

Autores, textos e modos literários nos programas curriculares e nas provas de avaliação externa – que relação?

Maria Alexandra Leitão¹

Noémia Jorge²

Resumo

Apresenta-se, neste artigo, uma reflexão sobre a representatividade de autores, textos e modos literários nas provas de avaliação externa de Português de 2.º e 3.º CEB realizadas entre 2009 e 2021 e nos documentos curriculares por que as mesmas se regeram. Assim, depois de contextualizada a relação entre textos literários, avaliação externa e programas curriculares, analisa-se a presença (vs. ausência) e o predomínio (vs. esquecimento) de autores, expressões de literatura (portuguesa, de língua portuguesa, estrangeira) e modos literários (narrativo, lírico, dramático) nos dois tipos de documentos, estabelecendo-se relações com fenómenos como o pluricentrismo da língua portuguesa e com a interculturalidade que caracteriza, cada vez mais, o sistema de ensino português.

Palavras-chave: avaliação externa, programas curriculares, Português, cânone literário escolar

1. Contextualização

Aguiar e Silva (2010a, p. 209) defende que o texto literário deve ser considerado “núcleo da disciplina de Português”, não deixando de ressaltar, no entanto, a necessidade de serem estudados outros tipos ou classes de textos. Para este autor, os textos literários são não apenas “lugar de desenvolvimento da plenitude funcional da linguagem” (2010a, p. 187), mas também “*thesaurus* por excelência da identidade nacional” (2010b, p. 215).

Os documentos curriculares que regulam o ensino do Português refletem essa perspetiva, conferindo ao *texto literário* lugar de destaque e função de charneira: conseqüentemente, é à volta dele que as aulas de Português são organizadas, que os manuais escolares surgem estruturados e, como refere Silva (2016), que as provas de avaliação externa tendem a ser concebidas.

Por outro lado, é sabido que a avaliação externa opera como instrumento regulador das aprendizagens (de alunos, professores e escolas), influenciando a implementação/gestão do currículo (Ventura, 2014; Vicente & Seabra, 2017) e a organização pedagógica das escolas (Fonseca, 2010; Ferreira, 2014; Lopes, 2015). Em termos de práticas concretas de sala de aula, a avaliação externa contribui ainda para a padronização de instrumentos e metodologias de ensino-aprendizagem e para a valorização de determinados conteúdos e/ou domínios, em detrimento de outros (Ventura, 2014; Silva, 2016).

Tendo em conta a importância que os *textos literários* assumem no processo de ensino-aprendizagem do Português e a forma como a *avaliação externa* condiciona todo o processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se, neste artigo, uma reflexão sobre a representatividade de autores, textos e modos literários nos documentos e nos programas curriculares em vigor entre 2009 e 2021 e em provas de avaliação externa de Português realizadas no mesmo período temporal, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (doravante, 2.º CEB e 3.º CEB), e sobre as conseqüências dessa mesma representatividade, tendo em conta fenómenos como o pluricentrismo da língua portuguesa e a interculturalidade que caracteriza as escolas.

2. Autores, textos e modos literários nos documentos curriculares

Entre 2009 e 2021, (o ensino e) a avaliação externa do Português (língua materna) tem tido como referenciais de base sucessivos documentos curriculares:

- 1991: *Programas do Ensino Básico* (PEB, 1991);

¹ Escola E. B. 2/3 Dr. Correia Mateus.

² Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria; Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

- 2001: *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB, 2001);
- 2009: *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB, 2009);
- 2012: *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (MCPEB, 2012);
- 2015: *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB, 2015);
- 2017: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, 2017);
- 2018: *Aprendizagens Essenciais de Português* (AEP, 2018).

Ainda que as opções dos vários documentos curriculares que têm regido o ensino do Português sejam distintas quanto à constituição de *corpora* literários (na medida em que apresentam diferentes graus de abertura/fechamento e de extensão), todos eles potenciam, ao longo do ensino básico, o contacto com obras da literatura infantil e juvenil, da tradição oral (em prosa e em verso), da literatura portuguesa e da literatura estrangeira (com destaque para os clássicos juvenis), pertencentes aos três modos literários (narrativo, lírico, dramático³).

Nesse sentido, apresentam-se, na **Figura 1**, os referenciais de textos preconizados em cada documento curricular, no 2.º CEB (quanto à classificação genológica/tipológica, privilegia-se a nomenclatura do PPEB, 2009, no concernente ao 2.º CEB.)⁴.

Figura 1: Referenciais de textos presentes nos programas curriculares do 2.º CEB

	PEB, 1991	PPEB, 2009	MCPEB, 2012	PMCPEB, 2015	AEP, 2018
Narrativas da literatura portuguesa	x	x	x	x	x
Narrativas de literaturas de língua portuguesa	x	x			
Narrativas de literaturas estrangeiras	x	x	x	x	x
Literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas...)	x	x	x	x	x
Narrativas infantojuvenis	x	x	x	x	x
Textos para teatro / Textos dramático		x	x	x	x
Poemas	x	x	x	x	x

Conclui-se, pois, que as opções são semelhantes nos vários documentos curriculares – na medida em que se favorece o contacto quer com textos pertencentes aos vários modos literários (narrativo, poético/lírico e dramático), quer com textos da literatura infantojuvenil, da literatura popular e tradicional e da literatura nacional e estrangeira. A exceção reside na importância dada pelos normativos às narrativas de literaturas de língua portuguesa (apenas valorizadas no PPEB, 2009)⁵, ou na ausência do texto dramático no PEB (1991).

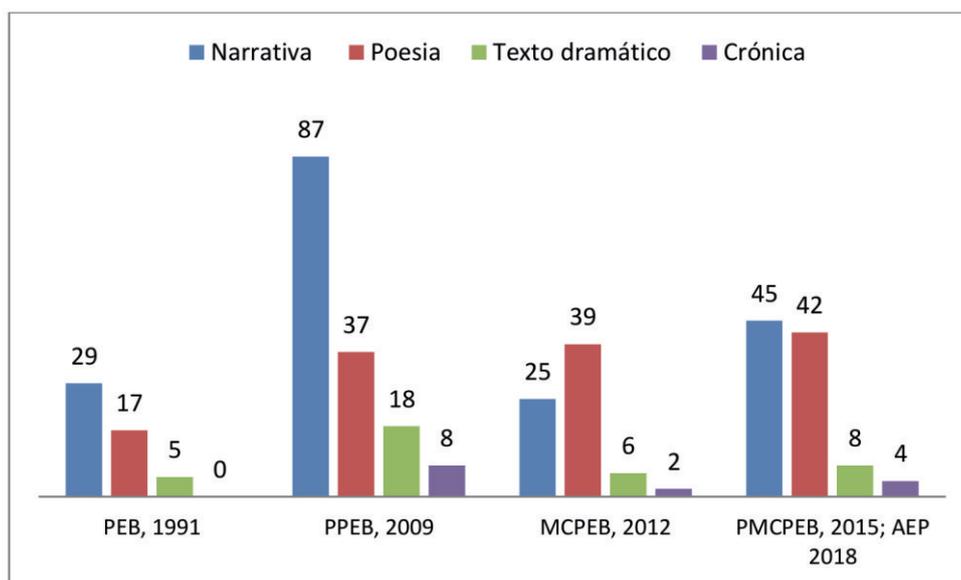
³ Às listas indicadas nos documentos curriculares, acrescem as listas do Plano Nacional de Leitura (PLN), que promovem o contacto com obras literárias (e não literárias) com diversos graus de atualidade.

⁴ Recorde-se que (ao contrário das MCPEB, 2012, e do PMCPEB, 2015), no 2.º CEB, o PPEB (2009) não apresenta restrições relativamente às obras literárias a abordar no domínio da Educação Literária e que as AE assumem uma postura semelhante, não apresentando uma lista de textos literários até ao 5.º ano de escolaridade (inclusivamente).

⁵ Na introdução das AEP de 6.º ano (p. 2), considera-se competência específica do Português “um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa”; no entanto, na lista de obras e textos anexa ao documento, não são apresentadas quaisquer de leituras de autores de literaturas de expressão portuguesa para além da literatura nacional).

Quanto ao 3.º CEB, dado que todos os documentos curriculares explicitam a lista de textos a abordar no domínio da Educação Literária (e sobre a qual recairá a seleção de obras a abordar em sala de aula), opta-se por apresentar, na **Figura 2**, o número de textos disponíveis para seleção, relativamente a cada modo literário (narrativo, poético/lírico⁶, dramático) e a um género literário específico, a crónica.

Figura 2: Obras/ autores nos programas curriculares de Português (3.º CEB)



De acordo com os dados apresentados, o PPEB (2009) caracteriza-se por uma grande quantidade de textos sobre os quais poderá recair a seleção a abordar em sala de aula (126 textos), com destaque para o *texto narrativo* (69% da totalidade dos textos/autores propostos); os documentos restantes apresentam uma lista mais reduzida de textos (PEB, 1991 – 51 textos; MCPEB, 2012 – 72 textos; PMCPEB, 2015 – 99 textos). Refira-se ainda que no PEB (1991) e no PPEB (2009) a diversidade de autores e textos disponíveis para seleção é alargada pela existência de coletâneas/antologias e que, no caso dos restantes documentos, pelo contrário, se opta por uma forte restrição dos textos a abordar em cada obra (determinados contos, poemas, crónicas).

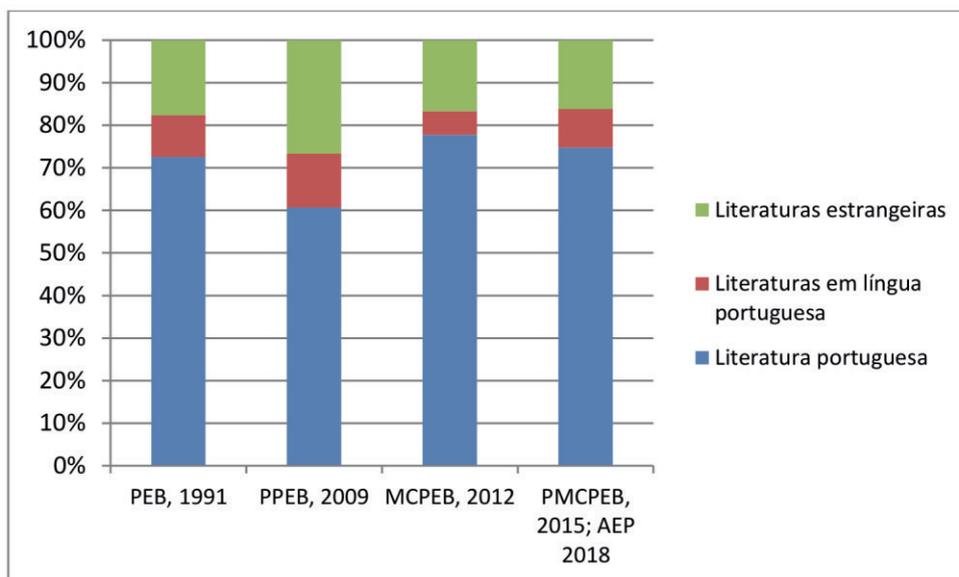
A presença do *texto narrativo* sobressai em qualquer um dos programas, quer ao nível da quantidade de textos propostos (sobretudo no PPEB, que corresponde a 69% da totalidade das opções), quer ao nível da extensão que lhe é inerente, sobretudo no caso dos contos de autor, das narrativas de literatura portuguesa, expressão portuguesa ou estrangeira, ou mesmo de narrativas infantojuvenis.

Relativamente à representatividade de literaturas (portuguesa, em língua portuguesa, estrangeira), como seria de esperar, a literatura portuguesa é a que tem maior expressividade em todos os documentos curriculares, constituindo entre 60% (PEB, 1991) e 78% (MCPEB, 2012) das listas de autores e obras (Tabela 3)⁷.

⁶ No caso das narrativas, dos textos dramáticos e das crónicas, a quantidade refere-se às obras (e não aos contos, crónicas, capítulos ou outro tipo de secções); no caso dos textos poéticos, a quantidade refere-se aos autores (e não às obras ou aos poemas). O PPEB (2009) integra, na sua lista de textos, antologias de literatura portuguesa, de língua portuguesa e estrangeira, sendo essas obras contabilizadas como uma única ocorrência.

⁷ Classificam-se como literatura estrangeira as adaptações de obras estrangeiras (ex.: *Odisseia* de Homero, adaptada por Frederico Lourenço ou João de Barros).

Figura 3: Representatividade de literaturas nos programas curriculares de Português (3.º CEB)



Apesar de o Português se vir assumindo, paulatinamente, como língua pluricêntrica (cf. Baxter, 1992; Silva, Torres & Gonçalves (Org.), 2011; Mendes, 2014; Correia, Ferreira & Machungo, 2017) e de as escolas portuguesas se perspetivarem, cada vez mais, como espaço multicultural, salientando-se o crescente aumento do número de alunos oriundos da CPLP (Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe)⁸, as literaturas em língua portuguesa, sobretudo as africanas e a timorense, continuam a assumir uma posição periférica nas listas de autores e textos dos documentos curriculares. A esse nível, os programas curriculares refletem um certo “esquecimento” (e falta de reconhecimento) de Portugal relativamente aos autores de expressão portuguesa (Leitão, 2005).

Também a literatura estrangeira (adaptada ou traduzida) tem sido preterida nos documentos programáticos, correspondendo a 16% da totalidade de textos propostos no PMCEB (2015) e nas AEP (2018), 17% nas MCPEB (2012), 18% no PEB (1991) e, excecionalmente, a 27% no PPEB (2009). Ainda que nos programas atuais subsistam as fábulas de La Fontaine ou títulos como *Ali Babá e os quarenta ladrões*, *A viúva e o papagaio*, *A Pérola*, *O Hobbit*, *História de um Gato e da Gaivota que o ensinou a voar*, *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*, *A Ilha do Tesouro*, *a Odisseia*, *a Ilíada* (entre outras), a verdade é que não se tem conseguido contrariar a tendência nacionalista que caracteriza os programas curriculares de Português (não obstante o número crescente de alunos oriundos da China, Ucrânia, Roménia e Moldávia – cf. nota 6). Ao optar-se por obras quase exclusivamente nacionais (e ao não se prever a possibilidade de atualização dessas mesmas listas em função das nacionalidades dos alunos que integram cada contexto escolar específico – como acontece nos programas curriculares mais recentes), desvalorizam-se as potencialidades que os textos literários enquanto lugares “de encontro, sempre intercultural, do homem com outros homens no qual o futuro se constrói através de uma consciência crítica (intercultural)” (Sequeira, 2013, p. 224) – isto é, enquanto veículos promotores de educação intercultural e de inclusão social. Para além disso, como Blockeell (2001) refere, uma das consequências deste estatuto de menoridade conferido à literatura estrangeira é, por exemplo, a perda da consciência do carácter internacional das

⁸ De acordo com o Observatório das Migrações (<https://www.om.acm.gov.pt/-/4->), “As escolas públicas do ensino básico e secundário reuniam, no ano letivo de 2015/2016, alunos de 180 nacionalidades diferentes, sendo que no seu conjunto os alunos de nacionalidade estrangeira correspondiam a 3,5% do total de alunos do sistema escolar português.” Em posição cimeira encontravam-se: Brasil (26,5% do total de alunos estrangeiros), Cabo Verde (12,1%), Guiné-Bissau (7,6%), Angola (7,5%), Ucrânia (7,5%), Roménia (6,8%), São Tomé e Príncipe (4,5%), da Moldávia (3,2%), da China (3,1%) e do Reino Unido (1,9%).

adaptações de narrativas de adultos e a associação dos contos universais de Andersen ou de clássicos da literatura infantojuvenil (como *Alice no País das Maravilhas*) à cultura popular (produções da Disney, bandas-desenhadas...).

Como se verá de seguida, esta excessiva valorização da literatura nacional que caracteriza os programas reflete-se na avaliação externa.

3. Autores, expressões da literatura e modos literários na avaliação externa (Provas de Aferição e Provas Finais)

Apresentam-se, nesta secção, os resultados da análise do conjunto das 46 provas de avaliação externa de Língua Portuguesa/Português (Provas Finais e Provas de Aferição), dos vários níveis de escolaridade, realizadas entre de 2009 e 2021⁹:

Figura 4: Corpus – Provas de avaliação externa de Português (2009-2021)

Provas de Aferição de 5.º Ano/2.º CEB ¹⁰	Provas Finais de 6.º Ano	Provas de Aferição de 8.º Ano	Provas Finais de 9.º Ano	Total
7	8	3	28	46

Optou-se pela análise de todas as provas elaboradas ao longo de 13 anos (de 2009 a 2021), em função de três variáveis: referenciais curriculares (cf. secção anterior); tipos de provas (provas finais / provas de aferição); ciclos de ensino (2.º e 3.º CEB). Relativamente a cada prova, delimitaram-se, como unidades de análise, os textos literários transcritos (texto e referência bibliográfica), tendo-se em conta os seguintes parâmetros de análise: autor; tipo de literatura (portuguesa, em língua portuguesa, estrangeira); modo literário (narrativo, poético/lírico, dramático) / género literário (crónica).

Ainda que não tenha tido pretensões de exaustividade ou de generalização de conclusões, como se verá de seguida, a análise feita, por um lado, permitirá refletir sobre a relação existente entre programas curriculares e avaliação externa e, por outro, extrair ilações sobre a evolução ou manutenção de tendências (face à mudança de referenciais programáticos).

Apresentam-se, nas **Figuras 5 e 6**, de forma esquemática, os resultados relativamente ao primeiro parâmetro de análise (autores).

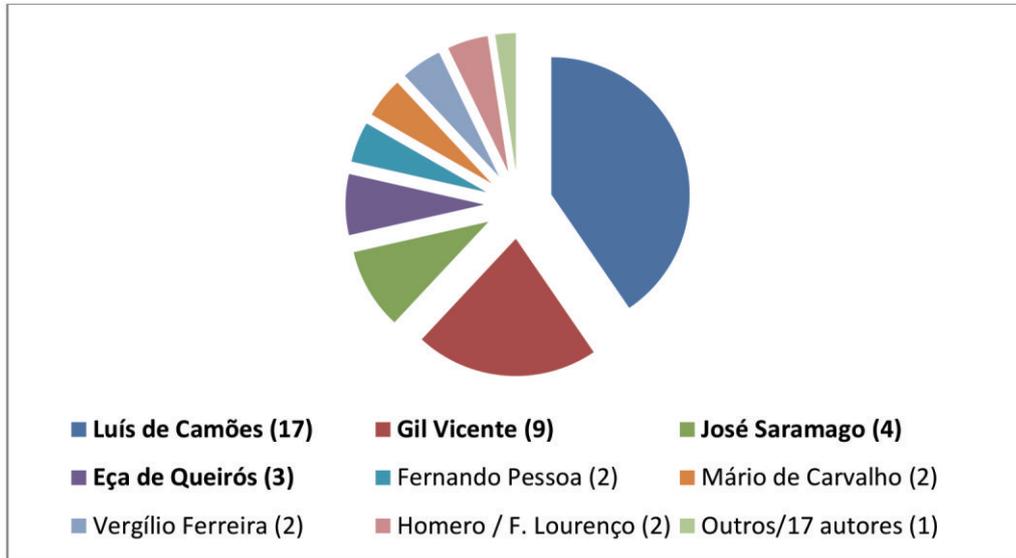
Figura 5: Representatividade de autores nas provas de avaliação externa (2.º CEB)



⁹ Em 2020 e em 2021, a aplicação das provas de avaliação externa no 2.º e 3.º CEB foi suspensa, devido à pandemia COVID-19.

¹⁰ Em 2021 a prova foi designada como “Instrumento de Aferição Amostral” (não tendo sido aplicadas provas de aferição com carácter universal).

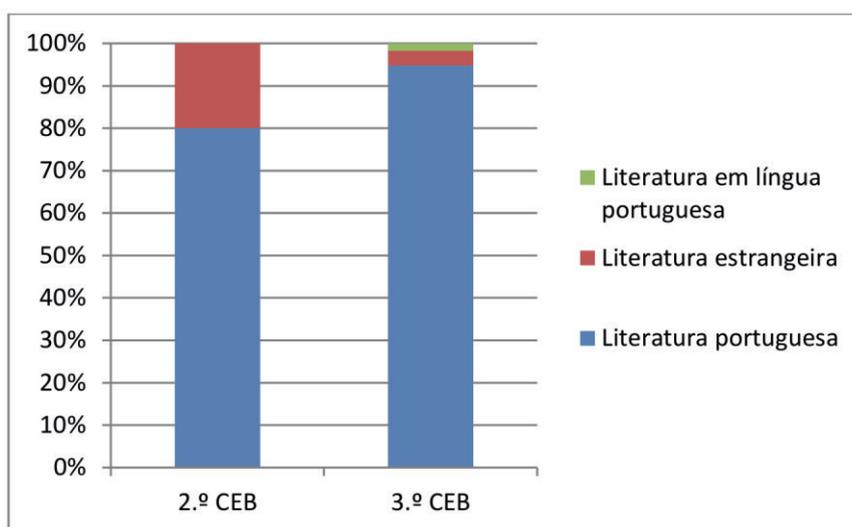
Figura 6: Representatividade de autores nas provas de avaliação externa (3.º CEB)



Os dados apresentados permitem concluir que, embora seja privilegiada a representatividade de autores (14 autores nas 15 provas de 2.º CEB e 25 autores¹¹ nas 31 provas de 3.º CEB), no 3.º CEB não pode deixar de ser notado o destaque de Gil Vicente e de Luís de Camões (que decorre, a nosso ver, do estatuto de obrigatoriedade de estudo das obras *Auto da Barca do Inferno* ou *Auto da Feira* e *Os Lusíadas*, em contraste com o estatuto de opcionalidade de lecionação das restantes obras); não pode deixar de ser notada também, no 3.º CEB, uma certa tendência para a valorização de autores nacionais tradicionalmente associados ao centro de cânone literário (José Saramago, Eça de Queirós).

Na **Figura 7**, apresenta-se a percentagem de textos pertencentes às três expressões de literatura (portuguesa, em língua portuguesa, estrangeira), nas provas de 2.º e 3.º CEB.

Figura 7: Representatividade de literaturas nas provas de avaliação externa



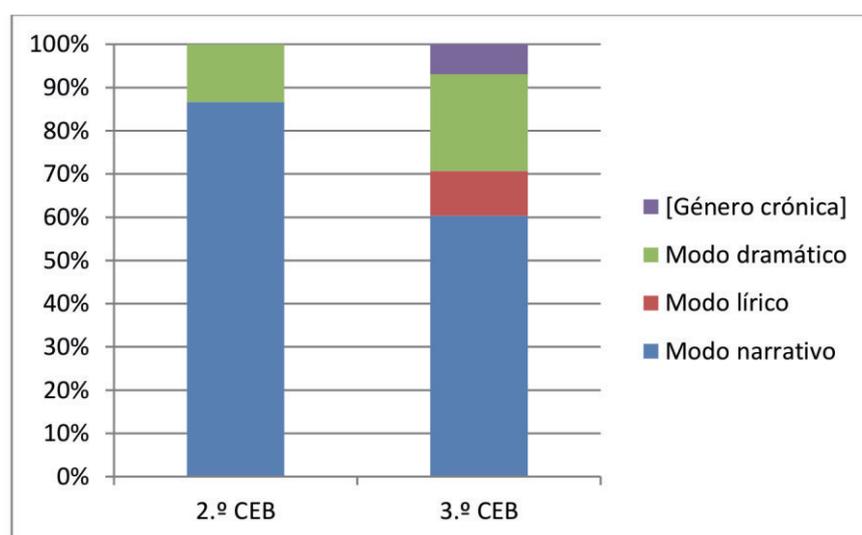
¹¹ Alice Vieira, Almeida Garrett, António Gedeão, Aquilino Ribeiro, Fernando Campos, Jorge de Sena, José Gomes Ferreira, Júlio Dinis, Machado de Assis, Manuel António Pina, Manuel da Fonseca, Maria Judite de Carvalho, Mário Dionísio, Miguel Torga, Nuno Júdice, Yvette Centeno.

Nas provas de 2.º CEB, valoriza-se sobretudo a literatura portuguesa, não se descurando totalmente a literatura estrangeira (*História de um Gato e de um Rato que se Tornaram Amigos*, de Luis Sepúlveda; *Ali Babá e os Quarenta Ladrões* (adapt. Luc Lefort); *Charlie e a Fábrica de Chocolate*, de Roald Dahl). As literaturas de língua portuguesa não se encontram representadas no *corpus* analisado.

No caso das provas de 3.º CEB, a literatura portuguesa adquire ainda maior representatividade, verificando-se apenas a presença de uma obra da literatura brasileira (*Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis) e duas adaptações de clássicos da antiga literatura grega, ambas por Frederico Lourenço (*A Odisseia de Homero adaptada para jovens* e *A Ilíada de Homero adaptada para jovens*).

Finalmente, apresenta-se, na **Figura 8**, informação sobre a representatividade de modos literários (narrativo, lírico/poético, dramático) e de géneros literários (crónica), nas provas de avaliação externa analisadas.

Figura 8: Representatividade de modos e géneros literários nas provas de avaliação externa



Os textos narrativos – valorizados em termos de cânone literário escolar – são os que mais se destacam, correspondendo a um valor acima de 85% dos textos literários presentes nas provas de 2.º CEB e a 60% das provas de 3.º CEB¹².

Nas provas de 2.º CEB, o modo lírico não é avaliado, recorrendo-se apenas a textos do modo narrativo (em maior grau) e dramático (em menor grau). Nas provas de 3.º CEB, verifica-se um maior equilíbrio ao nível da representatividade de modos literários – ainda que o aparente equilíbrio resulte, pelo menos em parte, da presença de Gil Vicente (*Auto da Barca do Inferno / Auto da Índia*) nas provas finais de 9.º ano. Neste ciclo de ensino, para além dos autos de Gil Vicente, foram ainda objeto de avaliação excertos de três textos dramáticos (*Aquilo que os olhos veem* ou *O Adamastor*, de M. A. Pina, *As três cidras do amor*, de Y. Centeno, e *Que farei com este livro?*, de J. Saramago), cinco poemas (“Barca bela”, de A. Garrett, “Impressão digital”, de A. Gedeão, “Mar”, de M. Torga, “O Mostrengo”, de F. Pessoa, e “Para escrever o poema”, de N. Júdice) e quatro crónicas (“História sem palavras”, de M.ª J. Carvalho, “Peças de museu”, de A. Vieira, “O sorriso” e “Os navegadores solitários”, ambas de J. Saramago).

4. Programas curriculares, avaliação externa e práticas pedagógicas – que relação?

Os documentos curriculares são instrumentos promotores do conhecimento de autores variados. Ao longo do ensino básico, os alunos deverão contactar com obras da literatura infantil e juvenil, da tradição oral (em prosa e em verso), da literatura nacional ou de expressão portuguesa (brasileira, angolana, moçambicana, guineense, cabo-verdiana, são-tomense, macaense, timorense) e da literatura estrangeira (com destaque para os clássicos juvenis e

¹² Esta valorização do texto narrativo em provas de avaliação externa foi já assinalada por Silva (2016).

para adaptações de clássicos), lendo textos pertencentes aos três modos literários (narrativo, poético/lírico, dramático).

No entanto, na prática, os documentos curriculares que têm regulamentado o ensino do Português tendem a estabelecer cânones literários escolares fixos, centrados na valorização da literatura nacional e da narrativa, em detrimento da literatura estrangeira (em que se incluem as várias literaturas de língua portuguesa) e dos modos literários dramático e poético/lírico. Baseiam-se em listas (cada vez mais) restritivas de obras e autores, não tendo em conta a evolução da literatura (portuguesa e estrangeira), o estatuto pluricêntrico da língua portuguesa e o multiculturalismo que caracteriza a atualidade das escolas (marcada, em 2015/2016 por 180 nacionalidades diferentes, como refere o *Observatório das Migrações*). Nesse sentido, a perspetiva assumida pela Associação de Professores de Português no relatório preliminar do projeto de investigação “Português 2002” permanece atual:

A massificação do ensino trouxe para as nossas escolas uma heterogeneidade de culturas, de discursos, de valores, de formas de pensar e de sentir difíceis de gerir, transformando-se, muitas vezes, numa verdadeira barreira ao sucesso escolar. [...] E como tem reagido a escola? A estas críticas a escola tem respondido com a extensão adequada dos programas? Com as condições desejáveis para a aprendizagem? Com a formação eficaz (inicial e contínua) dos professores? Com a motivação dos alunos? Nesta transição do milénio, temos-nos regulado por intuições. (Lobo, Assunção e Araújo, 2001, p. 20)

Cingindo-nos ao contexto curricular atual – mas retomando um posicionamento já sustentado em Leitão (2005) –, defendemos que o conceito de flexibilidade curricular preconizado pelo PASEO (2017) e validado pelas AEP (2018), relativamente à questão do cânone literário escolar, poderia passar por uma maior abrangência de autores e de obras nas listas que integram as AEP, mas também pela revisão periódica dessas mesmas listas, a que se associaria ainda a possibilidade de as escolas poderem acrescentar outras obras/autores, em função da sua realidade e das suas necessidades específicas. Como refere Veiga (1999), a diversidade torna a língua mais rica:

Creemos que a capacidade de a língua portuguesa aceitar a "diversidade" torna-a não só mais universal como ainda mais rica e mais original em relação às outras línguas europeias de colonização. Não temos dúvidas de que o espaço que pôde conquistar no mundo, em grande parte é devido ao facto de ela tolerar a diferença. Com efeito, ao aceitar a "diversidade", ela tornou-se mais livre, mais expressiva e, por conseguinte, mais aceite como algo que também pertence aos que a adotaram. O facto ainda de Portugal não ser o único centro normativo faz com que o português ganhe uma certa riqueza plástica, o que aumenta a sua aceitação como instrumento de comunicação e como património cultural. (p. 27)

É certo que os documentos curriculares constituem os principais referenciais da avaliação externa, assim como a avaliação externa condiciona todo o processo de ensino-aprendizagem, quer em termos de manuais escolares, quer ao nível das práticas efetivas de sala de aula. No caso da disciplina de Português, e concretamente do domínio da Educação Literária, a opção, em provas de avaliação externa (em que são as questões sobre os textos “que, em quantidade e em diversidade, marcam a natureza quer da avaliação aferida quer do exame final” – Silva, 2017, p. 38), por determinado autor e texto tem consequências ao nível dos manuais escolares e das práticas de sala de aula, sendo atribuído muito “espaço” ao texto narrativo, em detrimento dos restantes modos literários. Tal facto contribui, de forma inquestionável, para a manutenção de “preferências cristalizadas de leitura, circunscritas ao texto narrativo” (Gamboa, 2013, p. 21), e regula “de múltiplos modos, as aulas de Português, sendo também certo que as provas escritas a analisar apresentam uma estrutura semelhante (à das aulas e às dos manuais)” (Silva, 2016, 61).

Nesse sentido, parece-nos fundamental combater o efeito de padronização que tende a instalar-se relativamente à seleção de autores e textos literários em Provas de Aferição e em Provas Finais (cf. Ferreira, 2015). O combate a essa “padronização” contribuiria, a nosso ver, para a consecução de um dos propósitos referidos no Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril: “Informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar” (Artigo 23.º).

Bibliografia

- Aguiar e Silva, V. M. (2010a). O texto literário e o ensino da língua materna. In *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa* (pp. 181-190). Coimbra: Almedina.
- _____. (2010b). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português. In *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa* (pp. 207-216). Coimbra: Almedina.
- Baxter, A. (1992). Portuguese as a pluricentric language. In Michael Clyne (ed.), *Pluricentric Languages: differing norms in different nations* (pp. 11-44). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Blockeel, F. (2001). *Literatura juvenil portuguesa contemporânea: Identidade e alteridade*. Lisboa: Caminho.
- Correia, M.; Ferreira, J. P.; Machungo, I. (2017). Para um novo Observatório de Neologia do Português: desafios do pluricentrismo. In M. Sanchez Ibáñez et al. (orgs.), *La renovación léxica en las lenguas románicas: Proyectos y perspectivas* (pp. 299-310). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Ferreira, C. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, 41, 153-169.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011892>
- Ferreira, F. (2014). *A percepção das escolas sobre a avaliação externa e o seu impacto nos resultados escolares dos alunos*. Tese de Doutoramento, Universidade Portucalense. Repositório UPT.
<http://hdl.handle.net/11328/157>
- Fonseca, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, auto-avaliação e resultados dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/handle/10773/3683>
- Gamboa, M. J. (2013). Plano Nacional de Leitura: na encruzilhada dos discursos. *Aprender*, 33, 18-24.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/visao_diacronica_programas_seminario.pdf
- Leitão, M. A. (2005). *Mar me quer: Um novo livro em análise*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior.
- Lobo, A.; Assunção, I.; Araújo, A. I. (2001). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa: APP.
- Lopes, A. (2015). *Implicações da avaliação externa dos alunos na organização pedagógica da escola*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2807>
- Mendes, E. (2014). Formar professores de português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. In M. Kaneoya (Org.), *Português língua estrangeira em contextos universitários: Experiências de ensino e de formação docente*, Vol. I (pp. 68-90). Campinas-SP: Mercado de Letras.
- Observatório das Migrações (s/d). *Nacionalidades dos matriculados no ensino básico e secundário*.
<https://www.om.acm.gov.pt/-/4->
- Sequeira, R. (2013). A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural. *Revista de Estudos Literários*, 3, 211-229.
- Silva, A. C. (2016). A organização dos Exames Nacionais de Português de 2015: avaliação nos domínios da leitura, escrita e gramática. In J. A. B. Carvalho et al. (Orgs.), *Atas do V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa / V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 549-558). Braga: Cied / Universidade do Minho.

- Silva, A. C. (2017). Novo modelo de avaliação externa do Português no ensino básico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 36-41.
- Silva, A.; Torres, A.; Gonçalves, M. (orgs.) (2011). *Línguas pluricêntricas. variação linguística e dimensões sociocognitivas*. Braga: Aletheia.
- Veiga, M. (1999). O português: espaço aberto. O crioulo: espaço identitário. *Mar além*, 0, p. 27.
- Ventura, G. (2014). Avaliação externa e práticas docentes. In M. Miguéns (Coord). *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp. 90-95). Lisboa: CNE.
- Vicente, C.; Seabra, F. (2017). Avaliação externa das aprendizagens dos alunos: reflexos ao nível curricular. *Revista de estudios y investigación en psicología y educación*, Extr(10), p. A10-006-A10-010.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2171>

Documentos oficiais

- Buescu, H. C.; Morais, M.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H. C.; Morais, M.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa de Português e Metas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DEB-ME (1991a). *Língua Portuguesa. Organização Curricular e Programas. Ensino Básico, 2.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- DEB-ME (1991b). *Língua Portuguesa. Organização Curricular e Programas. Ensino Básico, 3.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- DEB-ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: ME-DGE.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- DGE-ME (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico de Português*.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Prémio Emília Amor de investigação em Didática do Português



Composição de crisefantinas escolhidas por Emília Amor na sua coleção particular de Arte.

É esse caráter simultaneamente abrangente e unificador da Didática que a torna difícil e desafiadora, mas também aberta, inacabada e suscetível de se renovar. Disciplina praxeológica de orientação do ensino, tarefa empírico-descritiva de captação dos fatores condicionantes do ensino e da aprendizagem, busca da significação e compreensão crítica dos processos e valores implicados no ato pedagógico, ela reúne e relança permanentemente – e sempre de modo original – as questões mais cruciais da pedagogia e até, atrevo-me a dizer, da própria construção dos saberes instituídos. Talvez por isso muitos, entre os quais me incluo, preocupados em definir-lhe os contornos da racionalidade e da cientificidade, não queiram abdicar de também lhe chamarem uma arte.

Emília Amor

Finalidades

- Fomentar a articulação entre práticas de ensino e aprendizagem do Português, investigação em didática da língua e formação inicial e contínua de professores, de todos os níveis de ensino.
- Apoiar as necessidades de formação e atualização dos professores de Português em diferentes momentos do seu percurso profissional, para uma prática baseada em evidências.
- Incentivar o intercâmbio de ideias sobre questões decorrentes das práticas de ensino e da investigação em Didática do Português, em si mesma e/ou em inter-relação com outros campos da didática específica.

Atividades

- Prémio Emília Amor de investigação em Didática do Português | APP – edição 2022
- Tendo como objetivo incentivar a investigação sobre a prática pedagógico-didática do Português, este prémio dirige-se a sócios não doutorados e será atribuído anualmente. O seu Autor, individual ou coletivo, receberá um prémio pecuniário cujo valor será fixado anualmente pela Assembleia Geral, sob proposta da Direção da APP.
- Para o ano de 2022, o prémio pecuniário corresponde à atribuição de cinco anuidades da cota de sócio.