TTG = 7.51	TTG = 7.80
2021/22	TTG = 7.24	TTG = 8.27
2022/23	TTG = 7.18	TTG = 7.76

### Didática da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico – Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 5) – 1º ano – 1º semestre

Ano letivo	Fonte	
	Relatório de avaliação da unidade curricular	Relatório de avaliação do docente
2018/19	TTG = 6.83	TTG = 7.85
2019/20	TTG = 7.79	TTG = 8.15
2020/21	TTG = 8.86	TTG = 8.98
2021/22	A UC não foi avaliada pelos alunos	
2022/23	A UC não foi avaliada pelos alunos	

**Didática da Língua Portuguesa – Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 4) – 1º ano – 2º semestre**

Ano letivo	Fonte	
	Relatório de avaliação da unidade curricular	Relatório de avaliação do docente
2020/21	A UC não foi avaliada pelos alunos	
2021/22 <sup>50</sup>	TTG = 8.46	TTG = 8.85

<sup>50</sup> Os dados relativos ao 2º semestre do ano letivo de 2022/23 ainda não estão disponíveis.

## **Autora**

### **Cristina Manuela SÁ**

É doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro (1995), onde é professora e investigadora desde 1985. Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia, onde leciona unidades curriculares relacionadas com o ensino da língua materna em cursos de formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Como investigadora, coordena o Grupo de Investigação 1 (*Linguagens, Discursos e Identidades*) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) e interessa-se particularmente pela operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, articulada com a educação para a cidadania global e a sustentabilidade, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

## Comissão Científica

### **Lucimar DANTAS**

Doutorada em Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa (2012), com estágio de Doutoramento Europeu na Universidad Complutense de Madrid. Professora e investigadora no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, CeIED. Coordenadora da *Research and Learning Community Learning & Innovation*. Vice-Diretora do Mestrado em Ciência Cognitiva e Educação na Universidade Lusófona de Lisboa. Desenvolve investigação sobre a relação entre a linguagem e a aprendizagem, nomeadamente sobre a língua materna e os processos de aprendizagem em contexto escolar.

### **Maria João MACÁRIO**

Doutorada em Didática e Formação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular pela Universidade de Aveiro (2014). É professora adjunta convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. É membro integrado doutorado do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, integrando o Grupo de Investigação 1 (*Linguagens, Discursos e Identidades*). Interessa-se particularmente pela Educação em Português, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

### **Sara Reis da SILVA**

Doutorada em Estudos da Criança – Literatura para a Infância e Juventude pela Universidade do Minho (2009), onde é professora e investigadora desde 2002, depois de ter lecionado nos Ensinos Básico e Secundário (1994-2001) em que também desempenhou a função de orientadora de estágio. Atualmente, trabalha no Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão do Instituto de Educação da Universidade do Minho. É investigadora e membro da Comissão Diretiva do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC-UM), sendo coordenadora do Grupo de Investigação 2 (*Aprendizagens e Desenvolvimento da Criança*). Interessa-se, em particular, pelas áreas da Literatura para a Infância e a Juventude, Didática da Literatura para a Educação Básica, Educação Literária, Mediação Leitora, entre outras, domínios científicos que explora nas suas atividades de docência, investigação e supervisão (Ciência ID: 9611-FD96-35A6 / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0041-728X>).



Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDB/00194/2020>) e UIDP/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDP/00194/2020>)



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

fct

Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia



dep  
universidade de aveiro  
departamento de educação e psicologia

cidtff

centro de investigação  
Didática e Tecnologia  
na Formação de Formadores