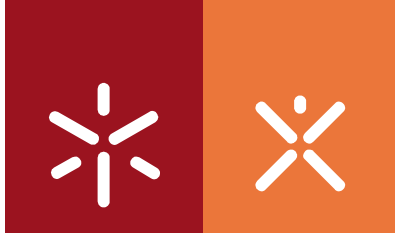




Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Filipe Sivi

O Ensino da Leitura em Angola: dos manuais
escolares às conceções de professores
do Ensino Secundário



Universidade do Minho

Instituto de Educação

João Filipe Sivi

O Ensino da Leitura em Angola: dos manuais escolares às conceções de professores do Ensino Secundário

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Área de Especialização em Literacias e Ensino de Português

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor António Carvalho da Silva

julho de 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu percurso académico de doutoramento, recebi vários apoios que não devo esquecer de anotar e de agradecer. Trabalhos como estes, para a sua concretização, envolvem, como sempre, o apoio financeiro, material, pessoal e de um acompanhamento sistemático tutorial de pessoas capacitadas que nos conduzem até a uma meta. Sem este impulso, não seria possível a conclusão desta tese.

Assim, não deixo de manifestar o meu gesto de gratidão ao Setor de Apoio aos Estudantes da Embaixada de Angola em Lisboa, por via do INAGBE, pelo apoio prestado no decurso desta formação. O agradecimento é extensivo ao Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela, na pessoa da sua Presidente Professora Doutora Maria da Conceição Barbosa Mendes; aos Vice-Presidentes para as áreas científica e académica, Professora Doutora Isabel Romero e Professor Doutor Augusto Ezequiel Afonso, por todo apoio prestado nas variadíssimas autorizações de saída para Portugal e Espanha em busca do saber e de um vasto apoio de material que culminou na construção desta tese. Ao Departamento de Letras Modernas, pelos inúmeros apoios cedidos na revisão de Literatura desta investigação; pelas inúmeras dispensas das atividades letivas docentes por razões de formação, nomeadamente na pessoa dos Professores Doutores António Chinhama dos Santos, António Lolino e Joana Quinta.

Os agradecimentos são extensivos à Direção do Colégio BG 1115 “10 de Fevereiro”, em Benguela, na pessoa do Diretor Joaquim Neto e ao coletivo dos professores de Português, pela disponibilidade e aceitação em participarem na entrevista deste estudo.

Ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, pela transmissão de competências científicas no plano curricular deste Doutoramento, na pessoa dos Professores Doutores José António Brandão Soares Carvalho, Maria de Lourdes Dionísio. O reconhecimento estende-se, igualmente, ao meu dedicado Orientador, Doutor António Carvalho da Silva, que, de forma incansável, me prestou uma orientação científica com muita mestria, dedicação e paciência. Aos meus Pais Sivi Nkusu e Albertina Kuavita, por me terem educado, ensinado, instruído com paciência e amor nos caminhos que me levaram aos trilhos da realização académica. Aos meus irmãos, pelos apoios inestimáveis de toda a índole na realização deste trabalho. À minha esposa e companheira Filomena Isabel Bumba Manuel; aos meus filhos, a quem imensamente agradeço.

A todos o meu muito obrigado!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O Ensino da Leitura em Angola: dos manuais escolares às concepções de professores do Ensino Secundário

RESUMO

Esta investigação apresenta um estudo sobre a configuração do ensino da leitura desencadeada pelos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário em Angola, publicados no período da Reforma Educativa, e sobre as concepções de leitura dos professores visíveis nesses manuais. A pesquisa procura estabelecer a representação oficial do programa de ensino nos manuais e identificar as dimensões críticas que condicionam a função científico-pedagógica desses manuais no ensino da leitura.

Com este estudo, pretende-se contribuir para a construção das aprendizagens e o desenvolvimento das competências dos cidadãos, reconhecendo-se, acima de tudo, a necessidade de um ensino capaz de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura desencadeada pelos manuais escolares em vigor.

O foco da pesquisa centra-se na análise das dimensões críticas dos manuais escolares ao nível do ensino da leitura e das concepções dos professores sobre o modo como essa leitura é definida nos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo. A pesquisa analisa e descreve os manuais, em todas as atividades em que nele se podem extrair conteúdos de ensino da leitura, a saber: os textos, os objetivos, as metodologias e os limites contidos nesses manuais escolares.

No entanto, é possível afirmar que os manuais escolares de Português analisados revelam uma diminuição das atividades que concorrem para o ensino da leitura, sobretudo pela insuficiência de exercícios estratégicos de aprendizagem da leitura, sendo a participação dos professores nesta prática condicionada pelos constrangimentos definidos nos manuais que os auxiliam. Identificou-se, ainda, a dimensão crítica do processo de ensino da leitura que está repercutida nos manuais, dadas as insuficiências e fragilidades de conteúdos que contribuem para a promoção do ensino da leitura.

A investigação assume a forma de um estudo exploratório de natureza qualitativa, em que é analisado o estatuto pedagógico, ideológico, cultural e regulador dos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, assim como as concepções de professores sobre o ensino da leitura. Consagra, ainda, a análise de conteúdo como procedimento sistemático de estudo e descrição dos manuais escolares, sendo as concepções de professores recolhidas através de uma entrevista semiestruturada em que os dados são estudados pela análise de conteúdo.

Palavras-chave: Configurações do Ensino, Ensino do Português, Leitura, Manual Escolar.

The Teaching of Reading in Angola: from School Manuals to Teacher's Conceptions in Secondary Education

ABSTRACT

This research presents a study on the configuration of teaching brought about by the Secondary Education Portuguese language manuals for the 1st Cycle of Secondary Education in Angola. These manuals present a conception of reading of the authors of the manuals published during a period of Education Reforms. Our research intends to establish the official representation of the official syllabi in the manuals and identify critical dimensions that may condition a scientific-pedagogical function of the manuals. This study aims to contribute to the construction of learning skills and their development in citizens, acknowledging, above all, the necessity of education as an enabler for the development of the learning capacity of reading as consequences of the action of the manuals.

The focus of this research is centred upon the analysis of the critical dimension of the school manuals in the teaching of reading and on the conceptions of teachers on the way, reading is defined in school manuals of Portuguese Language for the 1st Cycle. This research analyses and describes the manuals, in all the activities they offer as valid for the teaching of reading. These are the texts, the objectives, the methodologies and the limits foreshadowed in the school manuals.

It is, nevertheless, possible to affirm that the Portuguese Language school manuals analysed reveal a decrease in the activities designed for the teaching of reading, mostly because of their lack of enough strategic exercises for learning reading. In this regard, teachers are conditioned in their approach to this skill, by the constraints inherent to the manuals they use. A critical dimension on the process of the teaching of reading was also identified and which underlies the manuals, given the lacks, insufficiency and frailties of strategic contents that should contribute for the promotion of the teaching of reading in classrooms.

This research assumes the form of an exploratory study of qualitative nature, analysing the pedagogical statute, ideology and the culture regulating the school manuals of Portuguese in the 1st Cycle of Secondary Education, as well as the conceptions of teachers themselves over the teaching of reading. Moreover, it consecrates the analysis of content as a systematic procedure of analysis and description of school manuals, being the conceptions of teacher collected by means of a semi-structured interview in which data are studied by content analysis.

Key words: Configuration of Teaching, Reading, School Manual, Teaching of Portuguese.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE QUADROS.....	xi
ÍNDICE DE SIGLAS	xiii
DEDICATÓRIA.....	xiv
INTRODUÇÃO	1
Enquadramento da problemática	2
Justificação da investigação	4
Importância do estudo a desenvolver	6
Organização interna da dissertação.....	7
CAPÍTULO I – QUADRO TEORICO-CONCETUAL.....	9
1. Enquadramento do Ensino em Angola	10
1.1. O ensino em Angola: de 1975 até ao presente.....	10
1.2. Estatuto do Português em Angola	13
1.3. Caraterização geográfica de Benguela.....	15
1.3.1. Situação sociolinguística de Benguela	17
1.4. Primeiras Reformas Educativas em Angola (1845-2015)	18
1.5. Objetivos gerais da Educação em Angola	22
1.6. Organização do Sistema de Educação em Angola	23
1.6.1. Perspetiva histórica do Sistema de Educação de Angola	32
1.7. Caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Secundário.....	34
1.7.1. Objetivos e funções do 1.º Ciclo do Ensino Secundário.....	38
1.7.2. Princípios orientadores e de avaliação no 1.º Ciclo	39
1.7.3. Estatuto e funções didáticas do Programa de Português do 1.º Ciclo	41
1.7.4. Objetivos gerais do Ensino do Português no 1.º Ciclo	49
1.7.5. Objetivos gerais do Ensino do Português na 7.ª Classe	50

1.7.6.	Objetivos gerais do Ensino do Português na 8.ª Classe	51
1.7.7.	Objetivos gerais do Ensino do Português na 9.ª Classe	52
CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LEITURA		54
2.1.	Uma reflexão em torno do papel do ensino versus aprendizagem	55
2.2.	Funções da leitura	58
2.2.1.	Funções sociais da leitura	61
2.3.	O ensino da leitura em Angola: reflexões metodológicas	62
2.4.	O ensino da compreensão na leitura	66
2.4.1.	Os microprocessos	68
2.4.2.	Os macroprocessos	70
2.4.3.	Processos de elaboração	71
2.4.4.	Processos metacognitivos	73
2.5.	Modalidades de ensino da leitura no 1.º Ciclo	74
2.6.	Papel do professor na prática do ensino da leitura	76
2.7.	Dificuldades na compreensão da leitura: o caso dos alunos do 1.º Ciclo.....	79
2.8.	Estratégias de ensino e de promoção da leitura	80
2.8.1.	A leitura como atividade global: aprender a pensar, pensar para aprender	83
2.8.2.	Processos de leitura: estratégias abertas de ler	84
CAPÍTULO III - MANUAIS ESCOLARES: PAPEL E FUNÇÕES NA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA		87
3.1.	Um ponto de partida: o conceito de manual escolar	88
3.1.1.	Papel e funções dos manuais escolares no ensino	92
3.1.2.	Manual escolar de Português e Programa do 1.º Ciclo.....	95
3.1.3.	Os manuais escolares no Sistema Educativo Angolano	98
3.1.4.	Estratégias de análise de conteúdo do manual escolar	100
3.1.5.	Etapas de elaboração dos manuais escolares em Angola.....	105
3.2.	As funções do manual escolar do aluno	108
3.3.	As funções do manual escolar do professor	111
3.4.	Procedimentos de avaliação de um manual escolar	113
3.4.1.	Critérios a usar na avaliação de um manual escolar	116
3.5.	Processo de adoção e certificação dos manuais escolares.....	120
3.6.	O currículo como instrumento regulador do ensino em Angola	123

3.7.	A função atribuída à leitura no manual de Português.....	127
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO		131
4.1.	Aspetos metodológicos da investigação	132
4.1.1.	Apresentação do estudo empírico: planeamento da investigação	132
4.2.	Abordagem metodológica e natureza da investigação	133
4.2.1.	Caracterização dos participantes na investigação	137
4.2.2.	Procedimentos de construção das entrevistas	138
4.2.3.	Caracterização da amostra	143
4.3.	Procedimentos adotados na análise dos manuais escolares	143
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES.....		145
5.1.	Análise de conteúdo do manual escolar da 7.ª Classe	146
5.1.1.	Acerca dos textos introdutórios.....	147
5.1.2.	Apresentação das tipologias textuais: o texto narrativo	149
5.1.3.	Apresentação das tipologias textuais: o texto descritivo	149
5.1.4.	Apresentação das tipologias textuais: o texto poético/lírico	150
5.1.5.	Apresentação das tipologias textuais: o texto informativo	151
5.1.6.	Apresentação das tipologias textuais: o texto injuntivo.....	151
5.2.	Análise de conteúdo do manual escolar da 8.ª Classe	152
5.2.1.	Definição das tipologias textuais: o texto narrativo.....	154
5.2.2.	Definição das tipologias textuais: o texto descritivo	155
5.2.3.	Definição das tipologias textuais: o texto poético/lírico.....	156
5.2.4.	Definição das tipologias textuais: o texto informativo	157
5.2.5.	Definição das tipologias textuais: o texto injuntivo	158
5.2.6.	Definição das tipologias textuais: o texto explicativo	158
5.3.	Análise de conteúdo do manual escolar da 9.ª Classe	159
5.3.1.	Descrição das tipologias textuais: o texto narrativo.....	161
5.3.2.	Descrição das tipologias textuais: o texto descritivo.....	162
5.3.3.	Descrição das tipologias textuais: o texto poético/lírico	162
5.3.4.	Descrição das tipologias textuais: o texto informativo	163
5.3.5.	Descrição das tipologias textuais: o texto explicativo	164
5.3.6.	Descrição das tipologias textuais: o texto injuntivo	165
5.3.7.	Descrição das tipologias textuais: o texto argumentativo	166

5.4.	Apontamentos sobre os blocos gramaticais dos manuais M1, M2 e M3.....	171
5.5.	Síntese da análise de conteúdo dos manuais M1, M2 e M3: os géneros textuais	173
5.6.	Análise das dimensões científico-didáticas dos manuais M1, M2 e M3	176
5.7.	Caraterização do Programa de Português do 1.º Ciclo.....	183
CAPÍTULO VI – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS.....		186
6.1.	Caracterização física e geográfica do Colégio BG 1115 “10 de Fevereiro”	187
6.2.	Análise e apresentação dos resultados das entrevistas	188
6.3.	Síntese da discussão dos resultados das entrevistas dos professores	220
CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS		223
	Conclusões	224
	Limitação do Estudo e Projeção de Futuros Trabalhos	228
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		231
ANEXOS.....		244

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Plano de Estudos do 1.º Ciclo do Ensino Secundário	37
Tabela 2 - Participantes na Investigação.....	137
Tabela 3 - Diferentes Atividades nos Domínios do Ensino da Língua (Manual da 7.ª Classe)	148
Tabela 4 - Diferentes Atividades nos Domínios do Ensino da Língua (Manual da 8.ª Classe)	154
Tabela 5 - Diferentes Atividades nos Domínios do Ensino da Língua (Manual da 9.ª Classe)	167

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do Ensino em Angola	31
Quadro 2 - Ensino do Texto Narrativo: descrição dos principais aspetos da aula	43
Quadro 3 - Ensino do Texto Descritivo: descrição dos principais aspetos da aula.....	45
Quadro 4 - Ensino do Texto Apelativo (Injuntivo): descrição dos principais aspetos da aula.....	45
Quadro 5 - Ensino do Texto Informativo: descrição dos principais aspetos da aula	46
Quadro 6 - Ensino do Texto Poético: descrição dos principais aspetos da aula	47
Quadro 7 - Ensino do Texto Explicativo: descrição dos principais aspetos da aula	48
Quadro 8 - Ensino do Texto Argumentativo: descrição dos principais aspetos da aula	49
Quadro 9 - Estratégias de Análise do Manual Escolar	102
Quadro 10 - Análise do Domínio Científico.....	103
Quadro 11 - Parâmetro A: grau de acabamento do manual	118
Quadro 12 - Parâmetro B: relação entre as etapas de aprendizagem	119
Quadro 13 - Parâmetro C: relação com os objetos de aprendizagem	119
Quadro 14 - Síntese da Metodologia.....	140
Quadro 15 - Análise Científico-Didática do Manual de Português M1	178
Quadro 16 - Análise Científico-Didática do Manual de Português M2.....	179
Quadro 17 - Análise Científico-Didática do Manual de Português M3.....	180
Quadro 18 - Síntese da Dimensão A das Entrevistas.....	190
Quadro 19 - Análise das respostas dos entrevistados A1 e A2 (7.ª Classe) à luz da Dimensão B	193
Quadro 20 - Análise das respostas dos entrevistados A1 e A2 (7.ª Classe) à luz da Dimensão C	195
Quadro 21 - Análise de conteúdo das respostas dos entrevistados A1 e A2 (7.ª Classe) à luz da dimensão D.....	197
Quadro 22 - Análise das respostas dos entrevistados A1 e A2 (7.ª Classe) à luz da Dimensão E	200

Quadro 23 - Análise das respostas dos entrevistados B1 e B2 (8. ^a Classe) à luz da dimensão B	202
Quadro 24 - Análise das respostas dos entrevistados B1 e B2 (8. ^a Classe) à luz da dimensão C	204
Quadro 25 - Análise das respostas dos entrevistados B1 e B2 (8. ^a Classe) à luz da Dimensão D.....	207
Quadro 26 - Análise das respostas dos entrevistados B1 e B2 (8. ^a Classe) à luz da Dimensão E.....	209
Quadro 27 - Análise das respostas dos entrevistados C1 e C2 (9. ^a Classe) à luz da Dimensão D.....	212
Quadro 28 - Análise das respostas dos entrevistados C1 e C2 (9. ^a Classe) à luz da Dimensão B.....	214
Quadro 29 - Análise das respostas dos entrevistados C1 e C2 (9. ^a Classe) à luz da Dimensão E.....	216
Quadro 30 - Análise das respostas dos entrevistados C1 e C2 (9. ^a Classe) à luz da Dimensão C.....	219

ÍNDICE DE SIGLAS

- A1 e A2** - Entrevistados (da 7.ª Classe)
- B1 e B2** - Entrevistados (da 8.ª Classe)
- C1 e C2** - Entrevistados (da 9.ª Classe)
- AMSE** - Antigo Modelo de Sistema de Ensino
- CAARE** - Comissão das Ações de Acompanhamento da Reforma Educativa
- CNA** - Comissão Nacional da Alfabetização
- CPE** - Congresso sobre Políticas Educativas
- CPLP** - Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa
- CUA** - Comissão da União Africana
- FAS** - Fundo de Apoio Social
- FNLA** - Frente Nacional de Libertação de Angola
- INIDE** - Instituto Nacional de Investigação em Educação
- LP** - Língua Portuguesa
- LM** - Língua Materna
- LBSE** - Lei de Base do Sistema de Educação
- M1** - Manual escolar (7.ª Classe)
- M2** - Manual escolar (8.ª Classe)
- M3** - Manual escolar (9.ª Classe)
- ME** - Manual escolar
- MPLA** - Movimento Popular de Libertação de Angola
- MED** - Ministério da Educação
- NMSE** - Novo Modelo de Sistema de Ensino
- PANEPT** - Plano de Ação Nacional de Educação para Todos
- PALOP** - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- PIIM** - Plano Integrado de Intervenção nos Municípios
- UA** - União Africana
- UEA** - União dos Escritores de Angola
- UNITA** - União Nacional para Independência Total de Angola

DEDICATÓRIA

*Aos meus familiares, à minha esposa, aos meus
filhos, aos meus irmãos e primos.*

INTRODUÇÃO

Enquadramento da problemática

Este capítulo integra a contextualização da problemática da investigação, a formulação das finalidades e dos objetivos desta investigação, através da descrição do estado da arte e de diversos estudos empíricos que culminaram com esta investigação. Trata-se de uma investigação centrada na área da Didática do Português, em que assume centralidade o ensino da leitura, configurado nos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo, em uso em 2022/23, no período da Reforma Educativa a decorrer em Angola. O objeto de estudo eleito para esta pesquisa é a descrição crítica do ensino da leitura, configurado nos manuais escolares, desde os textos selecionados até às atividades de que se podem extrair conteúdos de ensino da leitura em Angola.

Todavia, nas estratégias políticas de reconstrução e desenvolvimento do Estado angolano, a Reforma Educativa no Setor da Educação assume uma tarefa decisiva como vetor estratégico do combate à pobreza e ao analfabetismo, de promoção da saúde, da redução das desigualdades sociais e de género, de recuperação socioeconómica, da consolidação de uma sociedade democrática e de direito (MED, 2010, p. 4). A estratégia implementada pelo Estado angolano para a Melhoria do Sistema de Ensino, aprovada pelo Conselho de Ministros em setembro de 2001, de entre outras temáticas de cariz educativo e social, recomenda a aprovação da Lei de Base do Sistema de Educação (LBSE), que culmina com a conclusão do diploma e a fase preparatória da Reforma Educativa, através da sua implementação a partir do ano letivo 2004, consagrando três desafios principais no ensino em Angola:

- a) A qualidade do ensino e dos manuais escolares no Ensino Secundário;
- b) A (re)configuração do ensino da leitura no Ensino Primário e Secundário desencadeada pelos manuais escolares;
- c) Novas políticas no alargamento da distribuição dos manuais escolares às escolas de forma gratuita;
- d) Promoção da literacia digital assente nas novas tecnologias de acesso aberto aos manuais escolares digitais, de forma gratuita para todos (MED, 2001, p. 13).

Estes desafios colocam o ensino em Angola num campo de “procura de respostas” na convicção de investigações profundas, no sentido de se criar uma capacidade nacional de produção e edição de manuais escolares e outros materiais didáticos de ensino que possam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para melhores condições de acesso a estes materiais em todo o território nacional. Entretanto, dos estudos sobre análise de manuais escolares em Angola, tem-se verificado, nos últimos cinco anos, a abertura de trabalhos científicos relativos a diversas temáticas de avaliação de manuais no ensino da leitura e da escrita, pelo que decidimos selecionar a leitura para

este estudo. Todavia, esta investigação visa também contribuir para a análise, revisão e atualização de manuais escolares em todo o território nacional, que serão implementados na fase experimental entre os anos de 2023 a 2025, de modo a melhorar a eficácia do sistema de ensino nos domínios da função pedagógica e científica/curricular no processo de ensino e de aprendizagem do Português.

Assim, com vista a encontrar soluções inovadoras para a resposta e o reforço da eficácia do sistema de ensino e atender melhor às expectativas de aprendizagem dos alunos e de todos os intervenientes que dinamizam o desenvolvimento do sistema de ensino, são apresentadas abaixo as principais questões que norteiam a pesquisa e os principais objetivos fundamentais a desenvolver no decurso da dissertação. Assim sendo, da longa e alargada reflexão levada a cabo nesta pesquisa sobre os elementos que concorrem para a configuração do ensino da leitura que se desenvolve em sala de aula e que é repercutida nos manuais de Português do 1.º Ciclo, com incidência na análise das funções textual, gramatical, sintática e morfológica do manual escolar nos domínios da competência científico-pedagógica e nas conceções de professores acerca do ensino da leitura desenvolvida nesses manuais escolares do Ensino Secundário desenvolve-se, neste quadro, esta investigação pretende responder às seguintes questões:

1. De que modo é configurado o ensino da leitura nos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo?
2. Que conceções os professores revelam da configuração do manual de Português do 1.º Ciclo no ensino da leitura em Angola?

O presente estudo, além da descrição dos manuais escolares do Ensino Secundário, incide, também, nas conceções de professores sobre o ensino da leitura refletida nos manuais escolares, determinando o estatuto científico-pedagógico que estes materiais didáticos ocupam em contexto educativo angolano. Neste âmbito, a presente pesquisa procura responder a questões de investigação mais específicas:

3. Como é preconizado e configurado o ensino da leitura nos manuais de Português?
4. Que conteúdos de aprendizagem privilegiam os manuais escolares do 1.º Ciclo no ensino da leitura?
5. Que papel mediador tem o programa na relação com os manuais escolares no ensino da leitura?
6. Que conceções revelam os professores dos manuais de Português no ensino da leitura?
7. Como são organizados os textos de ensino da leitura nos manuais escolares?

As questões levantadas nesta tese são motivadas pelo facto de estes manuais serem os responsáveis pela promoção de ensino da leitura em todo o ciclo formativo em Angola e, em razão de serem os livros com maior tiragem no sistema de ensino a nível nacional, sofrerem constantes mudanças na sua forma, estrutura, edição, também pela razão de a disciplina de Português no 1.º Ciclo ser considerada de formação específica em todas as classes.

É com este desafio que esta dissertação procura dar resposta às dimensões críticas, fundamentalmente descrevendo uma reflexão estratégica para a renovação do ensino da leitura espelhada nos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário.

Por conseguinte, centramos a nossa atenção no Ensino Secundário, lugar onde a leitura tem destaque como meio de inclusão social e de melhoria da formação dos indivíduos (leitores), na busca das diretrizes que possibilitam a superação de problemas da leitura apresentada no manual escolar. Por esta razão, esta pesquisa visa colocar o manual como um instrumento diversificado de atividades, no qual se motivam os alunos através do seu aspeto gráfico ou textual e representando um guia prático de estudo e de utilização autónoma pelos alunos.

Para tal, dada a natureza desta investigação, estudamos os aspetos inerentes à estrutura interna do manual, nomeadamente a organização geral dos conteúdos, os textos selecionados para a leitura, a adequação entre o texto e a imagem, a contextualização dos exercícios, as competências a desenvolver em função dos conteúdos, a disposição do texto, os exercícios, as tipologias textuais, o bloco gramatical e as sugestões metodológicas, pretendendo-se refletir sobre a estrutura interna destes manuais e sobre a sua relação com o programa, tendo a delimitá-las os seguintes objetivos de investigação:

8. Analisar a estrutura interna dos manuais escolares enquanto instrumentos de regulação da prática docente e da sua articulação com o programa de Português;
9. Caracterizar os conteúdos configurados nos manuais escolares desde os textos selecionados até às atividades de que se podem extrair conteúdos para o ensino da leitura;
10. Descrever as conceções de professores sobre o manual escolar e a leitura que decorre na sala de aulas.

Justificação da investigação

Em qualquer sociedade, a aprendizagem da leitura e da escrita constituem um fator decisivo para a formação de leitores e para a integração social dos cidadãos. São justamente os manuais

escolares que auxiliam os professores na organização das atividades pedagógicas na sala de aulas, esperando deles obter instrumentos e consequentemente práticas inovadoras (Mesquita, 2009).

Uma das formas de se verificar a importância dos manuais escolares é destacada por Amor (1993, p. 82), ao afirmar “é função básica da escola proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio refletido com os textos, o desenvolvimento pleno das capacidades inerentes ao ato da leitura e da escrita, dos hábitos e dos valores que as promovem e transformam em práticas culturais efetivas”. Na sociedade angolana e não só, a leitura é vista como uma atividade para desenvolver a maturação da prática comunicativa, através dos manuais escolares em que a participação social dos indivíduos na transmissão de valores culturais, sociais e na reconstrução dos saberes dos alunos e do papel do professor na sala de aulas.

Desta forma, a leitura enquanto atividade mobilizada pelo professor e pelos alunos em todas as disciplinas do percurso escolar, enquanto objetivo de ensino e aprendizagem na aula de Português, constituem aptidões específicas que, de um modo geral, só a escola tem o papel e o privilégio de proporcionar ao indivíduo. Todavia, a justificação desta investigação tem a ver com a nossa experiência como professor dos Quadros do Ministério da Educação de Angola e como investigador na área da Didática do Português, tendo constatado, por via da assistência às aulas e das práticas de ensino que a aprendizagem da leitura em sala de aula, subordinada às planificações das ações pedagógicas realizadas pelos professores, que não têm sido frequentemente realizada e apoiada com recurso ao manual escolar; aliás, as práticas pedagógicas subordinadas à leitura em sala de aula não têm, muitas vezes, o livro e o programa como referente primário e único para o ensino da leitura. Por seu turno, fruto desta observação, prova-se que diferentes alunos do Ensino Secundário não concebem a aprendizagem da leitura de forma uniformizada com o programa e o manual à disposição do professor, pelo que os alunos recorrem a diferentes manuais descontinuados para a consolidação das suas aprendizagens independentes da leitura.

Perante o exposto, percebe-se que a competência de leitura que estes alunos trazem é fruto das informações contidas nestes manuais, que não oferecem uma *performance* tal que permita um enquadramento elegível ao nível desejado da leitura em que estes alunos se encontram. Além do mais, constatamos que o desajustamento significativo de conteúdos entre o programa proposto pelo Ministério da Educação, como é utilizado nas escolas, com o manual efetivamente utilizado pelo professor e pelos alunos apresentam incongruência de conteúdos que não estão voltados para a prática e funcionamento da língua, esquecendo-se que o manual escolar é o instrumento de transmissão dos conhecimentos em sala de aula, pois considera-se:

Devem ser desenvolvidas sobretudo as competências comunicativas, e, ao mesmo tempo, os diferentes aspetos dos programas devem fomentar o conhecimento e o respeito pela nossa cultura e tradição literária, privilegiando a atualidade [...]. Consideramos como competências fundamentais a desenvolver o falar bem, escrever bem e usar bem adequadamente a língua portuguesa em qualquer situação de comunicação do quotidiano (FNAES, 2000, p. 5).

Todavia, com certeza a disciplina de Português, cujo ensino é configurado no manual escolar, visa, essencialmente, desenvolver nos alunos competências fundamentais de escrever, falar, para os dotar de uma capacidade de senso crítico e de pensamento reflexivo, através do apoio do professor. Numa outra perspetiva, a investigação coloca o manual analisado na função pedagógica e social que representam os saberes na promoção do ensino da leitura em Angola, possibilitando, assim, um conjunto de conhecimentos distintos, destinados quer aos alunos quer aos professores.

Importância do estudo a desenvolver

Os manuais escolares, instrumentos reguladores da prática pedagógica, ao serem reconhecidos por todos os fazedores da *arte de bem ensinar* como pilar da prática docente, “são, portanto, objetos utilitários criados para servir de suporte ao ensino de uma determinada disciplina em contexto pedagógico e encarados pela comunidade educativa, nomeadamente professores e alunos, como facilitadores da estruturação dos saberes” (Choppin, 1992, citado por Mesquita, 2009, p. 5). Por esta razão, a escola não é o único lugar para formar leitores, mas considera-se o manual escolar como único instrumento privilegiado para auxiliar o professor na formação de leitores com uma integração socialmente aceite. É neste sentido que o papel da escola é determinante no processo de resposta ao aluno, no entendimento da construção dos conceitos básicos; por via dessa instituição que se desenvolve o ensino sistematizado no processo de construção mútua entre o professor e o aluno (Falcão, 2010, p. 3).

Dessa forma, a importância deste estudo reside no facto de a necessidade da aprendizagem da leitura ser uma condição fundamental para qualquer indivíduo viver em sociedade, com vista à realização das suas necessidades comunicativas diante dos seus semelhantes. Num país como Angola, ainda é visível a necessidade de se formarem leitores capazes de contribuir, na vida social e pessoal, para o desenvolvimento da comunidade e da inclusão social de todos os alunos, nos subsistemas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, com esta investigação, pretende-se definir e obter um novo rosto dos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo que abordam o programa curricular, não apenas em termos conceptuais, isto é, do entendimento dos conteúdos que se pretendem adquirir, como também em termos de metodologia e de perspetivas políticas, académicas, culturais, ideológicas

e sociais, e no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos angolanos e de outros cidadãos com funções distintas na sociedade.

Organização interna da dissertação

Esta dissertação, como revela o seu título, pretende estudar “O Ensino da leitura em Angola: dos manuais escolares às concepções de professores do Ensino Secundário”, estabelecendo, como prioridade, o estado da arte que fundamente o ensino da leitura, o estatuto dos manuais de Português na regulação do ensino da leitura na escola. Além disso, esta investigação estabelece uma relação de conhecimento com outras áreas (a linguística, por exemplo), na medida em que esta é uma área abrangente de todos os aspetos das línguas humanas e oferece fundamentos para a compreensão do estudo da leitura que decorrem do processo de ensino e de aprendizagem, fazendo menção à classificação das categorias de processos de leitura e dos seus componentes, os quais incluem, entre outros, os macroprocessos, direcionados para o exercício da leitura e da compreensão do leitor, envolvendo, antes disso, o reconhecimento de palavras como habilidade mínima necessária para a realização da leitura (ao nível dos microprocessos).

Entretanto, esta investigação encontra-se organizada em sete capítulos, antecidos pelos elementos pré-textuais, agradecimentos, dedicatória, resumo e índices. A abrir, na *Introdução*, enquadra-se o problema a estudar, as questões de investigação e os objetivos da mesma.

No capítulo I - *Enquadramento do Ensino em Angola*, é feita uma discussão rigorosa dos principais fundamentos que regulam o ensino em Angola, com destaque para a época do período pós-independência de 1975, até à construção da 6.^a República (2022), ainda em vigor, com incidência na Reforma Educativa em curso, estendendo-se até à organização do subsistema de ensino em Angola.

No capítulo II - *Fundamentos do Ensino da Leitura*, discutem-se, com base na revisão bibliográfica e do estado da arte, diversas abordagens que consagram o quadro da literatura, nos domínios temáticos ligados às funções da leitura, ao ensino da compreensão na leitura, dando-se uma especial atenção aos modelos e estratégias de ensino da leitura em Angola.

No capítulo III - *Manuais Escolares: papel e funções na configuração do Ensino da Leitura*, são discutidos e analisados a componente didática e o modo como está estruturada a comunicação pedagógica, especificamente na planificação das aprendizagens para a transmissão de conhecimentos linguísticos e literários. No capítulo IV - *Metodologia da Investigação*, é apresentada uma síntese dos aspetos metodológicos da pesquisa com incidência nos procedimentos de recolha de dados e de análise dos manuais escolares, visando compreender as concepções de professores sobre a

(re)configuração do ensino da leitura veiculado nos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário em Angola. São, também, discutidas e analisadas as entrevistas realizadas de acordo com o objeto do estudo, ou seja, *o manual escolar no ensino da leitura* e o referencial teórico selecionado na investigação. E, para se atingir o objetivo preconizado, *analisar a estrutura interna dos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo enquanto instrumentos de regulação da prática docente no ensino da leitura*, analisamos os conteúdos e todas as atividades que dela se podem extrair, em termos dos conteúdos de ensino da leitura, com base na técnica da análise de conteúdo. A destacar aqui, as entrevistas semiestruturadas, sendo os dados igualmente analisados através da análise de conteúdo.

No capítulo V - *Análise e Descrição dos Manuais Escolares*, analisamos e descrevemos a estrutura interna dos manuais escolares de Português, nomeadamente os textos e todas as atividades que visam contribuir para a promoção e competência da leitura dos alunos, a fim de se investigar as causas (variáveis inferidas), a partir dos efeitos (variáveis de inferência) ou indicadores da configuração do processo de ensino da leitura no Ensino Secundário.

Por fim, a encerrar a dissertação, destacamos o Capítulo VI - *Análise e Apresentação dos Resultados das Entrevistas*. Neste capítulo, analisamos, interpretamos e apresentamos o conteúdo das conceções de professores sobre os manuais escolares e sobre a leitura por via das entrevistas semiestruturadas aplicadas. A culminar a tese, destaca-se o Capítulo VII - *Considerações finais*, alusivo à discussão sobre os manuais escolares, as conceções de professores e sobre a compreensão da leitura que compreende a parte científica deste trabalho de investigação. Ainda nesta parte, são apresentadas as principais limitações de estudos que constituirão o percurso de outras investigações e que possam contribuir para a compreensão da problemática e das temáticas delineadas nesta tese.

CAPÍTULO I – QUADRO TEORICO-CONCETUAL

Enquadramento do Ensino em Angola

1.1.O ensino em Angola: de 1975 até ao presente

Não é demais reconhecer que ainda é difícil, muito difícil mesmo, escrever a história dos espaços, do território e dos povos que constituem atualmente os Estados africanos. Angola é, evidentemente, parte recetora desta dificuldade real, sentida por investigadores, docentes, pedagogos e divulgadores de todos os géneros, pese embora a impressão contrária de que o grande público, mesmo o “letrado”, como costuma dizer-se, possa ter (M' bokolo, *apud* Pinto, 2015, p. 13).

Embora a história da educação em Angola seja um campo de estudos e já conhecido por muitos, nós ousamos retomá-lo, pondo em evidência alguns factos marcantes e relevantes da época que sucedeu à independência do País até ao presente. À semelhança geográfica de outros países, a República de Angola situa-se na Costa do Atlântico Sul de África Ocidental entre a Namíbia e a República Democrática do Congo. O território é limitado, a Norte e a Nordeste, pela República Democrática do Congo; a Leste, pela Zâmbia; a Sul, pela Namíbia, e a Oeste pelo Oceano Atlântico.

De acordo com os resultados do Censo Geral da População de 2014, Angola estima-se com uma população de 25.789.024 (vinte e cinco milhões, setecentos e oitenta e nove mil e vinte quatro habitantes), sendo Luanda, cidade mais populosa, com universo de 6.945.386 (seis milhões, novecentos e quarenta e cinco mil e trezentos e oitenta e seis mil habitantes), representando um universo de 27%, seguindo-se as províncias de Huíla, de Benguela e de Huambo com mais de dois milhões de habitantes (ou seja, 10%) ¹. Assim, “Angola é um extenso País, com uma superfície de 1.246.700 quilómetros quadrados (km²), mas demograficamente muito desequilibrado: vastas regiões não têm habitantes ou têm uma densidade demográfica muito baixa. Angola tem uma das mais baixas densidades demográficas, a nível mundial, com somente 20,6 habitantes por km², ocupando a posição 163 no conjunto dos 207 países das Nações Unidas, que inclui vários Microestados” (Angola, 2018, p. 34).

Como se verifica pelos dados, Angola é um País com mais mulheres do que homens. “O Índice de Masculinidade é de 94,0. Este facto mostra que existem cerca de 94 homens para 100 mulheres. Todavia, de acordo com os dados disponíveis, esta situação estará a alterar-se. No último quinquénio, os nascimentos masculinos em Angola terão superado os femininos. Daí, por cada 100 raparigas, terão nascido 103 rapazes” (*Ibidem*). Entretanto, no conjunto dos 54 países de África, Angola é membro da União Africana com metas direccionadas para uma Estratégia Comum de crescimento inclusivo e de desenvolvimento sustentável com vista nas políticas de:

¹ Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola, INE, 2014, pp. 31-32.

- a) Desenvolver ou implementar políticas para a promoção de cooperativas como fontes de financiamento para os pobres;
- b) Desenvolver e utilizar o índice de vulnerabilidade que promova a capacidades de os estados insulares manterem o seu nível de vida;
- c) Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
- d) Promover o crescimento económico, sustentável e o emprego para todos;
- e) Reduzir as desigualdades no interior do país e entre países;
- f) Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar de todos, em todas as idades (CUA, 2014; Angola, 2018, p. 19).

Todavia, sendo um país colonizado pelos portugueses, com a conquista de Ceuta, cidade islâmica do Norte de África, em 1415, a mando de Dom João I, tal acontecimento leva os portugueses ao descobrimento do resto de África, por via de rotas fluviais no território que hoje é Angola, numa expedição encabeçada pelo navegador português Diogo Cão, em 1482, tendo como entrada a foz do Rio Zaire. Das finalidades da expansão marítima portuguesa a Angola, destacam-se o comércio negreiro de escravos, vulgo comércio triangular (África, Europa, Ásia), a expansão do cristianismo e a imposição da Língua Portuguesa com o “pretexto” de civilizar os povos autóctones. É justamente por essa razão que Língua Portuguesa é considerada a língua dominante e de maior prestígio em todas as regiões que compõem o país. Ao mesmo tempo, o Português é considerado língua veicular por ser adotada por falantes de diferentes línguas maternas quando querem comunicar entre si (Pereira, 2007, p. 118). Por fim, assinala-se que, em 11 de novembro de 1975, o país se torna independente de Portugal, iniciando-se, assim, uma nova fase da sua existência.

O acontecimento que levou à proclamação da independência desenvolveu-se meses após a derrubada da ditadura em Portugal, com a Revolução dos Cravos, a 25 de abril de 1974, quando se abrem perspectivas históricas inéditas e imediatas para a independência desta cidade ultramarina de Portugal, em África. Muito antes da independência (1975), o território que viria a ser chamado Angola, era considerado província de Portugal, à semelhança de Moçambique e de Cabo Verde. Em janeiro de 1970, o jornal *O Comércio de Luanda*, diário de notícias com o foco centrado nos problemas da educação, da saúde, do ambiente e da agenda pública. Em 1977, o Sr. José Pinheiro da Silva, Secretário da Educação de Angola, na era Salazar, deu uma entrevista publicada na edição de 24 de janeiro do jornal, afirmando: “a batalha da educação em Angola prossegue em ritmo crescente. Os esforços desenvolvidos, em todos os escalões, são de molde a encarar-se o futuro com otimismo, não

obstante as enormes exigências a que se torna imperioso corresponder em curto espaço de tempo” (Silva, 2009, p. 32).

O ensino escolar teve o início nos anos 1490 a 1775, período muito antes da proclamação da independência, sendo os alunos ensinados por padres, missionários e navegadores portugueses no Reino do Congo, hoje Província do Zaire. Além da expansão do Cristianismo, a presença portuguesa teve também como finalidade a divulgação da Língua Portuguesa (LP) e a sua correspondência com a escrita, procurando ainda dotar o povo de algumas noções de matemática. Segundo Vieira (2007, p. 91):

Com a proclamação da independência pelos três movimentos de libertação nacional, FNLA, MPLA e a UNITA, os objetivos imediatos políticos centraram-se na destruição dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo Estado social, político e economicamente diferente de forma a servir os milhares de angolanos que tinham sido excluídos discriminadamente pelo regime colonial.

Com a constituição do primeiro Governo em 1975, a alfabetização era uma das prioridades deste Estado, com a criação da CNA, Comissão Nacional da Alfabetização, em 1976, tutelada pelo Ministério da Educação, e cuja finalidade consistia em ensinar a ler e a escrever os trabalhadores da administração pública, dos serviços comunitários, do palácio do povo, e dos agricultores, entre outros. Esta campanha teve uma adesão da maior parte da população, dada a escassez de pessoas que sabiam ler e escrever e das muitas instituições vocacionadas para tal².

Perante estes factos, aqueles que sabiam ler e escrever eram recrutados com a missão de ensinar a ler e a escrever a restante população. Portanto, com os resultados da campanha de alfabetização³, surgiu a urgência de se reorganizar o sistema educativo (1976), partindo da necessidade de alteração do paradigma de educação vigente na altura da era salazarista. Em torno disto, após a alfabetização concedida a milhares de angolanos, houve a necessidade de se estruturar o Ensino Geral em Angola, destinada a toda a população em idade escolar. Este sistema educativo comportou oito anos de escolaridade, a saber: quatro anos de ensino primário (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridades), dois do ensino pré-primário (5.º e 6.º anos), e dois do ensino complementar (7.º e 8.º anos), assegurados pela primeira cooperação cubana, que, de certo modo, substituiu os portugueses, os angolanos assimilados que, por força da independência e da construção de um novo Governo, tiveram a necessidade de abandonar o país. Apesar deste sistema educativo vigorar, o ensino em Angola não foi suficientemente abrangente, por causa de um grande número de pessoas que

² Apesar de nesta época ter existido já a constituição de um Governo e um ensino oficial, apesar das inúmeras dificuldades económicas consubstanciadas com “o calar das armas” em todo o território nacional, contactamos a Comissão Nacional de Alfabetização de 1976, tutelada pelo Ministério da Educação, na busca do balanço da estatística desta campanha; o Ministério da Educação afirma que, após dez anos de campanha intensiva, embora com dificuldades, foram alfabetizados cerca de 1.069.000 cidadãos numa média calculada de 103.000 por ano (entrevista concedida pelo MED, em dia 12 de outubro 2021).

³ Ver Nguluve (2010).

ficaram fora do sistema de ensino e pela insuficiência de escolas (Vieira, 2007). Entretanto, com a fundação da primeira escola, Liceu Salvador Correia, em 1920, frequentavam o ensino filhos de indivíduos nobres, portugueses, holandeses, cubanos, fazendeiros e de empresários que viviam em Angola, sendo que as populações vulneráveis eram encaminhadas para as escolas de formação profissional, onde aprendiam cursos profissionais de artes e ofícios.

Em 1977, com a necessidade de se formar homens capazes de responder às exigências e à organização do Estado em vários domínios, o Governo estende a política formativa à população na área técnico-profissional, nos ramos do professorado e da saúde, estabelecendo, assim, um ensino médio de quatro anos de escolaridade (9.^a, 10.^a, 11.^a e 12.^a Classes), com a criação dos Centros Pré-Universitários em todo território, que, além do objetivo mencionado, serviam também como ponte para a preparação dos cidadãos no acesso ao Ensino Superior, que viria a ser criado em 1979.

Foi nesta data que o Governo criou a Universidade de Luanda que, em 1979/80, passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto, em homenagem ao Saudoso Primeiro Presidente da República António Agostinho Neto, falecido a 10 de setembro de 1979, em Moscovo, por doença. Esta instituição de ensino ora criada localizava-se nas cidades de Luanda, Benguela e Lubango. Apesar de comportar distintas unidades orgânicas, a escola não tinha capacidade de dar resposta à demanda da população, que percorria estas grandes cidades em busca da formação superior. O corpo docente da universidade era assegurado por professores portugueses, cubanos, holandeses, russos e congoleses, fruto de um acordo bilateral entre Angola e esses países.

De 1992 a 2006, Angola assina um acordo de cooperação com Cuba, Polónia, Rússia e Portugal no domínio da formação de quadros, através de um sistema de bolsas de estudo que permitiu formar muitos angolanos nestes países. Dessa forma, com uma política de nacionalização do ensino, em que o sistema de educação passa a ser da autonomia angolana, foi possível a substituição, de forma gradual, dos professores expatriados pelos nativos recém-formados nestes países socialistas, promovendo, assim, um ensino e uma educação virada para o povo e para todos, isto até ao presente.

1.2. Estatuto do Português em Angola

Em Angola, a LP é considerada língua oficial e regida por uma regulação própria à luz da Constituição da República, o que permite colocá-lo no posicionamento do seu estatuto próprio. Em muitos casos, as línguas perdem o seu estatuto devido à ausência de uma política linguística que o assegura e o valoriza de modo a garantir as relações que se estabelecem entre as línguas e o poder, discutindo decisões de políticas linguísticas e a sua aplicação na sociedade (Silva, 2006). Ora, uma

língua, seja ela qual for, deve sempre ter a função central de permitir a comunicação entre os indivíduos de uma determinada comunidade linguística.

A LP em Angola não foge a este teor, por isso ganha um estatuto de prestígio, desde a época colonial até aos nossos dias, sendo a única língua oficial, considerada veicular, língua de comunicações escolares e de interação comunitária, em razão de “até o indivíduo do musseque esforça-se em falar a língua portuguesa, como forma de revelar o seu nível de literacia, marcar a sua posição socioeducativa perante o interlocutor, solucionar um problema e minimizar o mussequismo” (Zau, 2011, p. 90). A LP em Angola impôs-se não pela convivência com as demais línguas dos primeiros povos habitantes, não pela procura de uma língua misturada, mas pela exclusividade forçada das línguas locais. Neste sentido, a adoção da LP como língua oficial foi uma decisão comum de Portugal e de grandes países africanos. Assim, no caso de Angola, deu-se este facto, pouco comum, de uma intensa disseminação do Português entre a população angolana, a ponto de haver uma expressiva parcela da população que tem como única língua aquela herdada do colonizador. Portanto, “a utilização da língua portuguesa em Angola reflete-se tendo em conta vários domínios de acordo ao estatuto que ela possui desde a época colonial e pós-colonial” (*idem*, p. 91). Desde a sua valorização na era colonial até à atualidade, as funções que o Português desempenha em Angola dão-lhe um certo prestígio e estatuto. De entre estas, destacamos a função comunicativa, a função de democratização e de identidade (Zau, 2011). Com este facto, podemos afirmar que a LP tem como função central a de veículo de informação e de comunicação entre os falantes da mesma comunidade. Todavia, a função comunicativa contribui para a consolidação da consciência comunicativa nacional, por ser a língua de unidade nacional para assegurar a intercompreensão entre comunidades linguísticas de línguas maternas diferentes, e em diferentes contextos.

Todavia, embora no território angolano a questão da democracia tenha sido um pilar de discussões com opiniões divergentes entre as pessoas, pelo facto de diferentes comunidades sentirem-se excluídas da nação angolana por questões políticas e de origem étnica, bem como da existência de diversas línguas regionais, ainda assim, a função de democratização é visível nesta sociedade, pois os líderes são considerados democratas, pelo facto de o Português constituir a língua de unificação e de reconciliação da nação angolana de Cabinda ao Cunene, do mar ao leste, e do Moxico ao Luau. É neste sentido que a LP, diante das demais línguas bantu coabitadas em Angola, nunca foi considerada “inferior”, isto desde o primeiro contacto das expedições dos primeiros portugueses no norte de Angola, na foz do Rio Zaire, em 1482.

Em qualquer parte do mundo, a língua contribui para a identidade cultural de um povo, pela razão de colocar essa comunidade no confronto de três realidades principais: a língua, a cultura e a identidade. Na verdade, uma população tem um determinado traço que resulta das diversas manifestações culturais associadas à sua comunidade. É justamente por essa razão que Zau (2011, p. 93) afirma que “a identidade remete para o lugar onde o indivíduo nasceu, onde foi configurado do ponto de vista identitário, do local onde o indivíduo se sente mais seguro”. Ora, diante deste facto, se qualquer angolano viajar para o exterior, para um país de língua oficial diferente da do seu, ao se deparar com o seu comparsa, ambos colocam no centro das atenções uma conversa que é aberta e prolongada com a presença de palavras como: “olá, por aqui? O que fazes? Estas cá há quanto tempo?” Os assistentes, ao observarem este diálogo, conseguem tirar a imagem da identidade prévia desses dois interlocutores de países lusófonos. É desta forma que, tratando a língua como fator de identidade linguística, não devemos esquecer o seu uso e a sua nacionalização, uma vez que ela é um fator importante para a evolução da língua como fenómeno histórico e sociocultural da interação entre os membros de uma comunidade (Dijk, 2008).

1.3. Caraterização geográfica de Benguela

Dá-se início, neste ponto, ao enquadramento geográfico da cidade de Benguela, onde se centra este estudo, com destaque para a caraterização do seu contexto geográfico, demográfico, divisão política e aspetos culturais, sociais e linguísticos em que se insere a pesquisa. O nome da cidade consagrada assume uma carga simbólica, deixando perceber a sua contextualização urbana e social. À luz da radiografia política e sociolinguística desta cidade, podemos afirmar que Benguela é uma das províncias de Angola, com sede na cidade de Benguela, que ocupa uma área de 39.827 km², tendo cerca de 2.231.385 (dois milhões, duzentos e trinta e um mil e trezentos e oitenta e cinco habitantes), perfazendo o universo de 9% da população do país, segundo o Recenseamento Geral da População e da Habitação, realizado em 2014.

A Província localiza-se a Oeste de Angola, com 692 quilómetros de distância da capital nacional (Luanda). Esta cidade é constituída pelos seguintes municípios: Baía-Farta, Balombo, Benguela, Bocoio, Caimbambo, Catumbela, Chongoroi, Cubal, Ganda e Lobito. Todavia, a partir de 1578, deu-se a fixação portuguesa na região, na denominada “Benguela Velha”, próximo da atual cidade do Porto Amboim. Foi com este marco histórico que se deu a expansão da região para o sul de Angola.

Em 1615, Filipe II, de Portugal, no contexto na União Ibérica, separou o Reino de Benguela de Angola, criando a Capitania de Benguela. A 17 de maio de 1617, Manuel Cerveira Pereira, de nacionalidade portuguesa, administrou Angola entre os anos 1615 a 1617, e ali fundou a Baía de Santo António e, *a posteriori*, esta data passou a ser considerada como um marco histórico da atual fundação da cidade de São Filipe de Benguela. Cerveira Pereira partiu de Luanda a 11 de abril de 1617, à frente de uma força de 130 homens, e rumou ao descobrimento de outras regiões do Sul de Angola, ao longo da Costa até à Baía das Vacas, que ali alcançou a 17 de maio e aí fundou o Porto de São Filipe de Benguela, núcleo da povoação do mesmo nome. Este nome, que havia de ser a capital do novo domínio português a sul de Angola, a Capitania de Benguela, que foi administrada autonomamente entre os anos 1617 e 1869. Entre os anos 1641 a 1648, a povoação foi ocupada por forças da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais. Na descrição da Capitania de Benguela, datada de 1799, e da autoria de Alexandre José Botelho de Vasconcelos, o quinto Governador dessa capitania, a Cidade de São Filipe de Benguela é descrita como estando situada à borda do mar, numa grande planície de 12 graus e meio a Sul da linha do Equador, com uma enseada ao lado da parte do Sul⁴.

A 24 de junho de 1967, a Câmara Municipal de Benguela foi agraciada com o grau de Membro-Honorário da Ordem do Império (Ivens, 1996). Todavia, a maior parte do povo angolano é de origem bantu, pelo que o principal grupo étnico bantu é o dos ovimbundo, que se concentram no centro-sul do país, ou seja, no planalto central e arredores. Estes correspondem atualmente a 38% da população angolana, em que a sua língua, o Umbundu, é a segunda mais falada em Angola, a seguir ao Português. Dos factos históricos sociolinguísticos, em Angola, refira-se que não há dialetos oficialmente conhecidos da língua Umbundu. Na região de Benguela, contudo, estudos recentemente realizados indicam que, naquela região, existem quatro subgrupos etnolinguísticos principais: “os Hanha (Munhanha), os Nga (Munganda), os Tchisandji e os Quiaca/ Tchiaca (Tchiyaka), que são um subgrupo etnolinguístico localizado no Nordeste no leste de Benguela, na fronteira com a província do Huambo pelos municípios da Ganda e do Balombo, e que se encontram em maior número na província do Huambo” (Nbalote, 2010, p. 9). É desta forma que estes subgrupos compõem o Umbundu de Benguela, caracterizado em grande medida pelos subgrupos Hanha/Munhanha e Tchisandji, na medida em que estes ocupam grande parte do território desta província e, neste sentido, pode-se afirmar-se:

As variantes da língua Umbundu presentes na província de Benguela são: Tchisandji, Munhanha, Munganda, Tchikuma e Tchiyaka/Wambu. Porém, em algumas localidades que fazem fronteira com as províncias vizinhas cuja língua nacional/materna não é o Umbundu, regista-se a presença de variantes tais como Ndombe, Sele, Kwisi e Nhaneka-Humbi (Nbalote, 2002, p. 11).

⁴ Estes dados foram fornecidos pelo Arquivo Histórico da Administração Municipal de Benguela, em 12/05/2020.

Entretanto, os municípios do Bocoio, Cubal, Caimbambo, Chongoroi e o interior do Lobito e o sudeste da Ganda, na fronteira com o Cubal, constituem o território Hanha e Tchisandji. Apesar da sua base fundamentalmente Hanha e Tchisandji, o Umbundu de Benguela ganha importantes influências externas de outros grandes subgrupos étnicos oriundos do interior do país, nomeadamente das províncias do Huambo, do Bié e do nordeste da Huíla, cujos povos se instalaram na província de Benguela, com maior incidência na faixa litoral, em consequência da guerra civil, fundamentalmente durante a guerra pós-eleitoral de 1992 a 2002. São estas influências, que, de um modo geral, dão corpo à variante específica da língua Umbundu naquela região, a qual afeta a realização do Português.

Todavia, esse marco histórico remete-nos para o argumento de que nenhuma língua está isenta do contacto com outras línguas coabitadas no mesmo espaço, partindo do facto de que as línguas coexistem com o homem e que, ao longo da sua existência, sempre houve a necessidade de se comunicar com os seus semelhantes na busca de soluções para os problemas que os afligem. Este ponto de vista espelha com bastante clareza que as línguas sofrem processos internos e externos de transformação até ao seu clímax no uso dos falantes. Assim, por estes factos, torna-se imprescindível falar do seu estatuto na situação sociolinguística de Benguela.

1.3.1. Situação sociolinguística de Benguela

Do enquadramento sociolinguístico desta cidade, aduzimos Mingas (2000), ao reiterar que, nos anos de 1930, era possível encontrar em Angola indivíduos, com destaque para as crianças, cuja língua primeira (L1) era o Português. De acordo aos estudos realizados na aproximação à proclamação da independência de 1975, confirmou-se na região que o número de falantes monolingues (Umbundu), tinha diminuído, favorecendo a subida dos bilingues (Umbundu / Português) em detrimento dos monolingues (Português). Neste sentido, estes últimos indivíduos tinham o Português como língua materna (LM). Tal situação não foi generalizada, pelo facto de, para algumas crianças e jovens, o Português chegar a ser a sua LM e, para outros, não passar de uma língua oficial, sendo uma língua aprendida mais tarde, na escola ou de maneira informal. A linguista Barros (2002) mostra que existem estudos recentes que consideram o Português (LM) como o idioma falado por uma parte muito significativa de crianças e jovens angolanos, sobretudo nas grandes cidades de Angola, ao afirmar que “as crianças e jovens aprendem o português como língua segunda LS, excetuando nas cidades de Benguela e de Lobito” (p. 23).

A mesma autora, continuando, afirma que, na cidade de Luanda, “o português [...] é a L1 da maior parte dos jovens da capital e das cidades de Benguela e do Município do Lobito” (*Ibidem*). Dos

argumentos apresentados, conclui-se que as zonas citadas pela autora são consideradas as primeiras a ser ocupadas durante a colonização portuguesa, devido à facilidade de rotas fluviais que as cidades ofereciam aos portugueses.

Deste modo, no primeiro momento, essas zonas estiveram em contacto com a LP, por serem zonas do litoral e de grande afluência portuguesa e de outros estrangeiros. É diante deste facto que supomos afirmar que, desde muito cedo, existirem os “pretos assimilados”, no território benguelense, que adotaram os costumes e a língua ou, então, o chamado “pretoguês” (Português do “preto”), segundo Mingas (2000). Durante os primeiros anos do século XX, era possível encontrar crianças, jovens e adultos, sobretudo em Benguela, cuja LM era o Português; entretanto, hoje, com toda a certeza, afirma-se que o Português é a língua materna para a maior parte da população de Benguela, devido à rede escolar que está muito mais estendida e é gratuita, contrariamente à da época colonial, em que era restrita e com uma grande inconveniência: o pagamento de propinas, desfavorecendo, assim, a maioria das famílias angolanas que, na sua maior parte, era pobre. Assim, de acordo com Miguel (1997, p. 23), “em geral, as populações urbanas sabem expressar-se mais ou menos em português, consoante o nível de escolaridade”. Além disso, tal facto é consumado em razão de a LP ter o estatuto de língua oficial, o que acentua mais ainda a preocupação dos falantes em a adotarem nos seus discursos, por ser a única língua de imposição escolar e de administração nas instituições públicas em Angola.

1.4. Primeiras Reformas Educativas em Angola (1845-2015)

Referimos anteriormente que o ensino colonial não favoreceu os nativos, mas sim os filhos de estrangeiros que dominavam o território nacional. A organização do Sistema Educativo de Angola partiu da necessidade de uma reforma do sistema de educação, de modo que todo o povo participasse na construção do novo Estado, com propósito de cultivar a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais, desenvolvendo a unidade nacional e a elevação do nível de vida das populações com base no desenvolvimento socioeconómico do país (CPE, 1980).

Tendo em vista essas reformas, que visavam fundamentalmente a reorganização do Sistema Educativo com propostas de atualização e uniformização dos manuais escolares, alteração dos planos de estudos, dos programas, das metodologias de ensino, dos sistemas de avaliação, da gestão e disposição das escolas, o Ministério da Educação considera “a reforma educativa em curso como um processo complexo que implica uma mudança de vulto, desejável e válida do Sistema Educativo vigente desde 1978 para o Novo Sistema Educativo aprovado através da *Lei de Base do Sistema de Educação*,

Lei N.º 13/01, de 31 de dezembro, implementado a partir de 2004, tendo como suporte o plano de ação experimental do Novo Sistema de Educação aprovado pelo Decreto n.º 2/05, de 14 de janeiro” (MED, 2012, p. 4). Este decreto visou definir o regime de transição do plano de implementação progressiva do Novo Sistema Educativo a ser realizado em cinco fases: preparação, experimentação, avaliação e correção, generalização e avaliação. Dessa forma, a primeira reforma educativa ocorreu em 1845, com a oficialização do ensino em Angola, pela necessidade de educar os filhos dos portugueses e com o pretexto de civilizar os nativos. A segunda reforma adveio em 1906, na tentativa da inclusão dos nativos no sistema de educação das escolas missionárias evangélicas, protestantes e católicas sediadas em grandes cidades, como Zaire, Luanda e Benguela. Esta reforma visava o alargamento do sistema de ensino aos povos nativos trabalhadores das fazendas, da administração do povo, dos alfabetizadores. Segundo Balenda & Nguimbi (2019, p. 6):

Nas referidas escolas ensinava-se o português, noções elementares de cálculos, educação musical e religiosa, corte e costura às meninas que se encontravam junto às missões católicas, evangélicas e protestantes.

Nesta época, com a queda da Monarquia Portuguesa, da revolução republicana de 5 de outubro de 1910, e o golpe de 28 de maio de 1928, que originou a ditadura militar, que, mais tarde, deu origem ao Estado Novo, com a aprovação da Constituição Política da República Portuguesa de 1933, que vigorou até 1979, consagrando, no seu artigo n.º 2, das Garantias Gerais:

É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de educar e civilizar as populações que nelas se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente⁵.

Diante deste marco histórico da consagração da constituição, houve a necessidade de se unificar o ensino português com o das colónias portuguesas, entre eles Angola, Moçambique e Cabo Verde. Neste ano de 1933/34, ocorre a quarta reforma educativa como resposta para se estender a oferta escolar às populações da periferia até aos mais carenciados. Este ensino centrava-se nas noções elementares de Português, na caligrafia, na ortografia, no alfabeto e nos cálculos básicos de matemática.

Após este período surge a quinta reforma educativa, em 1967, que teve como suporte o Decreto-Lei N.º 45/810, de 9 de julho de 1964. Esta surge na sequência das crescentes ideias independentistas no seio das populações negras das colónias como forma de acalmá-las, no sentido de abandonarem a política ativa, deporem as armas e aceitarem a coabitação pacífica com o colonizador

⁵ Artigo n.º 2 das Garantias Gerais da Constituição Portuguesa de 1933, p. 47. A Constituição Política da República Portuguesa, em todas as suas disposições que por sua natureza se não refiram exclusivamente à metrópole, é aplicável às colónias com preceitos dos artigos seguintes: os domínios ultramarinos de Portugal denominam-se colónias e constituem o Império Colonial Português (Portugal, 1933, p. 48).

português (Balenda, 2015). Com a aproximação da independência e a sua concretização em 1975, surge a sexta reforma educativa, em 1978, sendo a primeira na época da Independência, resultado de um esforço envidado pelo Ministério da Educação, através do Plano Nacional da Auscultação Pública, dirigida aos especialistas em educação e sociólogos que, com base num estudo profundo, diagnosticaram o débil aproveitamento escolar dos alunos em diferentes níveis de ensino, como consequência do desajustamento dos programas escolares, das fragilidades dos manuais escolares em termos de conteúdos de ensino da leitura e da escrita, insuficiência de manuais escolares na rede escolar e da falta de professores.

Com objetivo de melhorar o sistema de ensino, em igualdade com outros países africanos, em 2001, com a aprovação do Decreto-Lei N.º 13/01, de 31 de dezembro, abrem-se perspectivas inéditas para a construção de um novo rosto educativo em Angola, que culmina com o lançamento da sétima reforma, em 2003, que distingue três estádios:

- (i) Etapa de diagnóstico do antigo modelo de Sistema de Educação que abrange os meses de março a junho de 1986;
- (ii) Etapa de conceção do novo modelo de Sistema de Educação que abrange o período de 2001;
- (iii) Etapa de implementação, aplicação dos novos programas em regime experimental nas escolas selecionadas e em números reduzido de turmas (MED, 2001, p. 5).

Esta última etapa comporta diferentes fases da consolidação do ensino em Angola: a) *fase de preparação* (2002-2012), que corresponde à elaboração, reprodução e distribuição de novos programas, formação do pessoal docente, reabilitação e construção de infraestruturas escolares, dotação das escolas com material didático. Entretanto, nesta época, a construção do desenho dos planos de estudos e perfis de saída teve início em 2001 e, posteriormente, a elaboração de programas e de manuais para o Ensino Primário, para o Secundário e para a Formação de Professores; b) *fase de experimentação* (2004-2010), que corresponde à utilização dos novos programas em fase experimental nas escolas selecionadas e em números muito reduzido; c) *fase de avaliação e correção* (2005-2010), que corresponde à recolha de sugestões nas direções das escolas, dos especialistas em educação e dos professores experimentadores dos programas a serem testados; d) *fase de generalização* (2006-2011), que corresponde à aplicação dos novos programas em todo o território nacional, introduzindo-se progressivamente uma classe após outra, em cada ano, num processo cuja duração foi de seis anos.

Finalizando, destaca-se: e) *fase de avaliação global* (2012), que compreende a avaliação do Sistema de Educação, nomeadamente os programas escolares, o nível de aprendizagem dos alunos, o

corpo docente e discente, administração e gestão e recursos materiais (MED, 2010, p. 6). À vista disso, as luzes dos desafios do Governo sobre o ensino, na época de pós-independência, destacam-se os objetivos da sétima Reforma Educativa (de 2003):

- a) *A expansão da rede escolar;*
- b) *A melhoria da qualidade de ensino;*
- c) *O reforço da eficácia do sistema de ensino e a equidade do sistema de educação* (INIDE, 2009, p. 13).

Estes objetivos visam dinamizar o sistema de ensino em Angola, em prol de um ensino para todos, na melhoria da qualidade de ensino, e em que se destacam:

1. *A expansão da rede escolar* que compreende a universalização da classe de Iniciação e do Ensino Primário até ao 6.º ano de escolaridade, a expansão e a modernização do Ensino Técnico-Profissional, a integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais, a construção e a reparação de novas escolas (INIDE, 2009, p. 23).
2. *A melhoria da qualidade de ensino* com base na reformulação em profundidade dos objetivos gerais da educação, a análise e a correção dos programas e manuais escolares, a melhoria da qualidade dos manuais escolares, com ênfase na prioridade do ensino da leitura e da escrita, a adequação dos métodos pedagógicos, a melhoria das aprendizagens e o enquadramento pedagógico dos alunos, a formação dos professores, a modernização e o reforço da inspeção escolar, a melhoria do trabalho metodológico dos professores, como “garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, garantia da relação entre a escola e a comunidade e redução do analfabetismo e expansão do programa de recuperação do atraso escolar” (*Idem*, p. 24).
3. *O reforço da eficácia do Sistema de Educação*, em que a prioridade incide na construção de um sistema de monitoria e avaliação dos processos e resultados do ensino e aprendizagem, a melhoria do sistema de informação para a gestão educativa, a formação de gestores escolares, a melhoria na circulação de informação dos dados do processo de ensino e aprendizagem, o rendimento do perfil da escola, dando-lhe a possibilidade de rentabilizar os recursos disponíveis (*Ibidem*).
4. *A equidade do Sistema de Educação*, que definiu como prioridade a garantia da igualdade de oportunidade para todos os cidadãos através de um Ensino Primário de qualidade, atingindo particularmente as famílias mais desfavorecidas, a redução das disparidades de

género, de portadores de deficiências psicossomáticas e as assimetrias regionais no acesso à Educação (*Idem*, p. 15).

É neste contexto educativo, de modo a não pôr em causa o ensino em Angola, que deve ser pautado o desafio de reflexão crítica e de uma investigação profunda voltada à segunda reforma educativa vigente, pois é aí que reside a necessidade da revisão do ensino centrado nos manuais escolares, permitindo colocar a educação em Angola num desafio imperativo de responsabilidade governativa, política e social.

1.5. Objetivos gerais da Educação em Angola

A educação deve ser universal. Importa agora demonstrar que nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores de sabedoria (Coménio, 1957, p. 35).

A *Lei de Base do Sistema de Educação*, no seu artigo n.º 4, disposições gerais, fins do sistema de educação e ensino, consagra sete objetivos gerais da educação em Angola que se aplicam em todo o território nacional e têm como base a Constituição da República, a estratégia nacional de desenvolvimento e as políticas nacionais de educação. Esta lei prevê os seguintes objetivos da educação:

(i) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, bem como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;

(ii) Assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva;

(iii) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação ativa na sociedade, à luz dos princípios democráticos;

(iv) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida;

(v) Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e coletiva;

(vi) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;

(vii) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo.

Perante os objetivos acima, é possível o Sistema de Educação em Angola reger-se por princípios próprios definidos de legalidade, de integridade, de laicidade, de universalidade, de democracia, de gratuidade, da intervenção do Estado e da qualidade de serviço e da promoção de valores morais, cívicos e patrióticos⁶. Nestes objetivos constata-se a existência de uma preocupação do Estado em assegurar a harmonia de todas as capacidades físicas, intelectuais, morais e cívicas para que cada angolano contribua para o desenvolvimento socioeconómico do País. Também é visível neste diploma a responsabilidade do Estado em formar indivíduos capazes de responderem de forma crítica e construtivista para os problemas e as soluções de desenvolvimento da nação.

Além disso, oferece-se uma educação patriótica pautada pelo respeito pelos símbolos nacionais, pelos órgãos de soberania, pela preservação do meio ambiente, da cultura e da paz para a unificação e reconciliação do povo, pois Angola vivia, no pós-independência, vestígios de conflitos com o “calar das armas”. O diploma visa, ainda, instruir o povo a pautar-se pelo respeito mútuo e de outrem, a adotar uma postura cívica correta para a integração social de cada indivíduo no resto do mundo. Portanto, o cumprimento escrupuloso do disposto, plasmado no diploma pelos cidadãos depende da consciencialização destes, estabelecendo, contudo, a obrigação para com o Estado. Daí o papel do próprio Estado em salvaguardar a educação do povo ser fundamental e determinante no processo da construção do saber e da valorização da pessoa humana.

1.6. Organização do Sistema de Educação em Angola

A Educação e o Ensino constituem um direito fundamental no ciclo de vida de qualquer cidadão participante numa sociedade justa e de direito, de modo que os indivíduos sejam independentes no contexto da sua integração social. Para a compreensão histórica da organização do sistema educativo e de ensino em Angola, torna-se imprescindível destacar o Decreto-Lei N.º 13/01, de 31 de dezembro, diploma que rege e regula a organização do sistema de educação, visando melhorar

⁶ Angola, 2001, p. 6, Artigo 5.º.

o ensino e todas as outras atividades pedagógicas, a inserção das crianças no sistema de ensino, a alfabetização dos adultos e a distribuição dos serviços primários de educação e de saúde pelas populações.

Tal como afirma Gadotti (2008), os sistemas educativos enquadram-se no contexto do surgimento e do desenvolvimento dos Estados-Nação, cuja formação ou constituição é uma resposta às exigências das correntes nacionalistas dos países do mundo moderno. Assim, “a oferta educativa e de ensino tornam-se um dever do Estado, da sociedade, das famílias e das empresas, de assegurar e promover o acesso e a frequência ao sistema de educação e ensino a todos os indivíduos em idade escolar” (Angola, 2010, p. 28 Artigo 79.º). Em Angola, o sistema educativo e de ensino está unificado de maneira que a educação e o ensino se realizam em seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino, sendo cada sistema regulado por uma definição própria e por objetivos específicos. Todavia, para a compreensão histórica do sistema educativo de Angola destacamos os seguintes subsistemas de educação e de ensino vigentes:

a) Subsistema de Educação Pré-escolar, que compreende a “creche” e o “jardim de infância”, de maneira a assegurar que todas as crianças, desde o seu nascimento até aos cinco anos de idade, tenham acesso à assistência educativa na aprendizagem, de modo a estarem preparados para a entrada no ensino primário. O desempenho cognitivo e social da criança durante esta fase é determinante e fundamental no seu crescimento, no sucesso escolar e no desenvolvimento de qualquer sociedade. Este subsistema consagra três objetivos fundamentais: (i) Estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio, de forma a facilitar a sua entrada no Subsistema de Ensino Geral; (ii) Permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia; (iii) Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e atividade lúdica da criança⁷. A estrutura deste sistema de ensino, a organização e o seu funcionamento é regulado por um conjunto de princípios próprios que visam acautelar o baixo custo da formação e melhor servir a educação da primeira infância para todas as crianças. De seguida, o segundo subsistema de educação e ensino é o:

b) Subsistema de Ensino Geral, sendo apontado como fundamento do sistema de educação e ensino que visa garantir uma formação integral, harmoniosa e sólida, necessária para uma boa inserção dos cidadãos no mercado de trabalho e na sociedade dos cidadãos, bem como para o acesso

⁷ Cf. Angola, 2001, p. 4, Artigo 22.º.

aos níveis de ensino subsequentes⁸. O acesso à educação de qualidade constitui um “dever” de qualquer estado e um “direito” de qualquer criança para o seu desenvolvimento e inclusão na comunidade. Ao contrário do anterior, este subsistema consagra quatro objetivos fundamentais: (i) assegurar uma formação harmoniosa e integral de qualidade, que permita o desenvolvimento das capacidades intelectuais, laborais, artísticas, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas; (ii) assegurar o conhecimento técnico-científico e tecnológico que favorecem um saber fazer eficaz e eficiente que se adapte às exigências de desenvolvimento económico e social; (iii) educar as crianças, jovens e cidadãos adultos para adquirirem hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao seu desenvolvimento; (iv) promover na juventude e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-los para a aprendizagem de uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida; (v) assegurar à nova geração uma orientação vocacional e profissional sólida e útil à sua inserção na vida ativa⁹. À semelhança do anterior sistema, este estrutura-se em dois eixos de ensino: a) *Ensino Primário*; b) *Ensino Secundário*.

O *Ensino Primário* compreende seis anos de escolaridade e abrange as crianças que completam seis anos de idade até ao período da matrícula. Este ensino desenvolve nos alunos capacidades de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Comporta os seguintes objetivos: (i) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita; (ii) aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização; (iii) proporcionar conhecimentos e oportunidades para desenvolvimento das faculdades mentais; (iv) estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos; (v) garantir a prática sistemática de expressão motora e de atividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras (Angola, 2001, p. 8, Artigo 18.º).

O *Ensino Secundário Geral* é o nível posterior ao ensino primário e visa preparar os alunos para o acesso ao ensino superior ou ao mercado de emprego. Compreende dois ciclos de três níveis de escolaridade cada um e estrutura-se da seguinte forma: (i) 1.º *Ciclo do Ensino Secundário*, que compreende a 7.ª, 8.ª e 9.ª Classes e é frequentado por alunos dos doze aos catorze anos; (ii) 2.º *Ciclo do Ensino Secundário*, que abrange a 10.ª, 11.ª e 12.ª Classes e é frequentado por alunos dos quinze aos dezassete anos de idade (Angola, 2001, p. 3, Artigo 32.º). Com base nas políticas educativas vigentes no país, dá-se uma oportunidade, no sistema de educação, às crianças com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos, mas que não tenham concluído o 1.º Ciclo do Ensino Secundário, por diversos fatores, como doenças, vulnerabilidade das famílias, insuficiência de

⁸ Cf. *Idem*, p. 9, Artigo 24.º.

⁹ Cf. *Idem*, p. 10, Artigo 25.º.

escolas. Alunos com estas condições são integrados em programas específicos de recuperação pedagógica de formação contínua. Aquelas crianças em que a idade é superior ao indicado são enquadradas no ensino de adultos para formação complementar.

C) Subsistema de Ensino Técnico-Profissional, que é uma modalidade de ensino realizada por instituições de formação profissional que visam manter uma formação técnica e profissional dos indivíduos, necessária para a conclusão de cada um dos ciclos e para a inserção no mercado de trabalho, sem prejuízo da possibilidade da continuação de estudos no sistema de ensino superior. Portanto, é um sistema que assegura a integração rápida do aluno no mercado de emprego. Este subsistema está dividido em duas partes: *a) Formação profissional básica*; e *b) Ensino secundário técnico-profissional*.

Estes dois estádios formativos são realizados de forma que os jovens adaptem os seus conhecimentos técnicos e profissionais, de modo a realizarem as suas atividades com base no fomento do autoemprego e na política de empregabilidade proposta pelo Governo angolano. Assim, dos objetivos gerais do ensino técnico-profissional destacam-se: *(i)* garantir o ensino e a formação técnica e profissional dos indivíduos em idade escolar, dos candidatos a emprego e dos trabalhadores; *(ii)* capacitar para o exercício de uma atividade profissional ou especializada; *(iii)* dar resposta às necessidades do país em mão de obra qualificada e especializada, ajustada à evolução técnica e tecnológica; *(iv)* desenvolver a valorização do trabalho, potenciando a aprendizagem de uma atividade laboral socialmente útil e a melhoria das condições de vida; *(v)* promover hábitos e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional; *(vi)* assegurar uma base científica que permita a continuação dos estudos e uma formação integral, assente em valores morais, cívicos e patrióticos; *(vii)* consolidar a vocação profissional e a preparação para a vida ativa e para o aumento dos níveis de produtividade (*Idem*, p. 6, Artigo 35.º).

Na legislação em vigor, estes sistemas de ensino não permitem a atribuição de graus académicos, mas visam garantir sobretudo a formação de mão de obra qualificada e especializada, ajustada à evolução técnica e tecnológica. Assim, esta oferta formativa, nos últimos tempos, em Angola, tem surtido resultados satisfatórios na política de combate ao desemprego e à pobreza no seio das famílias, permitindo, assim, a integração dos alunos no contexto profissional, em articulação com as instituições ou as empresas, oferecendo uma maior garantia para a sustentabilidade das famílias. De seguida, destaca-se o:

d) Subsistema de Formação de Professores, o quarto sistema de ensino, que consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente do ensino regular,

de adultos e do ensino especial. Têm acesso a este sistema alunos que terminam na 9.^a Classe, tendo o seu percurso formativo a duração de quatro anos escolares ministrados nas escolas do magistério e da formação de professores. Este sistema é estruturado em duas partes: i) *Ensino Secundário Pedagógico*, que é um processo através do qual os indivíduos são preparados para exercerem a profissão no Ensino Pré-escolar, no Ensino Primário, no 1.º Ciclo do Ensino Secundário Regular e de Adultos e, por fim, na Educação Especial, mediante critérios de acesso próprio (*Idem*, p. 7, Artigo 46.º); ii) *Ensino Superior Pedagógico*, um processo formativo que confere aos cidadãos o grau de licenciado, desenvolvido por instituições de ensino superior vocacionadas para a formação de professores e de mais agentes educadores e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino. Realiza-se após a conclusão da 12.^a Classe ou equivalente, com uma duração variável em função da especificidade de cada curso. Constam dos objetivos gerais do subsistema de formação de professores os seguintes: (i) formar professores e demais agentes de educação com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino; (ii) formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos; (iii) promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional; (iv) promover a integridade e a idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo a que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar; (v) desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação; (vi) promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente (*Idem*, p. 7, Artigo 44.º). Todavia, depois deste sistema, destaca-se então:

e) *Subsistema de Educação de Adultos*, considerado o quinto sistema de ensino vigente em Angola, orientado para a educação de adultos, o que envolve um conjunto de atividades sustentadas e orientadas, a fim de que os alunos obtenham conhecimentos diversificados. Segundo este diploma, a educação de adultos:

é um conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados para a implementação de processos educativos baseados em princípios, métodos e tarefas de andrologia (*Idem*, p. 8, Artigo 52.º).

Este subsistema destina-se à integração socioeducativa de alunos com idades superiores aos quinze anos e que apresentam atraso escolar, sendo, além disso, definido por uma regulação própria que compreende a *alfabetização*, a *pós-alfabetização* e o *ensino secundário* que compreende o 1.º e o 2.º Ciclos, regulados pelo Artigo 52.º da LBSE. A etapa da *alfabetização* corresponde à 1.^a e 2.^a Classes e abrange os alunos com idades a partir dos quinze anos; a *pós-alfabetização* corresponde à

3.^a, 4.^a, 5.^a e 6.^a Classes e tem como grupo-alvo os alunos com idades dos dezassete anos em diante. O 1.^o *Ciclo do Ensino Secundário* abrange, por seu lado, a 7.^a, 8.^a e a 9.^a Classes e destina-se aos alunos com mais de dezoito anos; o 2.^o *Ciclo* compreende a 10.^a, 11.^a e 12.^a Classes e abrange a alunos com idades superiores a dezoito anos. Segundo o diploma da LBSE, Artigo 53.^o, o subsistema de educação de adultos é orientado para as seguintes intenções:

- (i) Promover ações educativas destinadas a recuperação do atraso escolar e ao combate ao analfabetismo literal e funcional;
- (ii) Promover o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para a sua melhor integração social e profissional;
- (iii) Dotar os indivíduos de capacidades técnicas para responderem às exigências do desenvolvimento económico e social do país;
- (iv) Promover a educação patriótica, moral, cívica e, cultivando o espírito de tolerância, o respeito mútuo, o respeito pela diferença e a preservação do ambiente;
- (v) Garantir a valorização das línguas nacionais, da cultura local e da cultura nacional;
- (vi) Desenvolver no indivíduo hábitos, habilidades, capacidades e atitudes para participar na transformação do meio familiar e social, de modo a contribuir para o desenvolvimento comunitário e rural;
- (vii) Desenvolver e consolidar a orientação vocacional e profissional dos alunos com vista a auxiliar a adequada escolha de uma profissão (*Idem*, p. 8, Artigo 53.^o).

A Educação de Adultos é realizada nas instituições escolares públicas ou público-privadas, em horários diferentes do ensino regular, desde que haja uma planificação equilibrada que não se cruze com as atividades pedagógicas do ensino secundário regular. Geralmente, o ensino decorre no período noturno e é assegurado por um corpo docente oriundo de diferentes estratos sociais: igrejas, missões católicas, organizações não governamentais, parceiros sociais e instituições militares.

f) *Subsistema de Ensino Superior*: constitui o nível de educação mais elevado em Angola, proporcionada pelas universidades, institutos superiores, faculdades, escolas superiores de educação que conferem ao aluno o grau de Licenciado numa determinada área do saber. Este sistema visa:

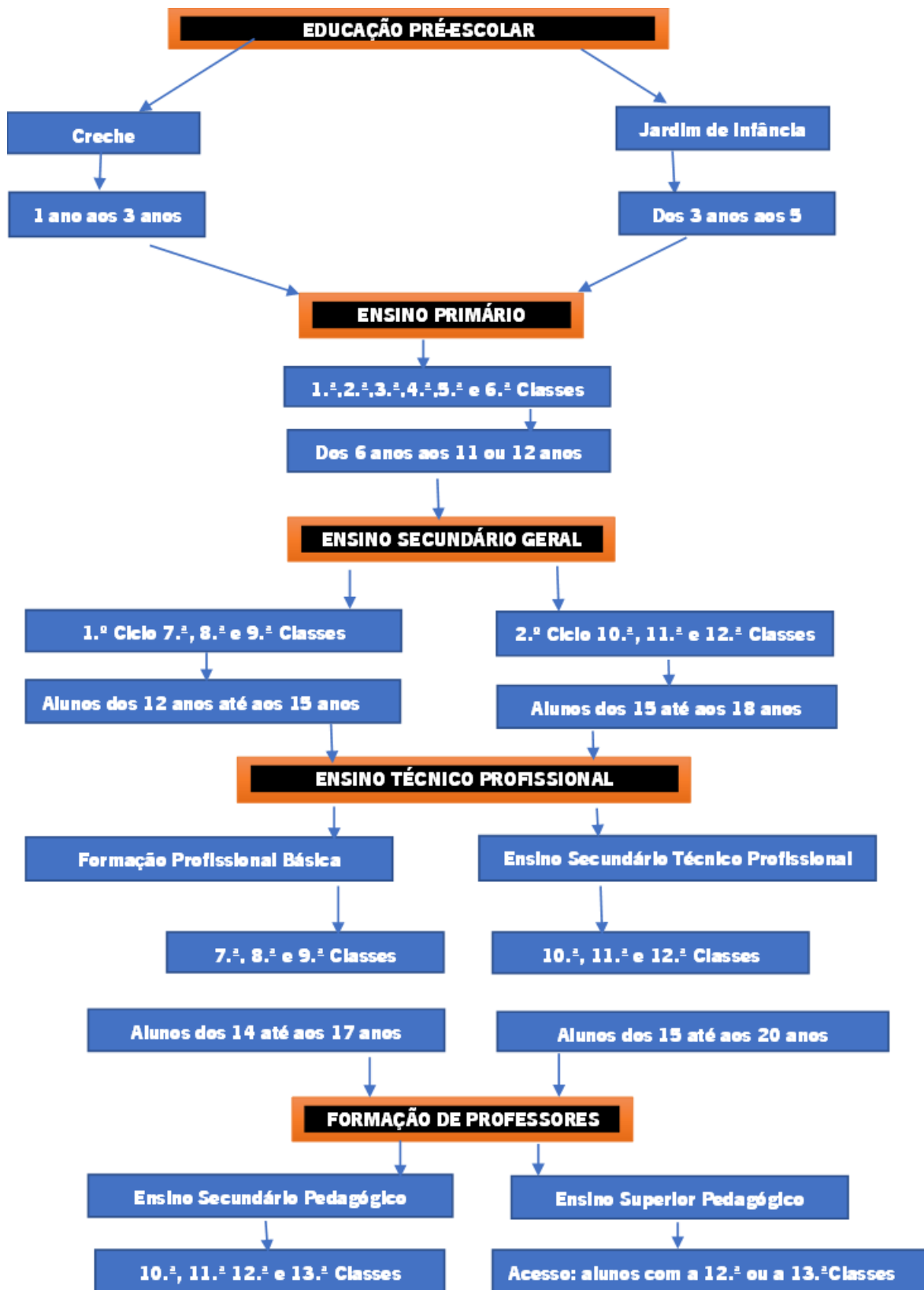
A formação de quadros e técnicos de alto nível, a promoção e a realização da investigação científica e da expansão universitária com objetivo de contribuir para o desenvolvimento do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana (*Idem*, p. 10, Artigo 61.^o).

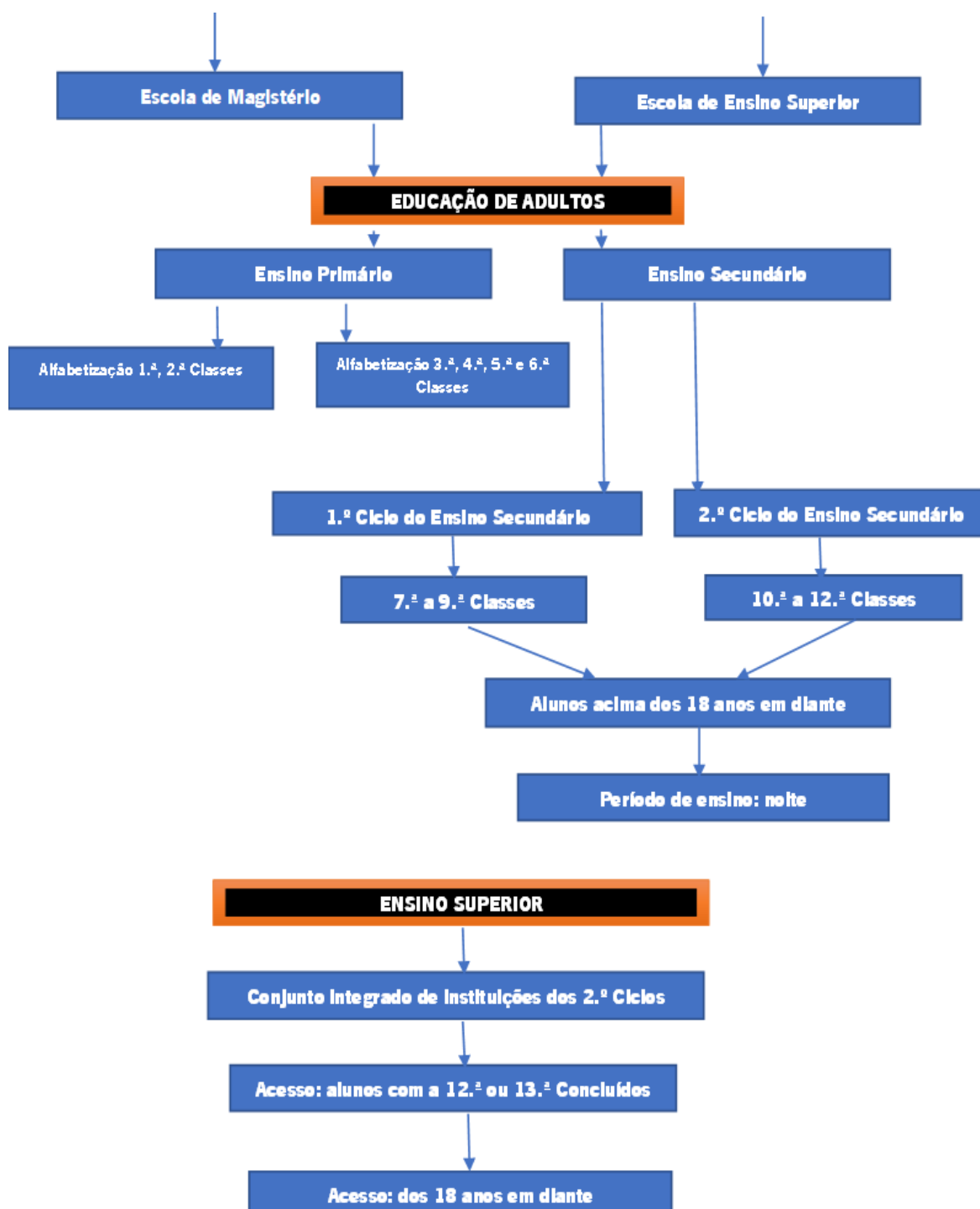
Têm acesso ao Ensino Superior todos os alunos que concluíam a 12.^a Classe do Ensino Secundário ou equivalente, regular ou de adultos, e que sejam aprovados no concurso de exame de acesso com mérito e excelência, comprovada pela aplicação dos conhecimentos durante o teste. Este sistema é designado *primeiro nível de graduação* e inclui o bacharelato e a licenciatura. O sistema consagra os seguintes objetivos de regulação:

- (i) Preparar quadros com alto nível de formação científica, técnica, cultural e humana, em diversas especialidades correspondentes a todas as áreas do conhecimento;

- (ii) Realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas locais e nacionais inerentes ao desenvolvimento do país e ao desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia;
- (iii) Preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na atividade económica para o benefício da sociedade;
- (iv) Ministras cursos de especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de nível superior;
- (v) Promover a investigação científica, a divulgação e aplicação dos seus resultados, para o enriquecimento da ciência e o desenvolvimento multidimensional do país;
- (vi) Promover a extensão universitária através de ações que contribuam para o desenvolvimento da própria instituição e da comunidade em que está inserida;
- (vii) Desenvolver e consolidar a orientação vocacional e profissional com vista ao exercício de uma profissão (*Idem*, p. 13, Artigo 63.º).

Tendo abordado a caracterização do Sistema de Educação e Ensino de Angola, apresenta-se, aqui, a sua representação num quadro, cuja linha de coerência serve uma melhor compreensão da organização do Ensino de Angola. Segue, abaixo, um esquema da estrutura organizativa da Educação em Angola, em que relacionamos diferentes Subsistemas de Ensino, bem como a respetiva sequência lógica das classes, das idades, correspondentes ao ciclo de formação em que o aluno e o professor estão enquadrados:





Quadro 1 - Estrutura do Ensino em Angola
(Fonte: Lei de Base do Sistema de Educação)

1.6.1. Perspetiva histórica do Sistema de Educação de Angola

Para melhor compreendermos a história do sistema de educação, antes e depois da independência de Angola, é feita aqui uma abordagem descritiva dos principais factos que marcaram a história do regime educativo angolano no período de 1920 até à pós-independência de 1975. Como vimos anteriormente, o ensino escolar teve o seu início nos séculos XVI a XVII, portanto foi um período muito antes do atual território ser constituído como República. Este facto mostra que, quando Portugal ocupou na totalidade o território que hoje é Angola, houve uma expansão missionária extensa preconizada pelos missionários católicos e protestantes, que ligavam sempre o cristianismo à escolarização num ambiente educativo não formal. Em relação ao Sistema de Educação que vigorou até aos anos de 1920, Michael (1970, *apud* Afonso, 2014, p. 17) “assume que neste período houve mudança na situação no decorrer do século XIX, mais propriamente na altura em que Portugal passou a ocupar o território que hoje corresponde a Angola”. Neste período, muitos habitantes das zonas urbanas do litoral, Luanda, Benguela, Mbanza-Congo e Namibe, eram influenciados pela escola, com o incremento da ação missionária, isto nas igrejas e em pequenas escolas missionárias construídas pelas igrejas católica e protestante.

Com o começo do século XX, dá-se início às grandes construções pelo Estado de escolas primárias, secundárias e alguns liceus nas zonas urbanas, suburbanas e em pequenos bairros da periferia. Nesta sequência, são distintos dois períodos marcantes da história da educação em Angola, que vigoraram de 1928 a 1958 e de 1958 a 1975. Considerando a educação baseada na dependência e nos valores europeus, no período pós-guerra surge uma nova educação que vai promover o surgimento e desenvolvimento de novas formas de organização civil por parte do povo angolano (Cunha, 2010), em que o critério de acesso se baseou na *cor* e no *status social*. Noutra visão, Afonso (2014, p. 18) afirma que:

O primeiro período é caracterizado por uma diferenciação racial no ensino primário e secundário geral que veio a ser apelidada de *apartheid branca*, consubstanciada numa distinção de categorias de escolas sendo a primeira constituída pelas que se regiam pelo modelo que vigorava em Portugal, em 1927, destinado aos civilizados-brancos, a maior parte de mestiços e uma ínfima parte de negros, e a segunda categoria integrada pelas escolas para autóctones que, geralmente, não passavam para além da 2.ª classe.

Diante disto, era visível que o ensino colonial não era a favor dos povos autóctones para a sua instrução e formação dos seus valores ético-morais, mas sim para uma educação branca e de seus filhos com objetivos de incutir valores morais e éticos, sociopolíticos e teológicos virados para a conservação da cultura portuguesa, visto que, na altura, também era possível a marginalização das línguas locais, em detrimento do Português, por ser a única língua de expansão institucional, que só

ensinava o *ABC* da leitura e da escrita àqueles que frequentavam a escola. Segundo o mesmo autor (Afonso, 2014, p. 19):

Na primeira categoria, as escolas pertenciam maioritariamente ao Estado, passando a haver também, a partir dos anos 1930, escolas privadas ou de comunidades religiosas. O segundo período caracteriza-se por um lento desenvolvimento a nível do ensino secundário o qual intensificou-se apenas nos anos 1950 com o surgimento dos liceus em Luanda e no Lubango e principalmente os seminários menores da Igreja Católica. Com a intensificação do ensino a esse nível, em 1960 o total dos alunos de nível secundário era de cerca de 11.000, na sua grande maioria brancos.

A partir de 1929/1932, uma fase em que o povo angolano ganha esperança em relação ao futuro da educação dos seus filhos, no acesso aos cuidados da primeira educação, cerca de 2500 alunos, na cidade de Luanda, frequentavam as escolas sediadas no território nacional. Neste número, 1600 estavam matriculados nas escolas oficiais, de elite, na sua maior parte alunos brancos e, por sua vez, 900 alunos¹⁰ nas escolas rurais, número ínfimo devido à insuficiência de escolas no centro e nos arredores. Com o advento dos novos missionários católicos e protestantes e com a assinatura do acordo missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa, em sete de maio de 1940, na cidade de Vaticano (*Ibidem*), é atribuída a responsabilidade às missões católicas portuguesas de alargarem o ensino em Angola, em particular aos povos locais. Nesta data, surgem inúmeras escolas católicas, protestantes e públicas destinadas à formação básica, secundária e profissional dos cidadãos. Nesta altura, aparecem também outras missões batista, adventista, congregacional, metodista e sinodal, com o propósito de contribuírem para a conservação e implementação de valores éticos e morais, valores espirituais e a sua relação com Deus, através da dimensão e da interação de grupos de crianças, jovens e adultos.

Como prova destes factos, apresentamos uma amostra dos dados consultados no Ministério da Educação em 2021¹¹, no que toca ao ano letivo de 1994/95 e em que foram matriculadas cerca de 101 mil crianças, o que equivale a uma taxa bruta de matrículas na ordem dos 15%. A população em idade escolar, dos 6 aos 14 anos, é de 4.290.000 e, fora do sistema, é de 2.020.442, o que representa 41,3%. No ano letivo de 1996, da população angolana em idade escolar (dos 6 aos 14 anos, cerca de 70%) corria o risco de cair no analfabetismo por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Segundo estimativas de então, a taxa de analfabetismo era de 60%. Em 1995, a população analfabeta com mais de 15 anos foi estimada em cerca de quatro milhões de pessoas, das quais 2,5 milhões são mulheres (MED, 2021). No sentido de se amenizar a pouca adesão dos alunos à rede escolar, foram criadas, sobretudo no ensino primário, como prioridade, um horário diurno repartido em

¹⁰ Angola, 2003, p. 13. Este diploma visa a caracterização global do contexto angolano e o respetivo Sistema Educativo à luz da Reforma Curricular.

¹¹ Dados fornecido pelo Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatísticas do Ministério da Educação, por via de uma entrevista concedida em 19-08-2021.

três períodos: das 7h às 9h45; das 10h às 12h45 e das 13h às 16h45, com objetivo de inclusão de todos no sistema de ensino, levando à recuperação escolar, cerca de 60 a 80 alunos por cada turma. É importante dizer que, nesta fase, o Português torna-se a língua de escolarização obrigatória em instituições para os povos autóctones.

Em quatro de janeiro de 1961, com o surgir da primeira rebelião, data fundamental marcada na memória dos angolanos, considerada a primeira luta de rebelião contra o regime colonial português, e com a proclamação da independência a 11 de novembro de 1975, o sistema de educação era regido pelos seguintes regulamentos: *a) Democratização do ensino* em que a educação tinha um caráter democrático que abrange todos os cidadãos angolanos, nos diversos níveis de ensino; *b) Nacionalista* que abrange todos os cidadãos, independentemente da cor, raça, etnia, todos gozando dos mesmos direitos para a educação; *c) Gratuidade do ensino*, a educação era um direito gratuito para todos, quer no sistema de Ensino Geral, quer na Formação de Adultos. Essa gratuidade abrangia até os manuais escolares e a merenda escolar; *d) Laicidade*, o sistema de educação angolano é laico, pela sua essência, e abrange qualquer religião; *e) Unicidade*, o sistema de educação é uniformizado desde os currículos, a organização até aos poderes administrativos; *f) Integridade*, em que se acautela uma harmonização entre os objetivos da formação com os do país, na garantia permanente dos subsistemas e níveis de ensino; *g) Obrigatoriedade*, a educação primária é obrigatória para todos os indivíduos que frequentam o ensino geral.

Essas normas que orientavam o sistema de educação desta época visavam lutar contra “a implementação de uma política colonial, implementação da ideologia marxista-leninista, reformulação do Sistema Nacional, criação de um homem novo, escolarizar todos os angolanos e combater o analfabetismo” (Mangens, 2016, p. 33). É importante referir que, nesta reforma colonial, a educação centrava-se em responder às necessidades de aprendizagem dos camponeses, operários, fazendeiros, comerciantes, com o pretexto de acesso aos conhecimentos básicos de leitura, de escrita e de cálculo matemático. Após a independência, as pessoas eram educadas com outros propósitos, para garantirem a igualdade de oportunidades, na formação de quadros com uma certa qualificação académica e profissional, capazes de responder aos destinos do país para o seu desenvolvimento socioeconómico e político.

1.7. Caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Secundário

Um elemento importante a ser exposto aqui é a caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, subsistema do Ensino Geral, sobre o qual incide esta pesquisa. Considerando relevante

traçar a sua apresentação de forma clara e concisa, como se configura o contexto educativo angolano, de acordo com o INIDE (2013), constituem o grupo-alvo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário os alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, desde que disponham de saúde mental e o seu desenvolvimento de aprendizagem ocorra em anuência entre as vertentes *socioafetiva* e a *intelectual*. Essas duas vertentes determinam, de forma decisiva, o perfil de entrada dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Secundário. A *condição socioafetiva* leva o aluno a procurar e a estabelecer relações de convivência com os seus semelhantes, da mesma faixa etária, controlando a sua conduta em função da necessidade de atuar perante os colegas agentes escolares e sociais.

A *condição intelectual*, segundo o psicólogo Jean Piaget, é uma fase em que o aluno, dos 11 aos 16 anos, entra num estágio de operações pessoais que é estágio da inteligência operatória, abstrata ou formal. É com estas predisposições que os alunos conseguem regular o seu comportamento, em função da necessidade de atuarem com os outros e com os demais agentes sociais, demonstrando uma postura cívica correta e aceite socialmente, para que possam interagir e valorizar a participação de certas atividades escolares como as artes, o desporto, a dança, o estudo, no seu desenvolvimento global.

Portanto, “estando já dotado de pensamento de tipo hipotético-dedutivo, o aluno é capaz de se abstrair, generalizar, simbolizar, situar no tempo, antecipar o futuro, tomar posições, raciocinar em termos de operações formais, surgindo assim as noções de rede e de grupo, fundamentais em análise matemática” (Piaget, 1995 *apud* Afonso, 2014, p. 47). Todavia, na *Lei de Base do Sistema de Educação* é definida a educação como um processo que visa preparar os indivíduos na integração da vida social, política, económica e administrativa da nação e que estes estabelecem uma convivência sociofamiliar nas relações de trabalho, na escola, na igreja, nos órgãos de comunicação social, nas organizações não governamentais e nas manifestações culturais. É através dessa Lei que se define e regula os princípios educacionais, as orientações básicas para a estrutura e a organização de todo o sistema escolar. O Sistema de Educação e de Ensino angolano integra seis subsistemas de ensino. De entre eles, é de destacar o Subsistema do Ensino Geral, pois este último compreende dois ciclos de três classes cada um e organiza-se da seguinte forma:

- a) O 1.º Ciclo do Ensino Secundário abarca três níveis de ensino, a 7.ª, a 8.ª e a 9.ª Classes, com uma grelha de disciplinas específicas correspondentes ao plano de estudos. Este ciclo é frequentado por alunos dos 12 aos 14 anos e constitui a continuidade do aprofundamento de saberes e das aptidões adquiridos no nível anterior.

b) O 2.º Ciclo do Ensino Secundário abrange três níveis de ensino, a 10.ª, a 11.ª e a 12.ª

Classes, também com uma grelha de disciplinas particulares correspondentes ao plano de estudos. Este ciclo é frequentado por alunos dos 15 aos 17 anos de idade e constitui o ciclo da consolidação dos conhecimentos científicos e de preparação dos alunos para o Ensino Superior.

Não obstante, à volta do 1.º Ciclo: “não se deve, entretanto, descurar o perfil do aluno à saída do Ensino Primário, ao nível do saber, saber fazer e do saber ser, bem como a faixa etária do aluno à entrada do 1.º Ciclo do Ensino Secundário” (INIDE, 2013, p. 8). Comparativamente com o sistema anterior, no plano de estudos deste ciclo observa-se uma redução da carga horária com um equilíbrio entre as disciplinas das áreas de formação geral e as disciplinas da formação específica, direccionando a prática e as saídas profissionais, ou seja, o mercado de trabalho. Por essa razão, foi introduzida no plano de estudos a disciplina de *Educação Laboral*, de modo a alertar os alunos para o vínculo entre o ensino e o trabalho. Por via disso, o plano de estudos do 1.º Ciclo é composto por 12 unidades curriculares que possibilitam ao aluno desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade intelectual de lidar com certos problemas da vida, de se avaliar, e de aplicar as boas regras de convivência social na vida política para o prosseguimento dos seus estudos no 2.º Ciclo do Ensino Secundário ou em Institutos médios, técnicos e normais de educação. Da função social e educativa deste ciclo, refere-se que

Há uma progressão de conhecimentos e habilidades a adquirir pelos alunos, ao longo das três classes, tendo em conta a harmoniosa distribuição dos temas, dos conteúdos e das disciplinas nos três anos que compõem o ciclo. Os Conteúdos e Temas deste ciclo de estudos apresentam uma articulação horizontal e vertical tendo em atenção os cruzamentos que os mesmos possam conter (INIDE, 2013, p. 9).

De um modo geral, as metodologias de ensino, os objetivos gerais, os específicos, os modelos de avaliação propostos por disciplinas contribuem, de forma decisiva, para a aquisição do saber, do saber fazer e do saber ser. O sistema avaliativo apresenta uma componente geral, comum a todas as disciplinas e à componente específica, por cada disciplina. A propósito do 1.º Ciclo, este tem a função social de “proporcionar aos alunos os conhecimentos necessários, e com a qualidade requerida, para os levar a desenvolver as suas capacidades, aptidões e promover uma cultura de valor para a vida social e produtiva que o país exige” (Angola, 2001, p. 5, Artigo 32.º). Dada a sua função social e o seu lugar de destaque, do plano de estudos do 1.º Ciclo constam, num total de 12 disciplinas, as que irão propiciar aos alunos, até à conclusão da 9.ª Classe, o prosseguimento dos seus estudos ao nível do 2.º Ciclo. Neste âmbito, os especialistas trabalham na estruturação de um programa, conciso e determinante, de modo que os alunos tenham uma progressão de aprendizagem dos três níveis de

ensino da 7.^a, 8.^a e 9.^a Classes, numa articulação entre todas as disciplinas, dos conteúdos selecionados aos programados nas três classes que compõem o plano de estudos. De uma maneira global, segue, abaixo, o quadro geral das disciplinas que compõem o 1.º Ciclo do Ensino Secundário:

Disciplinas	Horário Semanal	Horário Semanal	Horário Semanal	Total por disciplinas
	7.ª Classe	8.ª Classe	9.ª Classe	
Língua Portuguesa*	4 Tempos	4 Tempos	4 Tempos	360
Língua Estrangeira (Inglês ou Francês)	3 Tempos	3 Tempos	3 Tempos	270
Matemática*	4 Tempos	4 Tempos	4 Tempos	360
Biologia	2 Tempos	2 Tempos	3 Tempos	210
Física	3 Tempos	2 Tempos	2 Tempos	210
Química	2 Tempos	3 Tempos	2 Tempos	210
Geografia	2 Tempos	2 Tempos	3 Tempos	210
História	3 Tempos	3 Tempos	2 Tempos	240
Educação Física	2 Tempos	2 Tempos	2 Tempos	180
Educação Moral e Cívica	1 Tempos	1 Tempos	1 Tempos	90
Educação Visual e Plástica	2 Tempos	2 Tempos	2 Tempos	180
Educação Laboral	2 Tempos	2 Tempos	2 Tempos	180
Total de tempos Letivos por Semana	30	30	30	
Total de tempos Letivos Anual	900	900	900	2700
Total de disciplinas	12	12	12	

Tabela 1 - Plano de Estudos do 1.º Ciclo do Ensino Secundário
(Fonte: Grelha Curricular do MED (INIDE, 2013, p. 33))

Na tabela acima, nota-se uma igualdade na distribuição equitativa da variável temporal por semanas e anual em cada classe, perfazendo um equilíbrio de tempos atribuídos a cada disciplina em cada nível. As disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática constituem áreas nucleares no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, pois pretende-se, com essas disciplinas, que os alunos, com base na integração social, tenham fluência na leitura e na escrita, na comunicação, na interpretação dos signos linguísticos, na integração do trabalho, no senso crítico, na estimulação do raciocínio lógico e na resolução de certos problemas práticos na vida escolar e no quotidiano. Em geral, no sentido de se atingir a progressiva integração do Professor no sistema que constitui a Reforma Educativa, cada disciplina que compõe o plano de estudos do 1.º Ciclo inclui os seguintes elementos:

- Introdução geral da disciplina, seu papel e importância;*
- Objetivos gerais da unidade curricular neste ciclo;*
- Objetivos gerais da unidade curricular no nível de escolaridade a que corresponde o programa;*
- Conteúdos com indicações dos que são básicos, essenciais e nucleares;*
- Tema correspondente à unidade;*
- Subtema e a correspondência dos conteúdos;*

- g) *Duração da aula e proposta metodológica de cada tema;*
- h) *Proposta aberta de desenvolvimento temático para cada tema;*
- i) *Avaliação, modalidades e instrumentos avaliativos* (INIDE, 2013, p. 27).

A aplicação destes elementos em sala de aula requer uma fundamentação prévia que se consubstancie na planificação quinzenal, mensal, trimestral ou semestral, presidida pelo coordenador de cada disciplina, em conjunto com os demais professores. Esses conteúdos são fundamentais para a aquisição de novas aprendizagens, obrigatória para todos alunos, de modo que a generalização se atinja nos objetivos correspondentes ao ciclo da disciplina e ao nível da consecução. O conjunto desses conteúdos constituem o Programa Mínimo Nacional de Ensino no 1.º Ciclo, e as provas devem incidir sobre os mesmos conteúdos. Assim, com este programa, pensamos que se promove o sucesso escolar e se garante a todos os alunos um saber múltiplo que lhes permitirá prosseguir os seus estudos nas classes posteriores e ter uma participação ativa na vida quotidiana.

1.7.1. Objetivos e funções do 1.º Ciclo do Ensino Secundário

Como vimos, o 1.º Ciclo do Ensino Secundário constitui a primeira fase de formação geral, permitindo aos alunos uma preparação prévia que se articula com o 2.º Ciclo do Ensino Secundário. Do plano de estudos do 1.º Ciclo constam um total de 12 disciplinas para cada classe, que se articulam, possibilitando aos alunos, após a conclusão da 9.ª Classe, um conhecimento sólido para o prosseguimento dos seus estudos nas escolas do 2.º Ciclo do Ensino Secundário e em Institutos Médios e Técnicos. Assim, este plano de estudos, prevê, na sua plenitude, um total de seis objetivos que visam promover o sucesso, não só escolar, mas também educativo em todo o ciclo:

- a) *Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, estéticas, laborais, intelectuais e cívicas da jovem geração;*
- b) *Dominar competências científicas a fim de intervir na vida ativa da sociedade;*
- c) *Relacionar os conhecimentos técnico-científicos com a resolução dos problemas nacionais, permitindo uma melhor reflexão sobre o meio onde vive;*
- d) *Formar indivíduos a fim de os capacitar para uma melhor análise e compreensão dos problemas a nível nacional, regional e internacional;*
- e) *Conhecer e respeitar os valores e símbolos nacionais pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz e unidade nacional;*

- f) *Formar indivíduos capazes de compreenderem os problemas do País, participando na vida social à luz dos princípios democráticos* (INIDE, 2013, p. 28).

Todavia, podemos afirmar que, *ao nível do saber*, o aluno deve possuir habilidades e conhecimentos linguísticos de forma a integrar a língua e a expressar-se corretamente. Deve também saber usar as línguas estrangeiras como forma de apropriação de conhecimentos e de comunicação com os seus semelhantes de diferentes nacionalidades. Espera-se, ainda, com este nível, que o aluno tenha o domínio de técnicas científicas e uma postura cívica correta e exemplar no trabalho para o desenvolvimento do País; e, por fim, que conheça os regulamentos de proteção civil e ambiental, emitindo opiniões sobre eles para a segurança dos seres humanos e do ambiente (INIDE, 2013).

Por seu lado, *ao nível do saber fazer*, espera-se que o aluno tenha capacidade de observar, refletir, abstrair e generalizar os fenómenos sociais, interpretar e refletir esquemas, técnicas, diagramas e gráficos, aprofundar dados estatísticos e informativos, assim como as boas práticas de convivência para aplicar na resolução de certos conflitos ligados à vida. Nos resultados, consta ainda que o aluno saiba proteger de forma correta bens de valor e ferramentas adequadas aos seus interesses. Por fim, *ao nível do saber ser*, que o aluno seja capaz de demonstrar, com informações úteis, conhecimentos que transformam o desenvolvimento da sociedade, sabendo adaptar-se ao meio face às dificuldades, emitindo pareceres para a sua solução e na participação ativa na sociedade, apresentando o espírito de solidariedade cooperativa em tarefas sociais e académicas para o desenvolvimento da nação.

1.7.2. Princípios orientadores e de avaliação no 1.º Ciclo

Em qualquer atividade de Educação e de Ensino, espera-se que, no final da aula, os alunos atinjam os objetivos propostos pelos programas, pelo professor e pela escola. É justamente a avaliação considerada aqui como medida de escala para averiguar o grau de alcance dos conhecimentos e testar os objetivos de aprendizagem. De uma forma geral, o processo de avaliação na educação fornece um conjunto de informações múltiplas ao professor, à escola e aos encarregados de educação para conduzirem, se necessário, o reajuste de todo o processo de ensino e de aprendizagem, de modo que sejam eficazes para a melhoria das aprendizagens dos alunos com o auxílio dos procedimentos metodológicos utilizados pelo professor. É neste âmbito que a avaliação não é apenas testar o aluno com base na prova, mas sim

Verificar o que foi aprendido, compreendido, retido, verificar as aquisições no quadro de uma progressão. Julgar um trabalho em função das instruções dadas; julgar o nível de um aluno em relação ao resto da aula; julgar segundo normas preestabelecidas. Estimular o nível de competência do aluno. Situar o aluno em

relação às suas possibilidades, em relação aos outros; situar a produção do aluno em relação ao nível geral (Hadji, 1994, pp. 28-29).

Compreende-se, nestas ideias, que o leque de definições, que a avaliação assume diferentes funções e que a pluralidade dos verbos que designam o ato de avaliar está acompanhado de uma multiplicidade de termos que coloca em prática a ação do professor em todo o aparato educativo. De um modo geral, no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, avaliar o aluno destina-se a: (i) controlar e otimizar os processos e resultados do ensino e aprendizagem; (ii) auxiliar o aluno a precisar mais objetivamente as suas aspirações; (iii) ajudar o aluno a melhorar e apreciar os seus progressos em direção aos objetivos propostos; (iv) dar luzes aos professores do perfil do aluno e este, se possível, mobilizar estratégias metodológicas para a sua superação; (v) levar o professor a refletir sobre o seu ensino, a fim de realizar as modificações e reajustes que necessários forem; (vi) certificar os conhecimentos e as competências adquiridas pelos alunos, ao nível do saber e do fazer (Angola, 2001, p. 10, Artigo 59.º).

Pretende-se, com estes objetivos, que a avaliação neste ciclo se cruze com as três funções de avaliação propostas pelo Ministério da Educação: *diagnóstica, controlo da presença e hierarquização e classificação*, de modo a que os professores consigam esclarecer as possibilidades e as condições de aprendizagem dos alunos, inteirar-se se os objetivos de ensino estão a ser alcançados pelos alunos e que estratégias ajudam a melhorar o desempenho do aluno na sala de aula; avaliar e enquadrar em que escala se encontram os alunos, se *excelente, bom, médio, razoável, deficiente e mau*. Apesar desta diversidade de dimensões incluídas na avaliação das aprendizagens é sempre o aluno que é o centro da atenção, pois a sua avaliação depende, sempre, do seu empenho na sala de aulas.

Sacristán (2000, p. 69) afirma que “as funções pedagógicas da avaliação constituem a legitimação mais explícita para a sua realização, mas não são as razões mais determinantes da sua existência.” Portanto, no 1.º Ciclo, são utilizadas três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e a sumativa, com finalidades amplamente diferentes. Na educação em Angola, utiliza-se a avaliação diagnóstica: “quando efetuada antes da instrução, tem como finalidade localizar o aluno; isto é, tentar focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequada” (Bloom, Hastings & Madaus, 1983, p. 97).

Essa avaliação consiste em determinar o grau de preparação dos alunos antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, determinando o seu nível prévio e que dificuldades de aprendizagens anteriores possam apresentar no decorrer do processo didático. Ela é realizada através de perguntas e conversas abertas com os alunos no início de cada aula. Já a avaliação formativa “realiza-se com o propósito de favorecer a melhoria de algo: o processo de aprendizagem dos alunos, uma estratégia de

ensino, um projeto educativo, a criação de um material pedagógico” (Crahay, 1999, p. 179). Este tipo de avaliação é utilizado pelos professores do 1.º Ciclo para verificar se tudo aquilo que foi proposto na sua planificação em relação aos conteúdos está a ser atingido durante todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno. É realizada diariamente ao rever os cadernos, as tarefas, fazer e receber perguntas, ao observar o desempenho dos alunos, nas diversas atividades da classe, em alguns casos ocasionalmente por meio de provas mais ou menos formais e, periodicamente, através de testes no final de cada unidade temática, para aferir a aprendizagem e os desempenhos dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Em suma, o 1.º Ciclo orienta os professores na aplicação da avaliação sumativa que visa medir e classificar os resultados de aprendizagens obtidas pelos alunos no domínio dos conteúdos, por via de provas ou trabalhos de pesquisa; pela avaliação baseada nos resultados cumulativos ao longo do ano letivo, por meio de provas (exames) escritas e orais no final dos anos letivos, no sentido de se aferir se o aluno está ou não em condições de transitar de classe.

Os resultados esperados neste processo avaliativo dos alunos angolanos é sempre a produção de valores, o espírito do senso crítico, o raciocínio lógico, independentemente de cada uma das funções que a avaliação possa assumir neste processo. Os instrumentos utilizados para avaliar são as provas escritas, orais e as atividades práticas. Este processo avaliativo consagra seis princípios orientadores: (i) *Ser coerente* - promover a sintonia entre a avaliação e os outros componentes do currículo, isto é, os objetivos, os conteúdos e os métodos; (ii) *Ser integral* - dirigir-se tanto aos conhecimentos quanto às capacidades e aos valores; (iii) *Contribuir para aprendizagem* - não se limitar a medir que o aluno sabe, mas também gerar novas aprendizagens; (iv) *Ter caráter positivo* - valorizar o que o aluno já sabe e é capaz de fazer em cada momento; (v) *Ser diversificado* - variar as diversas maneiras de avaliação; (vi) *Ser justo e transparente* - anular o secretismo a que avaliação se encontra tradicionalmente associada, permitindo que os alunos tenham acesso ao que se espera (MED, 2013, p. 23). Com este referencial, torna-se imprescindível realizar aprendizagens objetiváveis, bem como o esforço despendido pelo aluno no seu percurso de aprendizagem, da história pessoal e académica, da escola e de todos os professores para a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo e para uma intervenção na totalidade do processo.

1.7.3. Estatuto e funções didáticas do Programa de Português do 1.º Ciclo

Em Angola, o Português é a língua oficial e falada por mais de metade da população (71%), com predominância nas zonas urbanas (85%), em que a população fala mais o Português, em

detrimento de (49%) na zona rural (INE, 2016). Apesar de, no território, haver forte coabitação das línguas regionais ou nacionais, o Umbundu configura-se, a seguir ao Português, como a segunda língua mais falada, com (23%), seguindo-se as línguas Kikongo e Kimbundu, em que cada uma ocupa respetivamente (8%). Além destas, existem no território as línguas Cokwe, Nganguela, Kwanhama entre outras, cuja utilização tem vindo a crescer em números de falantes. O Português assume, desde o período colonial, o estatuto de língua de escolarização e língua falada em todas as instituições públicas do país. Neste grupo de línguas, é importante destacar o Português e o Umbundu que se assumem como línguas maternas de muitos angolanos.

Esta língua, desde a independência, é a língua de escolarização, considerada como disciplina de aprendizagem desde o Ensino Primário até ao Ensino Superior. Centrando a nossa atenção no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, concretamente no 1.º Ciclo, o Programa Escolar de Português define os conteúdos por classes e apresenta uma ordenação lógica e sequencial para a 7.ª Classe. Os conteúdos definem o ano, os objetivos a alcançar com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos angolanos, estabelecendo os relatos de desempenho que permitem avaliar o grau de alcance dos objetivos preconizados para os alunos.

Os conteúdos estão estreitamente relacionados com as necessidades básicas de aprendizagem da *leitura* e da *escrita*, estabelecendo uma ligação com a faixa etária do aluno, reforçando a substância e a coerência na aprendizagem. Não obstante, no Programa de Ensino do 1.º Ciclo, os conteúdos são estruturados e apresentados com objetivos de facilitar o desempenho do aluno e estabelecer relações entre eles, para permitir que os professores se concentrem nos aspetos essenciais e ajudem a delimitar as estratégias mais eficazes de ensino para os alunos, tal como afirmamos que a disciplina de Português na 7.ª Classe visa, essencialmente, alargar e aperfeiçoar a compreensão e a prática da leitura e da escrita.

Na estrutura programática da 7.ª Classe do Ensino Secundário, tem-se em atenção o enquadramento temático a partir das informações em que se deverão desenvolver os conteúdos nucleares da disciplina. Desta forma, opta-se por ter como base estrutural os seguintes conteúdos nucleares: *a) texto narrativo; b) texto descritivo; c) texto apelativo; d) texto informativo; e) texto poético; f) texto explicativo; g) texto argumentativo* (MED, 2014). Vale, pois, dizer que o ensino na 7.ª Classe abrange os cinco primeiros textos, de *a)* até *e)*; sendo que a 8.ª Classe abrange de *a)* até *f)*; e a 9.ª classe abrange todos os tipos. É evidente que o domínio da língua se faz através de um estudo rigoroso dos textos. No desenvolvimento da atividade letiva, o estudo dos textos é relevante para os alunos

aperfeiçoarem as capacidades de ouvir/falar, ler/escrever, tendo em conta as diferentes tipologias textuais que integram o programa.

Neste âmbito, nos textos, são levantadas questões de funcionamento da língua em função das características de cada texto que lhes serve de suporte e de núcleo dinâmico na atividade letiva. Desta forma, analisamos abaixo o Programa de Português do 1.º Ciclo e apresentamos, de forma sintetizada, os elementos essenciais que nele constam:

1.º Ciclo - Texto Narrativo: objetivos específicos									
7.ª Classe Texto Narrativo: objetivos específicos									
a) Consolidar a integração do texto narrativo no domínio oral e escrita;									
b) Reconhecer as características linguísticas deste texto;									
c) Inferir a super estrutura deste texto;									
d) Aprofundar a prática da sua escrita a partir de intervenções variadas;									
e) Aperfeiçoar a competência escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção.									
Conteúdos					Processo de operacionalização				
Situação de comunicação					Caraterizar as personagens				
As personagens					Determinar o seu papel na ação				
A mensagem da narrativa					Resumir oralmente o texto				
História e discurso					Verificar os elementos da história: ação, tempo, espaço,				
A história: elementos					Identificar o tipo de narrador				
O discurso: aspeto					Determinar a organização temporal do discurso				
A moral da história									
Funcionamento da língua					Marcas morfosintáticas				
					Frases simples e Frases complexas				
					Orações coordenadas (Copulativas, adversativas)				
Funcionamento da língua					Autor, leitor; espaço e o tempo				
					Espaço e o tempo da narrativa				
					Classes morfológicas de palavras: o verbo, o substantivo				
					Flexão dos substantivos e dos adjetivos				
					Conjunções coordenativas copulativas e adversativas				
Avaliação					Encontrar no processo da oralidade, da escrita ou da leitura				
					as normas que regulam esses domínios				
					Corrigir através da reflexão conjunta as normas transgredidas.				

Quadro 2 - Ensino do Texto Narrativo: descrição dos principais aspetos da aula
(Fonte: Programa de Português do 1.º Ciclo (MED, 2014, pp. 11-15))

Com vista à igualdade de oportunidades e de aprendizagem, o Programa de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário apresenta uma articulação horizontal e vertical tendo em atenção o cruzamento na exposição dos conteúdos (atividades) a serem ministrados em todo o 1.º Ciclo. Todavia, o respetivo programa fundamenta-se no ensino dos textos *Narrativo*, *Descritivo*, *Injuntivo*, *Apelativo*, *Poético*, *Informativo* e *Argumentativo*, de maneira sequencial e hierárquica, diversificando os conteúdos

e estando estes associados ao funcionamento da língua em geral, com destaque para o aprimoramento das competências de leitura, de escrita e de gramática, à luz do processo de operacionalização executado pelo professor progressivamente com os alunos.

Portanto, o Quadro 2 mostra a descrição dos principais aspectos a serem aplicados no processo de operacionalização do ensino do texto narrativo no 1.º Ciclo. O ensino do texto narrativo integra, em primeira instância, a apresentação dos objetivos específicos na sala de aula; de seguida, os alunos obtêm as metas a serem alcançadas no final e no decurso da aula; agregam, igualmente, os conteúdos, a história e o discurso, bem como o funcionamento da língua, de modo a que o aluno reconheça as características linguísticas deste texto e materialize a integração do texto no domínio oral e escrito, para gerar novas situações de aprendizagem no seu percurso formativo e não somente usar os textos como pretexto para o ensino da gramática tradicional.

É com esta estratégia de trabalho, utilizada pelo professor, em que se expõe o texto, o aluno ouve, tira dúvidas, o professor esclarece e pergunta, o aluno ouve e responde em torno do texto, o aluno é capacitado nos domínios da leitura e da escrita e que, de certa forma, favorece os alunos nos domínios do *saber fazer* e do *saber ser* para uma aprendizagem significativa.

1.º Ciclo - Texto Descritivo: objetivos específicos									
7.ª Classe Texto Descritivo: objetivos específicos									
a) Desenvolver a observação;									
b) Distinguir e integrar a descrição nas várias situações de comunicação orais e escritas;									
c) Verificar as características específicas do texto descritivo;									
d) Reconhecer as características linguísticas deste tipo de texto;									
e) Aprofundar técnicas de escrita deste tipo de texto;									
Caraterização do texto descritivo					Proceso de operacionalização				
Objeto					Determinar o objeto passível de ser descrito				
Plano; descrição autónoma; descrição integral					Descrever o que se pode ver: pessoa, animal, espaço, objeto				
Descrição integral, onde começa e onde acaba					Delimitar o princípio e o fim da narrativa; observar o processo				
Tipo de descrição					Observar vários tipos de descrição				
					Observar o olhar da personagem				
Ver, fazer e falar					Motivada por um desejo de falar sobre alguma coisa ou alguém				
					Derivada da necessidade de atuar sobre o objeto				
Funcionamento da língua					Processo de operacionalização				
Classe morfológica e sua importância					Classe morfológica dos verbos: sensitivos(ver, olhar, sentir)				
Semântica					Verbos declarativos (dizer, afirmar)				
Funcionamento da língua					Verbos dinâmicos (andar, ir, vir)				
Marcas morfossintáticas					Tempo verbais, adjetivos e sua flexão, os advérbios, preposições				
As orações subordinativas relativas e temporais									

Escrita da descrição			Descrever corretamente				
			Retrato físico ou psicológico das personagens				
Ver, fazer e falar			Objetos, animais e a cena				
			Objeto partidno do funcionamento interno				
Avaliação			Aperfeiçoar a auto e a heteroavaliação				

Quadro 3 - Ensino do Texto Descritivo: descrição dos principais aspetos da aula
(Fonte: Programa de Português do 1.º Ciclo (MED, 2014, pp. 18-20))

O Quadro 3 apresenta o processo de operacionalização do ensino do texto descritivo no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, do mais simples ao mais complexo, do específico ao restrito. Todavia, o ensino do texto descritivo é orientado por um conjunto de metas a serem alcançadas no decurso da caracterização do texto, do tipo de descrição, do funcionamento da língua, da escrita da descrição, culminando com o processo avaliativo a ser executado pelo professor, de modo a que, no final da aula, o aluno tenha a capacidade de integrar a descrição na prática e nas situações de comunicação oral e escrita, e aprofundar as técnicas de escrita do texto, no uso em diversas situações de aprendizagem.

1.º Ciclo - Texto Apelativo: objetivos específicos									
a) Desenvolver o processo cognitivo através da organização de um plano cronológico de ação;									
b) Verificar as finalidades pragmática de um enunciado injuntivo;									
c) Reconhecer as caraterísticas linguísticas deste tipo de texto;									
d) Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e heteroavaliação;									
e) Aprofundar técnicas de escrita deste tipo de texto;									
Textos injuntivos e preditivos									
Analisar texto de natureza injuntiva. Receita de cozinha, o itinerário,									
Textos injuntivos e preditivos									
As regras de Jogo, o horoscópio									
O boletim metereológico									
A escrita do texto injuntivo									
Proceso de operacionalização									
Enumerar ordens ou prescrições de forma ordenada, dar títulos									
Ordenar a sucessão de atos que determinam um resultado final									
Injuntivo instrutivo; Injuntivo preditivo									
Construir frases através de um condicional: se fosses, caso venhas, se dissesse,									
Se considerasse, etc									
Funcionamento da língua									
Processo de operacionalização									
Marcas morfossintáticas									
Distinguir no texto injuntivo: os diferentes tipos de frases									
Classe morfológica									
As frases nominais, a voz ativa e a voz passiva									
As funções do agente da passiva; as orações condicionais;									
Os substantivos abstratos, os verbos, tempo e modo etc									
Avaliação									
Encontrar no processo da oralidade e da escrita ou de leitura, as normas									
as normas que regulam este domínio									

Quadro 4 - Ensino do Texto Apelativo (Injuntivo): descrição dos principais aspetos da aula
(Fonte: Programa de Português do 1.º Ciclo (MED, 2014, pp. 23-25))

O texto apelativo é um recurso estratégico e fundamental no ensino da leitura no 1.º Ciclo para a transmissão de conhecimentos e experiências e na orientação do leitor para compreender informações de carácter utilitário na convivência do aluno. Todavia, a sua escrita e aplicação no 1.º Ciclo visa desenvolver os alunos através das metas de ensino, da escrita do injuntivo e do funcionamento da língua, das competências e técnicas de expressão escrita e oral, com vista a atender um determinado objetivo específico na comunicação.

1.º Ciclo - Texto Informativo: objetivos específicos									
7.ª Classe Texto Informativo: objetivos específicos									
a) Desenvolver o conhecimento no domínio dos fenómenos sociais, culturais, da ciência e do desporto;									
b) Consolidar a integração do texto nos domínios oral e do escrito;									
c) Reconhecer as características linguísticas deste texto;									
d) Diferenciar este texto dos demais;									
e) Aprofundar a prática da sua escrita por via de intenções variadas.									
Conteúdo					Processo de operacionalização				
Caraterização do texto informativo					Conhecer as características do texto informativo				
O texto jornalístico, texto informativo de					O texto jornalístico, a carta, a notícia, exposições, a reportagem, a entrevista,				
Outros saberes					A cronologia ou o comentário; um filme ou um passeio.				
Desenvolvimento cronológico da vida,									
De um poeta ou uma personagem									
Estrutura do texto informativo					Processo de operacionalização				
A notícia; O título; a cabeça ou o lead;					Identificar a justaposição de informações de conhecimento heterogénio;				
O corpo ou o desenvolvimento.					Dar informações bem estruturadas;				
A reportagem: informação detalhada e obj					Construir uma informação partindo da elaboração de um plano informativo ou guião,				
Do discurso predominante na 3.ª pessoa.					Quer escrito, quer oral. Transcrição das falas das personagens intervenientes.				
A entrevista: recolha de depoimentos e									
De intervenientes.									
Funcionamento da língua					Utilizar com correção as regras ortográficas para este tipo de texto;				
Marcas morfosintáticas;					Distinguir os aspetos referentes à polissemia; Distinguir conotação e denotação;				
As orações coordenadas;					Reconhecer os tipos de frases; Analisar sintaticamente;				
Classes morfológicas					Estudar as classes morfológicas: o verbo, os numerais, o vocativo; nome predicativo do C.D/O				
A escrita do texto informativo					Processo de operacionalização				
					Desenvolver a metodologia de trabalho				
					Procurar informação: registá-la; selecioná-la. Planificar o texto;				
					Redigir de acordo com as características específicas deste tipo de texto.				

Quadro 5 - Ensino do Texto Informativo: descrição dos principais aspetos da aula
(Fonte: Programa de Português do 1.º Ciclo (MED, 2014, pp. 29-31))

O Quadro 5 apresenta o processo de operacionalização de ensino do texto informativo, no âmbito do leque de conteúdos programáticos dos alunos. A aprovação e a aplicação deste texto decorrem da política educativa de aplicação das metas a serem alcançadas no decurso da aula, da estrutura do texto, do funcionamento da língua e da escrita do texto informativo. A prática deste texto na sala de aula tem como propósito dotar os alunos de conhecimentos nos domínios dos fenómenos

sociais, culturais, da ciência, do desporto e consolidar a integração das características do texto na redação dos textos de caráter utilitário e jornalístico, a respeito de um tema e para transmitir uma informação sem duplas interpretações.

1.º Ciclo - Texto Poético: objetivos específicos									
7.ª Classe Texto Poético: objetivos específicos									
a) Desenvolver aspetos criativos, emotivos e estéticos; verificar o processo de ritmo e de melodia na frase-;									
b) -estrofe ou verso. Construir textos lúdicos e eventualmente poético a partir do levantamento de-									
c) -campos lexicais. Ler texto literário que suscitem adesão pelo ritmo e sonoridade;									
d) Recitar textos memorizados;									
e) Aperfeiçoar a competência oral e escrita pela técnica de auto e heteroavaliação.									
Distinção e caracterização prosa/ verso					Processo de operacionalização				
					Distinguir e identificar as principais características da prosa e do verso:				
					O ritmo; os recursos expressivos; desvio à norma; dimensão conotativa;				
					Disposição gráfica.				
Estrutura do texto Poético					Processo de operacionalização				
Elementos de versificação:					Distinguir versificação, elementos da versificação				
A estrofe; Verso: rima, métrica, acentuação.					Dar informações bem estruturadas;				
Recursos fónicos: sonoridade, aliteração.					Reconhecer o seu valor expressivo.				
Leitura do texto Poético					Processo de operacionalização				
Recitação de poemas					Distinguir e identificar as principais características da prosa e do verso:				
Análises de forma e da expressão de sentido					Ler expressivamente. Recitar: individualmente, em coro/ dramatização				
Estrutura rítmica (tipos de estrofes e					Analisar: recursos expressivos a nível fónico, a nível sintático,				
Tipos de rima.					a nível semântico. Compreender os efeitos dos recursos estilísticos na leitura:				
Recursos estilísticos.					Comparação, metáfora, personificação, enumeração, hipérbole.				
Escrita do texto Poético					Escrever o texto Poético a partir de:				
					Comparação para descrever pessoas, sentimentos, objetos e situações;				
					Identificação de um objetivo ou fenómeno personificado;				
					Texto livre.				
Funcionamento da língua					Processo de operacionalização				
Marcas morfosintáticas;					Distinguir e identificar: discurso da 1.ª e 2.ª pessoa; discurso direto;				
Classes morfológicas					Discurso indireto; o vocativo; o atributo; o aposto.				
Semântica					Aperfeiçoar o uso da pontuação. Os sons orais e nasais.				
					As classes de palavras: variáveis e invariáveis				
					Relação semântica entre as palavras.				
Avaliação					Encontrar no processo da oralidade, de escrita e da leitura as normas que regulam esses dor				
					Corrigir através de reflexão conjunta as normas transgredidas.				

Quadro 6 - Ensino do Texto Poético: descrição dos principais aspetos da aula
(Fonte: Programa de Português do 1.º Ciclo (MED, 2014, pp. 36-37))

A inclusão temática do texto poético, no Programa do 1.º Ciclo, visa apoiar os alunos no prazer da leitura e ajudá-los a tornarem-se leitores autónomos e críticos no exercício da leitura reflexiva da poesia, da imaginação, promovendo entre eles as práticas de leitura e de escrita poética e associando as suas vivências ao imaginário “para que os alunos consigam aproximar-se da poesia sem receios e preconceitos e possam voar livremente” (Magalhães, 2015, p. 11). Todavia, o ensino da sua

caraterização na sala de aula, a leitura, a escrita, o funcionamento da língua são demonstrados através de um processo de operacionalização, de maneira a que os alunos vivam no espírito das experiências literárias do meio circundante e do mundo da poesia, privilegiando a descoberta de sentidos e de afeto, de sensibilidade e de intimidade, no pensamento crítico, de modo que possam desenvolver o gosto pela leitura de forma autónoma nas suas aprendizagens.

1.º Ciclo - Texto Explicativo: objetivos específicos															
1.º Ciclo Texto Explicativo: objetivos específicos															
a) Identificar as caraterísticas linguísticas deste texto;															
b) Refletir sobre a informação captada, relacionando-a com outras informações;															
c) Empregar diversas informações como recurso a essa tipologia textual.															
Conteúdos								Processo de Operacionalização							
Caraterizar o texto explicativo								Conhecer e caraterizar o texto							
Tipos de textos explicativo								Dividir o texto em partes lógicas							
A explicação gramatical								Reconhecer os diferentes tipos de texto explicativo							
Funcionamento da língua															
Os verbos cognitivos - Saber, Conhecer e Explicar								Conjugação dos verbos nos diferentes tempos e modos							
Conjugação perifrástica															
A escrita do texto explicativo															
O resumo								Resumir em pequenas partes							
A síntese								Saber expor o texto							
A explicação do texto explicativo															
Avaliação															
								Avaliar atividade do aluno							
								Criticar as falhas e apresentar as propostas de soluções							

Quadro 7 - Ensino do Texto Explicativo: descrição dos principais aspetos da aula
(Fonte: Programa de Português do 1.º Ciclo (MED, 2014, pp. 45-46))

Outra tipologia indispensável na política de conteúdos escolares do 1.º Ciclo é o texto explicativo. Este visa essencialmente oferecer um conhecimento múltiplo da realidade circundante dos alunos, através de um problema, de modo a que possam encontrar soluções através da comunicação hierarquizada com o objetivo de fazer compreender determinados factos sociais ou académicos das vivências dos alunos de acordo com o público-alvo.

O ensino deste texto na sala de aula propicia e colmata as necessidades de aprendizagem dos alunos no conhecimento do funcionamento da língua, da sua estruturação e da regras da gramática para que, no final da aula, os alunos se manifestam através da comunicação, em diversos assuntos, temas ou problematizem algo, propondo soluções através da função *referencial* na transmissão de informações novas e da função *metalinguística*, no sentido de esclarecer a noção ou expressão anterior no que tange à organização discursiva.

1.º Ciclo - Texto Argumentativo: objetivos específicos															
1.º Ciclo Texto Argumentativo: objetivos específicos															
a) Identificar as marcas linguísticas deste texto;															
b) Utilizar o texto argumentativo nos domínios da escrita e da oralidade;															
c) Ensaiar a prática da sua escrita através de várias intenções comunicativas;															
d) Utilizar as técnicas de auto e heteroavaliação.															
Conteúdos								Processo de Operacionalização							
Caraterizar o texto argumentativo								Conhecer e caraterizar o texto							
A estrutura do texto argumentativo								Argumentação como forma de reflexão							
A explicação gramatical								Formular um problema e argumentar							
								Argumentar a favor e contra							
								Formular um problema a partir de uma disputa							
Funcionamento da língua															
As conjunções consecutivas								Utilizar uma linguagem adequada a este tipo de texto							
A pontuação								Utilizar com correção as regras ortográficas							
As proposições consecutivas e causais								Aplicar as marcas morfossintáticas							
Avaliação															
								Identificar na escrita e na oralidade as regras que norteiam este texto							
								Corrigir através de uma análise conjunta das normas transgredidas							

Quadro 8 - Ensino do Texto Argumentativo: descrição dos principais aspetos da aula
(Fonte: Programa de Português do 1.º Ciclo (MED, 2014, pp. 47-48))

A ideia da inserção deste texto no conteúdo programático surge da necessidade de se intensificarem as práticas de leitura e a produção do texto argumentativo através da argumentação lógica como elemento essencial. Outro motivo que cabe aqui salientar é o facto de os alunos não gostarem de ler ou de escrever este tipo de texto. Inclusive, *há alunos que dizem professor não sei e nunca dei o texto na aula*. Diante disto, torna-se imprescindível incluir, no currículo escolar do 1.º Ciclo, o texto argumentativo, partindo do princípio de que a vida faz-se interagindo com os demais por via discursiva. Todavia, o texto oferece um conhecimento diversificado da realidade circundante dos alunos através de diversas situações de vida, propiciando uma problematização de uma realidade social com base no conhecimento das regras do seu funcionamento e da sua estruturação, permitindo argumentá-la a partir da ideia de que o homem se resume em interação com o meio e os demais, por meio da linguagem e pela argumentação, para produzir discursos, ler e interpretar textos e emitir argumentos.

1.7.4. Objetivos gerais do Ensino do Português no 1.º Ciclo

Com base nos objetivos da reforma educativa vigente em Angola, delineamos um conjunto de objetivos gerais do Português no 1.º Ciclo do Ensino Secundário:

- (i) Desenvolver no aluno a capacidade de comunicação oral e escrita de modo a alargar os seus conhecimentos pessoais, bem como adquirir outras experiências ao longo da sua vida;
- (ii) Propiciar a consolidação da consciência nacional;

- (iii) Estimular o apreço pelas manifestações culturais através da leitura de obras literárias de autores angolanos e estrangeiros;
- (iv) Fornecer os instrumentos de comunicação e de expressão oral e escrita que permitem a integração e a participação consciente no processo político-cultural e socioeconómico do país (MED, 2014, p. 23).

Os quatro objetivos centrais são desdobrados em dois eixos de objetivos específicos: *a) relacionados com o desenvolvimento pessoal e social do aluno; b) relacionados com a sua competência linguística.*

Quanto ao desenvolvimento pessoal e social do aluno destacam-se:

- a) Desenvolver competências e fomentar o apreço pelas manifestações culturais do seu país e pelos valores estéticos e morais tanto nacional como estrangeiro;
- b) Fomentar o desenvolvimento de atitudes responsáveis de análise e integração consciente no processo político-social e económico do país;
- c) Promover o desenvolvimento de atitudes e capacidades de relacionamento interpessoal através de progressivas aquisições linguísticas (MED, 2014, p. 24).

Quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas do aluno, são de destacar:

- a) Garantir as condições necessárias a um progressivo desenvolvimento linguístico que possibilite uma experiência fluente, quer oral, quer escrita;
- b) Desenvolver competências de análise e interpretação dos conteúdos escritos e orais;
- c) Proporcionar meios de utilização correta da língua nas mais diversas situações de uso, nomeadamente na compreensão dos conteúdos das outras disciplinas do currículo;
- d) Desenvolver a sensibilidade e a criatividade do aluno através da leitura do texto literário e da escrita do texto literário (MED, 2014, p. 25)

No universo desses objetivos, é fundamental que o professor tenha em conta as diversas modalidades de avaliação a aplicar aos alunos, de modo a que as metas sejam alcançadas no processo de ensino ao longo do ano letivo.

À vista disso, recomendamos aos professores a aplicação da avaliação diagnóstica no início e ao longo do processo escolar do aluno, no sentido de se identificarem as principais dificuldades que os alunos encontram na apreciação dos conteúdos orais e escritos. É importante destacar também o papel da avaliação formativa, que dá maior luz à expressão oral e escrita do *professor versus aluno*, mediante o erro, a falha, de modo a que consigam examinar-se por meio da autoavaliação e da autocorreção. Por fim, a avaliação sumativa completa, finalmente, o triângulo de avaliação, para se provar em que medida os objetivos são alcançados e, por conseguinte, se podem deliberar as classificações finais dos alunos.

1.7.5. Objetivos gerais do Ensino do Português na 7.ª Classe

Os objetivos abaixo mencionados materializam-se ao longo da aprendizagem do aluno no âmbito da escolaridade obrigatória, contribuindo, assim, de forma decisiva, para a articulação dos conteúdos anteriores que destacam os conhecimentos de leitura e de escrita, nas várias dimensões do

desenvolvimento do aluno. Assim, tendo em conta as capacidades e atitudes a desenvolver na aula de Português para todos os alunos da 7.ª Classe, destacam-se os seguintes objetivos do Português nesta classe:

- (i) Conhecer a Língua Portuguesa adequando o seu uso correto às diferentes situações de comunicação;
- (ii) Compreender as características das tipologias textuais e a contextualização dos discursos;
- (iv) Compreender enunciados orais e escritos através da informação captada;
- (v) Aprender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados;
- (vi) Analisar e interpretar textos através da apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e literários;
- (vii) Compreender uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua a partir de situações de uso em ocasiões próprias (INIDE, 2014, p. 8).

O alcance destes objetivos centra-se no cumprimento rigoroso da carga horária anual, semestral, trimestral, semanal por via da planificação do professor e mediante a presença massiva dos alunos na sala de aula, em busca da aquisição e desenvolvimento de competências verbais. Cabe aos professores compreenderem a importância de definir objetivos de aprendizagem eficazes, claros, considerando os dados que resultam da utilização sistemática da avaliação formativa, bem como da importância dessa linha para o bom funcionamento da aula e de todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo que permitam aos alunos percorrer os caminhos desde onde se encontram até onde devem chegar no final da meta do processo de ensino-aprendizagem (Silva & Lopes, 2016). É neste âmbito que os papéis dos professores são fundamentais na concretização destes objetivos, em torno do sucesso escolar da sua atividade docente como professor e do aluno como aprendiz.

1.7.6. Objetivos gerais do Ensino do Português na 8.ª Classe

À semelhança da 7.ª Classe, o ensino do Português na 8.ª Classe apresenta aos professores e aos alunos as metas a serem desenvolvidas em torno de todo o ciclo formativo. Todavia, são objetivos que serão efetivados na prática mediante um processo de operacionalização das atividades de aprendizagem envolvendo o conteúdo, o professor e o aluno na sala de aula, contribuindo, assim, de forma decisiva, para o desenvolvimento de competências da leitura, da escrita, do raciocínio e da resolução de problemas, no pensamento crítico, no desenvolvimento pessoal e na sensibilidade estética e artística. Por conseguinte, tendo em conta as capacidades centradas nas competências de aprendizagem dos alunos, descrevem-se os seguintes objetivos gerais do Português na 8.ª Classe, para o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva:

- (i) Compreender a Língua Portuguesa no seu uso correto e adequação;
- (ii) Aplicar a expressão oral fluente para a adequação da intencionalidade e da eficácia comunicativa;
- (iii) Compreender as variações linguísticas e a interpretação das diferentes tipologias textuais;
- (iv) Analisar os modelos de leitura, “metódica e extensiva”, e utilizá-las como fonte de informação e de aquisição de conhecimentos;
- (v) Aplicar a realização linguística e literária como fonte de desenvolvimento da história e da cultura nacional;
- (vi) Conhecer os recursos expressivos linguísticos e não linguísticos;

- (vii) Aplicar reflexões linguísticas e sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua a partir de situações de uso e em ocasiões próprias (INIDE, 2014, p. 9).

Estes objetivos, na íntegra, são essenciais para um desenvolvimento mais progressivo e exigente nas classes posteriores dos diferentes domínios de aprendizagem. Daí, podemos afirmar que quando um programa de ensino, seja de que disciplina for, definir os objetivos de aprendizagem, de forma concisa, acaba por informar o professor e os alunos das metas e daquilo que se pretende no processo de ensino-aprendizagem, nos domínios da competência oral, compreensão e expressão comunicativa, na leitura centrada na produção de textos com diferentes finalidades, na educação literária e artística, na escrita e na gramática para uma aprendizagem exigente, eficaz e promissora.

Desta forma, o professor e os alunos são capazes de realizar um conjunto de atividades centradas no conteúdo da aprendizagem que, no final de uma sequência de aquisição do conhecimento, do ensino, da avaliação, podem melhorar todo o processo de aprendizagem (Tenbrink, 2011). A realização deste facto só é possível quando os professores têm a possibilidade de fazer uma avaliação prévia das necessidades de aprendizagem dos alunos através dos recursos didáticos à disposição e das condições socio-afetivas e cognitivas dos alunos.

1.7.7. Objetivos gerais do Ensino do Português na 9.^a Classe

Na elaboração, avaliação e certificação dos programas oficiais de ensino, os especialistas devem definir os objetivos de aprendizagem da disciplina em função dos resultados de aprendizagem e daquilo que se pretende vir a alcançar. Assim, à semelhança da 7.^a e da 8.^a Classes, a disciplina de Português traz consigo alguns objetivos de ensino que se movem numa determinada direção e que se centram nos resultados de aprendizagem que se espera dos alunos no final de uma aula, uma unidade ou um trimestre, ou mesmo no final de um curso (Lopes & Silva, 2010). Assim, na 9.^a Classe, os discursos oficiais centrados nos objetivos destacam:

- (i) Compreender a Língua Portuguesa assegurando o seu uso correto e adequado às diferentes situações de comunicação;
- (ii) Compreender o princípio da contextualização dos discursos;
- (iii) Compreender enunciados orais através da informação captada e da dedução de sentidos implícitos;
- (iv) Aplicar uma expressão oral fluente, correta e adequada a diversas situações de comunicação, de acordo com as normas e técnicas específicas;
- (v) Aplicar as experiências de leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades;
- (vi) Aprender afinidades e contrastes, na leitura do texto literário entre vários tipos, espaços, épocas e géneros textuais;

- (vii) Desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e literários;
- (viii) Aplicar a prática da escrita através de estratégias de planificação e textualização;
- (ix) Aplicar uma reflexão linguística e uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a partir de situações de uso e em ocasiões próprias para essa reflexão e sistematização (INIDE, 2014, p. 10).

Para que sejam realizadas as funções de ensino (pelo professor) e de aprendizagem (pelo aluno), é necessário que se cumpram nitidamente estes objetivos, para que a realização do processo de aprendizagem tenha uma direção inconfundível com outras áreas do saber que também proporcionam conhecimentos aos alunos.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LEITURA

2.1. Uma reflexão em torno do papel do ensino versus aprendizagem

Toda a juventude, de ambos os sexos, deve ser enviada à escola [...] não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, vilas, aldeias e casais isolados. A educação deve ser universal. Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes. Com efeito, isso nem, de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade da nossa vida, é possível a qualquer dos homens (Coménio, 1957, pp. 34-35).

Em qualquer sociedade, a escola tem a função de garantir a aprendizagem de habilidades e valores culturais, morais, éticos aos cidadãos para a socialização inclusiva de todos. Todavia, percebe-se que ela tem uma tarefa ampla e transversal em diferentes enfoques na perspectiva educativa da sociedade, pois a sua função é relativa e complexa na ação de desenvolver a educação da sociedade. É nesta linha que Nóvoa (1999, p. 14) afirma: “a refundação da Escola tem muitos caminhos, mas todos precisam de ter em conta os professores e o seu papel para que a Escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática, mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua profissão”. Portanto, a capacitação e a formação pedagógica dos professores torna-se uma tarefa imprescindível no jogo da sua atuação na sala de aula, onde são aplicadas todas as suas tarefas e funções, planificadas no exercício da ação pedagógica.

É neste sentido que, desde o surgimento da humanidade, a transmissão de conhecimentos em diversas etapas da vida dos cidadãos, tem sido uma das preocupações fundamentais das sociedades, para garantir a transformação dos cidadãos por via da instrução, ensino e educação, de modo a assegurar uma integração plena de cada indivíduo, em resposta às exigências da integração social. É assim que *ensinar* continua a ser aposta e objeto fundamental de qualquer nação para a formação de crianças, jovens e adultos no melhoria da consciência corporal e no desenvolvimento cognitivo e de habilidades socioemocionais de um país para uma integração efetiva dos cidadãos na sociedade, tal como afirma Avanzini (1996, p. 6).

Aujourd'hui, au contraire, l'éducation des jeunes et des adultes n'est plus réservée à quelques ou à certaines catégories socioprofessionnelles ou socioculturelles, mais offerte, voire imposée, à tous les cadres supérieurs jusqu'aux analphabètes, tous sont encouragés, voire exigés, et des plus luxueux aux plus modestes.

O século XXI constitui uma época determinante para o Continente Africano e para o Mundo em geral, de modo a que todas as sociedades que compõem o “Berço da Humanidade” vivam uma profunda reflexão sobre a problemática do ensino nas suas muitas adversidades, que perpassam pelas necessidades de entendimento sobre questões ligadas à qualidade da formação para o ensino, à problemática dos programas ou currículos, à política dos manuais escolares, à questão da leitura e da

escrita, ao perfil dos professores e até mesmo das infraestruturas e dos recursos humanos. Este ensino oferecido aos cidadãos tem diversas funções, que vão desde o desenvolvimento dos indivíduos no domínio cognitivo, melhoramento da consciência corporal, construção da identidade pessoal, desenvolvimento do senso crítico, permitindo entre os cidadãos o estabelecimento de relações pessoais, de modo a que estes tenham uma boa integração na sociedade.

É obvio que a maneira como o ensino é organizado varia de país para país. Por conseguinte, a palavra “ensino” é uma das mais difíceis de definir numa área como a da Educação, em que a complexidade das definições no pensamento dos teóricos diverge para uma conceção padrão da expressão. É neste sentido que se entende por ensino a uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizados pela humanidade para instruir, educar, formar o aluno para este enfrentar a sociedade com uma postura integralmente aceite na sociedade. Nesta ordem de sentido, juntamos a ideia de Libâneo (2009, p. 11) ao afirmar que:

O ensino tem por objetivo ajudar o aluno a desenvolver seu próprio processo de conhecimento. O que importa é a relação cognitiva que o aluno estabelece com a matéria, de modo que as formas de ensinar dependem das formas de aprender.

A ideia de professor visa reforçar a visão de que não basta o professor apresentar o conteúdo ao aluno, sendo preciso levar em conta as diversas implicações gnosiológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, que acarretam consigo no processo de ensinar e de aprender dos alunos, para que estes possam lidar com diversas situações da vida e de forma autónoma encontrarem diversas estratégias de os solucionar. Apesar disso, compreende-se, na visão do professor de Libâneo (2009), que a sociedade está pressionando as instituições de ensino a mudar o paradigma e as formas de lidar com os conteúdos e as suas conceções de aprendizagem e ensino, pois, sem grandes pormenores, o processo de ensino-aprendizagem tem como mediador o professor, o aluno, o objeto e o conhecimento sujeitos a diversos fatores que interferem no sistema: o meio ambiente, fatores geográficos e sociais.

No ensino, o processo da construção de saber é revertido entre o professor e o aluno que agem ativamente dentro da construção de um conhecimento. Nesse sentido, comprovamos que o ensino é um processo de construção de saberes realizado pelo aluno, elaborando os seus conhecimentos e os seus métodos de estudo com o apoio do professor. No ensino e na aprendizagem também é dada uma especial atenção ao processo interacionista que é a parte constituinte do processo de construção do conhecimento. Além disso, a escola joga um papel determinante no processo de resposta ao aluno, no entendimento da construção dos conceitos básicos e, por via dessa instituição, o aluno desenvolve o seu processo de aprendizagem sistematizado num processo de

construção mútua (Falcão, 2010, p. 3). O lexema “ensino”, tido como um processo organizado, gera na sua plenitude o resultado do termo “aprendizagem” que, historicamente, a expressão constitui, tanto no campo escolar como nas práticas profissionais, um largo espaço para as aquisições técnicas, na maior parte transmitidas pelos pares integrantes deste processo.

As áreas do ensino e da aprendizagem permanecem relativamente compartimentadas, com graus de reconhecimento bastante diferentes, em razão de, fora do ensino geral, a aprendizagem profissional ser sancionada por uma formação de qualificação, em que a alternância e o domínio técnico deixam um lugar determinante no modo de transmissão baseado na observação e na imitação. Por sua vez, em contexto de ensino-aprendizagem, a avaliação é subordinada a uma lógica burocrática e estandardizada, ainda que se possam propor formas de avaliação diferenciadas, porque consideradas excepcionais, quando se trata de alunos que manifestam desfasamentos face ao currículo prescrito e às expectativas que se colocam sobre ele (Cosme *et alii*, 2021).

O início da atividade do aprendente é progressiva e começa muitas vezes por tarefas subalternas. No ensino escolar, durante muitos decénios, no século XIX e no início do século XX, a função utilitarista também presidiu às aprendizagens fundamentais; é assim, que Jean Piaget, nos seus trabalhos investigativos, consagra a aprendizagem que procede de compreender aquilo que é próprio da conceitualização. Nesse sentido, as expressões conseguir e compreender são completamente distintas, já que o sucesso escolar é uma meta de sonho de qualquer aluno em ação na aprendizagem. Dessa forma, aprendizagem em sentido lato, pode, portanto, caracterizar tudo aquilo que reúne

atividades ligadas ao aprender, no sentido clássico de memorizar algoritmos, favorecer automatismos, utilizar e aplicar procedimentos simples. Corresponde, ainda, as atividades ligadas ao compreender, isto é, aquilo que tem a ver com a reflexão, o raciocínio, mas também com intercâmbio verbais, com criação, inovação, tomada de decisões (Perraudieu, 2006, p. 16).

Nesta convicção, compreende-se que “aprendizagem” pode definir-se como um comportamento (visível) ou um processo sistemático de aquisição de conhecimento a partir das estruturas do pensamento (não visível) que subentendem este comportamento por via da avaliação ao aluno. Assim, a aprendizagem inclui desempenhos observados das competências postas em marcha, para se chegar a esses desempenhos e à avaliação, o que, segundo Pacheco (1996), implica a valorização de dados concretos em função de uma representação tida como ideal, limitando-se a procurar os signos que permitem afirmar como se posiciona o objeto em relação ao referente (Hadji, 1994, p. 76). Por esta razão, os mecanismos de ensino desempenham um destaque no apoio ao professor na compreensão do perfil e das competências dos alunos durante o processo de ensino e

aprendizagem na sala de aula para que o aluno consiga tomar certas decisões autónomas que visam apoiá-lo na superação das suas decisões e dificuldades pessoais.

2.2. Funções da leitura

Um leitor é considerado como elemento crucial na dinâmica de todo o processo de leitura, tanto pelos caminhos que percorre (sejam de natureza linguística, sejam de cariz extralinguístico), pelos movimentos cognitivos que enfrenta quando lê, pelas atitudes que tornam o percurso das suas leituras como um hábito diário, o que Pimenta (2005) aconselha ao escolhermos como conteúdos fundamentais os diferentes domínios da interação verbal (ouvir, falar, ler e escrever), e em que os programas de Língua Portuguesa revelam um passo importante no sentido da transformação da aula de Português numa verdadeira aula de língua que visa, basicamente, dotar os alunos de uma real competência comunicativa, resultante da apropriação da língua por sujeitos competentes para a atualizarem numa diversidade de discursos (Brandão, 2003).

A necessidade da aprendizagem da leitura é uma condição fundamental e indispensável para qualquer indivíduo viver em sociedade, com vista à realização das suas necessidades comunicativas diante dos semelhantes. O percurso da aprendizagem da leitura é longo, vai do reconhecimento do que se lê em voz alta e está estreitamente ligado com as palavras escritas e não apenas com as figuras do livro até ao momento do reconhecimento visual das palavras. Ao avaliarmos estes dois estádios da aprendizagem da leitura, ou da leitura *versus* escrita, deduzimos que a escola desempenha um papel fundamental de proporcionar aos alunos, mediante a convivência refletida com os textos, o desenvolvimento pleno das capacidades inerentes ao ato da leitura e da escrita, quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efetivas (Amor, 1993, p. 82). Todavia, a leitura é um ato complexo cuja definição acarreta consigo diferentes visões. Daí, que, numa perspetiva específica, ela é entendida como:

um ato de compreensão, no qual a variável leitora assume um papel de grande relevância, pela capacidade de mobilizar e alargar a sua enciclopédia perante textos e contextos em que se situa, construindo sentidos (Sousa, 2000, p. 43).

De facto, a aprendizagem da leitura exige um ensino explícito, pois a exposição ao material escrito só por si não desencadeia espontaneamente o conhecimento de que os sons podem ser representados por letras. Para Sim-Sim (2009, p. 9), “a leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos”, sempre interligados entre professor *versus* alunos *versus* conteúdo.

Ora, o ensino da leitura está socialmente associado a quatro importantes aspetos que caracterizam o processo de aquisição da competência de leitura do aluno: *o carácter interativo, a dimensão semiótica, a apropriação transformadora e a construção cultural da realidade* (Idem, p. 92). No essencial, o que devemos destacar aqui são os aspetos mencionados, que consagram a leitura como uma tarefa sequencial de aprendizagem resultante de um conjunto de jogos e de uma diversidade de fatores relacionados entre si, os quais colocam a prática de leitura associada à alfabetização dos indivíduos e, por esta via, a situação de aprendizagem torna-se sólida quando o aluno, ao aprender a ler, passa por diferentes fases sucessivas até à sua consolidação. Deste modo, diante da função social que a leitura proporciona ao mundo, Rangel (1990, p. 13) destaca que a leitura em sala de aula tem a função de: *(i)* auxiliar o desenvolvimento de habilidades de atenção e observação; *(ii)* incentivar a organização e a expressão de ideias; *(iii)* estimular o aumento e a fixação de vocabulário; *(iv)* incentivar a criatividade; e *(v)* diversificar atividades de aprendizagem. Nessa ideia, uma leitura fluente proporcionada por cada aluno representa uma oportunidade de este ampliar a sua visão perante o mundo e, logo, torna-se imprescindível a sua aprendizagem na escola mediante o contacto com o professor e a sociedade, na necessidade de se formarem leitores capazes de superar os desafios que o mundo propõe aos analfabetos funcionais, aquelas pessoas incapazes de interpretar o que leem e de usarem a leitura e a escrita na sua vida quotidiana.

Charmeux (1992, p. 87) apresenta três dimensões de saber ler: *a) componente afetiva; b) componente cognitiva; c) componente pragmática*. Para este autor, a “componente afetiva” “frente al mundo de la escritura y de la diversidad del lenguaje visa propiciar una familiarización precoz e intensa com: los espácios, los objetos, las situaciones, los textos de la lectura. Prever situaciones de puesta en práctica autónoma y responsable de los distintos comportamientos de lectura. A “componente cognitiva” está estreitamente ligada “a haber conceptualizado lo que se hace y conocer el funcionamiento de las lecturas y los textos visando a propiciar la existência de reflexión documentacion, teorización sobre lo que representa la lectura y lo que ocurre cuando leemos. Por fim, a “componente pragmática” tem a ver com ser capaz de mostrar “soltura y adaptabilidade dentro dela diversidade de conductas de lectura. Permite puestas en situación varidas propiciando la modulación de las velocidades de lectura y de las conductas. Portanto, este exercício de leitura está intimamente relacionado com as três dimensões propostas pelo autor, em que ler não significa apenas decifrar o código linguístico, mas procurar o sentido do texto a partir de um contexto em que está inserido o texto. Daí que, para o leitor ser capaz de decifrar uma mensagem escrita, terá de conhecer o sistema de linguagem em que a referida mensagem foi escrita e, obviamente, o sistema de representação gráfica

usado (Sequeira & Sim-Sim, 1989). Este exercício permite ao cidadão, com na base a leitura, recolher um conjunto de informações e conhecimentos diversificados e, em geral, a compreensão do mundo, para o crescimento intelectual e a satisfação das suas necessidades discursivas, humanas e de descoberta de novos factos e valores.

Neste sentido, dada a pertinência do ensino da leitura, os professores, nas suas atividades de ensino, geralmente procuram com a leitura a justificação da promoção do aluno para uma nova etapa de aprendizagem, na certeza de uma justa inserção desta na sociedade. Para a concretização deste facto, na atividade do professor, é necessário o alcance de quatro objetivos principais, segundo Balté (1976, pp. 43-45):

- a) Encorajar o uso integral das capacidades do individuo durante a leitura, de forma que a sua influência na sua cultura seja ótima, assim como a sua realização pessoal;
- b) O uso eficiente da leitura como instrumento de aprendizagem e de investigação, e a capacidade de fruição da leitura como forma de repouso e de fuga;
- c) O alargamento do campo de interesses literários do estudante, para além do seu âmbito atual;
- d) Encorajar uma atitude para com a leitura que leve o aluno a interessar-se e a praticar ao longo da vida uma leitura de vários géneros e com diversos objetivos.

Estes propósitos demonstram claramente que os professores enfrentam desafios enormes na prática do ensino da leitura e constituem uma instrução literária primária que leva muitos alunos ao alcance dos objetivos imediatos da aprendizagem da leitura, pois são práticas que visam encorajar o aluno a ascender no seu estágio de aprendizagem e a ter um rendimento a um nível mais alto da leitura. Todavia, de uma maneira geral, podemos afirmar que *as aptidões necessárias à leitura* são essencialmente universais, independentemente da língua que cada leitor usa para decifrar as letras.

Portanto, é papel do aluno discriminar os símbolos gráficos usados no sistema de escrita da sua língua por meio da visão. Após essa decifração dos símbolos gráficos, o aluno passa automaticamente para uma outra fase, a da interpretação dos símbolos que previamente identificara chegando-se na mensagem que ele pretende encontrar (*Idem*, p. 44). Após esta fase, o leitor adquire *aptidões relativas à identificação*, para traduzir os símbolos gráficos em unidades da língua falada. Independentemente de cada língua, o leitor terá de examinar os símbolos gráficos que vê diante de si e compará-los com o seu conhecimento relativo a outros símbolos gráficos com vista a determinar as unidades linguísticas por eles representadas. É nesta ordem de ideias que Sequeira & Sim-Sim (1989, p. 82) deixam claro que

a capacidade para raciocinar e inferir perante um texto depende também de uma capacidade como seriação e classificação uma vez que a compreensão do texto envolve uma atividade que considera dois ou mais aspectos de uma situação ao mesmo tempo.

Nesta lógica, afirma-se que o processo da leitura requer o reconhecimento rigoroso do código escrito, uma apreciação simultânea de um sistema múltiplo de relações semânticas, sintáticas, ortográficas que convergem numa ideia única e significativa para o leitor (*Idem*, p. 97). Logo, deixa-se a sugestão que a aprendizagem da leitura deve ser feita quando a criança atinja as capacidades cognitivas necessárias e um nível de prontidão propícia para tal prática. Daí para o sucesso da leitura é necessário o aluno ser preparado com uma frequência pré-escolar, obedecendo a um programa de pré-leitura eficaz ou vivendo num ambiente que lhe proporciona experiências concretas necessárias para uma boa aquisição da leitura. Doravante, devemos pensar, sempre, em oferecer aos nossos filhos uma melhor estratégia de ensino da compreensão da leitura tal como se configura na abordagem do tópico seguinte.

2.2.1. Funções sociais da leitura

A prática da leitura deve ser entendida como uma atividade gradual que se conquista e cada indivíduo cultiva no seio da comunidade, desde o ambiente escolar, pós-escolar, laboral, em bibliotecas e em feiras do livro, para um melhor desempenho social e intelectual, com vista à integração plena dos cidadãos na sociedade. Desde a antiguidade, ler nunca foi uma tarefa fácil de ser abraçada, pelo contrário, a sociedade continua a registar “leitores forçados”, que só recorrem a tais práticas quando são estimulados com forças externas: ler para receber alguma coisa! “De facto, ler, no sentido em que o leitor reconheça a sua identidade, o seu lugar na sociedade, as tensões que o animam, o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se desenvolve mediante o cidadão, esta é vista como uma prática de integração dos cidadãos na sociedade” (Osakabe, 1986, p. 152). Se ler é uma atividade complexa, até aos dias de hoje continua a ser o exercício primordial no desenvolvimento do intelecto e na aquisição de conhecimentos múltiplos dos cidadãos, estimulando a memória e proporcionando aos alunos conhecimentos amplos e diversificados sobre diversos assuntos no contexto extraescolar. Em função disso, “não é raro que seja na leitura como ocupação de tempos livres, como atos de voluntário, que se passa quando se erguem as vozes denunciando a falta de hábitos neste domínio” (Dionísio, 2000, p. 33). A leitura e a escrita têm, pois, um papel fundamental na construção da cidadania; a sua aprendizagem e concretização constitui o requisito essencial para o ingresso dos

cidadãos no mundo e para acompanharem os outros, as suas experiências e a necessidade de se inserir no mundo do trabalho. Assim, a leitura visa essencialmente facilitar ao homem compreender todo o percurso de que a vida lhe propõe.

A competência leitora constitui a condição indispensável da inserção dos cidadãos na sociedade, na manifestação das suas necessidades, das suas realizações e no exercício das suas aprendizagens. Qualquer atividade realizada pelo homem envolve, como sempre, o contacto com a leitura para formar opiniões bem fundamentadas dos cidadãos na sociedade. Todavia, ao destacamos esta pertinência, a leitura como um fator de desenvolvimento de cidadania, é importante frisar que o destino da leitura está ligado às instituições especializadas, escola, biblioteca, a sociedade, feira do livro como um todo. Porém, o professor Perrotti (1990) chama a atenção da urgência de se apresentar a leitura como um exercício de atividade natural e reconhecida pelo grupo social para conferir à infância a identidade sociocultural do cidadão.

À luz do exposto, é cada vez maior a necessidade da sua aprendizagem no contexto educativo angolano e não só, para a construção da cidadania e preparação dos cidadãos *na educação para o mundo de trabalho*; mundo este que só através da leitura constitui a condição-chave da inclusão dos angolanos no mundo profissional e na realização de diversas necessidades que os afligem.

2.3.0 ensino da leitura em Angola: reflexões metodológicas

A *Constituição da República de Angola* consagra o Português como única língua oficial do Sistema de Ensino e Educação, de identidade nacional e de comunicação social em diferentes instituições públicas e privadas. “O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional” (Angola, 2010, p. 9, Artigo 19.º). Admitimos que, além do Português, o território angolano é enriquecido com mais de vinte línguas africanas, do grupo Bantu e Khoisan, que coabitam com o Português trazido pelo povo colonizador.

Todavia, sendo a leitura uma forma de processamento da linguagem que envolve o processo cognitivo complexo de decodificar símbolos escritos para extrair significados, cabe-nos refletir sobre caminhos metodológicos sobre como é ensinada a leitura em Angola. Ensinar a leitura para qualquer sociedade não é uma tarefa fácil, pois é da maior responsabilidade escolar, visto que “exige dedicação, preparação e responsabilidade do professor, da escola, do Governo e da sociedade” (Ndombele & Timbane, 2020, p. 296). Esse esforço é desempenhado por todos os cidadãos envolvidos no processo

de ensino e aprendizagem que constituem a prática pedagógica e objetiva, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos.

A situação do ensino da leitura em Angola obedece a uma variedade de ensino próprio que é usada no quotidiano escolar, e não tem nada a ver com o sistema de ensino português. Ora, o que podemos admitir é que, por questões históricas e por laços de amizade e de cooperação entre as nações (Angola e Portugal), haja a possibilidade de o ensino da leitura apresentar semelhanças entre os estados, principalmente no domínio da Didática da leitura, da escrita e da gramática. Os programas de ensino promulgados pelo Ministério da Educação contemplam o ensino da leitura, como prática essencial, indispensável, desde o ensino primário até ao 1.º Ciclo do Ensino Secundário, com destaque nas competências a desenvolver e nos resultados esperados no final de cada ciclo formativo.

Assim, os principais materiais didáticos para a promoção e ensino da leitura são os livros de Língua Portuguesa e os textos impressos, disponíveis em todas as classes, editadas pelo INIDE, supervisionados por uma comissão técnico-científica que oferecem um conjunto de exercícios intensivos sobre as práticas de leitura, com suporte de diversas tipologias textuais (textos *narrativo, descritivo, informativo, apelativo, poético, explicativo* e *argumentativo*) e, à volta destes textos, são desenvolvidas um conjunto de questões de compreensão textual, com incidência no manual da 2.ª e da 3.ª Classes, “manuais decisivos” na competência do ensino da leitura, em que os alunos aprimoram de forma intensa a leitura, com auxílio do professor na decodificação até à interação, na entoação melódica, na pontuação, no ênfase e compreensão do texto como linguagem verbal. Em contrapartida, por insuficiência de exemplares disponíveis no *stock* do MED, para distribuição gratuita dos manuais escolares de Português aos alunos em todo o território nacional (particularmente no ensino primário), em muitos casos só os professores têm acesso a eles, excetuando algumas escolas do centro e das zonas urbanas. Diante disto, muitos encarregados de educação, por insuficiência de condições financeiras, não conseguem a aquisição dos manuais escolares para os seus educandos, tendo em conta os elevados custos dos manuais em todos os subsistemas de ensino escolar vigentes no País.

Com essa problemática, nos últimos anos, desde 2017, com a formação do 5.º Governo, houve uma preocupação enorme no que concerne à implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL), em que, entre os objetivos delineados para o programa, consta o exercício de promoção da leitura para todos (Aldeias, Comunas e Bairros), que consiste em levar os alunos *a lerem por prazer, lerem para estudar* e *lerem para se informarem* com a oferta equitativa dos manuais escolares de Português e outros de alfabetização a todas as classes do 1.º Ciclo.

De uma maneira geral, o programa de ensino da leitura em Angola ocorre de forma intensa na 2.^a, 3.^a e 4.^a Classes e, em alguns casos, para a recuperação das competências perdidas e a desenvolver pelas crianças, a estratégia de leitura é trabalhada até à 5.^a Classe. O 1.^o Ciclo é destinado apenas à intensificação, aprimoramento e consolidação das competências nos níveis de literacia e de desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio lógico dos alunos, de acordo com uma planificação elaborada quinzenal ou mensalmente pelos professores que lecionam nas respetivas classes. Nestas planificações constam modalidades de *leitura em voz alta, feita pelos professores com apoio às imagens do texto ou nas imagens que os alunos já conhecem e que, a posteriori, são convidados a ler individualmente ou em pequenos grupos. Geralmente, ela ocorre na 3.^a e 4.^a Classes, e de uma forma mais aprofundada no 1.^o Ciclo, na 7.^a e 8.^a Classes, permitindo que os alunos interiorizam progressivamente as estruturas próprias da narrativa e o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura. Para que a leitura aconteça de forma satisfatória, na programação dos professores, constam, ainda, a *leitura modelo feita pelos professores “em voz alta”, e a seguir, a silenciosa, feita pelos alunos*, com o objetivo de levar os alunos a ouvir o que o professor lê, e ler bem o que está a ser lido em silêncio.*

No contexto angolano, trata-se de uma leitura de treino, geralmente de preparação individual, que abrange da 3.^a até à 6.^a Classes e da 7.^a à 8.^a Classes. De acordo com o programa atualmente em vigor, destacamos também a *leitura em coro, estilo grupal*, que abrange a 4.^a, a 5.^a e a 6.^a Classes e da 7.^a à 9.^a Classes, envolvendo, contudo, alunos com diferentes níveis de domínio de leitura e suscitando entreajuda natural e permitindo, assim, estabelecer novos laços afetivos e trocas de experiências na resolução de questões de compreensão textual. Por fim, a *leitura preparada em voz alta* é realizada pelos alunos que treinam em casa para apresentarem na aula, permitindo que cada aluno alcance patamares exigidos pela escola, pelo programa e pelo professor.

Neste tipo de leitura, o processo de operacionalização feita pelos professores nas salas de aula tem em atenção o tipo de texto, a sua extensão, o texto em si, o vocabulário contido no texto, para que o texto não impeça a compreensão e consequentemente a rejeição do livro e da leitura pelo aluno. Todavia, há vários conceitos de leitura, pelo que o seu estilo de ensino também varia. Neste sentido, o sistema de ensino da leitura é orientado exclusivamente pelo programa de Língua Portuguesa, e este defende que o processo de ensino da leitura deve ser realizado exclusivamente com o auxílio das sete tipologias constantes no Programa de Português do 1.^o Ciclo. Porém, ao levarmos os alunos a uma consciência leitora é importante destacar:

Para cada um dos tipos de textos, nos diferentes ciclos de aprendizagens, são sugeridos conjuntos de operacionalização, cuja complexidade vai aumentando, de

classe para classe, da sétima à nova. Ainda que sejam propostos processos de operacionalização, não são indicadas quaisquer metodologias de trabalhos com os estudantes. De qualquer forma, pelos processos de operacionalização sugeridos no programa, verifica-se a presença de duas tendências metodológicas neste programa: o professor como orientador e modelo de aprendizagem e o professor como facilitador desta. Da mesma maneira, os processos de operacionalização sugeridos pressupõem o ensino explícito da leitura (Oliveira, 2016, p. 32).

Em Angola, o sucesso da leitura depende do ensino eficiente da decifração da consciência fonológica do aluno e das estratégias para a compreensão do texto pela correspondência som/grafema e sua articulação entre o professor e o aluno. Munidos desses requisitos, podemos afirmar que temos por parte do professor o ensino e a compreensão da leitura, tal como reforça Sim-Sim (2007, p. 6): “a eficiência da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e de contactos frequentes com boa literatura”. Não obstante, o principal objetivo do ensino da leitura em Angola é o de levar os alunos a um desenvolvimento de capacidades de leitura fluente, com base na rapidez e na precisão da identificação de palavras e no conhecimento explícito da língua (vocabulário), na relação que o aluno estabelece entre a leitura e o mundo circundante, da relação professor *versus* aluno e texto com base na experiência e nas habilidades dos dois participantes no ciclo de interação formativa.

Por seu lado, o professor assume a função de *pivô*, perante os alunos, dando-lhes todas as instruções para o alcance das metas estabelecidas pelo programa, pela escola e por ele. Em torno disso, quanto aos métodos de ensino de leitura são caracterizados por um conjunto de estratégias metodológicas sistematizadas pelo professor à luz do programa estabelecido pelo MED, que contempla o desenvolvimento da leitura (nas aulas), dos objetivos e da forma como estão organizadas as etapas do referido ensino. Assim, no ensino primário, com destaque para a 1.^a, 2.^a e 3.^a Classes é utilizado o método fónico ou sintético, em que a atividade de ensino da leitura é realizada à volta de um ensino sistematizado de correspondência letra-som ou de grafema-fonema, e os alunos são ensinados a ler as palavras com base no conhecimento fonológico deste processo. Este método consiste em ensinar a criança a estabelecer uma relação letra-som, grafema-fonema nos exercícios. O principal objetivo é ensinar como as letras estão relacionadas com os sons da linguagem falada e orientá-los a aprender a utilizar essa relação na leitura (Cruz, 2007, *apud* Canuto, 2016, p. 10). De facto, é um método utilizado pelos professores e partilhado nas planificações quinzenais das aulas, começando com o ensino das unidades lexicais mínimas (letra ou sílaba), para se chegar a uma estrutura mais complexa - a palavra. Essa metodologia de ensino é repartida em alguns casos, em simultâneo com o método fonémico, que, ao contrário do método sintético, ensina à criança a letra e a sua relação com o som, pois, no método fónico, os sons são ensinados por meio de fonemas relacionados com as letras que os

representam e por meio da correspondência grafema-fonema. Essas duas metodologias, muito utilizadas no ensino primário (1.^a à 4.^a Classes), em todo o território nacional, para se fazer a junção de letra a letra para formar sílabas e, a seguir, a sílaba formar palavras e ser, assim, dinamizado o processo de leitura.

Por outro lado, em algumas circunstâncias, é notado na turma um índice elevado de dificuldades na aprendizagem da leitura, em que a estratégia de recuperação pressupõe a operacionalização da decodificação à interação, da memorização visual, da atenção seletiva e motora; como reforço à melhoria da aprendizagem da leitura em que é introduzido o método analítico “que inicia pela frase ou palavra e termina com sílaba e as letras, ou seja, partem das estruturas mais complexas da língua (palavras e frases), para depois chegarem às mais simples, grafemas e fonemas” (Canuto, 2016, p. 11).

Após essa trilogia metodológica de leitura, na sua combinação prática, as crianças estão aptas para a exploração do universo da escrita, na sua parte mais complexa, e para contextualizar as letras, as sílabas, as palavras, as frases e também os textos (Mendonça & Mendonça, 2013), o que envolve a codificação, a descodificação e a fixação da leitura e da escrita, fazendo os professores os seus papéis no acompanhamento de cada uma dessas etapas de aprendizagem e intensificação da escrita. É com essas atividades que as crianças angolanas ganham competências e desenvolvimento para a fase adulta da sua aprendizagem e compreendem o mundo à sua volta por intermédio da leitura.

2.4. O ensino da compreensão na leitura

Durante muitos anos, os estudos da compreensão na leitura têm sido um assunto de destaque a nível internacional no campo das ciências sociais e da educação, sobretudo com os últimos trabalhos desenvolvidos por Irwin (1986), Giasson (1993), Duke, Person, Strachan & Billman (2011). A prática da leitura implica um esforço redobrado do leitor com base em várias inferências para se chegar à compreensão textual. “Na verdade, ninguém saberá ler se não compreender aquilo que lê” (Vaz, 2010, p. 162). Situando a orientação desta afirmação, a leitura exige ao leitor uma inferência profunda com base na interpretação de textos, para chegar a uma conclusão daquilo que lê a partir de outras percepções. Irwin (1986, p. 9), no seu estudo sobre a compreensão da leitura, traz-nos aqui um contexto perceptivo do percurso da compreensão textual que envolve a inferência do leitor do texto e a intenção do escritor para se chegar a uma conclusão da atividade leitora, ao reiterar que a:

Comprehension can be seen as the process of using on`es own prior experiences and the writer`s cues to infer the author`s intended meaning. This process can involve understanding and selectively recalling ideas in individual sentences,

organizing ideas around summarizing ideas and making inferences not necessarily intended by the author. These processes work together and can be controlled and adjusted by the reader as required by the reader's goals metacognitive processes and the total situation in which comprehension is taking place situational context.

É nesta ideia que a escola é, sem dúvida, a instituição vocacionada e privilegiada para a instrução de leitores, embora a aprendizagem da leitura seja um processo transversal, na medida em que intervêm outros órgãos do processo de socialização: *a família, as bibliotecas, as igrejas, organizações solidárias, estudos independentes*, que podem influenciar de forma decisiva o desenvolvimento desta capacidade; mas a escola, no seu todo, é a entidade responsável pela criação de condições favoráveis a diferentes modos de leitura; é um espaço que deve proporcionar situações onde as experiências de leitura não sejam “dolorosas”, melhor dizendo, que não associem o livro exclusivamente ao estudo imposto por outros e, em consequência, possam ser avaliadas como dignas de serem repetidas (Dionísio, 2000). No decurso da leitura, ocorrem processos de acordo com as habilidades cognitivas necessárias que o aluno detém para abordar o texto.

Durante a leitura, os processos ocorrem em diferentes etapas de forma paralela. No decurso da leitura, pode-se perceber que “a compreensão não é uma simples transferência do texto para o intelecto do leitor, mas uma construção de sentido que ele produz. Este processo ocorre de acordo com as três grandes componentes do processo de compreensão da leitura: *o texto, o leitor e o contexto*” (Giasson, 1993, p. 21). Esta trilogia mostra aquilo que o leitor é capaz de idealizar no seu conhecimento e nas suas atitudes perante o texto. É neste sentido que o primeiro componente, *o texto*, abrange as estruturas do sujeito e os processos de leitura que o leitor utiliza, pelo facto de estarem relacionadas com os seus conhecimentos e atitudes; por sua vez, o processo tem a ver com o processamento da sua atividade mental ao longo do processo de leitura. O segundo componente, *o leitor*, subordina a um referencial, objetivo da ação da leitura, nomeadamente a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo; a estrutura corresponde à maneira como é feita a exposição do conteúdo, ao pensamento que pretende transmitir o autor aos leitores e o conteúdo representa o teor da mensagem, os conceitos, conhecimentos, experiência e vocábulos das inúmeras possibilidades de escolha que o autor decide transmitir.

Este último, *o contexto*, implica o ambiente externo que ajuda a dinamizar, facilitar o aluno a compreensão do texto, o psicológico, a intenção da leitura, a motivação do texto, o contexto social, as intenções do pessoal à margem do autor e do contexto físico, o tempo disponível que o aluno reserva para leitura (*Idem*, p. 22). Todo este processo é fundamental para uma boa compreensão da leitura no desenvolvimento das competências de aprendizagem dos alunos, por esta razão:

há processos orientados para a compreensão dos elementos da frase, outros para a procura de coerência entre as frases, outros ainda têm como função construir um modelo mental do texto ou uma visão de conjunto que permitirá ao leitor captar os elementos essenciais e levantar hipóteses em seguida, integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores (Giasson, 1993, p. 32).

No decurso da aprendizagem, para um aluno interpretar e compreender o sentido do texto, é necessária a intervenção e o envolvimento de vários fatores, “classificados por etapas”, a fim de que o leitor estabeleça estratégias para uma completa compreensão do texto (Irwin, 2007). Perante este processo, a classificação de categorias de processos de leitura e seus componentes inclui diferentes habilidades necessárias para o exercício da leitura na “mente do aluno”, convergindo com a intenção do autor. O processo de leitura ocorre de acordo as habilidades cognitivas necessárias que o leitor detém para abordar o texto e, de entre estes, destacamos a elaboração de inferências, a compreensão da estrutura do texto e o controlo da compreensão pelo próprio leitor (Oakhill, 1991). No percurso da leitura, é importante destacar que tais processos ocorrem em diferentes etapas de forma sequencial e articulada entre si. Destes processos destacamos os que permitem o controlo de um leitor principiante relativamente à sua compreensão leitora e que de seguida se discutem sucessivamente.

2.4.1. Os microprocessos

Os microprocessos são informações contidas na frase que permitem a compreensão do leitor (aluno) que envolvem, numa primeira instância, o reconhecimento de palavras, como habilidades necessárias para a realização dos microprocessos. *A posteriori*, o processo leva o leitor (aluno) a agrupar as palavras em unidades mínimas distintivas e significativas que o capacitam a selecionar a mensagem implícita da frase. A este processo chama-se microseleção (Giasson, 1993). Os microprocessos são procedimentos básicos de leitura, responsáveis por levar o aluno a compreender a frase. “Mesmo que pareçam simples à primeira vista, comportam, contudo, aspetos complexos como o agrupamento de palavras e a microseleção” (*Idem*, p. 77).

A leitura, sendo um testemunho oral da palavra escrita de diversos idiomas e uma atividade fundamental de aprendizagem para os alunos, é também uma necessidade de aprendizagem universal para a construção da cidadania humana de qualquer integrante do processo educacional. É uma condição de aprendizagem fundamental para o ingresso de qualquer etapa formativa. É neste sentido que destacamos *o reconhecimento de palavras* como habilidades necessárias para o aluno realizar a leitura, o que exige ao leitor principiante os conhecimentos ligados à expressão oral, confrontando-os com a escrita sem que possua a capacidade de descodificar a mensagem. No segundo caso, *a leitura de grupos de palavras* é considerada a segunda habilidade dos microprocessos, que o aluno deve

realizar no exercício da leitura. Esta “consiste na utilização dos indícios sintáticos para identificar na frase os elementos entre si pelo sentido e que formam uma subunidade” (*Idem*, p. 68). Esta habilidade é indispensável ao aluno, pois permite uma leitura fluente e eficaz, sem grandes esforços, na medida em que é a etapa avançada em que o aluno agrupa duas ou mais palavras para ler o texto. Geralmente este processo decorre no intelecto do aluno, em que este fixa duas ou mais palavras na memória de curto prazo e as transfere para uma informação articulada silenciosamente na leitura.

Todo este processo funciona em articulação com o subprocesso da *microseleção*, que desempenha um grande destaque, por ser um elemento que leva o aluno a determinar como deve reter uma informação numa frase. A autora afirma que tal subprocesso determina a extração da ideia principal da frase. Desta forma, ler para aprender é uma tarefa crucial para qualquer componente pedagógica do currículo escolar. É através dessa habilidade que a leitura envolve a atividade de “ler para compreender”, exigindo que o aluno, por sua vez, aprenda a concentrar-se na seleção de informação relevante ao seu interesse, no texto, utilizando estratégias de aprendizagem e avaliação de eficácia.

No que concerne aos processos de integração, estes desempenham um destaque na relação entre os elementos frasais, em que o autor dinamiza a utilização de certas ferramentas linguísticas como conectores, pronomes e repetições de palavras para estabelecer ligações que asseguram a comunicação na frase, dando transparência na comunicação do texto. É importante que o leitor, no uso das suas faculdades mentais, consiga identificar e compreender o mecanismo de clareza textual para que efetue a leitura com sucesso; tem de extrair as relações entre as frases e o conjunto do texto, dando especial atenção aos elementos de coesão do texto, os referentes e os conectores. Com efeito, um autor nunca descreve um texto na sua amplitude, pois deixa sempre ao leitor a tarefa de acrescentar as informações que não são explicitadas no texto.

Na compreensão de um texto, é necessário que o aluno seja capaz de inferir a mensagem implícita e “compreender as marcas explícitas entre as proporções ou as frases, ou seja, os referentes e os conectores”; “inferir as relações implícitas entre as proporções ou as frases que podem ser vistas no texto ou na experiência que o leitor tem acerca da leitura” (Giasson, 1993, p. 81). Nesse sentido, compreende-se que o aluno, ao fazer uma inferência, passa a margem da compreensão literal do texto, indo longe da mensagem implícita proporcionada pelo texto a sua disposição para a aprendizagem e possíveis descobertas. Após a compreensão literal do texto, o leitor passa a outra etapa mais complexa que consagra os macroprocessos.

2.4.2. Os macroprocessos

Os macroprocessos são habilidades voltadas para a compreensão do texto no seu todo. Nesta etapa, o aluno faz a identificação das principais ideias, o resumo e a utilização da estrutura do texto. O reconhecimento sobre o que é importante no texto varia de autor para autor, de acordo com a visão e a maneira por que cada um concebe o texto. Contudo, é importante destacar que existem duas categorias de informação importante: “a informação textualmente importante” e a “informação contextualmente importante” (Deschênes, 1986, p. 176). A informação é textualmente importante quando o autor revela de acordo com a sua intenção comunicativa a sua visão aos leitores. Ao inverso, a informação é contextualmente importante quando, num conjunto de possibilidades, o aluno consiga extrair a intenção de leitura de acordo com a decifração da ideia principal. Diversos estudos no campo da leitura revelam que vários jovens leitores e os leitores menos hábeis apresentam dificuldades na identificação da informação que o autor transmite e que considera pertinente num texto. Tal facto não prova que os leitores fracos ou mais jovens sejam menos sensíveis à importância das informações, mas sim que eles têm uma concepção diferente do que é uma informação importante:

Os modelos de leitura ajudam a especificar a sequência de operações desenvolvidas pelo leitor as fontes de conhecimentos necessário ao processamento de vários níveis, os circuitos de circulação da informação que sucessivamente vai sendo extraída, o modo como sujeito reage à dificuldade que ocorrem durante a leitura para melhor se adapta aos objetivos da tarefa e às características particulares do material a ler (Costa, 1992, p. 91).

É considerada importante a ideia dos interesses pessoais do leitor e não o que autor planificou como o teor da mensagem. Portanto, os leitores hábeis são aqueles que têm facilidades na busca de informações importantes, servem-se simultaneamente da sua intenção de leitura e dos indícios dados pelo autor para determinar a importância da informação num texto. É fundamental que os alunos que não estão sensibilizados para este desafio aprendam a distinguir entre os tipos de informação para uma aprendizagem significativa da leitura na fase inicial da aprendizagem. Percebe-se que a informação importante é aquela que desperta interesse no seio do leitor e não aquela que autor teve intenção de transmitir. Assim, para Sousa (2000), a leitura concorre para o domínio da língua, e este, por sua vez, facilita o acesso à leitura, pois, ao longo dos anos, entende-se a leitura como uma prática de base perceptiva integrando a apreensão elementar que envolve o reconhecimento e decifração dos códigos de comunicação socialmente estabelecidos e a construção do significado, assimilação direta do conteúdo informacional circunscrito ao próprio texto. Desta forma, esta concepção atribui valor ao processo de leitura nas suas mais dimensões, *fazer recetivo*, de reconstituição linear de formas-sentidos patentes no corpo de textual, ignorando que a leitura é, essencialmente, um *fazer*

interpretativo, uma produção relevando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afetivas, mais complexos e profundos (Amor, 1993). Assim, na dimensão universal do vocábulo “leitura”, é frequente estabelecerem-se vários graus de proficiência na leitura:

- (i) *O da decifração e reconhecimento elementar*, que consiste na avaliação das estruturas textuais de superfície;
- (ii) *O da apreensão informada*, uma tarefa que consiste na reorganização e apropriação do texto pelo leitor, em termos de motivados e autorregulados;
- (iii) *O da apreensão analítica e crítica*, atividade produtiva e transformadora, pressupondo quadros de referência e estruturas conceituais amplas, apoiadas em metalinguagens e padrões de avaliação interna e externa do objeto de leitura (*Idem*, p. 82).

As dimensões estabelecem relações entre si e não constituem uma progressão em termos lineares entre os chamados *sintagmatização*, leitura feita com finalidades de identificar unidades, grafemas ou palavras como sequência lógica de sentido, e da *paradigmatização*, criação de uma cadeia frásica lógica proporcionada pelo sentido da frase, com regras semânticas que proporcionam a transparência no texto. Todavia, a leitura é indissociável da compreensão, é uma atividade social e cultural que contribui para que cada indivíduo se sinta efetivamente um elemento da espécie humana, sujeito da ação educativa para a estruturação de uma comunidade leitora cuja ação pode transpor os desafios delimitados da instituição. Toda esta atividade ligada à prática de leitura conduz o aluno a um nível acentuado de literacia em contexto escolar. Essa competência de analisar, compreender e refletir textos escritos leva o aluno aos “patamares” e a objetivos de aprendizagem no ensino secundário designados *competência de leitura*.

2.4.3. Processos de elaboração

Durante a leitura, o aluno deve ter a capacidade de agrupar as palavras em unidades sintáticas mínimas de sentido e estabelecer relações com as demais frases para identificar a ideia principal da mensagem. Este processo ocorre através da extração de significados do material escrito com recurso ao conhecimento do alfabeto e da estrutura fonológica da linguagem. A ação prática desta atividade envolve a entrega total do leitor hábil, que interage de forma silenciosa com a sua memória e com a informação proporcionada pelo texto através de um envolvimento com a linguagem escrita. É nesta

ordem que Cruz (1999), afirma que o processo de aprendizagem da leitura leva o aluno a possuir duas competências fundamentais: a *descodificação* e, em segundo lugar, a *compreensão*:

A descodificação é entendida como a capacidade de reconhecimento de palavras [...] é um processo pelo qual se extrai informações suficientes de palavras através da ativação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente (p. 56).

No decurso da descodificação impõe-se ao aluno representar a grafia para extração do significado daquilo que está escrito para a compreensão do texto; em que para o leitor competente é necessário dominar o funcionamento do sistema de escrita; este deve também possuir a capacidade de decifrar letra-som, por correspondência grafema-fonema no reconhecimento de palavras. Portanto, um aluno, para descodificar o sentido fulcral de qualquer texto, tem de agrupar as palavras, estabelecer relações entre as frases e obter as principais mensagens do texto. Por sua vez, “entende-se por compreensão como habilidade para entender e retirar significado do que foi lido” (Ferreira, 2018, p. 16). Durante a leitura, o leitor faz algumas inferências que não estão relacionadas com os microprocessos, dado que estas inferências não são planificadas pelo autor, nem são indispensáveis, em razão de não levarem o leitor a “mergulhar/viajar” no sentido literal do texto. Dada a pertinência no exercício da leitura, os processos de elaboração impõem ao aluno efetuar previsões, construir imagens com significados mentais, reagir emotivamente, discorrer sobre o texto e integrar informação nova nos conhecimentos anteriores, tal como afirma Giasson (1993, p. 181):

Previsões são hipóteses que o leitor levanta sobre o que acontecerá a seguir no texto. Estas hipóteses excluem as que são efetuadas pelo leitor, para identificar uma palavra, visto que estas já incluídas nos microprocessos. As previsões, nos processos de elaboração, dizem respeito sobretudo às ideias; situam-se ao nível do texto mais do que ao nível da frase.

À volta desta circunstância deduz-se que existem duas categorias de previsões: *as que baseiam no conteúdo do texto* e *as que se baseiam na estrutura*. O tipo de previsão mais consensual e habitual utilizada pelos alunos leitores é para fins de “resgate” da motivação e para o envolvimento do leitor ao texto e, como resultado, compreender o assunto da mensagem. É notório que o nível de perceção das habilidades de leitura varia de leitor para leitor, independentemente da pré-disposição e das condições mentais necessárias à *motivação* que cada um prepara para o desafio a leitura. Este facto processa-se com um leitor experiente que, à medida que vai lendo, procura sempre relacionar a informação lida com os conhecimentos que já possui, englobando esta habilidade com os microprocessos, os processos de integração e os macroprocessos. Todavia, quando o leitor faz a decifração do texto, põe em funcionamento a sua mente e os seus conhecimentos fundamentais de

reconhecimento de palavras para percepção do texto; nesta etapa, compreende-se que este está nos processos de elaboração.

2.4.4. Processos metacognitivos

Os processos metacognitivos permitem ao leitor a compreensão do texto e a recuperação da perda de informação à volta do texto. Este procedimento mental leva o leitor a encontrar estratégias de recuperação dessa informação perdida no decurso da leitura e a mobilizar estratégias que o levam à absorção de novos conhecimentos à volta do texto. São estes processos que comprovam ao leitor a obtenção de novas competências durante a leitura de um texto. Na perspetiva histórica, o termo *metacognição* surgiu na década de 1970, na sequência de uma série de palavras com o prefixo “meta”, *metacompreensão*, *metamemória*, *metalinguística*, em que todas estabelecem relações entre si e com o conceito de metacognição. Para Brown (1986), a cognição refere-se ao conhecimento que cada um possui sobre o seu funcionamento cognitivo e sobre as suas tentativas para controlar este processo. Qualquer abordagem sobre metacognição aplicada à leitura implica o uso da expressão *metacompreensão*.

A expressão centra no conhecimento dos processos cognitivos e na gestão dos mesmos processos. Assim, o primeiro elemento da *metacompreensão*, *conhecimento dos processos cognitivos*, recai sobre o conhecimento que o leitor possui acerca das habilidades, estratégias e recursos necessários para o sucesso na leitura (Giasson, 1993). O segundo, *gestão dos processos cognitivos*, impõe a capacidade que o leitor tem de utilizar os processos de autorregulação durante a gestão da leitura, de modo a evitar perdas e distrações. Todavia, o conhecimento ligado à metacognição subdivide-se habitualmente em três enfoques: *conhecimento sobre a pessoa*, *sobre a atividade* e *sobre as estratégias* (Paris; Wasik & Westhuizen, 1987).

Estes são processos indispensáveis na vida de qualquer leitor, visto que permitem o alcance da competência, a maturação e as diferentes competências durante a compreensão do texto no exercício da leitura. Contudo, a *metacompreensão* ajusta-se ao conhecimento que o aluno possui sobre os seus próprios recursos cognitivos e sobre a compatibilidade existente entre estes recursos e a situação de aprendizagem em que se encontra. É desta via que leva os leitores ao sucesso no exercício da leitura; é indispensável que o leitor hábil passe por estratégias eficazes sobre as características dos tipos de texto, as suas competências, de modo a ser bem-sucedido na realização da leitura. Daí que, em contexto de leitura, deverão decorrer todos estes processos, num contacto mental sequencial à luz do estímulo o texto. Assim e em suma,

A componente de metacompreensão diz respeito ao conhecimento que o leitor possui sobre os seus próprios recursos cognitivos e sobre a compatibilidade existente entre estes recursos e a situação de aprendizagem em que se encontra. Se o leitor sabe o que é preciso fazer para ter sucesso numa atividade, é mais fácil proceder de modo a ser bem-sucedido na sua realização (Giasson, 1993, p. 201).

2.5. Modalidades de ensino da leitura no 1.º Ciclo

Nesta seção, propõe-se, de forma sistematizada, referir as diferentes práticas de ensino da leitura em Angola, dinamizada pelos professores nas aulas do 1.º Ciclo. Tal como afirmamos anteriormente, o conceito de leitura abrange um campo amplo de acordo com a visão de cada autor. A leitura é uma ordenação sequencial de letras, palavras, ideias, em que o leitor vai em busca de significados para a sua compreensão. Nesta conjuntura, ela é entendida “como uma ação complexa, que exige a capacidade de pensar e de refletir e que, por isso, se torna subjetiva, envolvendo informações apresentadas pelo texto que o leitor já possui e já traz consigo mesmo” (Smith, 1991, p. 67). Efetivamente, desenvolver a capacidade de leitura dos alunos remete-nos para os trabalhos de Barbeiro (1994, *apud* Pinto, 2009), ao destacar uma maior consciência metalinguística, que implica, pela certa, uma maior capacidade no âmbito das aprendizagens dos alunos. O autor baseia-se na perspetiva interacionista, em que a consciência metalinguística e a aprendizagem da leitura se potenciam mutuamente. Os modelos de ensino da leitura instruídos aos alunos da 7.ª, 8.ª e 9.ª Classes em práticas de aprendizagem na sala de aula visa levá-los ao alcance de seis metas de aprendizagem consideradas fundamentais no ciclo formativo em causa, a saber:

- (i) Levar o aluno a manter o contacto com os manuais escolares que os motivam nas práticas de leitura e da escrita;
- (ii) Desenvolver as competências da fluência oral e compreensão textual;
- (iii) Propiciar a literacia literária com o intuito de preparar os alunos na fruição de textos gradativamente mais extensos e complexos;
- (iv) Estimular a criatividade e o fortalecimento do senso crítico;
- (v) Enriquecimento do léxico e conhecimento do mundo e diferentes culturas;
- (vi) Aprimorar as habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência de escrita.

Os postulados acima são metas que o processo formativo desencadeia no ensino da leitura, com vista a despertar o interesse dos alunos na leitura e noutras competências indispensáveis ao desenvolvimento intelectual, aumentando, assim, a visão de cada um sobre o mundo, fortalecendo as convicções pessoais e o aumento da capacidade de argumentação dos alunos. É nesta ideia que corrobora Sequeira (1989, p. 79), ao afirmar que

A aquisição da leitura representa na nossa sociedade um passo importante na vida escolar e social da criança. Para os professores ela serve muitas vezes de justificação para a promoção do aluno a uma nova fase de aprendizagem, para os pais ela é motivo de satisfação e a certeza de uma mais justa inserção da criança na sociedade, para a criança ela é uma aventura na descoberta de novos factos e valores.

Na verdade, a aprendizagem da leitura é uma etapa muito importante para a vida dos cidadãos na sua integração escolar e social; é mesmo uma das condições indispensáveis para a transição escolar do aluno e a aquisição de outras competências do saber. No 1.º Ciclo, é importante o professor diversificar as modalidades de leitura na sala de aula, de acordo com os objetivos de cada aula, da unidade, da tipologia textual e dos objetivos de aprendizagem dos alunos. É desta ordem que as modalidades ensinadas na aula de leitura se destacam: a) *Leitura Modelo* “em voz alta”, geralmente, no contexto educativo angolano, é feita pelo professor no início da aula, com o propósito de levar o aluno a ouvir atentamente aquilo que está a ser lido pelo professor, de modo a manter o primeiro contacto e facilitar a compreensão do texto. A realização desta leitura impõe a necessidade de, pelo menos, um livro para cada dois alunos. Esta leitura feita pelo professor coloca o aluno no aperfeiçoamento da entoação, da pronúncia, do respeito dos sinais de pontuação. A seguir a este modelo, a atividade segue com a: b) *Leitura Silenciosa*, feita pelos alunos com propósito de levá-los a ouvir e a manter o contacto com as letras, palavras, ideias, de forma correta para salvaguardar o sucesso da leitura individual. Por dificuldades de acesso aos manuais escolares de alguns encarregados de educação para os seus educandos, um dado manual escolar é partilhado por dois ou três alunos, de modo que o texto em causa seja lido em simultâneo por eles.

Nesta linha de ideias, trata-se de uma leitura de preparação do cérebro, da pré-visualização do texto e das imagens, do treino para uma leitura independente do aluno. Como salienta Vygotski (2000), ao considerar que a leitura silenciosa é essencial para o desenvolvimento das habilidades das leituras posteriores, nunca se deve exigir ao aluno que faça a leitura em voz alta, sem antes ter feito a silenciosa.

É importante o professor revelar aos alunos na sala de aula a maneira como é feita a leitura silenciosa e quais são os benefícios para a aprendizagem, pois é uma leitura importante no desenvolvimento das capacidades literárias, oferecendo, contudo, um ritmo muito mais rápido ao aluno, do que, por exemplo, a leitura em voz alta. Após a leitura silenciosa, na aula de Português, os alunos são submetidos à: c) *Leitura coletiva ou grupal*, que é desenvolvida na sala de aula e consiste em dividir os alunos em pequenos grupos de 6, 7 ou 8 alunos, e em que, geralmente, a supervisão é acompanhada pelo professor, com propósito de monitorar e motivar os alunos a uma participação ativa para a leitura individual. Essa tipologia leitora permite enquadrar diferentes alunos tímidos na

participação e no exercício, proporcionando diferentes perspectivas de compreensão textual e de espírito do senso crítico.

A seguir à leitura coletiva, os alunos devem ser capazes de ler de forma individual: *d) Leitura individual*, que é uma leitura avançada em que os alunos recebem, individualmente, pequenos textos, impressos, de modo a identificarem os propósitos que um texto pretende transmitir. Esta leitura obriga os alunos a estar atentos às diferentes questões de compreensão textual. É um recurso prático muito importante para a atividade pedagógica do professor, ao trabalhar com os alunos nas questões inerentes à análise textual e ao funcionamento da língua, pois a “linguagem humana representa a forma mais facilitada de transformar e projetar, por meio de símbolos ou códigos adstritos a determinada comunidade, a ação em pensamento e este em ação” (Lopes & Costa, 2009, p. 63). Apesar disso, o fracasso ou o insucesso escolar, em muitos casos, tem como consequência a falta de hábitos de leitura, daí ser função social da escola formar leitores capazes de responder a diferentes exigências impostas pela comunidade com base na comunicação e na escrita. É por essa razão que a leitura deve ser incentivada junto dos nossos filhos desde a educação primária, de modo a criar o gosto e o hábito de leitura, tal como confirma Jolibert (2000), segundo a qual não basta ajudar as crianças a aprender o sentido de um texto, é preciso ajudá-las a compreender o processo que utilizam para o fazer.

Portanto, com estas modalidades práticas de ensino da leitura na aula de Português, espera-se que esta disciplina contribua para formação de leitores fluentes com uma certa autonomia de lerem textos independentes, conhecedores dos processos de construção de sentidos, versáteis e ativos na monitorização e na gestão da leitura em sala de aula e em função do seu objetivo face ao texto. Dessa forma, a combinação destas modalidades de leitura na sala de aula ajuda o aluno a obter informações acerca da língua, através de hipóteses que ela formula na sua integração com os outros.

2.6. Papel do professor na prática do ensino da leitura

A prática da leitura na sala de aula é uma atividade imprescindível que visa contribuir para o desenvolvimento de qualquer sistema educativo, destacando-se o ensino primário e secundário, considerados campos de aprendizagens onde a leitura e a escrita têm sido intensificadas. Esta prática só é realizada mediante a formação de bons professores, capazes de formarem bons leitores. É certo que a prática da leitura na sala de aula visa formar, essencialmente, leitores capazes de responderem às necessidades impostas pela comunidade, cuja solução passa, de certa forma, pelo uso correto da língua. Em qualquer escola, o papel do professor é fundamental, na medida em que o seu empenho,

com o empenho do aluno, ambos sejam capazes de mediar e formar bons leitores, contribuindo, assim, para o desempenho dos seus alunos, no sucesso da aprendizagem das demais disciplinas associadas ao currículo. A formação qualificada de um docente na área de Português é decisiva para transformar o “aluno leitor passivo, em leitor sujeito, pois o aluno só aprende a ler, se tiver um professor que saiba ler e que lhe sirva como modelo, que leia para ele” (Correia, 2012, p. 157). Um bom leitor avalia-se a cada passo da leitura, tentando situar-se em que medida está a aprender o sentido do texto e a atingir as intenções pretendidas.

É neste sentido que o leitor fluente, além de possuir capacidades de decifrar a mensagem, deve conhecer todo o sistema linguístico da sua língua para que possa compreender a informação que foi captada das frases ou do texto que o rodeia. Habitualmente, os leitores hábeis assumem uma atitude positiva permanente de monitorização do processo de ler, verificando, de forma continuada, a compreensão da leitura de acordo com a fase em que se encontram (Vaz, 2010). Assumindo uma postura ativa, o leitor hábil está sempre preparado, em caso de perda de leitura, ou desvio, para que tenha a capacidade e estratégias de restituir a informação perdida no percurso da leitura. Tal facto não acontece com os leitores menos hábeis que “frequentemente só se preocupam em analisar se estão ou não a entender o significado do texto, já depois de terem chegado ao fim do texto” (*Idem*, 166). Diante desta prática que torna *bons e maus leitores*, é sempre decisivo o papel do professor na busca de soluções metodológicas que visam propiciar aos alunos novos saberes, novas estratégias de ensino e de recuperação de leitores, evidentemente é na escola que a leitura é aprimorada e é neste espaço que ocorrem atividades que visam despertar no aluno o gosto pela leitura e a entrada no mundo literário. Os professores devem assumir um papel decisivo na mediação do ensino da leitura, sendo para tal necessário que eles gostem de ler, gostem de livros, conheçam diversos autores e as respetivas obras, para que, assim, coloquem em prática o papel mediador, com a finalidade de:

- (i) Ler para os seus alunos sempre que necessário for, independentemente da natureza da aula, tipo de texto, claro, em muitos casos o gosto da leitura pelo aluno é inspirado na leitura modelo representada pelo professor na sala de aula;
- (ii) Incentivar os pais, sempre que necessário for, e estes os seus filhos a lerem textos de suas escolhas nos estudos independentes em casa;
- (iii) Estimular os alunos a aderirem a outros espaços de mediação leitora: visitas a bibliotecas, clubes de leitores, feiras do livro, de modo a terem o gosto dos livros e da leitura;
- (iv) Reconhecer as diferentes escolhas de tipologias textuais manifestas pelos alunos;

- (v) Levar os alunos a locais para o enriquecimento cultural, como feiras do livro, eventos que celebram datas históricas, exposições fotográficas, teatros e atividades infantis, de modo a chamar atenção e levá-los ao envolvimento do gosto pela leitura;
- (vi) Em casa, os pais devem inserir o ato de ler na rotina livre dos filhos, disponibilizando livros de apoio correspondente à faixa etária do aluno, se possível, ler e, no final, contar histórias aos tempos livres, de modo a resgatar tão cedo o prazer do livro e da leitura;
- (vii) Selecionar textos que estimulam o gosto pela leitura e que dão interesse ao aluno, tendo em atenção o nível adequado à classe (Canuto, 2016; Rangel, 1990).

As estratégias de ensino e promoção da leitura dispostas aos professores têm como finalidade incentivar o aluno a manter o contacto com o manual escolar pela leitura. Naturalmente, esta tarefa não é um papel somente atribuído ao professor, apesar da responsabilidade que a sociedade incute a esta figura, de estar comprometida com este papel nobre, com a inclusão sociocultural e com o desenvolvimento do intelecto dos nossos filhos e dos restantes membros, dado que formar leitores continua, até hoje, um dos desafios promissores para contornar o índice dos analfabetos “não escolarizados”, sendo que a aprendizagem da leitura é a principal condição do enriquecimento pessoal de saberes e da valorização ativa dos cidadãos nas diversas atuações culturais e socioprofissionais. O papel do Estado é decisivo nesta formação nobre, a de “formar leitores”; e, para tal, é importante que o estado crie políticas educativas suscetíveis de colmatar a “formatação dos analfabetos iletrados”, com políticas públicas de fomento da leitura literária, expansão da rede escolar nas zonas recônditas, formação de mediadores voluntários, com a missão de alfabetizar e preparar agentes de desenvolvimentos comunitários e educativos, no sentido de salvaguardar o sucesso do ensino e da compreensão na leitura, que em muitos casos é negligenciada na escola e na sociedade em geral, tal como afirma Trindade (2001, p. 72):

O ensino de estratégias de leitura é, contudo, tão importante nos últimos anos do ensino primário e secundário, com aquisição do conhecimento letra-som e o reconhecimento de palavras, nos anos iniciais. Tal não invalida a afirmação do maior nível de dificuldade do ensino de estratégias em relação ao do reconhecimento de palavras.

Todavia, temos, pois, de assumir, à partida, que essa missão de ensinar é de todos e não deixar que só o professor é que deve desempenhá-la. Há necessidade de se descentralizar o ensino da leitura envolvendo todos os agentes sociais educativos, pois trata-se de um processo complexo e nem sempre a escola consegue, em muitos casos, desempenhar esta missão nobre sem o auxílio de outros agentes educativos.

2.7. Dificuldades na compreensão da leitura: o caso dos alunos do 1.º Ciclo

Nesta seção, são apresentadas as dificuldades mais comuns que enfrentam certos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, na aula de Português, na aprendizagem da leitura associada a textos, dentro e fora da sala de aula. Pensamos que não se trata de uma situação isolada, uma ocorrência apenas neste nível de ensino, mas, sim, transitória, assemelhando-se ao que se passa noutros níveis de ensino que compõem o 1.º Ciclo do Ensino Secundário em Angola.

Da radiografia feita, consubstanciada em práticas de leitura na sala de aula e recolhida com base no diagnóstico, com recurso à observação sistemática, enquanto observador da aula de Português, da 7.ª, 8.ª e 9.ª Classes, a prática letiva centrada na leitura e na compreensão de textos realizam-se em situações que envolvem três protagonistas principais: *o professor, o aluno e o texto*. Esta atividade de estudos de textos consiste, primeiramente, numa leitura modelo “em voz alta”, fluente, realizada pelo professor e, a seguir, aplicada aos alunos em diferentes modalidades de leitura (reflexiva, grupal e individual), com vista a levá-los a uma compreensão geral dos textos e do assunto a ser tratado.

De seguida, são colocadas questões pelo professor à volta do texto para avaliar em que medida a compreensão da leitura está a ser concretizada. Estes elementos mediadores, quando entram em contacto entre si na sala de aula, com moderação do professor, permitem formar leitores competentes e motivados, capazes de processar de forma hábil qualquer tipo de informação escrita, de adquirir o gosto pela leitura e de promover um grau aceitável de literacia enquanto leitores. Contudo, nem sempre se faz sentir essa dinâmica que consiste em ensinar o aluno a atingir a compreensão na leitura. Apesar de tal facto não ser geral no subsistema de Ensino Secundário, é notório haver alunos com perfis de entrada ao 1.º Ciclo deturpados que impossibilitam a autonomia do aluno enquanto leitor independente. Por seu lado:

A compreensão da leitura é um elemento-chave para aprendizagem dos diversos conteúdos disciplinares, pelo que as dificuldades a esse nível podem vir a apresentar-se como dificuldades de aprendizagem geral em termos gerais, com as implicações inerentes relativamente ao aluno e ao contexto em que ele se move (Trindade, 2001, p. 69).

Dos vários estudos sobre as principais dificuldades na compreensão da leitura e de textos (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983), destaca-se que as crianças pequenas e os maus leitores não utilizam estratégias de leitura nem com frequência, nem com eficácia se não tiverem um apoio de um mediador. É neste sentido que algumas dificuldades de compreensão do texto são causadas, essencialmente, pelos professores, pelo facto de estes se deixarem convencidos mediante

resultados instantâneos de que o aluno aprendeu na aula de leitura, após ser testado, esquecendo-se que a compreensão na leitura deve ser ensinada mediante atividades simples de intervenção leitora.

De fatores associados às dificuldades de leitura, destacamos aqui, também, a responsabilidade dos professores, pois, eles estão, essencialmente, preocupados com o ritmo e rapidez na decodificação da mensagem pelos alunos, não se dando conta de que é dever do professor ensinar a compreensão na leitura e não apenas estar convencido da presença e participação ativa no processo de leitura. Todavia, é importante um acompanhamento do professor nas dificuldades de leitura dos seus alunos e um auxílio na prática pedagógica, para que os alunos tenham uma integração de conhecimentos de outras disciplinas.

Assim, da constatação realizada aquando da minha passagem como docente no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, de entre as várias dificuldades enfrentadas por estes alunos na compreensão da leitura associada a estudos de textos, destacamos: *a) dificuldades de compreensão e decodificação da mensagem; b) dificuldades de recuperação da informação da memória a longo prazo; c) soletrar palavras por palavras; d) perder-se durante a leitura; e) ignorar a pontuação; f) desconcentração periférica, tendendo a seguir a linha textual com o dedo; g) soletrar letra por letra; h) dar mostras de excessiva tensão muscular e de cansaço ao lerem.*

Como podemos verificar, são dificuldades associadas a incapacidades a nível da compreensão oral, da memória operativa, da capacidade metacognitiva ao nível da análise, da inferência e do controle das estratégias ligadas à operação intelectual no decurso da leitura.

Entretanto, não descartamos a possibilidade de que os elementos referidos integram o processo de decodificação e, no nosso entender, partem, também, da existência de alunos disléxicos e hiperléxicos que, de certo modo, comprometem a leitura. Contudo, podemos afirmar que se verificam diferenças, com algum significado, na manifestação destas dificuldades entre as crianças dos 12 aos 14 anos de idade, manifestando-se nos últimos anos, com maior tendência, para se retirarem conclusões. É neste sentido que, na seção posterior, são apresentadas linhas estratégicas orientadoras para os professores no apoio à prática da leitura em sala de aula, como resposta de intervenção e de promoção da leitura, cuja atividade incide nos alunos e em que o papel principal é, sem dúvida, o do professor.

2.8. Estratégias de ensino e de promoção da leitura

Alguns resultados de investigações apontam que o insucesso da leitura é associado a insuficiências de estratégias eficazes que contribuem para o processo da compreensão na leitura como

um processo gradual, sistemático e contínuo que visa preparar leitores com competências na decifração da mensagem para compreenderem o texto à sua disposição (Ackerman & Kackson, 1991). As estratégias de ensino da leitura devem ser concretas e eficazes, baseadas em princípios didáticos próprios que permitem uma relação com os objetivos da disciplina, da aula em causa e na articulação dos interesses de aprendizagem dos alunos numa dinâmica didática entre professor *versus* aluno; aluno *versus* conteúdo. É obvio que um aluno que está a ler é, ao mesmo tempo, o sujeito passivo e responsável pelo seu envolvimento com o texto, na extração de conteúdos a seu favor para a compreensão e na maneira como este estabelece o conhecimento absorvido do mundo. No entanto, a pressão e a dinâmica em fazer com que os alunos se tornem bons leitores e aptos no “prazo estabelecido da escolarização”, leva-nos a determinar certos objetivos estratégicos que, na nossa opinião, visam determinar a eficácia do ensino da leitura na sala de aula:

- (i) Desenvolver nos alunos, de forma gradual, capacidades que lhes permitam adquirir uma leitura fluente e compreensível;
- (ii) Adaptar o exercício da leitura às características psicoevolutivas que correspondem ao nível de maturação do aluno;
- (iii) Propor materiais que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos e que sejam flexíveis e coerentes;
- (iv) Apoiar o aluno no seu compromisso pessoal na resolução de tarefas de leitura;
- (v) Selecionar e oferecer estratégias que visam reduzir o esforço e otimizar um bom ambiente de leitura (Gomes, 2012, p. 34).

A promoção da leitura deve, como sempre, ser intensificada na escola, como primeira instituição vocacionada para a formação de leitores, nas bibliotecas ou na família, favorecendo novas aprendizagens para que as crianças ampliem os seus conhecimentos, desenvolvendo, assim, os seus raciocínios e o senso crítico, mesmo no desempenho em outras disciplinas. Pearson (1985) e Jonhson (1978) concordam, ao afirmar que a delimitação dos objetivos de uma disciplina visa promover a compreensão da leitura que deve ser elaborada a partir das características que a investigação em Psicologia Cognitiva permite identificar nos leitores fluentes. É justamente por essa razão que a leitura, para se tornar costume, é necessário que se torne uma rotina do aluno.

Para Trindade (2012, p. 80), na promoção da leitura é fundamental que o professor seja preparado para conseguir levar o aluno a: *a) procurar ligações entre aquilo que já sabe e a informação que se lhe depara nos textos que tem de ler; b) controlar a compreensão ao longo do processo de*

leitura; c) implementar medidas de correção logo que verificar que algo existe que ele não consegue compreender; d) aprender desde o início a distinguir as ideias mais importantes das que o não são; e) sintetizar a informação dos textos que lê; f) tirar inferências durante e depois de ler, a fim de conseguir uma compreensão completa e integrada; g) questionar-se sobre o que lê (Idem, p. 81). Os postulados exigem um esforço acentuado do professor para promover atitudes que envolvam o aluno e a leitura como conjunto de exigências transversais entre professor e aluno, pelo que não se pode apenas ser cumprida pelo professor, mas de forma contextual, em toda a atividade rotineira do aluno para estruturar e sistematizar o processo de compreensão da leitura.

É importante reconhecermos, enquanto educadores, que as dificuldades apresentadas na leitura estão intensamente ligadas com o desenvolvimento de habilidades da escrita. Diante deste pressuposto, as estratégias não devem ser isoladas, mas sim generalizadas para as duas competências. Para o desempenho da compreensão da leitura em sala de aula é importante destacar que: a) durante a aula, metade do tempo deve ser dedicado à leitura prazerosa-livre, em que cada aluno lê o texto do seu interesse e outra parte direcionada à prática de conteúdo didático; b) os professores devem trabalhar na análise e decomposição de frases, escolhendo palavras e segmentando-as em sílabas e fonemas e intervindo na memória dos alunos, passando de memorização à memória de longo prazo; c) oferecer trabalhos em grupos e apropriar recursos concretos à prática da leitura e das necessidades dos alunos e considerar as diversas manifestações onde os mesmos possam falar abertamente, e expor as suas dificuldades sobre a leitura (Duke & Pearson, 2002, p. 34). Deste modo, é evidente que a atuação do professor pode contrair a tendência que a criança tem de olhar para um texto ou uma história a partir da sua própria perspectiva, levando-a a considerar a perspectiva de outrem, procedimento que irá, de certa forma, facilitar que ela tome em consideração as propriedades internas do texto (Scribner & Cole, 1981).

A utilização desta linha estratégica pelo professor irá auxiliar na organização e orientação das atividades de prática da leitura, de modo a o aluno concretizar os objetivos educativos da aula planificada pelo professor. Uma das recomendações que deixamos é, se a dificuldade persistir, o professor, junto com o encarregado de educação, analisarem as situações de base e identificarem as causas da falta de aprendizagem exigida na aula de Português e nas demais disciplinas que fazem parte do Programa.

2.8.1. A leitura como atividade global: aprender a pensar, pensar para aprender

Atualmente, a leitura é tida como uma prática ativa e interativa associada à vida de qualquer indivíduo, que permite estabelecer relações entre o sujeito e as diferentes partes do texto; entre o texto e o conhecimento; entre o conhecimento e as experiências prévias do leitor. Segundo Mialaret (1974, p. 16), “saber ler é compreender o que se decifra, é traduzir em pensamentos ideias, emoções e sentimentos a um pequeno desenho que se estende ao longo de uma linha”. Na visão deste autor, admite-se que a leitura permite aos cidadãos uma visão do mundo e uma apropriação de novos saberes em diferentes áreas de conhecimento numa determinada comunidade de leitores. Além disso, ela estimula o desenvolvimento intelectual na ativação de um léxico visual, num dado contexto linguístico. De facto, desde a antiguidade até ao momento atual, a leitura é a maneira mais eficiente de se adquirir conhecimentos que o mundo propõe à comunidade. A leitura, como uma prática aberta, leva os cidadãos a concretizarem um desenvolvimento de maturação que se consubstancia em *aprender a pensar e a pensar para aprender*.

É, na verdade, por via da leitura que temos a possibilidade de manter o contacto com várias culturas e compreender por que circunstâncias políticas, sociais e económicas se rege uma determinada comunidade. É por intermédio dela que os cidadãos aperfeiçoam as capacidades de escrita, tendo um desenvolvimento mais rápido do raciocínio lógico e um repertório de vocábulos rico. Portanto, os cidadãos devem preocupar-se em estabelecer programas sistemáticos que visam promover e aperfeiçoar os hábitos de leitura, mesmo no período pós-escolar. Se mantivermos esta rotina, de certeza que estamos a construir um percurso de exercício mental, no desenvolvimento das capacidades de reflexão dos indivíduos. De um outro ângulo, deve sublinhar-se que:

Constituindo a leitura um processo dinâmico e uma atividade global do indivíduo, sem limites em si e na rede de relações que estabelece com outros modos de comunicação, compreendê-lo e valorizá-lo implica tanto promover a sua aprendizagem sistemática como reconhecer o papel das aprendizagens assistemáticas extraescolares, de base vivencial, funcional, que o próprio meio sociocultural determina (Amor, 1993, p. 91).

Embora seja uma atividade pedagógica aprendida na escola, dado que esta confere à leitura estatuto distinto e distribui discriminadamente a capacidade de ler aos indivíduos, cabe à escola uma função insubstituível de combater as assimetrias que põem em causa os verdadeiros hábitos de leitura numa relação íntima texto-leitor e do seu uso intencional e sistemático. Segundo Costa (2012, *apud* Galvão & Silva, 2017, p. 8), a leitura é um ato de inteligência que pressupõe procedimentos diversificados, em que, além de absorver o conteúdo dos textos, é possível atribuir-lhes sentido. É neste âmbito que a leitura é tida como um processo interativo entre o leitor e o texto na construção de

significados num contexto social, cultural e histórico. A sua importância é atribuída a vários aspetos na vida social dos cidadãos para lerem e interpretarem o mundo de forma crítica e se adaptarem às constantes mudanças e realidades, para agirem sobre elas no contexto educativo, cultural e social.

Este último aspeto é de suma importância, pois propicia ao indivíduo competências e habilidades que podem viabilizar o seu ingresso no mercado de trabalho, assim como levar os cidadãos a conhecerem a outra margem do rosto do mundo e com perspectivas inéditas, a fim de promoverem a sua própria integração no mundo. Os grandes desafios da leitura ao mundo contemporâneo visam incentivar e agregar a uma prática lógica de qualidade, num contexto em que a leitura, como um consumo de qualidade, estimula, efetivamente, a análise da realidade e com maior frequência em seu processo cognitivo (Galvão & Silva, 2017, p. 30). Mediante o exposto, aceita-se que uma leitura gradual e de crescimento maturativo, ajuda ao cidadão a satisfazer, de forma significativa, as suas necessidades e respeitando critérios de liberdade, autonomia e independência, conferindo o desenvolvimento do espírito crítico no tratamento e processamento de informação textuais entre o leitor, o texto e o mundo, no intuito de ocupar a sua consciência no exercício recreativo e na construção crítica de seu pensamento ao longo de toda a sua atividade na vida. Este facto vem confirmar a leitura como um processo global na construção de sentidos em que é indiscutível, quando Sequeira (1989, p. 54) afirma, numa linha de opinião, que “embora no ato de ler sejam importantes o escritor, o texto e o leitor, é a este último que cabe o papel principal e mais ativo”. Contudo, é essencial conceber a leitura como uma rotina e uma experiência humana diversificada na resolução de certas atividades que envolvem o raciocínio do aluno, da capacidade interpretativa, da imaginação, da criatividade, do sentido crítico, além de proporcionar aos cidadãos o conhecimento amplo e diversificado sobre diversos assuntos da vida em sociedade.

2.8.2. Processos de leitura: estratégias abertas de ler

Ler tem de ser encarado, de facto, como um processo holístico, que não isola o leitor, impedindo-o de ser apenas um agente detentor de habilidades isoladas que lhe permitirão aprender o sentido do texto (Pimenta, 2005, p. 20).

Aprender a ler é uma condição crucial que começa antes da entrada da criança para a escola. No entanto, podemos admitir que existe um conjunto de aprendizagens informais que influenciam, de forma decisiva, o percurso que leva à concretização da leitura. Desta forma, ela é um instrumento essencial para a formação da personalidade, suscetível de potenciar uma modificação na qualidade de vida do indivíduo em todo o seu percurso (Fernandes, 2012). Assim, existem diversos princípios metodológicos que propiciam uma boa prática da leitura, permitindo o aumento da reflexão, da

experiência e do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos cidadãos. Tais práticas, exigem, de alguma forma, competências que só é possível promover mediante o cumprimento de certos procedimentos que põem em evidência as estratégias linguísticas utilizadas para interpretar a comunicação escrita; de entre estas, apresentamos as que nos parecem essenciais e impostas a qualquer cidadão:

- a) Realizar uma leitura silenciosa, reflexiva, nas entrelinhas;
- b) Exploração oral do sentido global do texto;
- c) Respeitar as convicções que regulam a interação verbal do texto;
- d) Tomar notas e registar os tópicos essenciais;
- e) Reconhecer os valores culturais, linguísticos presentes no texto;
- f) Identificar os recursos expressivos contidos no texto;
- g) Identificar temas, ideias principais, pontos de vistas, lição moral e universo de referência, justificando-se a si mesmo;
- h) Explicitar o sentido global do texto.

É com base nestes princípios propostos que se criam bons leitores e momentos de prazer a partir dos quais o indivíduo tenha vontade de realizar o ato de ler por iniciativa própria, criando-se, assim, leitores independentes. Como podemos verificar, com a leitura autónoma “torna-se fundamental a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que todos tenham a oportunidade de perceber qual o papel e a importância da leitura na sua vida e no mundo, tendo mais possibilidades de ir construindo a sua própria personalidade enquanto futuro leitor” (Fernandes, 2012, p. 22). De maneira concisa, independentemente do nível escolar de cada cidadão, é fundamental para os alunos, encarregados de educação e familiares mostrarem-se interessados nos convívios que envolvem leituras autónomas com intuito de despertar a sua curiosidade e a sua vontade de ler, e partilhar de forma explícita ou implícita alguns valores culturais, sociais, económicas, ideológicos, religiosos e até políticos, de acordo com as vivências, experiências que envolvem cada sujeito na comunidade.

De acordo com Bastos (1999, p. 284), a leitura é compreendida como um processo lúdico e prazeroso que “deverá estar intimamente relacionada com a vida e a atualidade do indivíduo na sociedade”. A posição deste autor remete-nos para a afirmação de que a leitura é um processo de perceção e de interpretação de conhecimentos e de uma forma de obter informações através da linguagem escrita. Temos de considerar a leitura como coisa apropriada na aprendizagem da vida do cidadão, nomeadamente quando está intimamente relacionada com o processo de formação do

indivíduo, com a sua integração e afirmação na sociedade e com as suas capacidades para as práticas sociais, em destaque: a atuação política, económica, religiosa, cultural; o convívio familiar, nas relações de trabalho, bem como em outros espaços, em que o cidadão é o centro das atenções desta prática (André, 1996; Mialaret, 1997). Diante disto, o ato de ler é uma maneira de absorção de conhecimentos, é uma atividade formativa que influencia de forma integral o crescimento do indivíduo. De facto, é um desafio orientador que os adultos enfrentam na sociedade e as crianças na escola.

Quando enfrentamos este desafio, passamos a lidar com informações escritas para que os cidadãos possam ser chamados leitores autónomos nas decisões necessárias relacionadas com a vida socioprofissional dos indivíduos (Paulino & Santos, 2014). Como tal, este processo deve estar associado ao reconhecimento de palavras escritas pelo qual o leitor associa a representação desta palavra à sua forma oral, o que, para tal, exige um esforço do leitor na “decifração” da mensagem escrita de sons, letras, sílabas, palavras e frases em correspondência na sua respetiva língua, o que só é possível, quando se aplica na decifração a memorização da imagem global da representação lexical das palavras.

**CAPÍTULO III - MANUAIS ESCOLARES:
PAPEL E FUNÇÕES NA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA**

Após a apresentação dos dois capítulos que se seguem à introdução do estudo, nomeadamente, o *Enquadramento do Ensino em Angola* e *Fundamentos do Ensino da Leitura*, dando sequência à construção do quadro teórico e concetual, destaca-se agora, como referência, uma abordagem mais direta e concisa no Capítulo III - *Manuais Escolares: papel e funções na configuração do ensino da leitura*. Assim, consideramos relevante, nesta discussão, apresentar os fundamentos que norteiam o estatuto e as funções dos manuais escolares em sentido geral e, posteriormente, realizar uma abordagem sobre o livro de Português, em termos das funções distintivas que nele são atribuídas à leitura.

Este capítulo inclui, também, com algum destaque, a descrição teórica dos Manuais de Português *versus* do Programa de Português do 1.º Ciclo. Assim sendo, é neste âmbito que se desenvolve este capítulo, através de um processo de busca, análise e descrição para melhor compreendermos os fundamentos científicos do manual escolar na organização coerente e funcional do ensino da leitura em Angola, fornecendo, ainda, informações precisas e científicas em busca de respostas às questões levantadas anteriormente.

Tal como é sabido, em qualquer atividade pedagógica, o manual escolar tem um lugar de destaque como peça fundamental no andamento do processo de ensino e aprendizagem. É nesta ótica que Castro (1999, p. 189) considera os manuais escolares como “objetos particularmente complexos, característica para que contribuem decisivamente a rede de relações intertextuais em que são posicionados, a natureza plural dos seus destinatários, a multiplicidade de objetivos que a sua utilização persegue”. Portanto, é através dos manuais escolares que se desenvolvem atividades de regulação da ação pedagógica de muitos professores, em cada uma das áreas de conhecimento. Deste modo, segue-se uma discussão teórica de diferentes tipos de estudos, sobretudo em produções científicas com reflexões trazidas para esta tese.

3.1. Um ponto de partida: o conceito de manual escolar

Ao longo das últimas décadas, o interesse das pesquisas em educação tem vindo a crescer, de maneira significativa, especialmente no estudo dos manuais escolares e no que toca ao ensino da leitura e da escrita na construção de saberes e no apoio ao ensino e aprendizagem em contextos multidisciplinares. De acordo com o *Dicionário de Sinónimos e Antónimos da Língua Portuguesa* (Bernardo, 2005), o termo “manual” indica compêndio ou guia, manuseável pelo professor e pelo aluno. Desta forma, entende-se por manual escolar um material básico de apoio ao aluno na sala de aula, que alberga um conjunto de saberes partilhado pelo professor e pelo aluno, de modo a produzir

conhecimentos para os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, estudos desta natureza têm vindo a ser objeto de projeção e de aturada investigação, o que, de certa forma, gerou, ao longo dos anos, uma profunda reflexão e a construção de orientações teóricas do seu papel pedagógico e orientador no ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e de outros domínios de conhecimentos escolares.

É justamente por esta razão que destacamos aqui Castro *et alii* (1999) e o *1.º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, realizado na Universidade do Minho. Por meio destes estudos, desenvolveu-se a pesquisa científica sobre os manuais escolares, o seu estatuto, suas funções e história, na transmissão de conhecimentos. Foi através destes estudos que se tornou possível transmitir às escolas, aos professores, aos investigadores, o papel científico-pedagógico dos manuais escolares e a sua organização, sobretudo no modo como eles propiciam uma nova intervenção pedagógica no ensino e aprendizagem de qualquer área do saber. De facto, este recurso pedagógico-didático, relevante no processo de ensino e aprendizagem, é concebido para os alunos, os professores e outros agentes educativos, tendo em vista a promoção e a construção de saberes a eles destinados na promoção e desenvolvimento de conhecimentos específicos. Todavia, o uso deste material didático, na Educação, visa contribuir para o desenvolvimento do saber científico-pedagógico no campo da prática letiva e no fortalecimento das competências de aprendizagem dos alunos, além de apoiar na atividade didática e na orientação de trabalhos e informações de conteúdos relevantes definidos num programa escolar. Associado a esta realidade, no âmbito do seu conceito, o manual é entendido como:

Um transmissor de valores afetivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais. Por isso, o livro escolar é incentivador do desenvolvimento ou do desinteresse da criança, ou do jovem, pela atividade escolar (Brito, 1999, p. 145).

Neste sentido, torna-se imprescindível a problematização da sua conceção, avaliação, seleção, em função de pré-requisitos pedagógicos e didáticos aceites e bem assentes e fundamentados (Brito, 1999). A utilização dos manuais escolares leva-nos a concorrer para uma prática que permite dominar uma disciplina durante a aprendizagem; daí, o manual escolar estar a responder às exigências dos interesses pessoais de quem ensina e de quem aprende, nas várias necessidades de aprendizagem. Por outro lado, o manual escolar é visto, por Zabalza (1992), como um instrumento que desempenha uma função central no processo educativo quer pelo seu papel mediador, entre o currículo prescrito e o currículo programado e planificado, quer pela sua função de legitimação cultural que interliga a informação destinada aos professores e aos alunos.

Além do mais, assegura-se que os manuais escolares são instrumentos adotados nas escolas por um período determinado, com intuito de auxiliar os professores e os alunos na materialização dos

conhecimentos. Assim, os manuais devem dar resposta a novas exigências de ensino. É neste sentido que Hummel (1988, p. 11) entende que “o livro envolve o aluno num processo ativo de aprendizagem e não o confina à transmissão de fatos. Ensina-o através de uma descoberta guiada. São levantados problemas e o aluno é levado a pensar criticamente, [...], desenvolvendo as capacidades de resolução de problemas, em que envolve o aluno numa larga cadeia de investigação”. As estruturas pedagógicas angolanas procedem, entre outras missões, à aprovação dos manuais escolares para o uso num dado período e para período seguinte, visando a sua readoção ou substituição em cada subsistema de ensino, de acordo com a (re)avaliação e a sua certificação por entidades avaliadoras, especialmente acreditadas pelo INIDE, nos termos da legislação em vigor na promoção do sucesso educativo, dando assim uma maior eficácia e atualização dos conteúdos nucleares de ensino primário e secundário configurado nos manuais escolares.

Não obstante, Richaudeau (1986, *apud* Santo, 2006) salienta que existem dois tipos de manuais escolares: o primeiro, *de caráter escolar*, em que a intenção explícita é concretizada por via da existência de um título, da indicação de um nível e do público-alvo, sendo representada por uma esquematização de conteúdos e pela progressão da aprendizagem do aluno; o segundo, o *manual de consulta*, que, embora tenha características escolares, é apenas destinado a serviços de consulta de conhecimentos complementares pelos alunos e pelo público em geral. Ao considerarmos esta tipologia referida pela autora, compreende-se que essa classificação ultrapassa a mera compreensão histórica do manual na sua dimensão mais ampla e, por este motivo, afirma-se que os manuais escolares não devem ser vistos como único recurso didático na transmissão de saberes e na promoção de capacidades intelectuais, mas também devem ser entendidos como um instrumento conciliador dos saberes com outros documentos de consulta, de modo a gerar a informação útil e objetiva no desenvolvimento das capacidades de literacia dos alunos, dos professores e do leitor independente.

Com base neste contexto, na visão do professor e segundo o pesquisador francês Choppin (1992, pp. 16-17), refere-se a existência de quatro tipos de livros escolares, estruturados de acordo a sua utilidade, finalidade, função e uso no processo de ensino-aprendizagem, sendo de destacar: (i) os manuais ou livros didáticos utilizados exclusivamente em sala de aula, no ensino de uma determinada disciplina, por oferecerem conteúdos alargados, distribuídos em unidades, subunidades e temas; (ii) os livros que têm a função de resumir, intensificar ou complementar saberes em contextos múltiplos, que podem ser de uma determinada disciplina, utilizada em contexto intraescola e acompanhada pelo professor na sala de aula e extraescolar, como guia escolar de estudo independente fora da escola. No contexto educativo angolano, estes livros existem e são estruturados e destinados aos alunos e

utilizados em diferentes níveis de ensino, com a finalidade de apoiar o aluno no alargamento dos seus saberes numa determinada disciplina; na sua classificação, destacam-se ainda: (iii) os livros de consulta, suportes de referência, como dicionários, atlas, prontuários, destinados a regular a linguagem e a estabelecer padrões de escrita e de fala aos alunos e a oferecer, por exemplo, orientação sobre a pronúncia de palavras derivadas ou relacionadas com um assunto; (iv) os manuais clássicos (gregos e romanos), que apresentam conhecimentos de história, tradições, mitos e narrativas do passado e que permanecem através do tempo.

Na realidade, visando uma melhor seleção e uso dos manuais escolares, os critérios de avaliação e seleção devem ser realizados em relação à sua qualidade, bem como à sua adequação de ensino (professor) e ao processo de aprendizagem (aluno). Neste âmbito, importa mencionar que o critério apresentado pelo autor francês diz respeito às tipologias de livros escolares em que é evidente a conceitualização de um material aparentemente simples, visível na vida quotidiana de uma determinada comunidade. Por outro lado, verifica-se, nesta classificação tipológica, a exclusão de materiais digitais e da imprensa jornalística, como revistas de divulgação científica, CDs, jogos, filmes, que, na atualidade, devem ser utilizados em simultâneo com os materiais propostos pelo autor na planificação do professor e na consulta pública e complementar do aluno, dado que o seu cruzamento permite um alargamento de competências que ultrapassam, significativamente, a rede de conteúdos imposta. De um modo geral, são materiais presentes na vida de milhares de pessoas, com fronteiras indefinidas e que possuem, de forma intrínseca, relações com vários sujeitos: autores, editores, técnicos, funcionários e representantes do poder político, e outras instituições ligadas à educação, como a igreja, os centros de formação (Mortatti & Frade, 2014).

Todavia, o uso desses materiais didáticos liberta um equilíbrio de competências nucleares de ensinar *para o professor* e de aprender *para o aluno*. É de suma importância que o professor tenha em conta, nas tarefas que envolvem a seleção dos manuais escolares e dos livros de consulta, os aspetos que possam promover conhecimentos, atitudes, valores e estimular o intelecto. De entre estes, destacamos os seguintes: *a)* selecionar aqueles que cumprem escrupulosamente o programa oficial, vinculada a informação objetiva e pertinente; *b)* verificar aqueles que são úteis para o trabalho do aluno e do professor, favorecendo um estímulo, a criatividade e a imaginação; *c)* referir aqueles que contêm informação atualizada, estimulando o recurso a outras fontes de conhecimentos, apresentado também alternativas de exploração de conhecimentos complementares; *d)* indicar os que apresentam uma linguagem e terminologia adequadas ao nível dos alunos, favorecendo, contudo, um conhecimento múltiplo na disciplina específica e complementar do plano de estudos; *e)* referir aqueles adequados a

estabelecer uma relação com o texto e, em alguns casos, retratam factos reais; *f)* apelar aos que apresentam um texto bem elaborado e distribuído com uma imagem e característica tipográfica adequada, em consonância científica com os documentos reguladores do ensino; *g)* enfim, citar aqueles que revelam uma procura rigorosa da informação e são elaborados de acordo com os padrões científicos pedagógicos (Brito, 1999).

Certamente, a existência de outros materiais didáticos com finalidades múltiplas, de entre as de enriquecer o aluno com um conhecimento complementar que lhe permite uma autonomia de seleccionar o que lhe convém para enriquecer o seu saber, é sempre imprescindível para o crescimento intelectual do aluno e do professor em sala de aula. *A priori*, deduz-se que os manuais escolares, no auxílio diário da atividade do professor e do aluno, contribuem para o desenvolvimento do processo educativo e produzem novas práticas de ensino, admitindo-se, contudo, a possibilidade de os manuais assumirem, além da função central destinada ao professor e ao aluno, distintas funções, mas não a da exclusividade de auxiliar o professor e o aluno nas suas atividades dentro e fora de sala de aula.

É, justamente, por este facto que Choppin (2009, p. 4) destaca: “como todo o objeto de pesquisa, o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual, não pode então ter uma definição única. É, ao contrário, indispensável explicitar os critérios que presidem a esta elaboração conceitual, porque uma das principais insuficiências, muitas vezes denunciadas [...] reside sempre no carácter de alguma forma natural, histórica dos livros didáticos aos olhos dos historiadores”. É dessa perspetiva que, como fonte histórica, o livro didático, além de possuir a função de transmissão de conhecimento, assume, também, um papel transversal de ser um objeto de estudo no campo das ciências da educação na vertente histórica, cultural e social do Estado, em que a educação se faz através do uso dos manuais escolares em todo o processo de ensino-aprendizagem.

3.1.1. Papel e funções dos manuais escolares no ensino

Os manuais escolares são materiais didáticos de referência no universo educativo de qualquer sistema de ensino, por ocuparem destaque entre as ferramentas didáticas na monitorização do processo de ensino-aprendizagem e na organização de todo o trabalho docente. São estes materiais que desempenham um papel decisivo na atividade do professor e do aluno, dentro e fora da sala de aula. O seu conteúdo determina crucialmente o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno em contextos multidisciplinares, por oferecerem informações científico-pedagógicas de forma sistematizada, criteriosa e segmentada na atuação do professor, o elemento facilitador do ensino e da participação ativa do aluno

neste processo. Na atualidade educativa, o manual escolar, enquanto recurso estratégico na transmissão de conhecimentos sobre o mundo, é definido por Choppin (1992, p. 20) nestes termos:

le manuel est un instrument pédagogique, inscrit dans une longue tradition, mais inséparable, dans son élaboration comme dans son emploi, des conditions et des méthodes de l'enseignement de son temps.

Pelo seu papel pedagógico na sala de aula, os manuais atuam como facilitadores e guias no funcionamento e na organização do processo de ensino-aprendizagem. Em torno do mesmo assunto, o autor citado ressalta: “dans la mesure où les autorités éducatives n'imposent pas une doctrine officielle, le paysage éditorial n'est pas uniforme: les manuels reflètent les traditions, les innovations, voire les utopies pédagogiques d'une époque” (*Ibidem*). Esta reflexão mostra claramente que os manuais escolares constituem, em qualquer sistema educativo, uma diretriz no panorama dos materiais didáticos, pois são concebidos para ocuparem um papel de destaque na transmissão de diversos saberes à comunidade académica e à sociedade em geral. Enquanto instrumento de reconstrução pedagógica, assumem-se como protagonista no sistema de ensino e de aprendizagem (Custódio, 2015), pois são estas ferramentas didáticas que auxiliam o professor e o aluno na projeção das atividades dentro e fora da sala de aula. É de destacar aqui o estatuto dos manuais de Português, que jogam um papel preponderante na compreensão oral, na transmissão de discursos, na escrita, na leitura, no desenvolvimento cognitivo do aluno, no enriquecimento vocabular e no conhecimento explícito da língua, em suma, numa aprendizagem multifacetada como suporte pedagógico do ensino do Português.

No entender de Apple & Christian-Smith (1991, p. 3), “os livros didáticos possuem uma característica fundamental que é a de propor uma determinada visão do mundo”. Portanto, esta ferramenta à disposição do professor e do aluno influencia decisivamente na aprendizagem destes intervenientes em contextos diversificados, embora, independentemente das diversas funções que lhe são atribuídas, quanto ao seu uso, a sua função principal é a de desenvolver competências no aluno e a de realizar a transmissão de conhecimentos relevantes em diferentes domínios da aprendizagem; pela sua função, constituem um universo de referência pedagógica (Dionísio, 2000). Das funções atribuídas ao manual escolar, destacam-se, ainda, a de desenvolver as competências do aluno e a de realizar a transmissão de conhecimentos relevantes para a comunidade académica.

Todavia, esta função está estreitamente relacionada com a prática do professor (ensinar) e do aluno (aprender), em contextos de sala de aula. Apesar disso, nos trabalhos levados a cabo por Gérard & Roegiers (1989, p. 87), confirma-se claramente que os manuais escolares apresentam seis funções distintas: *a) função da transmissão de conhecimentos relevantes; b) função de desenvolvimento de capacidades e de competências; c) função de consolidação das aquisições e aprendizagens; d) função*

de avaliação das aquisições; e) função de ajuda na integração das aquisições; f) função de educação social e cultural.

Ora, as três primeiras funções têm o seu campo de atuação direcionada para o aluno, sujeito da ação educativa, por serem os eixos de suporte da orientação da aprendizagem escolar. A quarta função está ligada aos conhecimentos consolidados em classes precedentes, levando ao seu aprofundamento. A quinta função é destinada ao apoio do aluno na integração das suas aprendizagens complementares, dentro e fora da sala de aula. Recorrendo à última função, ela possibilita a educação dos homens em contexto extraescolar, pautando pelo interesse de aprendizagem das pessoas numa futura inclusão escolar.

Em suma, considera-se relevante o manual de Português, por este constituir o recurso didático mais importante no ensino e na promoção dos hábitos de leitura, de escrita, e na orientação de uma interação adequada entre o professor e o aluno, em torno do objeto a ser estudado, da compreensão do texto, das estratégias de leitura e de escrita, do funcionamento da língua e da expressão oral e, de um modo geral, de todas as aprendizagens destinadas aos alunos. São vários os estudos cujos resultados mostram, pela sua configuração e presença imprescindível em contexto escolar, o papel do manual no campo das atividades letivas que envolvem o ensino do Português, tal como Silva (2017, p. 154) destaca:

ao estudarmos teoricamente os manuais escolares, passamos a compreender mais aprofundadamente e melhor o que será ensinar e aprender Português, o que nos leva também, igualmente, ao estatuto das questões gramaticais, afinal aquelas que, centralmente, nos passam a ocupar neste estudo específico e exploratório.

É nesta dimensão que os manuais escolares e outros materiais didáticos oferecem contributos viáveis em resposta a qualquer sistema educativo, na obediência de um programa oficial estabelecido para cada disciplina. Num determinado estudo, os manuais escolares de Português, como suporte pedagógico de intervenção no ensino, desempenham um papel fundamental no ensino da leitura, da escrita e da compreensão textual, sendo que, no essencial, fortalecem aprendizagens indispensáveis ao aluno para a compreensão de outros conteúdos de ensino, vinculados a outras disciplinas, desempenhando, ainda, uma função preponderante de produção da identidade cultural, na construção de um conjunto de saberes destinados aos professores e aos alunos na sua relação com o mundo circundante.

Choppin (2004) reitera que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização: *(i)* função referencial, também chamada curricular ou

programática, em que se consagra o livro didático como fiel tradutor do programa ou quando se exerce o livre jogo de concorrência e as suas possíveis interpretações; *(iii)* função instrumental, em que o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas; *(iii)* função ideológica e cultural, em que o livro didático se afirma como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. A terminar, a *(iv)* função documental, em que o livro didático pode fornecer, sem que a sua leitura seja dirigida a um conjunto de documentos, textuais ou ícones, cuja observância ou confrontação pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (*Idem*, pp. 53-54). Neste conhecimento proposto pelo autor francês, importa, entretanto, frisar que os manuais escolares de Português constituem, em qualquer universo educativo, o pacote de materiais pedagógicos que veiculam tais funções, representações sobre a língua, leitura, escrita e sobre as práticas educativas que, em nosso entender, devem estar relacionadas com a configuração macroestrutural dos textos que são estudados em diferentes contextos, com o papel específico do manual escolar de Português.

Portanto, qualquer que seja o manual, além da sua função pedagógica, ele desempenha, também, a tal “função social” de selecionar e representar os saberes disponíveis em determinada sincronia e em certa comunidade (Silva, 2006, p. 141). Além disso, a escolha de manuais escolares e os programas de ensino para análise possibilitam a compreensão de dimensões fundamentais da produção e da transmissão de discursos que têm lugar no campo pedagógico, permitindo, contudo, a identificação de alguns dos princípios que estruturam este campo. Em suma, é importante valorizar a multiplicidade de agentes envolvidos em cada uma das etapas que marcam a vida dos livros no contexto escolar, desde a sua conceção pelo autor até ao seu uso pelo professor, idealmente com a sua conservação para gerações vindouras.

3.1.2. Manual escolar de Português e Programa do 1.º Ciclo

Os manuais e os programas escolares de Português, em Angola, são elaborados pelas editoras estatais ou privadas certificadas por entidades avaliadoras acreditadas pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), criado ao abrigo do Decreto Presidencial n.º 311/14, de 24 de novembro de 2014. Esta é uma instituição jurídica, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, que tem por fim estudar e acompanhar o desenvolvimento do sistema de educação, proceder à avaliação das aprendizagens, elaborar os currículos e propor políticas educativas

suscetíveis de produzir inovações e garantir a qualidade do ensino primário e secundário ¹². Com base na política do livro escolar, um normativo legal, com o qual se pretende regular o processo de conceção, elaboração, edição, análise, avaliação e certificação do sistema educativo angolano, define como uma das metas a garantia de que os conteúdos apresentados estejam em conformidade com os programas curriculares e que obedeçam aos seus critérios fundamentais¹³.

Em razão disso, os programas e os manuais escolares são elaborados no âmbito da política da revisão curricular, consagrados pelo Decreto n.º 311/14, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Primário e no Secundário. É nesta política de revisão curricular que se introduzem como metas a análise dos manuais escolares e as alterações decorrentes da necessidade de correções formais e da exequibilidade dos programas, com ênfase especial nos domínios da leitura e da escrita, dos géneros de texto, da gramática e da literatura e, por fim, da educação moral, cívica e social. Todavia, o programa de Português do 1.º Ciclo, que abrange a 7.ª, a 8.ª e a 9.ª Classes, define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial hierárquica dos três anos de escolaridade (7.ª, 8.ª e 9.ª Classes) do 1.º Ciclo do Ensino Secundário.

Ora, o plano de estudos da 7.ª à 9.ª Classes consagra 14 disciplinas consideradas fundamentais no desenvolvimento harmonioso e multifacetado dos alunos, de acordo com as necessidades de aprendizagem e da especificidade do subsistema de ensino. Este plano de estudos compreende as disciplinas de Língua Portuguesa (LP), Matemática (MAT), Geografia (GEO), Biologia (BIO), História (HIS), Química (QUI), Física (FIS), Educação Moral e Cívica (EMC), Educação Visual e Plástica (EVP), Educação Visual (EDV), Empreendedorismo (EMD), Educação Religiosa (EDR), Inglês/Francês (ING/FRA) e Educação Física (EDF). De entre estas disciplinas, a LP e a MAT são disciplinas com maior carga horária, em detrimento das outras, isto pelo facto de exercerem um papel decisivo no percurso escolar do aluno. O programa de Português define os objetivos de aprendizagem a atingir, os conhecimentos e as capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos. Estes conteúdos estão articulados com o manual escolar, pois a organização dos conteúdos, nos três níveis de ensino do Ensino Secundário (1.º Ciclo), permite expandir o núcleo curricular e configurar todo o conteúdo manifesto no manual escolar para o programa de ensino correspondente, de modo a que os alunos tenham uma aprendizagem autónoma e progridam para outros níveis de ensino subsequentes ao 1.º Ciclo.

¹² Angola, 2014, p. 13, Artigo 2.º.

¹³ *Idem*, p. 14, Artigo 7.º.

Na realidade educativa angolana, os manuais escolares (da 7.^a à 9.^a Classes) são adotados e editados à luz do programa de Português do 1.º Ciclo, que é visível na seleção e operacionalização dos conteúdos definidos pelo programa. Deste modo, o programa é o instrumento legítimo, o guia, que define e emite os conteúdos a serem ensinados por via dos manuais escolares, permitindo, assim, aos professores a busca do essencial para delinear as estratégias de ensino. Todavia, o manual escolar de Português é elaborado também em função da decifração do programa de ensino oficioso, predisposto pelo Ministério da Educação. Por exemplo, no caso do manual de Português da 7.^a Classe e de outras classes em estudo, há cerca de 60% dos conteúdos-matéria impostos pelo programa e 40% de informações diversificadas propostas pela comissão encarregue de delinear, produzir e editar o livro escolar.

Esta relação constitui um fator de progresso de qualquer disciplina, em particular da de Português, quando “podemos considerar que o manual deve conter um mínimo dos conteúdos impostos pelo programa, embora respeitando a linha que aí é determinada. [...] pelas razões expendidas no ponto anterior, isto não significa que um manual deva ser uma cópia fiel do programa, pelo contrário, pela forma como apresenta os conteúdo-matéria, como os desenvolve ou os articula, pode ser e deverá ser um fator de progresso no ensino da disciplina” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 38). Portanto, os programas escolares descrevem a funcionalidade e a organização dos livros no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos no ensino, através das atividades propostas e de contributos para a atividade do professor.

Em geral, o programa de Português, de forma concisa, define e impõe ao manual escolar os pressupostos teóricos e metodológicos, didático-pedagógicos do processo de ensino. Em suma, a organização sequencial apresentada revela a estrutura e o funcionamento dos programas e dos manuais escolares numa sequência hierárquica de tópicos, sugeridos pela sua estrutura organizacional, regional e local. Tanto o manual escolar quanto o programa constituem instrumentos dinamizadores e assumem-se como protagonistas instrumentais de ensino, por serem capazes de auxiliar e guiar o seu uso em toda planificação pedagógica do professor e do aluno, tanto na sala de aula, quanto na orientação de um trabalho autónomo. A encerrar, o manual escolar, pelo seu papel pedagógico, tem

uma clara função pedagógica por querer intervir diretamente no processo de ensino e aprendizagem, tanto ao serviço do professor, como dos alunos nas suas manifestações e múltiplas funções (Silva, 2006, p. 139).

3.1.3. Os manuais escolares no Sistema Educativo Angolano

A *Constituição da República de Angola* legitima o 1.º Ciclo como um subsistema de ensino vinculado ao Ensino Geral, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, que estrutura e organiza o sistema de educação, permitindo, em todo o caso, considerar o 1.º Ciclo como transitório, após uma aprendizagem indiferenciada de saberes que conduzem claramente os alunos a uma transição mais acentuada e passível de aprofundamento nos conhecimentos dos níveis subsequentes. Nesta seção, destaca-se o leque dos manuais escolares, os do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, que comportam três classes distintas (7.^a, 8.^a e 9.^a Classes). Cada classe é composta por catorze disciplinas, sendo cada uma delas ajustada a um manual escolar de sistematização de conteúdos sequenciais e a um programa correspondente a cada classe. Estes manuais escolares, vigentes no período da Reforma Educativa, são considerados quadros de referência no panorama dos materiais didáticos, por possuírem o princípio da concretização curricular oficialmente aprovado pelas entidades responsáveis (MED, INIDE, etc.), na gestão do processo educativo em que visam estimular a criatividade, a autonomia do aluno, a organização da aprendizagem dos conteúdos e a atividade do professor na prática pedagógica.

Em todo o caso, o Ministério da Educação da República de Angola consagra estes ME como quadro de referência na concretização do currículo, na medida em que ganham estatuto e lugar de destaque em todo o sistema educativo nacional, pois regulam, uniformizam, organizam, orientam o ensino e servem de guia de progressão desde o percurso do Ensino Primário até ao Ensino Superior, na dinâmica complexa do sistema escolar, pelas razões que a seguir se apresentam:

- a) Ajudam a construir conhecimentos e representações em cada área disciplinar e no respetivo nível de ensino;
- b) São passíveis de correção e atualização em conjunto com os programas de ensino;
- c) São definidos como instrumento didático de maior prestígio dentro e fora da sala de aula e servem como guia de organização e de progressão dos conteúdos;
- d) Oferecem um ritmo de aprendizagem acentuado, gradual, sistemático e sequencial de conhecimento aos alunos e aos professores;
- e) Possibilitam a orientação da planificação do professor e do aluno nas atividades de ensino e de aprendizagem dentro e fora da sala de aula;
- f) Propiciam valores afetivos, estéticos, culturais, científicos, intelectuais e espirituais, entre os quais se inclui um conjunto de representações de textos, imagens, atividades de que se podem extrair informações que concorrem para a construção de diferentes conhecimentos;

- g) São passíveis de apreciação, seleção, adoção e análise de acordo com os critérios legais em vigor, segundo o Despacho Presidencial N.º 74/20, de 29 de maio de 2020.

Em linhas gerais, estes postulados permitem colocar os ME na lista de materiais didáticos privilegiados no sistema educativo angolano, como um elemento-chave, de excelência, num quadro de referência para estruturar e organizar os conteúdos, os objetivos de aprendizagem, visando, contudo, estimular a criatividade e a autonomia do aluno e facilitar a atividade prática docente do professor. Com efeito, os manuais oferecem a compreensão do que é uma disciplina, os princípios e as intenções que regulam, os papéis que por eles são potenciados e, em última instância, o lado do sistema de representação escolar (Torres, 1998). Neste sentido, em qualquer sistema educativo, o manual escolar tem por objetivo fundamental promover e melhorar o ensino e a aprendizagem. É justamente por essa razão que, em Angola, além de promover conhecimentos que impulsionam o desenvolvimento intelectual do indivíduo, a ação pedagógica do manual escolar é alargada, oferecendo conteúdos que refletem a realidade histórico-cultural e ambiental do país, bem como a exaltação patriótica dos valores da angolanidade e, de um modo particular, permitindo ao leitor entender o papel de Portugal na construção de aculturações forçadas através da “negritude”, como forma de resistência à colonização portuguesa a partir do contributo dos estadistas angolanos e dos outros PALOP.

Contudo, o decreto acima prevê ainda a necessidade de a entidade oficial da Educação, o MED, promover, em certas ocasiões, formações profissionais no sentido de preparar os docentes nas atividades de escolhas criteriosas dos manuais escolares e no uso prático da ação pedagógica, na orientação das atividades extraescolares dos alunos, de modo a usar os manuais escolares e contribuir para uma melhor qualidade da prática docente, bem como pelo papel dos ME na veiculação dos conteúdos e na regulação da aprendizagem em todos os subsistemas educativos.

Todavia, destaca-se também “a importância que os ME têm na escola, a sua centralidade no desenvolvimento do currículo, ao acompanhar a trajetória de ensino e aprendizagem, ao valorizar percursos ou até substituir o professor, ao permitir legitimá-lo como uma fonte essencial de investigação que pretende aceder à cultura escolar e aos seus sistemas de representações” (Cabral, 2005, p. 53). É neste âmbito que os ME são vistos como matéria-prima para o desenvolvimento da educação em Angola, não apenas pelo valor da sua forma e do seu conteúdo, mas pela sua evolução e transformação no ensino e por mostrarem a realidade histórico-educacional de Angola. Daí a importância que os manuais têm na comunidade, sendo a sua centralidade no desenvolvimento do currículo consensual, pelo que o estudo dos ME tem um caráter de excelência, prestando-se a pesquisas de diferente naturezas, permitindo, tal como esclarece Venezky (1996, citado por Cabral,

2005, p. 32), legitimá-lo como: “um enquadramento único que possa englobar as diferentes estruturas interpretativas, metodologias de investigação e mesmo conjuntos linguísticos existentes para o estudo deste objeto”.

3.1.4. Estratégias de análise de conteúdo do manual escolar

Nos dias de hoje, a análise de manuais escolares tem vindo a ser o campo de estudos de investigações em Ciências da Educação (Castro & Dionísio, 1998, 1999; Carvalho, 2006, Custódio, 2009), não apenas no campo da Didática, mas também em outras áreas científicas, levados a cabo por investigadores que discutem critérios de avaliação e de aceitação dos manuais escolares e de outros materiais didáticos, em relação à sua qualidade, aos critérios de adoção, ao seu papel e à sua importância no ensino, bem como na seleção e no uso de práticas docentes que incluem o seu uso e o de outros materiais didáticos. Na verdade, os estudos desenvolvidos nessa linha de investigação têm sido centrais em diferentes discussões e estudos no âmbito das Ciências da Educação, com destaque para as áreas da Didática, da Educação Linguística e das Metodologias, que resultam de uma multiplicidade de estudos centrados na análise do seu conteúdo, tendo em vista o facto de

Quaisquer estudos que se empreendam sobre os manuais escolares, nomeadamente aqueles que os tomam como objeto de investigação, fundamentam-se, necessariamente, na análise do seu conteúdo (Cabral, 2005, p. 54).

Todavia, o ensino-aprendizagem do Português envolvem uma multiplicidade de processos, agências, agentes e circunstâncias que os configuram como realidades complexas; os factos que os constituem representam objetos cuja análise é relevante para a compreensão do que se passa quando se ensina e aprende a língua materna no contexto da escola (Castro *et alii*, 1989). Ao revelarmos esta ideia, afirmamos que ainda existem eixos por examinar nos estudos sobre os ME e no campo de uma pesquisa profunda, decorrente da intencionalidade que preside a esta investigação no campo das Ciências da Educação, em que se poderão considerar três campos estratégicos de análise de manuais escolares no campo da Didática das Línguas:

- a) Análise feita por leitores externos com o objetivo de verificar se os ME estão em conformidade com os programas e outras disposições curriculares, para validar a sua difusão;
- b) Análise levada a cabo pelos professores, com o objetivo de selecionar um ME, entre vários, com vista à sua adoção escolar;
- c) Análise do investigador, orientada pela curiosidade e interesse científico que o deve acompanhar (Cabral, 2005, p. 54).

No primeiro caso, têm sido raros, em Angola, os estudos feitos pelas diversas entidades sobre manuais escolares e outros recursos didáticos, mesmo que tais indivíduos estejam destinados ao exercício de tais funções *analistas*, ou formados em áreas afins, escapando-se sempre com pouca produtividade nesta linha de investigação. No segundo e terceiros casos, nos últimos anos, tem-se verificado resultados assinaláveis de investigações levadas a cabo pelos professores e pesquisadores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Superior, fruto de trabalhos científicos desenvolvidos em Dissertações de Mestrado, Teses de Doutoramento e em artigos ou revistas de divulgação científica, no sentido de fazerem uma maior divulgação e de tomarem decisões adequadas na estrutura interna dos manuais escolares e nos aspetos convergentes e divergentes do ensino em Angola, bem como na sua utilização pelo aluno e pelo professor e no fomento de atividades realizadas especificamente em sala de aula, abrindo perspectivas inéditas de outros estudos profundos que permitam um enquadramento desta pesquisa e contribuindo, assim, para o desenvolvimento do sistema de educação em Angola.

De uma maneira geral, um estudo centrado nos ME e na sua análise envolve sempre uma multiplicidade de aspetos dos materiais didáticos, formando um tecido tão complexo que o investigador ver-se-á na necessidade de estabelecer prioridades em relação aos critérios de análise que contribuam, de forma organizada, para a apreciação das informações relativas a perspectivas que se pretendem ver estudadas (*Idem*, p. 55). Assim, nesta seção das estratégias de análise de ME, cumpre-nos destacar as variáveis essenciais, consideradas pontos que configuram os ME e que permitem uma análise criteriosa ao conjunto de informações para a qualificação dos manuais escolares. Todavia, as linhas que serão apresentadas abaixo dão-nos uma visão global dos procedimentos de análise dos manuais escolares, cujo suporte teórico nos levou a recorrer a literatura específica sobre a temática em estudo nas visões de autores vários (Castro, 1993, 1999, 2001; Cabral, 2005, Carvalho, 2008; Morgado, 2004), com o propósito de apresentarmos as ferramentas técnicas de descrição crítica e com a possibilidade de formular e emitir um juízo de valor, apresentamos os seguintes indicadores que correspondem às técnicas de análise de manuais escolares em diversas linhas orientadoras.

Vertente Técnica/ Caraterização geral do manual escolar													
a) Formato e dimensões;													
b) Peso;													
c) Encadernação:													
Capa,													
Qualidade do papel,													
Paginação.													
Aspetos formais													
a) Estrutura, organização do conteúdo, existência de índices gerais temáticos, indicação de fontes;													
b) Layout, grafismo, mancha do texto, margem e colunas, mancha cromática, espaço para exercícios.													

Quadro 9 - Estratégias de Análise do Manual Escolar
(Fonte: Cabral, 2005, pp. 55-56)

A estratégia apresentada pela autora mostra que é necessário um olhar crítico na análise dos manuais escolares ao nível da estrutura interna, *no domínio da informação e da comunicação* (o texto, as atividades, a imagem, os gráficos, as gravuras, etc.) e no domínio externo, *na sua forma como instrumento manuseável* (o peso, o formato, a capa, a paginação e o papel), para um papel determinante na qualidade científica e didática dos manuais, a fim de proporcionar informações relevantes e necessárias que possam conduzir à aprendizagem dos alunos, em função de cada disciplina, e aos professores na organização do que ensinam na sala de aula.

Vertente científica							
			a) Conteúdos linguísticos;				
			b) Fonologia;				
			c) Aspetos gramaticais;				
			d) Correção terminológica;				
			e) Conteúdos culturais;				
			f) Léxico;				
			g) Discurso.				
Vertente didática e pedagógica / Conteúdos							
			a) Sequencialização;				
			b) Organizadores prévios;				
			c) Elementos facilitadores de motivação;				
			d) Diversidade e interesse;				
			e) Valores e atitudes implícitas.				
Atividades							
			a) Funções atribuídas ao professor e aluno;				
			b) Níveis cognitivos para que apontam;				
			c) Variedade;				
			d) Tipologia de textos e níveis de leitura.				
Ilustrações							
			a) Conteúdos;				
			b) Funções.				

Quadro 10 - Análise do Domínio Científico
(Fonte: *Ibidem*)

Destacam-se, também, na análise, os domínios científicos caracterizados pela lógica e pela disposição da comunicação com os alunos, com os professores e o domínio pedagógico ligados aos conteúdos e à sequencialização dos mesmos, e ainda às funções atribuídas ao aluno na aprendizagem de cada disciplina. Ainda assim, além desses elementos que concorrem para o estudo analítico dos ME na sua globalidade, validade e funcionalidade, Choppin (1992, p. 205) define três domínios ou correntes de investigação sobre os manuais escolares e os seus usos:

- “Investigação orientada para o processo de conceção do manual”, ou seja, da sua construção, aprovação, adoção e utilização. É nesta linha de investigação que o pesquisador deve centrar os seus estudos sobre os ME na perspetiva diacrónica, levando em conta que os manuais evoluem de acordo com o tempo, com as reformas e com as políticas educativas de cada estado, aparecendo e desaparecendo numa determinada época;
- “Investigação orientada para o produto”, com incidência central no próprio manual como fonte de conceções ideológicas, culturais, preceitos e como objeto de análise do trabalho

pedagógico, incluindo as funções que nela orientam toda a prática pedagógica, pela disposição do seu conteúdo;

- c) “Investigação orientada para a receção”, com o efeito que ela proporciona junto do professor e do aluno, na atividade pedagógica e no modo como ela é utilizada dentro e fora da sala de aula e a visão que o público tem sobre ele.

Portanto, independentemente do domínio e da área de especialização do investigador, do tipo de manual a estudar, da área de conhecimento, é importante destacar que os estudos sobre os manuais escolares devem, por obrigação, ser impulsionados por duas linhas centrais que configuram a investigação em ME, tal como afirma Cabral (2005, p. 54):

- a) Investigar com propósito de melhorar a sua qualidade;
- b) Analisá-los com a finalidade de aceder a uma visão histórica, social, cultural da educação.

Essas linhas de investigação podem incidir num único manual escolar de uma determinada época, ano, período, no perfil dos autores, do público a que se destina, bem como da atividade de estruturação e de produção das editoras. São essas dimensões de estudos dos ME que se podem designar como quadro de referência na análise interna do manual escolar e na investigação profunda do manual, ao nível da verificação dos elementos nucleares que concorrem para a sua validade e funcionalidade, bem como na concretização de um ensino harmonioso.

Na realidade, como é sobejamente comentado, os quadros de referência analítica e de investigação oferecem possibilidades que nos permitem explorar e analisar de forma profunda os ME, como meio de ensino fundamental, em torno do qual se procede pela sua convencionalidade universal, de modo a constituir verdadeiros códigos de transmissão, possibilitadores de acesso/apropriação dos conteúdos por ele veiculados (Cabral, 2005), através dos quais o manual escolar pode ser analisado em função desses elementos básicos essenciais que ganham um espaço na sua operacionalização, através dos estudos da sua estrutura interna.

Considerados critérios referenciais, os investigadores apontam-no como uma mais-valia para uma análise funcional do livro, pela razão, justamente, de lhes permitir estabelecer uma relação entre o objeto estudado, o ME, e o programa oficial de ensino, permitindo, então, estabelecer relações entre possíveis ajustamentos de conteúdos, de aspetos didáticos, da estrutura formal, do teor gramatical, bem como encontrar indicadores que contribuam para a eficácia do próprio manual escolar face ao programa e à maneira como este manual é estruturado em função do programa escolar, favorecendo informações que visam facilitar ou guiar toda a atividade docente, de modo a responder às

necessidades de aprendizagem dos alunos, para encontrarem os vários tipos de informações escritas contidas neles e servir de referência de consulta destinada ao público.

Ora, esses critérios de análise dos manuais escolares não se esgotam nos aspetos anunciados neste trabalho, sendo preciso levar em consideração, na sua análise, a adequação do manual escolar à função do leitor (aluno e público), às abordagens propostas pelos autores, bem como às fontes da sua fundamentação. Assim, no contexto de ensino e de aprendizagem, as regras que regulam a investigação dos ME, no campo das ciências da educação, oferecem informações precisas na pesquisa sobre a organização e a estrutura do seu conteúdo, inspirando linhas de trabalho na aprendizagem dos alunos. De facto, são critérios fundamentais a levar a cabo na análise dos ME, desenvolvendo os materiais numa dimensão mais crítica e, simultaneamente, avaliada, analisada e (re)configurada para uma nova integração no ensino, de modo a responder às exigências dos saberes dos alunos e das atividades dos professores. Em síntese, espera-se que esses critérios de avaliação, certificação, (re)edição e modificação dos manuais escolares possam ter uma integração científico-pedagógica inovadora e qualificada no ensino e na aprendizagem de qualquer área de conhecimento destinada a alunos, a professores e ao público em geral.

3.1.5. Etapas de elaboração dos manuais escolares em Angola

A elaboração e a edição dos manuais escolares em Angola é da responsabilidade de um organismo estatal, de acordo com as diretrizes do Programa Nacional do Ensino Secundário, estabelecido pelo INIDE, instituição vocacionada para o estudo e acompanhamento do desenvolvimento do sistema de educação, visando garantir a qualidade e a excelência no Ensino Primário e Secundário. Esta organização tem por objetivo estudar e acompanhar o desenvolvimento do sistema de educação, proceder à avaliação das aprendizagens, elaborar os manuais, os programas e outros materiais afins, propondo medidas políticas suscetíveis de produzir inovações e garantir a qualidade do ensino nos níveis primário e secundário (INIDE, 2000).

Com a aprovação da LBSE, que culmina, com a conclusão do diploma, a fase preparatória da Reforma Educativa e a sua implementação a partir do ano letivo de 2004, Angola entra numa etapa de transição do Antigo Modelo de Subsistema de Ensino (AMSE), de 1978, para o Novo Modelo de Sistema de Educação (NMSE) que entrou em vigor em 2006 (MED, 2010, p. 5). Esta transição é acautelada, particularmente, no que toca à qualidade do ensino, à qualidade dos manuais escolares e à sua distribuição de forma gratuita e exclusiva no subsistema do Ensino Primário, ao longo de toda a extensão territorial do país. Todavia, a edição dos manuais escolares e dos programas é da inteira

responsabilidade do Ministério da Educação, através de uma Comissão Multisectorial de Edição e Certificação dos Manuais Escolares, supervisionada pelo INIDE, em articulação com especialistas editoriais, estatais e privados, certificados e credenciados por despacho presidencial ou ministerial do organismo estatal que tutela e rege o processo de educação no país.

A elaboração dos manuais escolares faz-se de forma criteriosa e prioritária, obedecendo à “lei da prioridade e de intervenção no ensino”, nos subsistemas de Ensino Primário e Secundário, considerados subsistemas prioritários, epicentros formativos de garantia obrigatória e gratuita no centro da educação em Angola. É nestes subsistemas que incide a preocupação do Governo na matéria de produção dos manuais escolares e de outros materiais didáticos. Além disso, é na preparação dos cidadãos para uma educação inclusiva e de qualidade, reafirmando a crença de que a educação primária e secundária em Angola é a mais poderosa ferramenta para o desenvolvimento sustentável e para a eliminação de disparidade diversas, levando ao acesso universal a uma formação básica de qualidade e desafiadora para os níveis de formação posteriores ao Ensino Primário e Secundário, pois, em Angola, existem muitos cidadãos com uma autonomia de vida e de autoemprego cujo o nível formativo é, simplesmente, a 9.^a Classe ou a 12.^a Classe.

Segundo os dados obtidos a partir das editoras centrais responsáveis pelos manuscritos e pela produção de manuais escolares e de outros materiais didáticos, *Plural Editores, Árvore do Saber, Plátano Editora, Editora das Letras, Escolar Editora, Mayamba Editora e Editora Moderna* ¹⁴, estima-se em média que a elaboração de um manual escolar, nomeadamente a redação do manuscrito, a edição, a impressão, a revisão e a distribuição, em todo o território nacional, demore cerca de três a quatro anos, um número normalmente aceite pela complexidade demográfica e pelo aumento do número de instituições escolares nas zonas rurais e suburbanas e pela inserção de novos alunos no sistema de educação, tendo em conta a iniciativa do Executivo Governamental, ao lançar o PIIM, *Plano Integrado de Intervenção nos Municípios*, aprovado pelo Decreto Presidencial N.º 146/20, de 27 de março, e o FAS, *Fundo de Apoio Social*, criado pelo Decreto Presidencial N.º 48/19, de 19 de fevereiro. Estas são instituições dotadas de uma personalidade jurídica, de autonomia administrativa, financeira e patrimonial e que têm como atribuição “garantir a gestão e manutenção das infraestruturas criadas com apoio financeiro do FAS”¹⁵.

Além disso, o PIIM, enquanto subprograma de investimentos públicos, tem como uma das principais âncoras alavancar o crescimento económico no domínio das infraestruturas: construções e

¹⁴ Informação recolhida numa entrevista formal concedida pelos redatores dos manuais nos dias 13, 14 e 15 de agosto de 2021, em Luanda, nas instalações das editoras.

¹⁵ Angola, 2019, p. 3, Artigo 2.º.

apetrechamentos de escolas, postos médicos, pontes, estradas, permitindo, deste modo, assegurar a inclusão de vários alunos fora do subsistema de ensino e prestar os cuidados primários de saúde e de ensino a toda a população, sempre de uma forma gratuita.

Entretanto, apresentamos nove etapas da elaboração dos manuais escolares em Angola, que vão desde: *a) análise prévia das necessidades de aprendizagem, b) natureza pedagógica e os níveis de ensino*, a que se destinam os manuais escolares (alunos e professores), *c) funções didáticas, estrutura mais apropriada do manual* (tipo de letra, tamanho, cor, relação texto-imagens, capa, encadernação e paginação), *d) disposição geral dos conteúdos, e) princípios gerais metodológicos, f) informação relevante do seu uso* pelo aluno e pelo professor, *g) sua função enquanto instrumento de recontextualização pedagógica, h) sua avaliação*, e, por fim, *i) velar pelo número de manuais* necessário em toda a rede escolar nacional (MED, 2010). De facto, são fases que são concretizadas com base numa consulta pública a especialistas, a professores, a editores, a linguistas, a sociólogos, a executores gráficos nacionais e internacionais, no sentido de se assegurar uma maior qualidade da sua estrutura, do seu conteúdo, da sua forma e sobretudo da consistência científico-pedagógica qualificada dos mesmos, nos termos da lei.

Pode dizer-se também que a delimitação do seu conteúdo e da sua estrutura é feita a partir de uma elaboração prévia de um índice (ensaio), proposto pela comissão de apreciação com base nas informações recolhidas através da consulta pública de análise das necessidades da aprendizagem dos alunos, da ideia dos autores e das suas experiências. Nesse sentido, o índice é que define o conteúdo do manual escolar e, a partir dele, serão feitas as disposições sequenciais dos elementos pré-textuais e textuais, da matéria, das atividades, dos exercícios, dos temas, das unidades, dos objetivos educativos, gerais e específicos, dos apêndices, do glossário e dos elementos externos e internos, de modo a assegurar uma maior eficácia e qualidade do seu conteúdo, da sua forma, da sua estrutura, da sua organização coerente e funcional, adequada às necessidades de aprendizagem do aluno, de modo a estimular a autonomia e o sentido crítico e a motivar para um conhecimento diversificado em contexto de aprendizagem.

Destaca-se também que a produção dos manuais escolares tem um carácter vinculativo com os programas de ensino elaborados pelo MED, por via do INIDE, ao qual nos referimos no ponto anterior. No âmbito das políticas de revisão e de atualização dos manuais escolares em vigor, é possível, à luz da lei, um dado manual sofrer correções e modificações, partindo do pressuposto de que há necessidade de se articular o manual em uso com a modificação da sua redação, após uma constatação na insuficiência de conteúdos e na delimitação do seu conteúdo, da sua estrutura, da sua

forma, de acordo com os vários critérios de apreciação impostos do ponto de vista de um especialista, membro da comissão de elaboração. Esta realidade científica angolana é sustentada em Gérard & Roegiers (1998, p. 37), ao destacarem:

É inevitável, e até mesmo desejável, que se introduza, numa fase posterior, um certo número de modificações a esta primeira delimitação do conteúdo, seja porque se pretende afinar a articulação do manual escolar em curso com um manual anterior ou com um manual seguinte, seja porque surgem modificações da estrutura no decorrer da redação, seja também porque os autores se aperceberam que lhes falta um ponto do programa, ou ainda porque se considera oportuno levar em linha de conta uma sugestão emitida por um leitor ou por um experimentador.

3.2. As funções do manual escolar do aluno

De uma maneira geral, a atividade pedagógica envolve sempre a educação e o ensino, podendo ser realizada sob diferentes tipos de objetivos de aprendizagem, independentemente da faixa etária do aluno, da classe, das necessidades de aprendizagem, do curso ou da disciplina. Todavia, Gérard & Roegiers (1998) destacam que o nível superior dos objetivos pedagógicos é o das finalidades do sistema educativo. Assim, os manuais devem estabelecer uma ligação aos objetivos dos sistemas educativos a dois níveis essenciais:

- a) “A um nível explícito”, devem estar em concordância com as finalidades, de modo a o manual escolar propor exercícios pedagógicos que permitam desenvolver a autonomia do aluno, orientando as atividades pedagógicas que visam ajudar os alunos na sua integração escolar.
- b) “A um nível implícito”, devem oferecer valores que veiculam no texto de leitura, nos tipos de situações e de exemplos apresentados ou nas ilustrações (pp. 53-54).

Tendo, pois, considerado esta visão, destaca-se que são níveis determinantes que têm bastante influência na atividade do aluno dentro e fora da sala de aula, pois, além da sua essência pedagógica, devem também defender os valores éticos e morais, patrióticos e políticos, com o objetivo de se desenvolver um ensino de qualidade, visando preparar a adequação do perfil dos alunos e dos cidadãos para uma sequência formativa contínua e uma integração digna. É daí que recomendamos às instâncias produtoras e às comissões diretivas de avaliação que tenham em conta essas finalidades do manual escolar, atribuindo uma menção qualitativa e certificada no sistema educativo angolano.

Dada a complexidade dos manuais escolares, admite-se que um manual pode, na verdade, desempenhar diferentes funções em relação ao seu destinatário, as quais variam de acordo com o destinatário, a disciplina, a idade do aluno, o nível de escolaridade e o contexto em que o manual é editado e a que se destina. Todavia, quando o manual está nas mãos do aluno desempenha diferentes funções, distintas das que possui nas mãos do professor. Em alguns casos, na atividade pedagógica, a

função dupla exercida pelo manual é direcionada para o professor e o aluno, independentemente da forma como ela é concebida e usada dentro e fora das aulas. Em todo o caso, destacamos as funções relativas à aprendizagem do aluno, quer na vida quotidiana, quer na vida escolar, isto na perspetiva de Gérard & Roegiers (1998, pp. 75-83):

- a) *Função de transmissão de conhecimento*, é a mais visível nos manuais escolares (ME) e que tem mais impacto no ensino e na aprendizagem, por constituir um veículo de transmissão de saberes. Destaca-se que os ME desempenham outras funções, independentemente da área em que estão inseridos; assim, “numerosas investigações demonstram que o fornecimento de bons manuais às escolas tem uma influência positiva nos resultados de aprendizagem” (Seguin, 1989, p. 34).
- b) *Função de desenvolvimento de capacidades e competências*, porque um manual não oferece apenas um conjunto de conhecimentos múltiplos destinados aos professores e aos alunos, mas visa também a aprendizagem de métodos e atitudes ou, até, de hábitos de trabalho e de vida. Este caso dá-se naqueles manuais que, além de construírem conhecimentos, despertam interesse para o campo da investigação científica, para a aprendizagem do resumo e recolha de informações.
- c) *Função de consolidação das aquisições*, pois qualquer atividade de ensino, envolve, quase sempre, o uso de um manual, quer escolar quer de formação profissional. Trata-se de uma função que consiste no uso do manual para o exercício de diferentes funções, a fim de lhe assegurar uma certa credibilidade no uso. Destas atividades destacam-se a utilização para aplicações dos diferentes exercícios de consolidação dos conhecimentos.
- d) *Função das avaliações das aquisições*, considerada a função *sine qua non*, a chave de qualquer aprendizagem. É uma função cujo papel é atribuído à instituição, por via dos professores, que avaliam os alunos, para se perceber se o nível de saberes adquiridos nas classes anteriores e em curso é suficiente, e se estão em conformidade com o nível em que se encontram. Esta certificação é feita com recurso às informações contidas no manual, pois, nesta função, o manual oferece pistas aos professores e estes, por sua vez, com as informações de orientação, avaliam e certificam o aluno em qualquer aprendizagem. Esta função decorre normalmente em qualquer atividade formativa.
- e) *Função de ajuda na integração das aquisições*, é considerada uma função integradora, de recuperação, especialmente destinada aos alunos fora do subsistema de ensino, dando atenção às populações desfavorecidas, “manifestando-se muitas vezes na incapacidade de um

aprendente em utilizar os saberes escolares numa situação apenas um pouco diferente das que se encontram na escola” (Seguin, 1989, p. 81). Esta função testa a *integração vertical*, conexão dos saberes e do saber-fazer justamente ligada a uma disciplina, e a *integração horizontal*, que testa a “combinação de capacidades e de competências adquiridas através de diversas disciplinas” (*Ibidem*).

- f) *Função de referência*, sendo o manual o primeiro elemento de referência que leva o aluno à consulta de uma informação precisa e exata, independentemente de qualquer área do saber. Essa função tem um maior destaque no Ensino Secundário, no 1.º e 2.º Ciclos, dada a limitação que os alunos têm no acesso à informação, pelo facto de o manual ser o único instrumento pedagógico de consulta da informação escrita. No caso de Angola, o manual continua a perder o seu espaço em detrimento da concorrência da consulta de informações digitais, associando, assim, o manual como concorrente dessa prática, permitindo desafiar o mundo da informação digital.
- g) *Função da educação social e cultural*, considerada uma função abrangente, alarga a todos os saberes do conhecimento geral, ligada às regras da boa conduta e de convivência social, em que “um manual escolar pode não pretender, exclusivamente, desenvolver a aquisição do saber e do saber fazer, e pode também contribuir para o desenvolvimento do saber ser que permite ao aluno encontrar, progressivamente, o seu lugar no quadro social, familiar, cultural, patriótica, nacional em que o aluno está inserido” (*Idem*, p. 83). De facto, esta é uma função que permite contribuir para o desenvolvimento de bons hábitos e costumes, da educação social e familiar e até mesmo para uma educação sexual. Portanto, todos os manuais escolares desempenham funções distintas, independentemente do contexto educativo e escolar em que estão inseridos.

Ora, cabe ao professor, ao aluno e aos outros agentes com diferentes funções que os manuais escolares ofereçam a resolução de certos problemas sociais e de âmbito escolar. Portanto, o futuro de um manual escolar centra-se, muito provavelmente, na conceção de obras que façam do aluno o mestre da sua aprendizagem e que confiram ao professor um papel de guia, mais do que um detentor absoluto do saber (Tormenta, 1996). Há, porém, algumas diferenças evidentes entre os manuais escolares dentro da sua natureza funcional, em que se destaca uma ação funcional de aprendizagem tripla: a de propor a absorção de conhecimento, a de exercer atividade ao aluno e a de desenvolver capacidades e competências para o aluno e o professor, levando-os ao exercício de diversas atividades, de acordo com os objetivos de aprendizagem.

Todavia, os manuais permitem aos alunos e aos professores adquirir conhecimentos, capacidades e competências para atuação ao nível do *saber ser*, *saber estar* e *saber fazer*, e aprender numa situação, dando a devida resposta na altura, pois “adquirir conhecimentos, capacidades e competências é tornar-se capaz de exercer diversas atividades sobre conteúdos” (Sweet, 1982, p. 12). Contudo, as competências e funções destacadas aqui visam essencialmente associar os alunos, os professores e o público aos objetivos de aprendizagem de uma área do saber, desenvolvida no âmbito escolar e extraescolar, embora os conhecimentos sejam mais fáceis de mobilizar em situações de tipo escolar e similares do que em conhecimentos externos destacados como extraescolares.

Daí que se apele aos usuários que exerçam a função de desenvolver capacidades e competências, “pela simples razão de um manual não se poder contentar em transmitir conhecimentos de forma meramente teórica” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 80). É, sobretudo, pela forma como esta função está explicitamente presente no manual que a destacamos na consolidação deste estudo.

3.3.As funções do manual escolar do professor

Tal como os manuais escolares obedecem a funções distintas para os alunos, o mesmo acontece com os professores. Embora tais funções sejam realizadas de acordo com as áreas do saber ou segundo o ano de escolaridade, é possível confirmar que o seu papel abrange qualquer processo formativo e de ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos, de modo a obterem uma boa inclusão social.

Assim, apresenta-se, nesta secção, a análise feita sobre as funções que o manual desempenha para o professor, destacando-se a relevância nas suas diferentes atividades. Portanto, para o manual escolar utilizado pelo professor, “o objetivo é o de contribuir para desenvolver inovações que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino e aprendizagem” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 89). É neste sentido que os ME são instrumentos pedagógicos feitos a pensar sobretudo na atividade do professor e para o desenvolvimento da inovação pedagógica, pois assumem-se como protagonistas dentro e fora da sala de aula, na medida em que “com uma imensidade de pistas novas, de novos instrumentos e de novas práticas que tenham em conta a evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos” são importantes (*Ibidem*). São os livros didáticos que desenvolvem capacidades e competências de ensino dos professores, no apoio à integração educacional, social e cultural dos alunos. Prosseguindo com a nossa reflexão, de acordo com a intencionalidade que preside à função do

manual escolar face ao professor e tendo em conta a evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sua sensibilidade e especificidade, destacam-se estas funções:

- a) *Função de informação científica e geral*, os manuais escolares surgem como instrumento de consulta e de apoio de informação científica e de cultura geral para o professor, na medida em que “levam a fornecer informações, a gerir ou a avaliar uma recolha de informação, a ser ele próprio a procura de informações nos mais variados domínios” (*Idem*, p. 90).
- b) *Função de formação pedagógica ligada à disciplina*, quando contribui para a formação contínua do professor, à medida que este o vai usando, nas suas planificações e atividades; neste aspeto, tem o papel, também, de fornecer ao professor diversas informações úteis, ao nível de intervenção da sua área didática, “proporcionando-lhe uma série de pistas de trabalho aptas a melhorar ou mesmo a renovar a sua prática pedagógica” (*Ibidem*). São estes manuais que, em relação aos alunos, levam os professores a estar mais atentos às suas produções.
- c) *Função de ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas*, em que os manuais servem como instrumentos-guia, de organização e de melhoramento do empenho de cada professor (*Ibidem*). É a partir do ME que o professor é capaz de planificar e ter a gestão das atividades, dentro e fora das aulas. Neste sentido, oferece ao professor todas as indicações e ferramentas necessárias para realizar uma atividade, tais como procedimentos metodológicos a dotar, a essência dos conteúdos e os procedimentos a explorar no manual.
- d) *Função de ajuda na avaliação das aquisições*, ocorre quando no ME se incluem procedimentos de prática de uma avaliação formativa. Geralmente, “os instrumentos de avaliação podem ser propostos tanto no livro do aluno como no do professor” (*Idem*, p. 91).

Por conseguinte, infere-se que o manual escolar desempenha um verdadeiro papel no campo da educação e do ensino, conferindo múltiplas funções aos professores e aos alunos. Portanto, é evidente que os ME desempenham uma função (in)formativa, sendo destinados aos alunos, desde que seja parte integrante do processo educativo, na medida em que se assumem como instrumentos de ensino e de regulação da prática pedagógica. Ora, cabe, por isso, ao professor usá-los de acordo com as orientações propostas pelo manual, aplicá-los na prática e manuseá-los para melhorar os conhecimentos dos alunos.

Entretanto, compreende-se que o manual permite que a atividade do professor se prolongue no tempo e no espaço com o programa da disciplina, desenvolvendo, com as suas próprias experiências, toda a prática pedagógica. Diante disso, em qualquer contexto educativo, o manual escolar permanece, sempre, como recurso didático de maior prestígio, tal como se confirma em Tormenta (1996): continua

a ser o rei de todos os instrumentos didáticos no campo da educação, daí o seu papel imprescindível na transmissão e construção de saberes destinados aos professores e aos alunos. Apesar disso, o ME não deve ser visto como detentor da verdade, mas sim como comentador de determinado conteúdo (Vaz, 2014), pelo que os docentes deverão saber criticá-lo e utilizá-lo como fonte de informação e disponibilizá-lo como complemento dos seus conhecimentos científicos.

3.4. Procedimentos de avaliação de um manual escolar

A apreciação e a avaliação dos manuais escolares, nos últimos anos, tem sido uma aposta dos vários governos, como contributo para a melhoria de qualquer sistema educativo e, sobretudo, para a sua qualidade científica. A avaliação, apreciação e correção de um manual escolar deve obedecer a decisões próprias, levantadas e definidas com base nas questões científicas, de maneira a permitir o alcance dos objetivos de trabalho definidos pela comissão instauradora ou pelo avaliador. Geralmente, nessa empreitada, o Governo angolano, por via do Ministério da Educação, instaura uma comissão multisectorial de apreciação, avaliação e correção, composta por professores, editores, linguistas, investigadores, historiadores, sociólogos que compõem a equipa científico-pedagógica junto dos inspetores do Ministério da Educação, de modo a garantir a sua qualidade científico-pedagógica e assegurar se o seu uso está em conformidade com os padrões normais dos objetivos de ensino, dos conteúdos, da disciplina e do programa. É dessa forma que, no que diz respeito ao trabalho expressamente referenciado,

a que vão sendo sujeitos os objetivos educacionais, desde a sua emissão na origem da cadeia, a nível dos órgãos centrais, até ao *terminus* quando apropriados pelos alunos e então manifestados em termos. A análise dos manuais escolares constitui um elemento importante na avaliação da transformação de aquisições em conhecimentos, capacidades, atitudes e valores (Valente *et alii*, 1989, p. 9)

Este procedimento de análise é um desafio inovador e muito importante para o melhoramento da eficácia do sistema educativo de qualquer país. *A priori*, ao avaliarmos qualquer manual escolar, o exercício implica a colocação de questões que só serão encontradas respostas ao longo de uma perícia aturada ao próprio manual escolar. Todavia, as questões de avaliação não devem ser colocadas fora da agenda de trabalho, daquilo que se pretende realizar pela comissão instauradora ou pelo investigador-avaliador. As sessões de trabalho devem ser postas como vetor de avaliação mais profunda e crítica, de modo a permitir a concretização das metas definidas pela comissão de avaliação.

Com base no parecer do perito de (re)avaliação do manual, podem levantar-se questões de partida ligadas às seguintes dimensões: *a) este manual cumpre com os objetivos do programa?*, *b) o manual pode ser utilizado na sala de aulas?*, *c) o seu uso terá impacto nas aprendizagens dos alunos?*,

d) tem relação com o programa de ensino?, e) o seu conteúdo está ajustado em conformidade com o nível e a idade dos alunos?, f) apresenta correção linguística?, g) o seu destinatário é adequado?, h) o material usado na sua elaboração é próprio? i) a sua estrutura obedece uma lógica sequencial?.

De facto, são questões que só serão encontradas com base na peritagem que é realizada pela comissão instauradora da avaliação. Dessas questões que suscitam investigações devem fazer parte vários especialistas, independentemente da área de especialização de cada um, de modo a aplicarem as estratégias desenvolvidas em equipa para a avaliação dos diferentes elementos, sendo adequadas à natureza do que se analisa. Para Valente *et alii* (1989, p. 10), a análise interna dos manuais deve ser feita em torno de três eixos fundamentais: *a) sociocultural e ideológico; b) científico; e c) pedagógico*. Em cada um realizam-se análises qualitativas e quantitativas através de indicadores rápidos consoante o objeto do estudo. São eixos de análises destinadas a qualquer manual, obedecendo a critérios próprios pré-estabelecidos pela equipa técnica de análise e avaliação.

Assim, em referência ao *eixo sociocultural e ideológico*, o manual deve ser analisado pelos valores, estereótipos ligados ao sexo, à classe social, à localização geográfica; *no eixo científico*, a análise deve ser feita na perspetiva qualitativa e na quantidade da informação, da construção metodológica, das imagens de ciências subjacentes, do cumprimento do programa e do seu conteúdo; *no eixo pedagógico*, deve ser considerada a sua organização global, a apresentação dos conceitos, a clareza das imagens, o nível concetual exigido e os índices de envolvimento do aluno. No que diz respeito ao valor do manual escolar, devem ser analisadas também as categorias de valores contidas no manual escolar que vão desde os “vitais, afetivos, intelectuais, sociais, éticos, estéticos, espirituais, de realização e maturação pessoal, produção, temporais e simbólicos” (*Idem*, p. 11), de modo a se identificar as diferenças substanciais entre vários tipos de manuais de diferentes anos e de disciplinas de forma a se identificarem os impactos que proporcionam na disciplina e em particular na vida escolar do aluno e distinguir se as características específicas estão em detrimento dos valores veiculados nos manuais em causa.

À vista disso, Gérard & Roegiers (1998) apresentam uma visão diferente de avaliação dos manuais escolares, em detrimento dos propostos pelos anteriores autores. Na visão dos especialistas destacados, a questão da avaliação dos manuais escolares é analisada em dois níveis centrais:

- a) Avaliação da qualidade do manual e da sua utilização*, um exercício que consiste na descrição crítica do manual, olhando, nos meios utilizados para a sua elaboração, as condições da sua utilização e os efeitos que produz no ensino.

- b) *Avaliação das aquisições dos alunos*, que consiste em analisar através do manual a eficácia que ele proporciona na efetivação (consolidação) dos saberes, de modo a identificar as dimensões críticas a intervir no manual escolar (*Idem*, p. 94).

O nível (a) ocorre quando um avaliador toma decisões próprias para o fazer com os critérios por si elaborados ou definidos, mas destacando-se, como sempre, a partir de questões objetivas de modo a conduzir o perito. Este estudo centra-se, concretamente, em determinar, por um lado, se a formação dos professores que utilizam o manual deve ou não ser organizada e determinar se, no uso do manual escolar, os alunos alcançam os objetivos de ensino preconizados. Só com base nestas avaliações e constatando-se se a resposta é negativa, é possível desencadear um conjunto de atividades centradas nas questões referidas para organizar as ações de formação na utilização do manual escolar e remediá-lo com nova estruturação através de um guião ou inquérito de recolha e análise de informação proposto pelo avaliador ou pela comissão indicada para a renovação do manual escolar.

O nível (b) tem a ver com todos os aspetos ligados com o papel do manual escolar na aprendizagem do aluno e com a problemática da própria avaliação do manual, pois, ao contrário do que as pessoas pensam, avaliar um manual escolar “é um processo intencional, sistemático, baseado em critérios explícitos e orientados para uma tomada de decisão” (*Idem*, p. 95). As ideias destes autores cruzam-se com as acima referenciadas, na medida em que, sobre o nível de decisões a indicar aos elementos para avaliação dos manuais escolares, os autores destacam que se deve recorrer ao avaliador, ao professor ou à comissão de avaliação indicada pelo Ministério da Educação. Assim,

Em compensação, pode avaliar-se a utilização deste mesmo manual com o objetivo de tomar decisões que conduzem à realização de uma campanha de informação, à formação dos professores, ou à elaboração de um guia para ajudar o professor a tirar melhor partido do manual, ou ainda, no pior dos casos, realizar medidas compensatórias, como seja, por exemplo, a edição de uma errata (*Idem*, p. 96).

Neste caso, a avaliação deve ser realizada com base na tomada de algumas decisões que servirão de guia para determinar qual é ação conjunta a desencadear na análise do manual. Em outras palavras, o avaliador pode, muito simplesmente, propor sessões de trabalho com os inspetores, no decurso das quais se vai tentar reverter a situação, de modo a remediar, reajustar e tomar medidas em prática na estrutura do manual escolar. É importante frisar que avaliação do manual escolar também pode ser feita de acordo a sua execução: “avaliação do processo de elaboração, avaliação da qualidade do manual, avaliação da sua utilização e avaliação dos seus efeitos junto dos utilizadores (professores e alunos)” (Tormenta, 2013). Portanto, são avaliações amplas relacionadas com o processo e o produto,

da elaboração do manual, e, por outro lado, da sua utilização e dos seus efeitos pedagógicos-didáticos no ensino e na aprendizagem.

Tal como mostram diversas estratégias de avaliação dos ME, este processo permite-nos aceder a uma conceção geral de diversas características que estruturam os manuais escolares. Reconhece-se, pois, que o estudo dos manuais escolares pressupõe a existência de outros modelos de análise, elaborados a partir de um quadro teórico, que conduz todo o processo da investigação e análise dos ME. Nesta linha, destacamos aqui Cabral (2005), ao afirmar que o manual também pode ser analisado a começar pela referência à qualidade do papel, ao corpo de caracteres, à numeração das páginas, à mancha cromática, à escolha iconográfica, à introdução, ao índice, à apresentação do livro aos alunos e à análise das unidades didáticas em disposição no referido manual escolar.

3.4.1. Critérios a usar na avaliação de um manual escolar

Relembramos que, apesar da existência de estratégias de trabalho a adotar na avaliação dos manuais escolares, existem, também, critérios comuns que integram uma grelha na avaliação geral desses manuais. São critérios cuja seleção carece de atenção, de modo a que avaliação seja feita nos domínios da adequação do programa, da qualidade pedagógica, da qualidade científica e do rigor no conteúdo e nos aspetos socioculturais.

Todavia, o primeiro objetivo a determinar é a aprovação de um manual escolar, levando em atenção o caderno de encargos e a política educacional vigente em cada país; de seguida, a seleção do manual escolar deve estar atenta a fatores como a obra ou a exigência de um manual pelo professor e o melhoramento do manual escolar que obrigará, sobretudo, a considerar os aspetos pedagógicos, científicos ou de estrutura, antes de se aplicar os critérios ligados aos aspetos técnicos.

No entanto, tal como reconhece Apple (2002, p. 65), “os manuais escolares são uma das coisas sobre a qual se sabe menos. Porque nos interessa compreender o papel que eles desempenham não só no processo de seleção e de legitimação dos conhecimentos escolarmente válidos, mas também na intervenção ao nível da sua fixação e transmissão escolar”. No conjunto desses critérios, destacamos uma grelha de avaliação e de apreciação de um manual escolar, em sentido geral, que inclui critérios ou rubricas a utilizar no processo de análise:

- a) *Critérios relacionados, do ponto de vista teórico, aos aspetos ligados à qualidade técnica e pedagógica do manual escolar*, o que permitirá aos avaliadores pronunciarem-se a respeito do trabalho;

- b) *Critérios ligados à qualidade científica do conteúdo*, que somente pode ser analisado pelos especialistas na disciplina em causa;
- c) *Critérios ligados à adequação do manual ao contexto sociocultural*, de modo a serem analisados pelos linguistas, sociólogos, pedagogos por meio de um guião elaborado para o efeito;
- d) *Critérios de facilidade de utilização*, em que o manual é analisado com base num questionário realizado junto de uma amostra de utilizadores, ou pela experimentação de uma parte do manual escolar;
- e) *Critérios económicos*, cuja responsabilidade é atribuída aos economistas, no sentido de fazerem um estudo de mercado sobre os manuais escolares;
- f) *Critérios de exequibilidade e de inovação*, com trabalhos a serem apreciados por uma comitiva de professores que serão entrevistados (Gérard & Roegiers, 1998, p. 267).

Os critérios pré-estabelecidos constituem estratégias profundas que permitem ao investigador conhecer o manual escolar na sua globalidade e identificar, se possível, a parte crítica para a intervenção na sua estrutura e (re)configuração. Portanto, são critérios de avaliação que visam facilitar a atividade dos especialistas em manuais escolares e de outros agentes, baseando-se nas suas experiências e nos conhecimentos que possuem para determinar as variáveis inferidas, nas quais sofrerão mudanças no seu plano estrutural. Pela multiplicidade de grelhas de avaliação de manuais escolares, podemos afirmar que não existem critérios-padrão, uniformes, que tudo indicam, dependendo das decisões a tomar pelo avaliador e pela comissão. Contudo, existem três parâmetros para elaborar uma grelha de avaliação e classificação aplicada ao manual do aluno e ao livro do professor. Os autores destacam três parâmetros a partir dos quais os critérios são aplicados aos manuais escolares:

- a) *O grau de acabamento do manual*, em que são vistos e analisados os critérios que podem ser avaliados logo na altura da entrega de um manuscrito; os critérios suplementares que podem ser avaliados no fim da fase de composição; e os critérios que não podem ser avaliados senão no fim da fase de acabamento do livro. Assim, representamos este critério no seguinte quadro:

Critérios a aplicar na avaliação do manuscrito de um manual escolar
<p>Critérios que podem ser usadas na avaliação no momento da entrega de um manuscrito</p> <ul style="list-style-type: none"> As situações de aprendizagem A avaliação das aquisições do aluno A consolidação das aquisições A integração das aquisições A adequação dos conteúdos aos programas A adequação dos objetivos de aprendizagem ao nível dos alunos O valor científico do conteúdo A coerência na apresentação dos conteúdos-matéria A organização dos conteúdos-matéria no manual Os valores socioculturais veiculados no manual A legibilidade linguística Os facilitadores técnicos e pedagógicos

Quadro 11 - Parâmetro A: grau de acabamento do manual
(Fonte: Gérard & Roegiers, 1998, p. 269)

Os ME, bem como outros materiais didáticos, obedecem aos mesmos critérios de avaliação pelas editoras antes de serem impressos. Entretanto, é fundamental a realização de trabalhos de análise da função externa e interna para que se verifique a: *b) Relação entre as etapas de aprendizagem*, que permite distinguir os critérios a serem aplicados no fim da fase de conceção do manual escolar. De entre estas destacam-se os critérios relativos às etapas de uma aprendizagem e aos critérios independentes das etapas de uma aprendizagem que serão testados na análise minuciosa do manual escolar. Este parâmetro é representado na tabela abaixo:

Critérios relativos às etapas de uma aprendizagem							
Critérios relativos às etapas de uma aprendizagem							
As situações de aprendizagem							
A avaliação das aquisições do aluno							
A consolidação das aquisições							
A integração das aquisições							
Critérios independentes das etapas de uma aprendizagem							
Adequação dos conteúdos-matéria aos programas							
Adequação das matérias de aprendizagem ao nível dos alunos							
O valor científico dos conteúdos							
A coerência na apresentação dos conteúdos-matéria							
A organização dos conteúdos-matéria no manual (temas e capítulos)							
Os valores socioculturais veiculados							
A legibilidade linguística							
Os facilitadores técnicos e pedagógicos							

Quadro 12 - Parâmetro B: relação entre as etapas de aprendizagem
(Fonte: Gérard & Roegiers, 1998, p. 271)

Os critérios relativos às etapas de aprendizagem são decisivos na avaliação, pois estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento das aquisições de competências dos alunos. Todavia, há que verificar ainda a: *c) a Relação com os objetos de aprendizagem*, sendo que este terceiro parâmetro visa apoiar na organização dos critérios independentes das etapas de uma aprendizagem, em que nela são mencionados os critérios relativos aos objetos da aprendizagem e independentes dos objetivos de aprendizagem. São critérios direcionados para a avaliação do manual escolar em função do seu impacto no aluno de forma isolada e no seu conteúdo-matéria. Desta referência, o quadro deste parâmetro resume-se da seguinte forma:

Critérios relativos aos objetivos da aprendizagem	
Critérios relativos aos objetos da aprendizagem	
	A adequação dos conteúdos-matéria aos programas
	A adequação dos objetos da aprendizagem ao nível dos alunos
	Do valor científico do conteúdo
	A coerência na apresentação dos conteúdos-matéria
	Distribuição dos conteúdos e valores socioculturais
Critérios independentes dos objetivos de aprendizagem	
	A legibilidade linguística
	Os facilitadores técnicos e pedagógicos
	O valor científico dos conteúdos

Quadro 13 - Parâmetro C: relação com os objetos de aprendizagem
(Fonte: Gérard & Roegiers, 1998, pp. 272-273)

Feita a apresentação destes critérios a adotar na avaliação dos manuais escolares, ao utilizarmos estes parâmetros de classificação, na prática é possível estabelecer as relações existentes entre eles, constituindo uma base forte na qual se vão organizar os critérios de avaliação dos manuais escolares. A escolha de um dos parâmetros depende da fase em que se encontra a execução do manual escolar. São critérios repartidos em categorias e relativos aos objetos de aprendizagem, ao conteúdo e às aprendizagens, de modo a conduzir todo o processo que será desencadeado na análise do manual escolar. Assim, os três parâmetros que aqui se propõem aparecem como título de referência, exclusivamente para a exploração de uma pesquisa global sobre os manuais escolares. Porém, em certas situações, a título exemplificativo, destacamos que

Quer se queira ou não insistir sobre a acessibilidade do manual, diferenciam-se, de modo mais ou menos pronunciado, os critérios que podem ser avaliados no fim da fase de composição ou, pelo contrário, conserva-se apenas uma rubrica reunindo esses critérios. De novo, são objetivos da avaliação que permitem determinar quais os critérios que convém pôr em evidência e a melhor forma de os organizar (*Idem*, p. 274).

3.5. Processo de adoção e certificação dos manuais escolares

Depois de discutida teoricamente a questão da avaliação, classificação, estatuto e funções dos manuais escolares no ensino-aprendizagem, aceitando-se a sua relevância para o campo da educação, pelo seu conteúdo para o ensino, para a compreensão e produção de conhecimentos, temos de aceitar que os ME constituem, por excelência, um campo que permite as práticas de ensino da leitura e da escrita e de outros saberes protagonizados pelos professores e usados pelos alunos. “A centralidade dos livros escolares entre todos os recursos educativos torna-se, então, fundamental discutir o seu papel na regulação do ensino da língua e da gramática, já que ele, adaptando-se aos discursos oficiais, condiciona as práticas escolares” (Silva, 2008, p. 132). É neste âmbito que estamos a destacar a função do manual escolar na delimitação de um discurso oficioso de uma disciplina, na organização dos conteúdos, dos seus objetivos e métodos, bem como da sua avaliação. Todavia, assumindo como objeto de estudo os manuais escolares e o ensino da leitura, é importante que

Olhem os manuais escolares como textos recontextualizadores dos programas e que, por vezes, se vejam mesmo como um livro sagrado, substituto e reconfigurador da doutrina dos programas oficiais, ou até como um livro do tesouro, isto para as editoras que se dedicam ao comércio de livro escolares (Silva, 2008, p. 134).

É evidente que o manual escolar como instrumento pedagógico protagoniza as práticas de ensino do professor e os hábitos de obtenção de conhecimentos dos alunos, desempenhando, então, um papel imprescindível na prática pedagógica, ao orientar o professor e o aluno em toda a trajetória, e o papel em que cada um desempenha no ensino *versus* aprendizagem, com destaque para o

conhecimento explícito da língua e a produção escrita. Ao estudarmos o manual como instrumento didático de ensino do Português, torna-se fundamental destacar os mecanismos da sua adoção e a legislação, desde a sua escolha até ao seu uso. Na realidade, sabe-se já que “o processo de adoção dos manuais escolares tem subjacente uma série de etapas prévias que vão desde a sua conceção, por parte das editoras especializadas e de acordo com as orientações dos programas escolares, até à apreciação, avaliação e seleção dos manuais por parte dos professores e dos órgãos pedagógicos das escolas, segundo critérios que o Ministério da Educação estabelece” (*Idem*, p. 153).

Por conseguinte, cabe aos investigadores, aos professores, à Comissão do Ministério da Educação e outros especialistas, considerar que os ME na sua adoção e qualidade no subsistema de ensino carecem de uma reflexão profunda para a sua consistência científica pedagógica. É importante ressaltar, como determina a nossa tradição escolar, que os alunos apenas carregam as matérias expostas no manual escolar, e não intervêm nela, verificando o conteúdo, a sua estrutura, a forma e a organização e emitir uma perceção para o professor (*Ibidem*). Assim, no processo de adoção, dois eixos fundamentais trabalham para a sua realização: a legislação que institui a política educativa na produção dos manuais escolares e a sua qualidade científica, com *os critérios de apreciação, bem como a sua função no ensino*.

De seguida, cabe-nos, pois, apresentar os discursos oficiais que asseguram a sua conceção e o seu uso no ensino, na medida em que constituem instrumentos reguladores dos programas escolares em vigor no campo pedagógico. Os manuais são regulados pela legislação em vigor em Angola, sobre as políticas educativas nacionais de elaboração dos currículos e manuais escolares e de outros materiais afins, propondo medidas políticas suscetíveis de produzir inovações e garantir a qualidade do ensino nos níveis primário e secundário, aprovado pelo Presidente da República, decretado nos termos da alínea *d*), do artigo 120.º e do artigo 125.º, ambos da Constituição da República de Angola, de que é parte integrante o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, o INIDE, visando garantir a qualidade e a excelência no ensino primário e secundário, cabendo ao Instituto a missão de

coordenar, executar e monitorar as políticas de investigação pedagógica, conceber e elaborar estudos curriculares e outros materiais pedagógicos, que permitam a realização e aperfeiçoamento permanente do processo docente-educativo nos níveis de ensino primário e secundário ¹⁶

Essa legislação está sujeita à superintendência do Titular do Poder Executivo, exercida pelo Setor da Educação, que se traduz na faculdade das seguintes atribuições legisladas: a) estudar,

¹⁶ Angola, 2014, p. 4, Artigo 3.º.

analisar e avaliar permanentemente o desenvolvimento educativo no ensino primário e secundário; b) elaborar, experimentar e avaliar os currículos do ensino primário e secundário; c) organizar, orientar e realizar a investigação pedagógica a nível nacional; d) estudar e elaborar o Sistema Nacional de Avaliação e Inovação Educacional, em colaboração com as direções de ensino; e) elaborar e organizar a realização de exames nacionais; f) propor centros de realização e classificação de exames nacionais; g) organizar ou elaborar a realização dos seminários de superação pedagógica e outras atividades que sejam por si programadas ou pelas diferentes estruturas do Departamento Ministerial responsável pela educação; h) estudar e analisar permanentemente o desenvolvimento dos sistemas educativos de outros países, particularmente os africanos e outros em vias de desenvolvimento, bem como dos países melhor classificados pelo Programa de Avaliação Internacional (PISA); i) participar em congressos e noutros eventos nacionais e internacionais, cuja matéria se relaciona com o seu escopo; j) cooperar no âmbito das suas atribuições, com organismos similares, nacionais e estrangeiros; k) promover a realização de cursos de aperfeiçoamento, atualização de conhecimentos e estágios para os trabalhadores de diferentes níveis do INIDE; [...] q) promover a identificação de professores, técnicos e alunos com potencialidades para a iniciação científica e inovações educacionais; r) promover em coordenação com outras instituições o desenvolvimento da língua oficial, das línguas nacionais, da língua inglesa, da matemática e de outras ciências (Angola, 2010, p. 6, Artigo 7.º).

Avaliando estes princípios oficiais, é possível compreender que a questão da adoção - conceber, avaliar e rever os manuais escolares, os planos de estudos e outros materiais pedagógicos para o ensino primário e secundário são discutidos e estudados nessa legislação, pois ela prevê tal incumbência. É importante destacar também, no caso de se justificar, que é da responsabilidade do Titular do Poder Executivo exarar um decreto, criando uma comissão multissetorial para apreciação e avaliação dos manuais escolares de âmbito nacional, para cada disciplina. Quanto a outros materiais pedagógicos, não constituem objeto de apreciação e avaliação, mas em função da sua evolução e desenvolvimento do ensino, isto se se justificar, podem ser objeto de apreciação e avaliação pela comissão encarregue, justificando-se insuficiências na sua qualidade científico-pedagógica.

Assim, tendo em conta o Decreto-Lei N.º 311/14, de 24 de novembro, as finalidades do processo de adoção dos manuais escolares consistem em garantir a qualidade científica-pedagógica dos ME, através de uma comissão científica de avaliação e acreditação; distribuí-los às escolas de forma gratuita e equitativa; considerar as futuras críticas de avaliação e contribuições de professores, diretores de escolas sobre a eficácia dos manuais no auxílio à produção de conhecimentos destinados alunos; apoiar as editoras com todo o material necessário para a sua edição; analisar e aprovar os

currículos e outros materiais pedagógicos e apreciar as propostas sobre os exames nacionais; conceber, elaborar e avaliar os currículos (planos de estudos, programas, guias metodológicos, manuais escolares) e todos os outros materiais pedagógicos, incluindo as provas de avaliação para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Secundário.

É com base nessa legislação que “os manuais escolares e outros materiais pedagógicos feitos a pensar na aprendizagem do aluno e dos professores desenvolvem conhecimentos, capacidades, atitudes e os valores propostos pelos programas oficiais, ao mesmo tempo, incluem, em livros auxiliares diversos, a atividade de aplicação e de avaliação das aprendizagens do aluno” (Silva, 2008, p. 156). Em nosso entender, só ganham valor no seu estatuto científico, quando são consagrados como instrumentos de inovação pedagógica por lei e a sua natureza intrínseca faz dele um produto pedagógico multifuncional que é regido por leis próprias que os definem como produtos de consumo escolar.

3.6.0 currículo como instrumento regulador do ensino em Angola

O termo “currículo” ocorre em diversos campos semânticos em contexto educativo. No caso de Angola, este instrumento, por força da linguagem, traduz o programa onde constam os conteúdos, os objetivos, e as metodologias de ensino das disciplinas que compõem os subsistemas de ensino vigentes no país. São instrumentos pedagógicos que se regem por mecanismos próprios e que constituem um guia orientador para a edição dos manuais escolares. É assim que Ribeiro (1999) o define como um elenco ou uma sequência de materiais ou disciplinas organizadas sequencialmente para um dado plano de estudos, comportando a organização das matérias de ensino e as respetivas cargas horárias. O conceito prova que o currículo, em geral, abarca o conteúdo de ensino e os respetivos programas. Outra vertente vinculada ao termo é o que se identifica com os programas de ensino, num determinado sistema educativo. As investigações mais recentes mostram que o currículo é visto em duas perspetivas no contexto social:

- (i) O currículo como um conjunto de interações e orientações balizadoras da intervenção pedagógica;
- (ii) O currículo como a sua atualização, ou seja, o processo, experienciado pelos sujeitos de aprendizagem, resultante das interações provocadas por essa intervenção (Amor, 1993, p. 24).

Estas duas perspetivas colocam-se na relação dos campos e níveis de decisão, que, durante muito tempo, se consideram isoladamente: o nível macrocurricular ou do sistema de ensino; o nível

mesocurricular ou da escola; e o nível microcurricular ou da turma, que é o espaço de ensino-aprendizagem mais central (*Idem*, p. 24). Todavia, o currículo nas suas manifestações materiais, do programa aos livros de texto, na sua dimensão processual, extensiva aos resultados de aprendizagem reais, ganha destaque nos processos educativos de qualquer país, quando é utilizado como instrumento regulador do ensino. O currículo, como elemento essencial no ensino, tem identificado os seus elementos ou componentes fundamentais, a partir da natureza das questões a que os mesmos pretendem responder no contexto pedagógico:

- (i) *Finalidade e objetivos*, correspondem ao “porquê” da intervenção;
- (ii) *Conteúdo*, designado o “quê” ou a substância dessa intervenção;
- (iii) *Estratégia e atividade*, correspondendo ao “como” quer do ângulo da organização e sequência do ensino quer da seleção das experiências de aprendizagem;
- (iv) *Avaliação*, dando informações que permitem regular, pela via da análise dos processos e dos resultados de aprendizagem, a mesma intervenção (Amor, 1993, p. 26).

Os princípios orientadores ganham então destaque quando são estabelecidos e aplicados no contexto adequado, em que se torna possível serem avaliados de acordo com as suas relevâncias, viabilidade e de todo o tipo de conceções (curriculares, pedagógicas, metodológicas), que estão estreitamente subjacentes a quaisquer que sejam a aceção e o nível curricular em que se tomem tais elementos.

À luz da cientificidade do currículo, em Angola, o currículo do “Ensino Primário”, do “1.º Ciclo” e do “2.º Ciclo” são criados e estruturados pelo Ministério da Educação, com acompanhamento do INIDE e de uma comissão multissetorial criada pelo titular do poder executivo e dos órgãos de consulta do Presidente da República para as questões pedagógicas, nomeadamente os Departamentos de Ensino Primário e Secundário, encarregues de analisar e formular pareceres sobre os programas escolares e outros materiais pedagógicos, concebidos e elaborados por autores internos e externos, conceber e avaliar os currículos, planos de estudos, guias metodológicas do 1.º e 2.º Ciclos, incluindo os do Ensino Primário (Angola, 2014, p. 9, Artigo 17.º). Como se pode verificar, quer as finalidades, quer os princípios dos currículos oficiais, comprova-se que a formação de professores passa pelo profissionalismo, por ser um elemento de constituição sistematizada e de preocupação dos responsáveis de ensino da existência de uma autonomia relativa entre a reflexão dos currículos e o objeto refletido entre o sistema mais vasto onde ele se insere.

A autonomia relativa à subordinação do subsistema de formação de professores, “relativamente ao sistema de ensino onde os currículos se inserem, não significa, no entanto, que se

considere analiticamente desnecessária a sua análise dentro do plano curricular de uma área de formação” (Correia, 1991, p. 85). A restituição da especificidade do funcionamento dos sistemas de formação de professores, com a compreensão dos discursos que são produzidos em torno desta problemática, a reconstrução analítica no sentido geral das práticas que nesses sistemas se desenvolvem é, na realidade, impensável se não tivermos em conta uma profunda reflexão à volta dos currículos. Segundo Afonso (2015, p. 63), “o termo currículo é usado com vários sentidos, razão pela qual várias definições têm sido apresentadas acerca da lexema”. Assim, o currículo é utilizado por especialistas no ramo da educação: pedagogos, educadores de infância e outros formadores.

Neste sentido, os utilizados são elementos que trazem consigo uma certa experiência para se construir níveis de conhecimentos diferentes que propiciam o desenvolvimento da ciência. Nesta abordagem, Ribeiro (1995, *apud* Afonso, 2015, p. 65) afirma que “currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino”. Entendemos que o currículo é um instrumento sistematizado que regula a disciplina de forma organizada na aplicação do processo de ensino e aprendizagem. As concepções sobre os currículos estão ligadas na tendência tradicionalista e mais técnica, em que o professor se limita a cumprir o que está regulado, independentemente do ensino ser ou não um processo descontextualizado. O currículo, visto e concretizado ao nível do processo docente educativo, acarreta consigo uma certa disparidade em diferentes contextos de ensino. Enquanto processo de ensino-aprendizagem depende de cada contexto e realidade de ensino. Nesse sentido, o que caracteriza o currículo é a sua dinâmica de experiências de forma sistematizada, probabilística e complexa, sem um modelo padrão para a comunidade em contexto de sala de aula e, em outros ambientes, centro do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, qualquer meio social em que o centro é a formação deve-se centralizar o currículo de forma uniformizada para direcionar um ensino harmonioso e uniformizado.

A temática ligada ao currículo tem sido, por um lado, uma batalha de conceitos que entre eles não se cruzam. Por seu lado, Ribeiro (1999, *apud* Morgado, 2003, p. 67) defende que a noção do currículo é de natureza abrangente, não podendo por isso reduzir-se a um mero programa de ensino. Assim,

Um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino em que compreende, em geral, não só programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e finalmente indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou aluno serão avaliados (Ribeiro, 1999, p. 43).

Portanto, o currículo é um instrumento flexível para aprimorar a construção de uma atividade pedagógica harmoniosa em diferentes contextos educacionais. Mediante o currículo, a estratégia do professor está ligada a um conjunto de atividades organizadas que os alunos realizam, num certo tempo e espaço, seguindo uma determinada modalidade de interação, com os meios adequados, de forma a atingir os objetivos e facilitar a aprendizagem. Uma estratégia pode também ser apenas uma linha de orientação curricular para a ação do professor e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Uma estratégia é autónoma, difere de outras, cada professor seleciona as suas próprias estratégias em função do contexto dos alunos, dos objetivos, dos condicionalismos que se lhe impõem e, enfim, em função das aprendizagens que efetuou neste âmbito, demonstrar que há várias maneiras de ensinar os mesmos conteúdos, ao contrário do método que tem um claro pendor normativo (Peralta, 2006, p. 92). Assim, somos capazes de identificar o modo de agir do professor em diferentes contextos, nem que para tal tenhamos de recorrer a processos de clarificação, por exemplo, observação ou questionamento. Entretanto, o currículo ou os programas servem de guia, em que a estratégia pedagógica definida pela forma como o docente organiza os recursos de que dispõe, o modo como domina e utiliza as limitações ou como lhes resiste, pela maneira como são organizadas as diferentes componentes do ensino e aprendizagem (Amor, 1994). O domínio sobre as estratégias define-as como métodos específicos de abordar um problema ou uma tarefa, os modos de operacionalização para atingir um fim particular, desenhos planeados para controlar e manipular certas informações no âmbito curricular.

A qualidade dos programas curriculares e dos manuais escolares é uma das preocupações educativas de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que a deficiência na organização geral dos conteúdos, nas imagens estereotipadas ou distorcidas, nos erros de carácter científico, nos erros na sistematização dos exercícios de forma descontextualizada e não adequada ao aluno, no tamanho de letra, na exposição dos conteúdos tendo em conta as competências a desenvolver, na inadequação entre o texto e a imagem são dos principais constrangimentos que podem causar e comprometer o currículo e, conseqüentemente, o sucesso e a qualidade do ensino-aprendizagem. É neste âmbito que o currículo em Angola contribui com estratégias que visam reforçar o sistema de ensino como um conjunto de processos, princípios e modalidades através das quais se realiza a educação e dar uma estrutura própria na edição dos manuais escolares. Portanto, quer o programa, quer o manual escolar constituem instâncias centrais na produção e reprodução do discurso pedagógico, pois são lugares de configuração do universo de

referência das disciplinas e, neste sentido, são lugares onde aparecem delimitados os significados legitimados na escola; são também lugares de estruturação na construção e na transmissão e aquisição pedagógicas; e concretizam uma pedagogia e certos princípios de avaliação (Dionísio, 2000). A partir desta ideia, aceita-se que, inevitavelmente, o manual escolar e o programa são instrumentos-chave, de referência, e que só através deles é que é possível a condução do processo de transmissão e delimitação dos saberes pedagógicos, para que possamos perceber como decorre o processo docente, aceitando que nesse processo intervêm outros meios de ensino associado a eles no discurso do professor e na absorção de saberes pelos alunos.

3.7.A função atribuída à leitura no manual de Português

O Português é língua oficial e de escolarização para todos os Subsistemas de Ensino em Angola, embora tenha havido no território nacional a coabitação das diversas línguas bantu. A Língua Portuguesa entrou no território angolano por via do processo de colonização, que teve início no ano 1482 com a chegada da primeira expedição portuguesa a Angola.

Entretanto, a partir do momento em que o território é dominado pelos portugueses, mesmo antes da independência, a Língua Portuguesa (LP) torna-se língua de comunicação e de transmissão de saberes, sendo utilizada nos manuais escolares daquela época, pela necessidade de uma comunicação formal entre os cidadãos e nas instituições públicas, sobretudo as de orientação vocacional escolar. Todavia, o prestígio da LP veio a afirmar-se com a proclamação da Independência Nacional pelo Presidente Agostinho Neto, em 1975, que declara o Português como língua oficial de escolarização. Ora, a partir desta data, em todos os manuais escolares e planos de estudos, o Português torna-se língua veicular na transmissão de saber, da cultura, da interação institucional, das relações exteriores e do aperfeiçoamento social, além de servir como língua de intercâmbio e de cooperação.

A partir deste marco histórico, a LP é integrada nos ME, desempenhando um papel fundamental no combate ao analfabetismo, sobretudo nas zonas rurais onde havia escassez de escolas. Além disso, o Português teve um papel crucial no ensino da leitura e da escrita. Assim, a respeito do papel dos manuais de Português no ensino da leitura, destacamos uma obra portuguesa de referência *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do manual de Português* (2000), um estudo realizado no âmbito da Didática do Português, da autoria de Lourdes Dionísio. Para autora (Dionísio, 2000, p. 40):

Vale dizer que a leitura e a escola [...] mantêm entre si elos muito fortes, visíveis, nomeadamente, no facto de ser por ação da escola que, genericamente, os

indivíduos se habilitam àquela capacidade. O contexto de leitura, em vários planos e com diversos objetivos, a escola, apensar de especializada pelos objetivos e práticas que promove, estabelece com outros contextos relações de interdependência muito fortes.

À luz desta ideia, podemos afirmar que o manual de Português desempenha um papel de destaque na escola, pois é através dele que o professor e os alunos adquirem formalmente a capacidade de leitura e de escrita, pois o Português falado em casa não é uma ferramenta suficiente para que os cidadãos comuniquem em contextos formais (Ndombele & Timbane, 2020, p. 293). Assim, o desconhecimento da norma padrão do Português exclui, segrega, inibe os cidadãos no alcance dos seus objetivos da vida. Daí podermos dizer

que a promoção da leitura e dos valores a ela associados, o manual, nos seus principais formatos, para além do seu valor de iniciador, em muitas circunstâncias, é o primeiro livro com que a criança contacta, incitando-a a abrir outros, a penetrar noutros universos de que poderia ter sido excluída [...] enquanto texto regulador, a par dos programas, o manual delimita um conjunto de regras e de textos, de comportamentos interpretativos definidos por uma comunidade de que também fazem parte professores e autores de manuais escolares válidos para formar leitores (Dionísio, 2000, p. 88).

Com a visão proposta pela autora, deve notar-se que o manual de Língua Portuguesa determina o perfil de um leitor à medida que as necessidades em termos de sucesso escolar e a integração social se sobrepõe a ele, na forma como concebe a compreensão da leitura e de todo o processo de troca de conhecimentos entre o professor, o aluno e o meio. Obviamente,

o manual, de forma estruturada recorrente, enfatiza determinados modos de ler. Pelas atividades que desenvolve instituem-se concepções de texto e leitor, de leitura competente, de literatura; ao mesmo tempo emergem, de forma mais ou menos explícita, representações sociais de aluno e professor, a par de concepções de ensino-aprendizagem do processo de leitura, bem como dos valores a ela associados (*Idem*, p. 89).

Por meio da visão da autora pelas atividades que se desenvolvem no ME, podemos destacar diferentes funções atribuídas à leitura no manual de Português do 1.º Ciclo, no desenvolvimento de competências transversais associadas à compreensão da leitura nas seguintes dimensões:

- (i) visam contribuir para a competência comunicativa dos alunos em termos semânticos, lexicais, morfológicos, sintáticos e pragmáticos (Costa, 1998);
- (ii) procuram contribuir para o desenvolvimento de estratégias de compreensão dos textos escritos a diferentes níveis (Giasson, 1993; Sim-Sim, 2006);
- (iii) ajudam a facilitar o envolvimento dos alunos nas práticas de leitura na sala de aula e a realização de diversas tarefas fundamentadas pela leitura, quer na dimensão lúdica, quer na informativa (Martins & Sá, 2010);
- (iv) fomentam o conhecimento global do Português numa determinada comunidade linguística;

- (v) promovem uma visão global do mundo, extrapolando para outras culturas;
- (vi) estimulam os alunos a “ensinar a pensar”, tornando-os mais aptos no raciocínio dedutivo e na busca de resolução de certos problemas que afetam a vida.

É com estas diretrizes que os manuais de Português, em qualquer universo escolar, orientam as práticas pedagógicas, dão uma visão do mundo e desempenham um papel na promoção da leitura e dos valores associados a ela, fomentando ainda o desenvolvimento de outras habilidades, que os alunos podem descobrir, a partir da leitura e de conteúdos nucleares da aula de Português. Daí a aprendizagem da leitura no Ensino Secundário ser um processo sistemático, gradual e complexo em que a aprendizagem varia em função das características dos alunos, das suas capacidades e dos conhecimentos prévios obtidos nas classes anteriores. É por esse motivo ainda que, numa significação lata, a leitura é certamente mais adequada, pois a sua prática pode ser vista como condição indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica dos cidadãos na sociedade (Benavente *et alii*, 1996). É com o uso do manual de Português nas práticas de leitura que pode resultar uma melhor aprendizagem e melhores resultados escolares dos alunos, além de servir como guia do estudo para os alunos em diferentes atividades. Neste sentido, “o manual de Português não deve ser visto como detentor da verdade, mas sim como comentador de determinados conteúdos” (Vaz, 2014, p. 8), que os professores e os alunos têm de saber usar e criticar, de acordo com todas as informações que completam os seus conhecimentos científicos, de modo a construírem novos saberes.

Antes de mais, é de salientar que o manual de Português é considerado uma ferramenta didática essencial no ensino da leitura e da escrita, através de um conjunto de textos oferecidos para a construção de saberes dos professores e dos alunos. Por isso mesmo,

confrontam-se, nos manuais de Português e na respetiva aula, não apenas o mundo dos textos e de um só leitor, mas de vários leitores: professor e alunos. Este facto especializa, ainda mais, o discurso realizado neste contexto. Ao constituir-se numa interação aluno/texto mediada por outros sujeitos, fundamentalmente o professor, o leitor/aluno vai se orientando nos significados, não à sua medida, mas à medida dos sujeitos mediadores (Sousa, 1993, p. 27).

Numa primeira instância, confrontando o manual de Português, ele visa essencialmente consolidar os domínios da leitura e da escrita, através da informação textual em que os alunos interpretam, em conjunto com outros colegas, em função das orientações do professor e com o recurso a estratégias que orientam os alunos para estudos dos textos. Nesta situação, o professor privilegia situações de ensino-aprendizagem na sala de aula, de modo a que os alunos aprendam “o que é a leitura”, “o que é a competência linguística” no domínio do Português padrão.

Pode, então, concluir-se que, pela sua potencial dimensão didática no processo de ensino-aprendizagem da língua, o ME de Português apoia os alunos no raciocínio dedutivo, no desenvolvimento estético, por exemplo, através da poesia e de outros textos, tornando o aluno mais apto a desenvolver capacidades intelectuais para a resolução de diferentes situações do mundo. Tendo presentes essas ideias, “permitindo-nos deduzir, além das concepções e práticas do professor face ao desenvolvimento de capacidades de leitura e alguns princípios reguladores da comunicação pedagógica sobre os textos” (*Idem*, p. 28), o manual de Língua Portuguesa não desempenha somente a dita função da leitura e da escrita, mas, de entre outras, melhora competências no domínio da gramática. Neste sentido, Ferraz (1997, p. 17) destaca que o manual de Língua Portuguesa, no processo de ensino e aprendizagem, não é

Uma cópia do Programa, mas reflete a apropriação que o autor ou os autores tenham feito dele, e traduzem-se nos conteúdos privilegiados, nas indicações metodológicas, na importância dada às atividades, aos suportes científicos, culturais, no respeito pelos objetivos definidos em relação as finalidades do sistema educativo.

Confirmando a relevância desta visão, assegura-se que o manual assume funções distintas na sala de aula, em que a sua atuação é centrada nas práticas letivas mais abrangentes da disciplina de Português e no apoio à compreensão de outras áreas do saber pedagógico.

Contudo, é com o manual que o professor centraliza a aula de Português e o aluno aprende a língua; em alguns casos, o manual até desempenha funções de programa disciplinar, na medida em que transmite os conhecimentos definidos pelo programa através dos conteúdos e das suas formas de apropriação (Pinto, 2016). Pode, então, concluir-se que a utilização do manual continua a ser uma prática corrente e necessária, pois, para além de ser instrumento didático à disposição do professor de Língua Portuguesa, constitui uma ferramenta privilegiada no ensino-aprendizagem dos alunos, em que as concepções dos professores desempenham um papel preponderante na prática letiva, por meio de um processo interativo com características estruturais particulares. Assim, por via do manual de Língua Portuguesa, o aluno adquire diversos conhecimentos específicos na disciplina correspondente, enquanto atividade que facilita o discurso pedagógico praticado pelo professor, nomeadamente ao nível das trocas de experiências numa multiplicidade de informações entre o docente e o discente, no desenvolvimento de novos conceitos e teorias de pensar através de relações de interação e de comunicação da língua entre os indivíduos na sociedade.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O investigador não deve conformar-se com a redação e defesa da sua obra científica, mas deve ir mais além e conseguir introduzir os seus resultados na prática social (Ramos & Naranjo, 2014, p. 53).

4.1. Aspetos metodológicos da investigação

4.1.1. Apresentação do estudo empírico: planeamento da investigação

Discutida teoricamente a questão do Sistema de Educação de Angola, da pré-época do ensino (1845) até à criação do atual Novo Governo (2022), dos fundamentos do ensino da leitura, das suas funções na compreensão, do estatuto e das funções dos manuais escolares na configuração do ensino da leitura nas aulas de língua, inicia-se a abordagem das questões metodológicas que norteiam esta pesquisa, confirmando-se que a análise de manuais, nos tempos mais recentes, se vem já constituindo como um novo campo de estudos que integra a área da Didática do Português.

Todavia, dada a pertinência deste estudo no âmbito da leitura, a pesquisa assume-se como um estudo exploratório, que “efetuam-se, normalmente, quando o objetivo é examinar um tema, um assunto ou um problema de investigação pouco explorado ou estudado quando a revisão da literatura revela que as pistas são investigadas e as ideias vagamente relacionadas com o problema em estudo” (Ramos & Naranjo, 2014, pp. 53-54). Este estudo exploratório centra-se na análise e na descrição crítica dos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário (7.ª, 8.ª e 9.ª Classes), publicados pela *Plural Editores*, vigentes no período da Reforma Educativa em Angola, fazendo uma correspondência geral com o Programa de Ensino estabelecido pelo INIDE e tutelado pelo Ministério da Educação da República de Angola.

Este estudo dirige-se às conceções dos professores sobre o ensino da leitura, também identificada nos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo e, ao mesmo tempo, no modo como é configurada a leitura nos ME. Portanto, predispõem-se as linhas orientadoras que norteiam os aspetos metodológicos desta pesquisa, obedecendo a uma ordem sequencial de abordagem e comprovando-se a pertinência deste estudo no contexto educativo angolano.

Numa primeira instância, é apresentada a centralidade da pesquisa no campo de estudo das Literacias e do Ensino de Português, explicando-se as razões dessa escolha. Neste campo, destacamos desde logo o manual escolar em uso no sistema educativo, enquanto instrumento pedagógico regulador do ensino, cuja análise é aplicada com recurso à análise de conteúdo como técnica privilegiada e como quadro metodológico fundamental de natureza qualitativa, o qual nos permite manter o contacto com os documentos submetidos à análise: *manuais escolares, programa oficial*, e textos oficiais como a *Lei de Base do Sistema de Educação de Angola*.

Na exploração do estado da arte, no quadro teórico e concetual, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica que consistiu na recolha de livros, teses, dissertações em repositórios da Universidade do Minho e de outras universidades, e artigos publicados em revistas especializadas em Educação, em Literacias e no Ensino do Português, o que culminou com a sustentação de um quadro teórico sobre o ensino em Angola, a leitura e as suas funções, e sobre os manuais escolares. Destacamos, por fim, como principal procedimento de recolha de dados ter optado na pesquisa a entrevista semiestrutura aplicada aos professores, cujos dados foram analisados e explicados através de uma análise de conteúdo.

4.2. Abordagem metodológica e natureza da investigação

O título genérico deste estudo tenciona, por um lado, referir os discursos oficiais através da metodologia da pesquisa, que tem por objetivo analisar os manuais escolares e a descrição das entrevistas de professores na apresentação do ensino da leitura. De acordo com o título deste trabalho, *O Ensino da Leitura em Angola: dos manuais escolares às conceções de professores do Ensino Secundário*, pretende-se, por outro lado, indicar o objeto a caracterizar, ou seja, os manuais escolares de Português do 1.º Ciclo, onde estão incluídos os livros de Língua Portuguesa da 7.ª, 8.ª e 9.ª Classes, em uso no período da Reforma Educativa. Em simultâneo, para a compreensão do papel científico-didático dos ME no ensino da leitura no 1.º Ciclo, é feita a transcrição das entrevistas dos professores, grupo-alvo envolvido na pesquisa.

A razão da escolha destes manuais justifica-se por serem os manuais com maior uso em Angola, no ano letivo de 2022/23, pelos professores no âmbito do Ensino de Português no 1.º Ciclo. Por outro lado, justifica-se, também, pela diversidade de ME de Português existentes no 1.º Ciclo, em que, em alguns casos, são usados pelos alunos, mas os que selecionamos são os ME recomendados pelo Ministério da Educação para o ensino e investigação da leitura, da escrita e de outras competências indispensáveis na aprendizagem dos alunos. Todavia, procuramos, também, compreender, através dos textos, que papel esses manuais desempenham no ensino e na promoção da leitura. Para tal, fizemos uma descrição crítica da estrutura interna desses manuais, contribuindo, tendencialmente, para uma nova (re)configuração da sua organização e para a qualidade do Sistema de Ensino em Angola.

Tendo apresentado essa nota introdutória para contextualizar a metodologia, iniciam-se os procedimentos metodológicos de definição da pesquisa. Se o objetivo é compreender como é configurado e organizado o ensino da leitura nos manuais de Português do 1.º Ciclo, e avaliando a sua

organização interna e a sua natureza quanto às suas funções, estrutura e componente textual que contribuem para o ensino da leitura, podemos enquadrar a metodologia no paradigma descritivo, pela razão de realizar uma descrição da realidade deste estudo de forma imparcial, tendo em conta os aspetos da formulação das perguntas que norteiam a pesquisa, além de se estabelecer relações entre as variáveis propostas no objeto de estudo e da avaliação profunda de informações disponíveis na tentativa de explicar o contexto do referido estudo (Thomas & Nelson, 1996).

Por conseguinte, na definição deste estudo não podemos deixar de ter em conta que a pertinência desta pesquisa está baseada na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas (Cervo & Bervian, 1983). Todavia, nesta revisão bibliográfica, o assunto que se deseja desenvolver “é uma dificuldade, ainda sem solução, que é mister determinar com precisão, para intentar em seguida, seu exame, avaliação crítica e solução” (Vera, 1976, p. 97). Esta investigação é realizada a partir da pesquisa bibliográfica que envolve uma parte significativa da bibliografia selecionada em relação ao tema em estudo, desde as revistas, livros, periódicos, monografias, dissertações e teses (Marconi & Lakatos, 2009), de modo a que esta pesquisa propiciasse um conjunto de informações na construção do referencial teórico.

De facto, em Angola, poucos trabalhos desta natureza se têm escrito sobre a análise de manuais escolares de Português na configuração do processo de ensino da leitura. Deste modo, a parca atenção que se tem dado ao desenvolvimento de trabalhos científicos desta linha de investigação constitui um soberano desafio de modernização e de (re)configuração dos manuais escolares no ensino da leitura, no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, constituindo a linha central do percurso desta investigação.

Assim, determinar a forma do estudo é começar a descrever, de forma crítica e rigorosa, os conteúdos, os objetivos, as metodologias e os limites contidos nos manuais escolares, com incidência nos textos reguladores do ensino da leitura. Nesse caso, nos manuais escolares são identificadas as dimensões mais ou menos críticas do processo de ensino da leitura, configurada nos textos e noutras atividades subjacentes ao exercício da produção da leitura, a qual coloca à vista a prática do ensino da leitura na sala de aula, pretendendo-se, então, realizar tendencialmente um estudo qualitativo, descritivo e analítico em que a técnica da análise de conteúdo seja a consagrada para compreender e descrever a configuração dos textos grafados nos ME para o ensino da leitura em Angola.

Na verdade, a investigação é feita a partir de três amostras de manuais escolares (da 7.ª, 8.ª e 9.ª Classes) e um olhar ao programa de ensino do 1.º Ciclo, desde os textos oficiais que regulam o

ensino da leitura em Angola, dos documentos promulgados pela Assembleia Nacional, pelo Ministério da Educação e pelo *Diário da República*. Estes documentos oficiais foram objeto de tratamento e de análise documental, em que seguimos procedimentos metodológicos fundamentalmente de natureza qualitativa, realizando-se uma pesquisa interpretativa: “enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 2009, p. 47). Aceitando a relevância deste método, os dados proporcionados pela pesquisa à luz da *análise documental* são descritos e esclarecidos através de procedimentos sistemáticos e objetivos de caracterização dos conteúdos das mensagens configuradas no programa de Português e nos manuais escolares, de maneira a encontrar indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de exploração do material, à inferência e à sua interpretação. Neste sentido, Guba & Lincoln (1981) explicam a análise documental como um conjunto de exames de diversos documentos, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados com base em outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos.

Por outro lado, a aplicação da análise documental permitiu organizar os documentos oficiais e processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como categorização, levantamento qualitativo e quantitativo de artigos, definições, âmbito e objetivos, princípios e normas que legislam e regulam, nestes materiais, o ensino em Angola, em particular, da leitura, obedecendo à cronologia das publicações (Pimentel, 2001). Por outro lado, apresentamos também as temáticas recorrentes que estruturam a educação em Angola, que mais intensamente ocupam o universo desta pesquisa, constituindo os *corpora* de informações da investigação.

Em todo o caso, a investigação é realizada com base numa amostra de três manuais de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, do ano letivo de 2022/23, do período da Reforma Educativa em Angola e disponíveis no mercado editorial. Assim, na análise interna destes ME, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, obedecendo aos três passos apresentados por Bardin (2009, pp. 121-127): a *pré-análise*, que envolve uma “leitura fluente” de contacto com os documentos submetidos a análise, os manuais escolares em uso em 2022/2023 e um olhar descritivo do programa que regula o ensino da leitura, dos decretos presidenciais promulgados em *Diário da República*, explicando a sua escolha, a formulação dos objetivos, a elaboração dos indicadores que orientam a interpretação e a preparação formal dos manuais. De seguida, fizemos a *exploração do material*, em que se indicaram as unidades de codificação que compreendem a escolha de unidades

de registo, a seleção de regras de contagem e a classificação das categorias por unidades, temas, textos, metodologias, objetivos, vocabulário, estrutura física, com o propósito de reunir um maior número de informações à custa de uma esquematização e, assim, correlacionar as classes para ordená-las, de modo a obtermos propósitos apropriados a esta pesquisa, cuja intenção fundamental é a de analisar e compreender como é configurado o ensino da leitura nos manuais escolares do 1.º Ciclo e qual a sua relação com o programa de ensino das classes correspondentes.

O último passo, reservado ao *tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação*, ligada ao conteúdo manifesto nos manuais escolares e nos programas oficiais, investigamos e analisamos as causas (variáveis inferidas), a partir dos indicadores da configuração do processo de ensino da leitura, no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, e na maneira como é definido o ensino da leitura nestes manuais escolares.

Entretanto, utilizamos como técnica de recolha de dados, de larga escala na investigação em educação, a entrevista semiestruturada, que nos permitiu a obtenção de informações mais ricas, geradas em torno de três eixos: entrevistador *versus* entrevistado *versus* informação recolhida. A construção da entrevista obedeceu aos mesmos critérios da elaboração do questionário: “conhecimento sobre as teorias existentes a respeito do objeto de estudo, clarificação deste, elaboração de um sistema conceitual, definição das variáveis a operacionalizar” (Pardal & Lopes, 2011, p. 85). Tendo isto presente, ao nível da entrevista, são particularmente relevantes a qualidade e os conhecimentos do entrevistador, o seu aspeto e a sensibilidade no decurso da entrevista.

Quanto ao modelo, optamos por uma *entrevista semiestruturada*, em que as comunicações entre entrevistador e entrevistado têm um carácter informal, orientadas por um leque flexível de perguntas estabelecidas *a priori* (*Idem*, p. 87). Nessa entrevista, fomos portadores de um referencial de perguntas abertas apresentadas no decorrer da conversa, não pela ordem estabelecida do guião, mas de acordo com a oportunidade e o ambiente da conversação. Nas conversas realizadas, registou-se um diálogo fluente, livre, sem interferência nem obstruções sobre as suas perceções e interpretações acerca dos objetivos da entrevista à luz das disposições dos entrevistados.

Por outro lado, ao longo da entrevista, deparamo-nos com situações em que, no discurso de alguns entrevistados, se verifica a presença de desvios temáticos, fora das intenções da investigação, em que tivemos a necessidade de reencaminhar a comunicação para as finalidades da entrevista, de modo a corrigir o desvio da mesma. Nesse sentido, tivemos uma preparação cuidadosa ao nível do conhecimento, dos comportamentos dos entrevistados, com destaque para os riscos sofridos, sempre que o entrevistador, na decorrência de atitudes inadequadas (formas de perguntar, gestos, sorrisos,

detalhes de linguagem), verificava existirem aspetos que pudessem interferir na resposta dos entrevistados.

Os dados foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo, consagrada como a ideal para este estudo, por ser um método de abordar, recolher e analisar os dados, mas também uma forma de desenvolver e testar a teoria. Por essa razão, utilizamos esse método quando algum problema ou questão específica se transformava no foco da pesquisa (Bogdan & Biklen, 1998). No decurso da análise de dados, seguimos procedimentos metodológicos fundamentalmente de natureza qualitativa, procedendo-se a uma análise das informações colhidas dos nossos entrevistados, de maneira a encontrar a finalidade deste estudo caracterizado pelos programas oficiais e outros textos afins, e a descrição dos principais conteúdos expressos nos ME de Língua Portuguesa do período da Reforma Educativa. Assim, esclarecidos os pressupostos que norteiam a metodologia desta investigação, será, agora, importante descrever a caracterização dos participantes da pesquisa.

4.2.1. Caracterização dos participantes na investigação

Como se verifica pela tabela, são seis os participantes neste estudo em que a caracterização é apresentada de acordo com seis indicadores abaixo:

Participantes	Género	Idade	Tempo de serviço	Grau académico	Especialidade	
A	M	36 anos	7 anos	Licenciado	Português	
B	M	38 anos	6 anos	Licenciado	Português	
C	M	39 anos	12 anos	Licenciado	Português	
D	M	41 anos	14 anos	Licenciado	Medicina	
E	F	43 anos	13 anos	Mestre	Educação Especial	
F	M	46 anos	17 anos	Bacharel	Filosofia	

Tabela 2 - Participantes na Investigação

Os dados da tabela anterior mostram a caracterização da amostra dos participantes nesta investigação. “A população ou grupo-alvo utilizado num estudo em que se recorre a questionário ou a entrevista é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (Tuckman, 2005, p. 338). A nossa pesquisa envolveu um grupo-alvo de seis professores efetivos, em serviço no Colégio BG 1115, “10 de Fevereiro”, sediado na Província de Benguela.

Todos eles são professores de nacionalidade angolana, com idades compreendidas entre os 36 e 46 anos de idade, residentes no Município de Benguela (Angola), nas Zonas A, B e F. Quanto ao género, destacam-se cinco do género masculino, com percentagem de 84%, e uma do género feminino, perfazendo 16%. São regentes da disciplina de Português, com uma vasta experiência na profissão docente, no Ensino Secundário, nomeadamente no 1.º Ciclo. Das informações apuradas,

afirma-se que são professores com qualificação pedagógica relevante, tendo em conta o perfil formativo e o seu tempo de serviço. Quanto às qualificações, quatro possuem o grau de Licenciado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Ensino do Português, pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação de Benguela e da Huíla; um detentor do grau de licenciado em Medicina, pela Faculdade de Medicina da Universidade Katyavala Bwila.

Este professor licenciado em Medicina tem antecedentes de formação pedagógica no Ensino Secundário. A outra é detentora do grau de Mestre em Educação Especial pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, e um é formado em Filosofia pelo Seminário Propedêutico. Com base na categorização proposta por Quivy & Campenhoudt (1992), podemos afirmar que se trata de entrevistados que fazem parte da 1.^a categorização e que, além de exercerem funções de professor, também desempenham outras tarefas, a destacar: dois ocupam a função de coordenadores de Português, no 1.º Ciclo, na referida escola, há mais de seis anos; além disso, desempenham, também, o papel de investigadores seniores especializados nos assuntos de leitura, de escrita, de manuais escolares, além de explorarem, também, a questão de estudos de (in)sucesso escolar. Para uma melhor compreensão das ideias dos diferentes entrevistados, a entrevista procurou identificar as concepções que estes revelam sobre os manuais escolares no ensino da leitura e como este manual está relacionado com o programa de ensino do mesmo nível. Com essa informação colhida, percebemos que se trata de professores altamente qualificados, com nível para responderem sobre o ensino e a aprendizagem do Português, naquela instituição escolar e, em particular, na província de Benguela (Angola). Cremos que, deste modo, podemos apresentar os procedimentos de construção das entrevistas no campo da metodologia da investigação.

4.2.2. Procedimentos de construção das entrevistas

Sobre a diversidade de técnicas de recolha de dados, julgamos vantajosa a entrevista como uma das melhores técnicas de coleta de dados nos diversos estudos de referência sobre a análise de ME e as concepções de professores sobre a leitura. No seu elevado grau de referência, Amado (2017, p. 209) afirma que “a entrevista é um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador), de pura informação, pois é um método por excelência de recolha de informação”. Por conseguinte, trata-se de uma entrevista semiestruturada, chamada semidiretiva, de carácter confidencial, em que a sua construção obedeceu aos padrões de ética em Ciências Sociais e Humanas nos procedimentos investigativos em vigor na Universidade do Minho.

Ora, na elaboração das entrevistas, derivou-se de um plano prévio, o “guião”, no qual definimos as questões numa ordem lógica e sequencial, agrupadas em dimensões, objetivos e questões, no sentido de se dar liberdade de resposta e orientar os entrevistados. Ao aplicarmos esta entrevista, não sobrepomos uma “imposição rigorosa” de questões, no sentido de discorrer sobre a temática em abordagem, mas flexibilizamos a liberdade de expressão no processo, de modo a recolher informações e a ordem de ideias mais relevantes de cada entrevistado. Em síntese, a relação colhida entre os objetivos de investigação, os métodos de recolha de informação e o tipo de informação obtida é ilustrada no quadro abaixo:

Objetivos de investigação	Técnicas de recolha de informação	Tipo de informação colhida
1. Analisar os manuais escolares de Português do 1.º Ciclo como instrumento de recontextualização pedagógica, ideológica, cultural e orientador do ensino da leitura. Por outro lado, os textos oficiais que regulam e legislam o ensino em Angola serão vistos.	1. <i>Análise de conteúdo e documental [Programa, Manuais Escolares de Português do 1.º Ciclo em uso na fase da Reforma Educativa e os textos oficiais que regulam e legislam o ensino em Angola].</i>	1. Visão que se estabelece entre os Manuais Escolares e o Programa para a construção de conhecimento que concorre para o ensino e práticas de leituras em Angola. Por outro lado, a estrutura orgânica do sistema de educação de Angola.
2. Compreender as concepções de professores na configuração do ensino da leitura preconizada pelo manual escolar na sala de aula.	2. <i>Entrevista semiestruturada e análise de conteúdo [Dados dos Professores]</i>	2. Conceção mais ampla da estrutura fundacional dos Manuais Escolares nos respetivos níveis, que delas fazem parte os textos selecionados e às atividades que concorrem para a leitura.
3. Caracterizar a estrutura interna de cada manual de Português do Período da Reforma Educativa, desde os textos até às atividades de que se podem extrair conteúdos de ensino da leitura.	3. <i>Análise de conteúdo [Os textos, as questões gramaticais, a compreensão textual, o exercício, a metodologia, a coerência textual, a capa, a imagem e outras atividades produzidas pelo manual escolar]</i>	3. Dados e informação sobre a dimensão mais ou menos crítica dos Manuais Escolares no processo de ensino da leitura no 1.º Ciclo, no Ensino Secundário em Angola.
4. Relacionar cada manual escolar com o programa estabelecido pelo Ministério da Educação.	4. <i>Análise de conteúdo e documental dos Manuais Escolares e do Programa a fim de se identificar indicadores convergentes e divergentes da relação entre o manual escolar e o programa.</i>	4. Colher os indicadores críticos nos manuais escolares na construção de conhecimentos que concorrem para a prática do ensino da leitura em Angola.
5. Explicar as concepções que os professores revelam dos manuais escolares no ensino da leitura na sala.	5. <i>Observação e entrevista semiestruturada.</i>	5. Papel pedagógico e cultural do professor na prática de ensino da leitura em sala de aula. Por outro lado, a função científico-didática dos manuais escolares de português no ensino da leitura.

Quadro 14 - Síntese da Metodologia

A fase essencial desta parte metodológica, tal como afirma Tuckman (2005, p. 6), “é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Tais respostas podem ser abstratas e gerais como é, muitas vezes, o caso na investigação fundamental, ou podem ser, com frequência, altamente concretas e específicas como acontece na investigação aplicada”. Por essa razão, a natureza do objeto de análise dessa investigação, determinou, segundo Lima (1987), a escolha dos instrumentos consagrados na pesquisa. Atendendo à natureza desta investigação e à semelhança de outros investigadores (Birley & Westhead, 1994; Dodge & Robbins, 1992; Hanks *et. alii*, 1994;

Kazanjian, 1988), a entrevista foi construída em função do caráter de apoio ao marco teórico consagrado na pesquisa. Cremos que, deste modo, no quadro acima, foram concretizados os objetivos levantados na análise de exploração *versus* análise de verificação; análise quantitativa *versus* qualitativa, ao nível da função do manual escolar no ensino da leitura e da configuração do ensino do Português em Angola, presentes nos três ME.

Feitas estas considerações, construímos três guiões de entrevista (7.^a, 8.^a e 9.^a Classes, respetivamente), separadamente, em que cada guião é representado por cinco a sete dimensões e uma bateria de objetivos relacionados com as questões abertas, colocadas aos entrevistados. Para concretizar as entrevistas, duas semanas antes, distribuímos um mapa de horário flexível, em que cada entrevistado colocou um “X”, indicando o dia e a hora da realização da sua entrevista.

Neste sentido, a entrevista decorreu no mês de julho de 2022, na sala de reuniões do referido Complexo Escolar, com a maior parte a optar pelo horário das 18h às 19h30, em dias alternativos, entre segunda-feira até sexta-feira, das 10h às 11h30. Como salienta Esteves (2006, *apud* Brendau, 2014, p. 130) “a entrevista carece de um propósito, cujo tema, os objetivos e as dimensões, devem ser definidas, sendo essencial utilizar uma linguagem acessível e ter uma imagem do entrevistado, procurando caracterizar cuidadosamente a sua pessoa”. Tratando-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa cujo principal objetivo é analisar os Manuais Escolares de Português do 1.º Ciclo do período da Reforma Educativa como instrumento de recontextualização pedagógica, ideológica, cultural e orientador do ensino da leitura, a utilização desta tipologia de entrevista é bastante pertinente e fiável, tendo em conta as conceções colhidas juntos dos professores sobre os Manuais Escolares e das suas próprias experiências no uso desses manuais na prática de leitura.

Como se verifica, transportamos a ideia de Tuckman (2005, p. 307), ao afirmar “os investigadores usam os questionários e entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está ‘dentro da cabeça da pessoa’, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)”. Portanto, a escolha da entrevista, antes de mais, tem a ver com a pertinência da investigação em causa e da escolha das pessoas a entrevistar pelo seu grau de experiência, pelo estatuto e responsabilidade na participação do referido processo.

Em relação à entrevista, obtivemos algumas vantagens, pelo facto de proporcionar uma compatibilidade de respostas que não exigem uma boa exposição escrita, maior flexibilidade ao colocarmos às perguntas em que, várias vezes, tivemos a possibilidade e a paciência de repetir ou

esclarecer sempre que se justificasse e, face à variabilidade do discurso do entrevistado, formulamos as questões de maneiras diferentes, para obtermos as informações desejadas. Todavia, a seleção dos entrevistados baseou-se num critério rigoroso de reconhecimento da idoneidade, do tempo de serviço, das experiências, do assunto em discussão, da pertinência temática para o desenvolvimento da Educação na República de Angola.

É neste sentido que as tendências metodológicas que acompanham a trajetória desta investigação se configuram nas questões de pesquisa e nos objetivos que o presente estudo pretende levar a cabo para o desenvolvimento do ensino da leitura representado nos manuais escolares. Assim, aplicou-se nesta investigação o *paradigma qualitativo* centrado na *análise de conteúdo* dos dados colhidos junto dos nossos entrevistados, com o foco na reflexão e análise dos ME e na configuração do ensino da leitura. Perante este facto, corroboramos com Esteves (2006), ao reiterar que análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis de tratamento de informação previamente recolhida. Os dados sujeitos à análise de conteúdo realizada tiveram origem de natureza diversa pela especificidade de cada questão no “guião”, recorrendo-se à tipologia dos dados sugeridos por Van der Maren (1995), na construção e aplicação desta metodologia.

Desta forma, em termos gerais, a categorização e operacionalização centrada na análise de conteúdo da presente pesquisa terão em conta dados invocados ou suscitados, classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos do estudo. Salienta-se que os dados coletados foram organizados e sistematizados de maneira a extrairmos indicadores de análise que passaram nos procedimentos de validação dos estudos.

O paradigma qualitativo proposto nesta investigação parte de um pressuposto menos otimista face às possibilidades de conhecimentos da verdade e da realidade da investigação. “Desta maneira, não constitui tarefa simples determinar com precisão as suas origens, tão remotas e diversificadas” (Pardal & Lopes, 2011, p. 23). A execução desta investigação em ambiente educativo potenciou um vetor que levou a uma análise indutiva do fenómeno estudado na sua descrição de forma vivida. Perante essa forma de conhecimento da realidade social e educativa, constituiu um dos fatores-chave notórios na distinção entre os dois paradigmas de investigação: qualitativo e quantitativo, com uma forte diferença entre “procurar causas” e “procurar acontecimentos”, que, a propósito, o qualitativo enfatiza a explicação do real através da procura de uma relação causal entre variáveis que visam a compreensão dos acontecimentos.

4.2.3. Caracterização da amostra

A parte da população que constitui esta investigação é o conjunto de professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário do Colégio BG 1115. Relativamente à amostra, como é sabido, não existe uma dimensão padrão de amostra nas investigações. Porém, as características da amostra dependem da natureza das questões à volta da entrevista e do tipo de investigação que se pretendeu com a investigação (Dooley, 1995). Neste sentido, consideramos que a amostra de seis professores é suficiente para permitir o delineamento da parte empírica da investigação. Uma vez determinado o número de participantes na investigação, como era impossível estudar o universo total dos professores de Português do 1.º Ciclo, como referem Cervo & Bervian (1981) e Quivy & Campenhoudt (1992), o que se pretende é seleccionar uma amostra da população, de forma a que o resultado obtido nessa investigação possa ser representativo.

Assim, o tipo de amostra consagrada nesta investigação é aleatório ou probabilístico e “afigura-se como único procedimento capaz de conduzir à construção de uma amostra que permita a obtenção de dados seguros sobre uma população” (Pardal & Lopes, 2011, p. 56). Portanto, recorrendo ao acaso, ela permitiu que cada elemento do universo da pesquisa tivesse a probabilidade igual de integrar a amostra, pelo facto de cada um dos indivíduos do universo da pesquisa apresentarem a oportunidade de ficar representado na amostra.

4.3. Procedimentos adotados na análise dos manuais escolares

Terminada a abordagem metodológica e a explicação da natureza desta investigação, centrada no campo da Didática do Português e na descrição de ME, feita a caracterização dos participantes e dos procedimentos de construção das entrevistas, justificada a pertinência do estudo no campo da Educação em Angola, importa agora apresentar os procedimentos adotados na análise dos ME.

A realização da análise destes manuais foi feita tendo em conta as diferentes etapas de análise documental proposta por Pimentel (2001), nomeadamente: *definição dos documentos que serão analisados, conceitos e termos a serem analisados*, definindo as diferentes informações e estabelecendo uma relação entre a interpretação realizada, os conceitos, os termos, *a definição dos conteúdos* e *a sua apresentação*. Levando em conta o primeiro passo, definimos os manuais a serem analisados, com base no apoio da Consultoria do Ministério da Educação, que nos indicou os manuais em uso no período da Reforma Educativa e as respetivas edições. A seguir, definimos as dimensões de análise e os indicadores a serem estudados. Procedemos à recolha de informação com base no

método descritivo, que consistiu na identificação das dimensões críticas dos ME (da 7.^a, 8.^a e 9.^a Classes) e dos seus textos.

Em todo o caso, considerando que o objetivo desta pesquisa é analisar a estrutura externa e interna desses manuais, enquanto instrumento de regulação da prática pedagógica docente e da sua articulação com o Programa de Português, foram postas em prática as seguintes dimensões de análise:

a) Estudo da organização interna dos ME, em que identificamos as unidades temáticas que integram os ME, a disposição das tipologias textuais e do funcionamento da língua, a adequação dos níveis de linguagem, a análise das ilustrações de acordo com os textos, verificando se desenvolvem metodologias facilitadoras das aprendizagens. Na segunda dimensão de análise, destaca-se o:

b) Estudo da organização externa dos ME, que corresponde à análise do formato, das dimensões, do peso, da cor, da paginação e se apresentam uma organização coerente e funcional para a sua reutilização.

c) Descrição dos capítulos dos ME, fazendo um levantamento e a descrição das seções de conteúdo que integram os capítulos. Importa destacar que se optou, como base estruturante, pelos Textos Narrativo, Descritivo, Apelativo, Informativo, Poético, Explicativo e Argumentativo, para os três ME. Ora, tendo em conta que o domínio da leitura se faz através de textos (INIDE, 2014), consideramos as temáticas em análise uma nota dominante para o ensino-aprendizagem da leitura;

d) Apresentação dos blocos gramaticais dos ME, em que se procurou identificar se os ME contemplam sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nos domínios da Fonética e Fonologia, da Morfologia, da Sintaxe e da Semântica, analisando as relações que se estabelecem entre elas e entre a escrita e a leitura. Por fim, a partir dos textos, fez-se uma análise minuciosa da:

e) Configuração da leitura nos ME, em detrimento dos textos, analisando-se as diferentes atividades de que se pode extrair o tipo de leitura, os textos escolhidos pelos autores, se a linguagem é suficientemente precisa e se permite uma boa compreensão pelos alunos, se promovem diferentes habilidades de leitura. Procurou-se, também, analisar informações científicas, se são corretas e relevantes para o nível de ensino a que se destinam, verificando se o vocabulário é adequado ao nível dos alunos e se as frases à volta dos textos não impedem a lógica do pensamento do aluno.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES

Dá-se início neste capítulo à análise crítica dos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo, vigentes no Período da Reforma Educativa em Angola, estudando desde os textos introdutórios às atividades que desenvolvem o ensino da leitura, o vocabulário, o funcionamento da língua, bem como os objetivos de ensino, as metodologias e outros aspetos que definem a estrutura interna dos ME.

5.1. Análise de conteúdo do manual escolar da 7.ª Classe

Tendo em conta a relevância dos ME no ensino do Português no 1.º Ciclo, na aprendizagem dos alunos e de modo a propiciar uma aprendizagem eficaz, capaz de responder às exigências da qualidade de ensino em Angola, esta dimensão abrange a análise e a descrição do conteúdo desses manuais nas suas versões mais atuais, não só em termos dos seus discursos e das suas funções, mas também na sua organização estrutural interna. Para tal, a sua avaliação surge da necessidade da adequação de um ME ao seu público-alvo e, concomitantemente, ter-se em atenção fatores como a idade, a necessidade de aprendizagem, o contexto da sua utilização, os objetivos de aprendizagem bem estabelecidos (Fonseca, 2010). Na verdade, os ME, além de assumirem uma função pedagógica, possuem também a função cultural, como veículos de valores e de ideologias. Em Angola, há muitos ME disponíveis para o sistema de ensino e de aprendizagem, mas nem todos cumprem com eficácia a função didática a que se propõem.

Justamente, neste ponto, “a análise de manuais escolares aqui apresentada não pretende simular ou mesmo preparar um guia de seleção de manuais a utilizar por professores, mas, sim, pretende-se antes dar conta de como, a partir dos objetivos estabelecidos pelos programas em vigor, cada autor faz uma interpretação própria desses objetivos com propostas de ensino e aprendizagem que lhes diminuem ou melhoram o alcance” (Valente, 1989, p. 9). Portanto, olhando para o papel do ME na concretização do ensino da escrita e da leitura, trata-se de um manual não muito extenso, com 184 páginas, e que ainda desempenha uma função na competência linguística. Podemos afirmar que o processo de leitura de um manual de Português permite não só analisar e compreender os objetivos do ensino da língua, mas também descrever as distintas dimensões desse mesmo ensino, normalmente associado ao que está previsto nos textos programáticos. Assim, na descrição dos ME, procedemos à codificação, pela qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo do manual.

Assim, a organização da codificação compreendeu as três etapas propostas por Bardin (2009, p. 129): a) o recorte ou escolha das unidades; b) a enumeração ou escolha das regras de contagem; c)

a classificação e a agregação ou escolha das categorias. Nestes procedimentos, apresentamos, em seções, os elementos dos textos analisados, os temas, as unidades de contexto e os indicadores externos analisados em cada manual escolar. Desta forma, tendo apresentado os procedimentos que norteiam a análise de conteúdo dos manuais de Português do 1.º Ciclo, de seguida, é realizada a discussão que fundamenta esta investigação no domínio de análise desses ME.

5.1.1. Acerca dos textos introdutórios

O processo de leitura de um manual de Português permite não só analisar e compreender os objetivos do ensino da língua, mas também descrever as distintas dimensões desse mesmo ensino, normalmente associadas ao que está previsto nos textos programáticos. De facto, no manual de *Língua Portuguesa* da 7.ª Classe, resultante da Reforma Educativa de Angola, são introduzidos novos princípios de ensino do Português em Angola, em 2017. Mesmo que não aplicados explicitamente, é nos textos iniciais do manual, assinados pelos autores, que se revelam, aos alunos e aos professores, algumas recomendações de uso do manual escolar em contexto de aprendizagem.

Assim, no texto dirigido aos alunos, define-se o manual como “um instrumento individual de informação, consulta e estudo”, que se organiza de acordo com esta sequência: “1.º Texto Narrativo, 2.º Texto Descritivo, 3.º Texto Poético, 4.º Texto Informativo, 5.º Injuntivo/Apelativo e 6.º Bloco Gramatical.” (Mesquita & Pedro, 2016, p. 3). As cinco tipologias textuais abordadas neste manual (que “fazem parte do Programa desta classe”) são, posteriormente, materializadas em géneros textuais diversos e trabalhadas nos diferentes domínios do ensino da língua “Leitura / Vocabulário / Compreensão do Texto / Funcionamento da Língua / Escrita” (*Idem*, pp. 3-4). Nesta apresentação aos alunos, são definidos esses domínios, ao mesmo tempo que se seguem as atividades que podem ser realizadas em cada um deles:

- 1. Leitura** (*Idem*, p. 3): “poderás utilizar várias formas de leitura, individualmente ou em grupo, silenciosamente ou em voz alta.”; após a leitura, o aluno pode “responder às perguntas de Compreensão do Texto e Funcionamento da Língua.” Assim, independentemente dos tipos de leitura, esta é sempre acompanhada de questões para compreender/interpretar o texto e para desenvolver o conhecimento gramatical;
- 2. Vocabulário** (*Idem*, p. 4): atualmente integrado nos processos de leitura, este outro domínio tem por fim fornecer aos leitores “uma informação precisa sobre palavras menos comuns”, cujo significado pode ser esclarecido com recurso ao dicionário;

- 3. Compreensão do texto** (*Ibidem*): nesta secção de atividades, surgem perguntas que ajudam o aluno a compreender (melhor) o texto, respondendo a cada uma delas;
- 4. Funcionamento da língua** (*Ibidem*): este domínio engloba um “conjunto variado de propostas de trabalho que irá permitir a análise e reflexão de todos os conteúdos deste domínio, definidos pelo Programa.” O manual inclui um “Bloco Gramatical” (nas páginas 149-170) para esclarecer casos complexos de informação gramatical;
- 5. Escrita** (*Idem*, p. 4): por fim, sugerem os autores que, ao nível da escrita, os alunos devem ter em atenção questões gramaticais como “a correção ortográfica, a pontuação, a organização das ideias, o vocabulário e, claro, a originalidade.”

Além destas, os alunos descobrirão “outras atividades”, que se traduzem em exercícios para “investigar, pesquisar, discutir, apresentar, ouvir, opinar”, a realizar em aula (*Ibidem*). De seguida, dirigindo-se aos “Caro[s] Professor[es]”, os autores deste manual sublinham que a sua “estruturação programática” teve em atenção o desenvolvimento dos “conteúdos nucleares da disciplina de Língua Portuguesa” na 7.^a Classe do Ensino Secundário (*Idem*, p. 5).

Portanto, seguindo os novos programas e os conteúdos relativos à 7.^a Classe, ao longo do manual, os alunos abordarão as várias tipologias textuais, “nomeadamente o *texto narrativo*, o *texto descritivo*, o *texto poético*, o *texto informativo*, o *texto injuntivo/apelativo*” (*Ibidem*). Sublinha-se ainda que “cada uma destas tipologias tem características próprias, apresentadas no início de cada grupo de textos.” Entretanto, analisando o índice geral do manual escolar, podemos ficar com uma imagem da quantidade das diferentes tipologias textuais, onde há um predomínio do texto poético (17), seguido do texto informativo (15), havendo 11 textos dos restantes tipos, conforme tabela abaixo.

Tipo de Texto (N.º de textos)	Compreensão Textual	Funcionamento da Língua	Escrita	Outras atividades
Narrativo (11)	10	6	5	4
Descritivo (11)	9	3	0	0
Poético (17)	7	6	5	2
Informativo (15)	6	2	1	5
Injuntivo/Apelativo (11)	4	0	0	1
Totais	36	17	11	12

Tabela 3 - Diferentes Atividades nos Domínios do Ensino da Língua (Manual da 7.^a Classe)

Além disso, é também significativo o número de atividades relacionadas com a compreensão textual (leitura – 36 ocorrências), funcionamento da língua (gramática – 17 ocorrências), escrita (11

ocorrências). Como se verifica, são as atividades de leitura de textos que espelham aquilo que de mais significativo se fará nas aulas de Português, sendo as questões de gramática e de escrita as que surgem em segundo plano.

5.1.2. Apresentação das tipologias textuais: o texto narrativo

Um aspeto caracterizador deste manual escolar é a definição, no início de cada unidade didática, da tipologia textual que vai ser trabalhada no conjunto dos textos que a integram. Assim, a definição dos tipos de texto ocorre, sucessivamente: para o texto narrativo (unidade 1, p. 12), para a descrição (unidade 2, p. 48), para o texto poético (unidade 3, p. 74), para o texto informativo (unidade 4, p. 104), para o texto injuntivo/apelativo (unidade 5, p. 128). Este manual termina com um «Bloco Gramatical» (pp. 150-184), o qual contém informações sobre as mais importantes áreas da gramática, como a Morfologia, a Lexicologia ou a Sintaxe. Estas definições introdutórias servem não só para explicitar os géneros textuais que, em cada unidade didática, serão lidos e interpretados, mas também para apoiar os alunos na compreensão dessas mesmas tipologias.

Na introdução ao texto narrativo, são exemplificados os géneros textuais que nele normalmente se integram e que aqui serão trabalhados pelos alunos: contos tradicionais, lendas, excertos narrativos, excertos descritivos, outros contos. Apresentados os exemplos, define-se o tipo de texto em causa: “A narrativa é uma história na qual há uma sequência de acontecimentos que envolvem **personagens**, contados por um narrador” (Mesquita & Pedro, 2016, p. 12). Ficam, assim, apresentadas as categorias da narrativa, sobre as quais os alunos serão questionados ao ler os textos: acontecimentos, personagens, narrador, espaço, tempo. As narrativas podem ser fantásticas, dramáticas e humorísticas.

É a partir destes elementos que, em contexto de sala de aula, os alunos procedem à leitura, análise, compreensão e interpretação dos 11 textos narrativos escolhidos pelos autores, podendo guiar-se por perguntas como: *quem?*, *o quê?*, *onde?*, *quando?*.

5.1.3. Apresentação das tipologias textuais: o texto descritivo

A segunda unidade deste manual é dedicada ao Texto Descritivo. A descrição é definida aí, nestes termos (Mesquita & Pedro, 2016, p. 48): “descrever um espaço, uma pessoa, um objeto, uma paisagem, um ambiente, é fotografar, com palavras, esses elementos.” Para além da atenção que se deve dar aos aspetos gerais ou a pormenores, podemos “organizar a descrição tendo em conta os diferentes planos em que vemos as coisas” (*Ibidem*): 1.º plano (aqui), 2.º plano (ali), 3.º plano (lá).

Em terceiro lugar, os autores do manual chamam a atenção para alguns recursos a utilizar no texto descritivo: desde o vocabulário escolhido, aos tempos verbais usados até ao uso de certos recursos expressivos (*Ibidem*). Entretanto, são definidos dois tipos específicos de textos descritivos (num total de 11): a descrição de paisagem e a descrição de objetos. Se “a **descrição de uma paisagem** é feita em função daquilo de que nos apercebemos **através dos sentidos** [visão, audição, olfato, tato e paladar].”, por seu lado, “A **descrição de um objeto** tem as mesmas características do retrato. No caso do objeto, há que ter em consideração o seu **aspeto físico**.” Normalmente, nos textos descritivos, os domínios mais trabalhados são o da compreensão textual (nove ocorrências) e o do funcionamento (três ocorrência), estranhando-se que, por exemplo, o domínio da escrita não seja associado a textos do género descritivo.

5.1.4. Apresentação das tipologias textuais: o texto poético/lírico

Com 17 textos poéticos, esta é a tipologia textual mais abundante e diversificada, sendo também diversas as atividades dos diferentes domínios: compreensão textual (7), funcionamento da língua (7), escrita (5). Este facto evidencia a possibilidade de os alunos desenvolverem a compreensão e, sobretudo, a interpretação dos textos desta tipologia, definidos assim pelos autores do manual: “Este tipo de texto manifesta a sensibilidade de quem escreve e de quem lê poesia. É uma revelação do mundo interior, dos sentimentos, das emoções, dos pensamentos, dos anseios...” (Mesquita & Pedro, 2016, p. 74)

Entretanto, ao nível das formas poéticas, os autores descrevem as suas marcas externas (verso, estrofe, rima e ritmo), para que, também a este nível, os estudantes fiquem cientes dos principais traços caracterizadores do texto poético.

Finalmente, pela leitura dos diferentes textos poéticos que fazem parte desta seleta literária, os alunos vão reconhecendo os temas da poesia angolana: desde A agricultura, Plantar (“É preciso plantar / mamã / é preciso plantar // nas estrelas / e sobre o mar [...]” (*Idem*, p. 79); Construir, Minitexto, Meu amor da rua onze, O grande desafio, É inútil chorar, A cultura no meu país, Um amigo, A meus irmãos, Em torno da minha baía, Esta lágrima, Poesia época, Contratados, É preciso inventar a poesia de Angola!, A promessa. Só por si, os títulos desta poesia sugerem muito sobre o pensamento e as preocupações dos poetas de Angola: desde a (re)construção do país (“Construir”, *Idem*, p. 80) até à (re)invenção da poesia de Angola (*Idem*, p. 99).

Enfim, as próprias atividades associadas aos textos poéticos (sobretudo leitura, funcionamento da língua, escrita) são realmente sugestivas do modo de leitura e de interpretação de

tais textos. Predominando embora os processos de compreensão literal (ver, por exemplo, na p. 81, as oito questões do poema “Minitexto”), em que se procura o significado de palavras (“**1.** O que significa ‘ligeiro?’”) ou dos poemas (p. 85 - “**1.** Se leres este poema com atenção, facilmente compreenderás a sua mensagem.”), a verdade é que também se sugere ao aluno a interpretação um pouco mais aprofundada do sentido dos textos: “**4.** O que recorda esta história?” (*Idem*, p. 88).

Em suma, através do texto poético, os alunos-leitores dominarão melhor os temas e os problemas do povo de Angola, cuja existência está espelhada nos textos que acabaram de explorar. Paralelamente, as atividades gramaticais ajudam a conhecer a estrutura e o funcionamento da língua, numa dimensão fundamental para o conhecimento da língua portuguesa.

5.1.5. Apresentação das tipologias textuais: o texto informativo

Com 15 textos informativos, esta é uma tipologia de textos utilitários, sendo também diversas as atividades dos diferentes domínios programáticos aí presentes: compreensão textual (6 exercícios), funcionamento da língua (2), escrita (1), outras atividades (5). Para além de incluir géneros textuais diversos (quase todos utilitários), esta tipologia é definida nestes termos: “O texto informativo nem sempre é um texto homogéneo, isto é, pode acumular várias tipologias textuais.” (Mesquita & Pedro, 2016, p. 104). Assim, este tipo de texto pode considerar-se um documento misto, já que incluirá sequências informativas, notícias (género textual naturalmente informativo), relato informativo escrito (no qual a informação surge bem estruturada) (*Ibidem*). No sentido de dar a conhecer aos alunos alguns géneros informativos, os autores deste manual escolhem textos sobre: «Artes musicais» (*Idem*, p. 105), «A seca é um drama...» (*Idem*, p. 106), «Alerta chimpanzé» (*Idem*, p. 108), «Segurança no trabalho» (*Idem*, p. 110), «Angola pode ser atração turística» (*Idem*, p. 111), «Artes plásticas na casa de Angola» (*Idem*, p. 112) ou «O homem e os recursos» (*Idem*, p. 116), «Mais de 350 mil livres de analfabetismo» (*Idem*, p. 120), «Mais de 80 mil angolanos padecem de doença do sono» (*Idem*, p. 123). Tendo em conta as temáticas destes textos devemos considerar que os alunos angolanos já trabalham com uma grande variedade de textos, o que faz com que estejam preparados para lidar com esses géneros textuais de uma forma bem-sucedida.

5.1.6. Apresentação das tipologias textuais: o texto injuntivo

O texto acima corresponde à quinta unidade, que totaliza onze (11) textos, acompanhados de ilustrações e atividades de compreensão textual. Nesta tipologia textual, os autores chamam a atenção aos alunos que “O Texto Injuntivo/Apelativo, tal como o nome indica, apela a algo, procura que o

recetor execute uma certa tarefa por uma certa ordem de procedimentos ou desenvolva um certo comportamento social” (Mesquita & Pedro, 2016, p. 128).

A partir deste texto, os alunos conhecerão o grau de elaboração do texto apelativo em função do tipo de público a que se destina, que é o mais variado. Assim, apelam, ao analisar o texto injuntivo, que os alunos devem orientar-se pelos seguintes tópicos: a imagem, o texto, o tipo de público a que se dirige o anúncio. Por isso mesmo, este texto acarreta consigo para os exercícios dos alunos a compreensão do texto, o funcionamento da língua, as atividades de que se extraem diferentes tarefas de produção textual e de criatividade ligada à produção do texto num estudo orientado.

A unidade contempla textos como «Folheto de medicamento» (*Idem*, p. 130), «Arroz de peixe seco» (*Idem*, p. 133), «Abóbora guisada com carne e farinha musseque» (*Idem*, p. 134), «Feijão de óleo de palma» (*Idem*, p. 135), «Funji de bombó» (*Ibidem*), «Doce de banana» (*Idem*, p. 136), «Jogo» (*Ibidem*), «Boletim meteorológico» (*Idem*, p. 137), de entre outros. As naturezas destes textos ajudam os alunos a pronunciarem-se a favor da criatividade e da publicidade através de cartazes, anúncios, propagandas com orientação, a imagem, o *slogan*, a etiqueta, o rótulo e o catálogo. É evidente que o objetivo deste texto é o de levar o aluno a fazer algo, sendo frequentemente visíveis as marcas gramaticais da segunda pessoa e a existência de verbos no modo imperativo. À luz desta particularidade, é oferecida uma seção do «Bloco gramatical» destinada ao fortalecimento do conhecimento explícito da língua que determina o uso correto da língua falada e escrita.

5.2. Análise de conteúdo do manual escolar da 8.^a Classe

Relativamente à análise de conteúdo do Manual de Língua Portuguesa da 8.^a Classe, podemos afirmar que este se apresenta bem estruturado, constituindo um recurso didático de apoio à atividade do professor e do aluno no exercício das suas atividades. Os autores apelam a que, no decurso do ano letivo, os alunos irão adquirir novos conhecimentos, pelo que “esperam-te muitas coisas novas para aprenderes, que te ajudarão a aumentar os conhecimentos a nível literário, cultural, social e moral. Aprenderás a conhecer-te melhor e a decidir o que é melhor para ti” (Mesquita & Pedro, 2017a, p. 3).

Além disso, os autores chamam a atenção dos alunos para a estrutura do manual, que não difere muito do da 7.^a Classe, mencionando que foi introduzida mais uma tipologia textual, a do “Texto Explicativo”, constituindo a sexta unidade. Desta forma, o manual organiza-se da seguinte forma: 1.º Texto Narrativo; 2.º Texto Descritivo; 3.º Texto Poético/Lírico; 4.º Texto Informativo; 5.º Texto Injuntivo; 6.º Texto Explicativo; encerrando com o «Bloco gramatical» (*Ibidem*). As unidades que integram as seis tipologias textuais estão enquadradas na secção respetiva do Programa escolar. Portanto, os textos

estão direcionados para vários conteúdos que permitem aos alunos uma exploração de aspetos mais pormenorizados de cada tipologia textual, motivando-os a descobrir a essência do texto, a responder às questões de compreensão textual e, igualmente, às de âmbito gramatical, importantes na consolidação das práticas de leitura.

São, também, consagrados no manual diversos domínios de ensino da língua, tais como “a leitura, os exercícios, as tarefas e atividades propostas após os textos, o bloco gramatical relativo ao trabalho de funcionamento da língua e outras, que o professor poderá sugerir ao longo da atividade” (*Idem*, p. 4). Além disso, na informação dirigida aos alunos, os autores não apresentam, de forma concisa, as atividades que podem ser realizadas no decurso do ano letivo, ficando isso reservado para o índice e sugerindo as atividades que podem ser realizadas em cada uma das unidades e que são descritas da seguinte forma:

(a) Leitura (*Idem*, p. 3): “cada tipologia tem as suas características específicas, respeitando sempre o Programa da classe. Procura ler, com muita atenção, a introdução feita em cada uma das tipologias para melhor as entenderes. Os textos nelas contidos são actuais e interessantes. Lê-os a todos e procura interpretá-los o melhor possível com a ajuda do teu professor”. Após diversas leituras acompanhadas de exercícios, os alunos estarão aptos a analisar, compreender e interpretar os diferentes textos veiculados no ME para os conhecimentos que se impõem em cada assunto.

(b) Vocabulário (*Ibidem*): esta parte é apresentada no final de cada texto, após a atividade de leitura. “Integra um conjunto de informações sobre os principais vocábulos de difícil significação, de que fazem parte os textos, cujas significações são apresentadas com recurso ao dicionário de LP e um prontuário”.

(c) Compreensão do texto (*Ibidem*): após a leitura dos textos, o manual apresenta diversas questões à volta do texto, que ajudam os alunos a perceber a mensagem fulcral do texto através de um conjunto de questões diretamente ligadas a cada texto estudado.

(d) Funcionamento da língua (*Ibidem*): esta seção compõe-se de questões que ajudam os alunos no reconhecimento de produção e de classificação associadas ao domínio da metalinguagem, de modo a que o conhecimento gramatical seja encarado e trabalhado em conjunto com outros domínios do saber como *a comunicação oral*, *a leitura* e *a escrita* no quadro do ensino-aprendizagem da LP.

(e) Escrita (*Ibidem*): em qualquer processo de aprendizagem, saber escrever é fundamental para a formação escolar do aluno. Ora, nesta seção, os autores apresentam um conjunto de

atividades relacionadas com a escrita, de modo a que os alunos sejam capazes de produzir textos por iniciativa própria, bem como expressar-se melhor. Todavia, esta atividade engloba a melhoria da escrita através da leitura, do reconhecimento de palavras novas, bem como da oferta de um conjunto de motivações que levam os alunos ao prazer de escrever.

Tal como fizemos menção no índice geral deste manual escolar, os conteúdos programáticos da 8.^a Classe mostram um percurso de aprendizagem dos alunos distribuído em seis unidades e um bloco gramatical, detalhadamente: *o texto narrativo, o texto descritivo, o texto lírico, o texto informativo, o texto injuntivo, o texto explicativo* e, a encerrar, *o bloco gramatical*. Além disso, cada tipologia textual tem especificidades que são reveladas aos alunos. Analisando o conteúdo expresso no ME, atesta-se que o texto poético, à semelhança do manual da 7.^a Classe, continua a liderar os textos do ME da 8.^a Classe, com 24 textos; a seguir, o informativo, com 13 textos; o narrativo, com 12; o explicativo, com 11; o injuntivo e o descritivo, com 10 cada, em conformidade com a tabela abaixo:

Tipo de Texto (N.º de textos)	Compreensão Textual	Funcionamento da Língua	Escrita	Outras atividades
Poético (24)	4	4	1	0
Informativo (13)	8	5	3	2
Narrativo (12)	8	7	0	3
Explicativo (11)	5	4	1	0
Injuntivo (10)	4	2	0	4
Descritivo (10)	8	7	3	1
Total (80)	37	29	8	10

Tabela 4 - Diferentes Atividades nos Domínios do Ensino da Língua (Manual da 8.^a Classe)

Nesta tabela, verificam-se atividades relacionadas com a leitura, num total de 37 ocorrências, com outras que envolvem a leitura em diferentes modalidades, como leitura em voz alta, leitura modelo, feita pelo professor, leitura silenciosa, feita pelos alunos, e a leitura em coro, realizada de modo a envolver todos os alunos. Esta última atividade visa apoiar os que têm dificuldades de dicção, de articulação e timidez na sala de aula. O conjunto de atividades expressas no ME prevê, ainda, que os professores trabalhem em simultâneo com a leitura, conciliando-a com outros domínios do saber como, por exemplo, o da escrita e o do funcionamento da língua.

5.2.1. Definição das tipologias textuais: o texto narrativo

À semelhança do manual precedente, a questão da definição de cada texto, no início das unidades, também é visível neste manual da 8.^a Classe. Neste sentido, as definições ocorrem

obedecendo a uma ordem sequencial das unidades. Assim, a definição do texto narrativo, dos elementos da análise da narrativa e dos modos de representação ocorrem na Unidade 1 (Mesquita & Pedro, 2017a, pp. 10-11). Para o texto descritivo, a sua estrutura e os modos de caracterização das personagens numa descrição acontece na Unidade 2 (*Idem*, pp. 40-41). Para o texto poético/lírico, nomeadamente a sua definição e a sua estrutura, ocorrem na Unidade 3 (*Idem*, p. 64). Relativamente ao texto informativo, a sua estrutura é apresentada na Unidade 4 (*Idem*, p. 86). O texto injuntivo e o modo da sua composição são apresentados na Unidade 5 (*Idem*, pp. 116-117).

Finalmente, o texto explicativo, que compõe a sexta secção de atividades, constitui a Unidade 6 (*Idem*, p. 142) e a apresentação da sua estrutura e composição decorrem no final do terceiro trimestre, num ambiente de conhecimento repartido entre o bloco gramatical e os conteúdos relacionados com a Morfologia, a Lexicologia, a Sintaxe, a Expressão literária e as Técnicas de escrita.

Assim, na primeira unidade, o texto narrativo, aparecem estudos sobre “o narrador, as personagens, a caracterização das personagens, os modos de representação, elementos de análise da narrativa, exercícios de compreensão textual, o funcionamento da língua” (*Idem*, p. 10). Admite-se que, com a exposição dos conteúdos, os alunos ficam com a perceção de que o texto narrativo se caracteriza por uma determinada ação, que se desenvolve no espaço e no tempo, sendo realizada por personagens. Os autores mostram aos professores “os acontecimentos da narrativa, que são contados por um narrador que pode participar na ação (**narrador participante**), ou não participar (**não participante**)” (*Idem*, p. 11). Ficam também apresentados os modos de representação e expressão, nomeadamente a narração, a descrição, o diálogo, o monólogo e os elementos da sua análise, especialmente a história, o discurso, o narrador e o narratário, além do conceito principal de texto.

É com base neste domínio de conhecimento posto à disposição dos alunos que se desenvolvem atividades de leitura, de produção de texto, de conhecimento explícito sobre a língua, de sinonímia, análise sintática e morfológica da frase, dos tipos de frases, dos tempos e dos modos verbais, do discurso direto e indireto e, ainda, **sobre o que difere o texto narrativo (caracterização)** de outras tipologias textuais, a partir de 12 textos, ligados com diversas atividades entretanto anunciadas.

5.2.2. Definição das tipologias textuais: o texto descritivo

O bloco de atividades seguinte compreende a segunda unidade sobre o “estudo do texto descritivo”, em que é definida “a descrição como modalidade de expressão que revela as características de uma pessoa, de um animal, de um objeto, ou de uma paisagem (que podem ser próprios do que é

descrito ou resultar das impressões de quem descreve)” (*Idem*, p. 40). Os autores chamam, ainda, a atenção aos alunos de que o exercício fundamental da descrição é a **observação**. Além da atenção que se deve dar aos alunos para *saberem o que é o texto descritivo/descrição*, os alunos aprendem que os verbos mais utilizados na descrição são: andar, afirmar, dizer, olhar, ver, ir, vir, voltar.

Entretanto, no estudo deste texto, na sala de aula, são ensinadas a *caraterização de uma personagem numa descrição (retrato)*, distinguindo diferentes planos: o 3.º plano, *lá longe, ao fundo, além*; o 2.º plano, *mais adiante, lá, a seguir, esse*; e o 1.º plano, *aquí, perto de mim*. Em quarto lugar, os autores ensinam os modos de caraterizar as personagens nos domínios físicos, o retrato das caraterísticas exteriores da personagem, observáveis a olho nu: a aparência, a estatura, a fisionomia, a voz, a fala, a idade, os gestos.

No domínio físico, o interior da personagem representa o que a alma espelha, desde as emoções, os sentimentos, as qualidades, as virtudes, etc. Por fim, no domínio social, este ME destaca as informações sobre as classes sociais a que pertence uma personagem (*Idem*, p. 41). Ora, a aprendizagem deste conteúdo pelos alunos é realizada com base num total de 12 textos, acompanhados das seguintes atividades: a leitura de contos, a compreensão textual, o funcionamento da língua, em particular a sinonímia, as funções sintáticas da frase, a análise morfológica e sintática, a oração e o período e os modos verbais.

Verifica-se, porém, a ausência de atividades de escrita, num *exercício de produção de um texto de opinião do aluno*, que achamos ser um momento oportuno, após a aquisição de competências expostas no manual, podendo um aluno redigir um ensaio de texto por iniciativa própria.

5.2.3. Definição das tipologias textuais: o texto poético/lírico

A unidade mais extensa e trabalhosa para os professores é, sem dúvida, a do texto poético, com um total de 24 textos e com as suas distintas atividades. Constitui uma unidade que visa ajudar os professores a identificar e a analisar os fatores pessoais ou psicológicos que estão na base da aprendizagem da leitura pelos alunos. Assim, esta tipologia ajuda os alunos a identificar a dimensão estética da linguagem e da criatividade pela poesia, através da transmissão de mensagens por meio da linguagem conotativa. Por isso, num total de 24 textos, são desencadeadas diversas atividades em que os alunos aprendem a noção de poema e as convenções de versificação, métrica, rima e ritmo.

Além disso, os alunos saberão organizar variedades distintas de produções literárias segundo os critérios de forma e de conteúdo. Todavia, esta unidade visa ensinar os alunos a caracterizar o texto poético/lírico dos demais, através de procedimentos pré-estabelecidos de análises textuais.

Entretanto, pela leitura de diferentes tipologias textuais, os alunos conhecerão também o historial da corrente negritudinista africana de língua portuguesa que surgiu na então chamada “metrópole”, nos finais do século XX, no seio de dinâmicas culturais, políticas e literárias, através da leitura de diferentes textos de autores dos PALOP. Finalmente, com as diversas leituras, os alunos compreenderão o papel da corrente negritudinista na defesa da cor negra em oposição às brancas; conhecerão, também, a negritude como forma de resistência à colonização portuguesa a partir de poemas de Agostinho Neto, Noémia de Sousa, Manuel Rui e David Mestre, numa perspetiva histórico-literária.

Com o exercício de leitura e de interpretação de textos, os alunos compreenderão as tendências e os principais rostos da literatura lusófona. Por conseguinte, os textos expostos nesta unidade são relevantes e a sua linguagem é adequada ao leitor.

5.2.4. Definição das tipologias textuais: o texto informativo

A análise feita nesta tipologia inclui um total de 13 textos, expostos em diferentes atividades de compreensão do texto, de funcionamento da língua, e um reservado à escrita. Os autores definem essa tipologia textual como “texto que pretende informar, esclarecer, comunicar, avisar, indagar sobre um acontecimento, uma notícia, uma reportagem, uma entrevista, uma crónica ou um comentário a uma carta” (*Idem*, p. 86).

O conjunto de atividades oferecidas pelo ME inclui géneros textuais diversos, entre os quais os de carácter informativo, os utilitários, de modo a oferecer aos alunos conhecimentos sobre a estrutura de uma notícia, a parte da notícia e a característica da notícia, destacando ainda a estrutura da reportagem e suas características, bem como a entrevista e sua estrutura, características da entrevista, estrutura do texto de opinião e características, ou a carta e o currículo. Os autores, além de oferecerem aos alunos o conhecimento dos textos utilitários, associam neste pacote de conhecimento oito atividades de compreensão textual, cinco de funcionamento da língua, três de escrita e diversos exercícios. Assim sendo, os autores selecionam textos como «A terra morta» (*Idem*, p. 87), «A escola: um bem social» (*Idem*, p. 91), «A galeria chibiana» (*Idem*, p. 92), «Angola-educação/cultura» (*Idem*, p. 95), «Agricultura e desenvolvimento» (*Idem*, p. 106), «África e o prémio nobel de literatura» (*Idem*, p. 108).

As atividades de reflexão envolvidas nestes textos que compõem o capítulo permitem aos alunos adotar uma análise e a capacidade de distinguir o texto informativo dos demais e redigir um

texto de opinião da sua autoria, com base no conhecimento explícito da língua e nos requisitos pré-estabelecidos de aprendizagem nesta unidade.

5.2.5. Definição das tipologias textuais: o texto injuntivo

A tipologia injuntiva integra a quinta unidade, tendo cerca de dez textos, acompanhados por ilustrações e atividades. Nesta tipologia textual, os autores chamam a atenção dos alunos que “muitas vezes escrevemos para tentar **convencer**, **incentivar** ou **persuadir** os outros” (Mesquita & Pedro, 2017a, p. 116). A partir deste texto, os alunos conhecerão a estrutura e os géneros do texto injuntivo como os anúncios, os cartazes, a propaganda, os logotipos, os rótulos, as etiquetas, entre outros que se relacionam com a propaganda e a publicidade. Destacam, também, que o texto e a imagem devem estar combinados de modo a despertar o público leitor e os demais interessados do mundo literário.

Assim, o texto acarreta consigo exercícios dos alunos dirigidos à compreensão do texto, o funcionamento da língua, as atividades que extraem dela diferentes tarefas de produção textual, de criatividade de cada aluno. O conteúdo contempla textos como «Aprenda a envelhecer» (*Idem*, p. 119), «Horoscópio» (*Idem*, p. 122), «Ben-u-ron-comprimidos» (*Idem*, p. 123), «Como usar a batedeira» (*Idem*, p. 125), «Como usar o ferro de engomar» (*Idem*, p. 127), «Regras de segurança no laboratório de química» (*Idem*, p. 129) e a «Preocupação de João Lumbo» (*Idem*, p. 133). De facto, são textos que ajudam os alunos a pronunciar-se a favor da criatividade e da publicidade através de cartazes, de anúncios, de propaganda, com orientação da imagem, do *slogan*, da etiqueta, do rótulo e do catálogo. Finalmente, os autores mostram, também, aos alunos ilustrações que, geralmente, contêm duas partes distintas: a parte informativa e a parte apelativa.

5.2.6. Definição das tipologias textuais: o texto explicativo

À semelhança dos demais textos como atividades essenciais de aprendizagem, a encerrar destacamos o texto explicativo, composto por 11 atividades de leitura, de compreensão do texto, de funcionamento da língua, de tempo de escrita, entre outros. Neste tipo de texto, de antemão, os autores chamam a atenção dos alunos para o facto de eles terem por “objetivo expor, esclarecer, explorar com clareza e evidenciar factos, assuntos, temas de várias ciências ou, eventualmente, instruções” (Mesquita & Pedro, 2017a, p. 142). De facto, esta tipologia leva os alunos a compreender e a explicar as razões de uma determinada obra ou da estética desenvolvida por um autor, fazendo também parte disso o tipo de texto, os principais assuntos problemáticos a resolver, a forma de os resolver e a conclusão final.

Assim, nesta tipologia textual, predominam textos como «O domínio humano da natureza» (*Idem*, p. 143), «O crescimento da população mundial» (*Idem*, p. 145), «Doenças de rins» (*Idem*, p. 149), «Química e saúde» (*Idem*, p. 150), «O tabaco» (*Idem*, p. 153), «Pão Rei do Sustento» (*Idem*, p. 155), «Como redigir um relatório científico» (*Idem*, p. 157), «Sida» (*Idem*, p. 158). Portanto, com estas tipologias, em termos de inovação, são, posteriormente, materializados diversos textos nos domínios do ensino da língua, como a leitura, o vocabulário, a compreensão textual e alguns exercícios independentes para a exposição didática que procura explicitar um conhecimento textual.

5.3. Análise de conteúdo do manual escolar da 9.^a Classe

Como se constatou nas análises anteriores, o manual da 9.^a Classe obedece a uma estrutura semelhante aos manuais da 7.^a e da 8.^a Classes, em que se verifica a compilação de textos em unidades didáticas, tendo em conta os conteúdos programáticos. Assim, o manual está organizado estruturalmente, não sendo muito extenso (255 páginas), respeitando o programa escolar e levando o aluno a ser o detentor do saber na sala de aula. Ao abrirmos o ME, antes da leitura integral, encontramos algumas informações dos autores que visam alertar os alunos para a forma de manusear o manual durante o ano letivo.

Ora, as mensagens dos autores esclarecem, ainda, os alunos que “o manual do aluno da 9.^a Classe é constituído por um leque de textos bem seleccionados que irão constituir uma boa fonte de conhecimento a todos os níveis” (Mesquita & Pedro, 2017b, p. 3). Portanto, a estrutura deste manual, à semelhança de outros do mesmo ciclo, obedeceu aos mesmos critérios de estruturação programática. Por seu turno, atendendo ao grau de elevada exigência científico-pedagógica da 9.^a Classe, último ano que compõe o 1.^o Ciclo, os alunos são colocados em condições em que “não descurando a inovação e o rigor adequado a este nível, no que concerne a uma fluência no falar, maior domínio no escrever, melhor entendimento no ler e melhor compreensão da gramática” (*Ibidem*). Os autores apelam aos alunos que deverão procurar, ao longo do ano letivo, *saber ser* e *saber fazer*, individualmente ou em grupo, de modo responsável e criativo, pautando o seu comportamento pela melhoria da relação entre professor e aluno.

Nos conteúdos programáticos do índice, à semelhança da 7.^a e da 8.^a Classes, no ME da 9.^a Classe foi incluída uma nova tipologia textual, o «Texto Argumentativo», “cuja características, como é habitual e óbvio, te apresentamos em pormenor” (*Ibidem*). A nosso ver, os autores possibilitam aos alunos investigar o mais possível sobre a nova tipologia textual, de modo a não apresentar dúvidas relativamente à mesma. Assim sendo, o manual da 9.^a Classe organiza-se em oito unidades, que se

referem aos seguintes textos programáticos: 1.º Texto Narrativo, 2.º Texto Descritivo, 3.º Texto Poético/Lírico, 4.º Texto Informativo, 5.º Texto Explicativo, 6.º Texto Injuntivo, e 7.º Texto Argumentativo, encerrando com o habitual «Bloco gramatical» (*Idem*, pp. 6-7).

As sete tipologias textuais que fazem parte deste manual constam do programa escolar da classe, sendo as atividades realizadas em diferentes domínios do ensino da língua: “a leitura, estudo dos textos, composição narrativa, funcionamento da língua, o soneto, a versificação, temas para a redação, a entrevista, a biografia, trabalhos de escrita, *curriculum vitae*, a ata, a voz ativa *versus* passiva, o requerimento para refletir, a argumentação, trabalhos de escrita, mesa-redonda, o depoimento, a reunião, a conferência e a exposição oral” (*Ibidem*). À semelhança dos dois manuais anteriores, os autores não apresentam, de forma clara, as atividades que podem ser realizadas no decurso das unidades que compõem o ano letivo. Por seu lado, levam os alunos à consulta das atividades a serem organizadas no índice que faz sobressair claramente a organização dos conteúdos do manual, sugerindo as atividades que podem ser realizadas em cada um dos domínios traçados da seguinte maneira:

(a) Leitura (*Idem*, p. 6): “o manual da 9.ª classe é constituído por um leque de textos bem selecionados que irão constituir uma boa fonte de conhecimento a todos os níveis [...] no que concerne a uma maior fluência no falar, maior domínio no escrever, melhor entendimento no ler e melhor compreensão da gramática”. Após as diversas leituras acompanhadas de exercícios de funcionamento da língua, os alunos são capazes de analisar e interpretar os diferentes textos para os conhecimentos que se impõem a respeito de cada assunto.

(b) Vocabulário (*Ibidem*): esta parte é apresentada normalmente no final de cada texto, após a atividade de leitura. “Integra um conjunto de informações sobre os principais vocábulos de difícil significação, que fazem parte dos textos, cuja significação é apresentada com recurso ao dicionário de LP e a um prontuário”.

(c) Compreensão do texto (*Ibidem*): após a leitura dos textos, o manual apresenta diversas questões à volta do texto que ajudam os alunos a perceber a mensagem fulcral do texto através de um conjunto de questões diretamente ligadas a cada texto estudado.

(d) Funcionamento da língua (*Idem*, p. 7): são compiladas nesta seção informações que auxiliam os alunos no reconhecimento de produção e classificação associadas ao domínio da metalinguagem, de modo que o conhecimento gramatical seja encarado e trabalhado em conjunto com outros domínios do saber como *a comunicação oral*, *a leitura* e *a escrita* no quadro do ensino-aprendizagem da LP.

(e) Escrita (*Ibidem*): nesta secção do saber, os autores apresentam um conjunto de atividades relacionadas com a escrita, desde a produção de textos por criatividade, a argumentação, bem como as diversas atividades de prática de oratória. São atividades realizadas com base nas práticas de leitura, através do reconhecimento de palavras, bem como na oferta de um conjunto de motivações que levam os alunos ao prazer de escrever. Assim, através do índice são dadas pelos autores informações suficientes para os alunos tratarem as situações propostas em cada unidade nas seguintes dimensões de análise que se seguem.

5.3.1. Descrição das tipologias textuais: o texto narrativo

No início desta unidade, os alunos são brindados com o texto «Nova Vida», descartando a apresentação das normais informações de diagnóstico preliminar sobre o que é o texto narrativo e quais as suas características. De seguida, são levantadas doze questões de compreensão textual e três de gramática. Fazem parte deste capítulo um total 14 textos, de autores nacionais como Pepetela, Henrique Abranches, e de alguns estrangeiros, como Mia Couto, Graciliano Ramos e António Fonseca. A unidade termina com o texto «Epílogo», da autoria do escritor angolano Pepetela. Trata-se de uma narrativa em que o Cão é tido como um parasita, um explorador dos demais companheiros da narrativa. Nesta unidade, são refletidos diferentes géneros textuais que integram a narrativa e em que são trabalhados pelos alunos: contos tradicionais, lendas, excertos narrativos, fábulas e a parábola.

Os alunos aprendem, ainda, conteúdos da realidade social e de natureza fictícia. Partindo desta unidade, desenvolvem atividades ligadas ao estudo do texto, ao ato de escrever, a sequências narrativas, a composições narrativas, a regras de trabalho de grupo, ao funcionamento da língua e a algumas atividades de escrita nas aulas, tendo de responder a questões como: identifique as personagens do texto, as partes do texto, o autor do texto, as atitudes das personagens; sugere que comprove alguns factos com elementos do texto, que situem o texto no tempo e no espaço, que identifiquem adjetivos ou classifiquem orações.

Portanto, são estas atividades que permitem, de uma maneira geral, consolidar o desenvolvimento da competência de escrita ou de leitura e, no final, o aumento do vocabulário e da consciência linguística do aluno, levando-o a adquirir conhecimentos a respeito do mundo, além de contribuir para que estes assimilem mais facilmente os conteúdos e desenvolvam pensamento crítico.

5.3.2. Descrição das tipologias textuais: o texto descritivo

Uma outra questão pertinente e caracterizadora desta unidade é a chamada de atenção que é feita pelos autores aos alunos, em jeito de recapitulação: “na elaboração da descrição é necessário ter em conta o seguinte: efetuar um primeiro registo da observação considerada, procurar dar uma visão ordenada da descrição, construir parágrafos de acordo com a ordem das observações, ser cuidadoso na construção de frases, utilizar verbos no imperfeito e no presente, do modo indicativo, e ter em conta a pontuação, a ortografia e a apresentação gráfica” (Mesquita & Pedro, 2017b, p. 50). À volta disso, a unidade apresenta 11 textos descritivos, de autores angolanos, Óscar Ribas, N'Dá Lussolo, Roderick Nehone, e de portugueses, como Sophia de Mello Breyner Andresen, e do brasileiro José Lins do Rego, entre outros.

A unidade abre com o texto «Descrição do Carnaval» (*Idem*, pp. 54-59), da autoria de Óscar Ribas, e encerra com «A tempestade», da autoria de Virgílio, escritor clássico romano. No primeiro texto, bastante extenso, o escritor apresenta doze questões à volta do texto, divididas em nove de compreensão textual e três do foro gramatical. Relativamente ao último texto, «A tempestade» (*Idem*, p. 75), não são levantadas questões de compreensão textual e nem de gramática. Ao que tudo indica, o texto destina-se, exclusivamente, ao exercício “da mente” e à consolidação das práticas de leitura independente. Todavia, nestes textos, em função dos conhecimentos anteriores expressos nos manuais, os alunos são capazes de visualizar objetos descritos, com base nos detalhes e nas sensações de que podem ser extraídos conteúdos para a descrição; o aprofundamento do vocabulário e a absorção de diferentes estilos de escrita; o fortalecimento das suas capacidades de reflexão, de raciocínio lógico e das tomadas de decisão no foco centrado na leitura. Além disso, o estudo deste texto na 9.ª Classe permite os alunos desenvolver a observação, através da consolidação do texto descritivo nas várias situações de comunicação oral e escrita e reconhecer as características linguísticas do mesmo.

5.3.3. Descrição das tipologias textuais: o texto poético/lírico

Esta é a terceira unidade que os autores apresentam aos alunos. Na introdução aos textos, apresentam os textos em prosa, cujo estilo resulta fundamentalmente da estrutura da frase, e a poesia, cujo ritmo resulta do acento e do número de sílabas. Além desta nota, os autores esclarecem os alunos da distinção entre texto literário e não literário. Ainda no sentido de dar a conhecer aos alunos esses tipos de texto, os autores esclarecem: “no texto em prosa, o ritmo resulta fundamentalmente da estrutura da frase, o recurso expressivo a nível fónico é pouco explorado, os desvios à norma da língua

aparecem em muitos casos, a denotação e a conotação estão mais ou menos presentes e o texto escreve-se em linhas gerais contínuas marcadas por parágrafos” (Mesquita & Pedro, 2017b, p. 78).

À volta do estudo do texto os alunos aprendem que, no “texto em poesia, o ritmo resulta do acento e do número de sílabas, em que são muito frequentes os recursos expressivos a nível fónico, mesmo que haja rima, os desvios à norma são frequentes, cada verso ocupa tradicionalmente uma linha e agrupa-se em estrofes e a conotação adquire constantemente enorme importância, no apelo ao valor da plurissignificação (*Ibidem*). Relativamente ao texto literário e ao não literário à disposição dos alunos, poderão distinguir os aspetos que predominam em cada uma das tipologias, nomeadamente a objetividade e a subjetividade, a conotação e a denotação, a função informativa e a da função expressiva ou poética, bem como a monossemia e a polissemia.

Um dado específico deste texto é que os alunos aprendem a noção e as características do texto, as diferentes leituras impostas e, ainda, contactam tecnicamente com a produção da escrita de um poema, em diferentes manifestações artísticas e em que estilos se enquadram os textos lidos. A presente unidade compreende um total de 19 textos poéticos/líricos de autores angolanos, com destaque para Geraldo Bessa Victor, com o «Soneto ao mar africano»; Ernesto Lara Filho, «Nós iremos, nós também»; Gabriela Antunes, «Literatura infantil em Angola»; João Maiomona, «Meu berço do infinito»; e do brasileiro Chico Buarque de Holanda, com «Valsinha». Nestas condições, independentemente dos diferentes textos poéticos, os alunos abordam conhecimentos relacionados com o estudo do texto, a métrica, o soneto, a versificação, temas para a redação, questões de compreensão textual, relacionando-as com as questões gramaticais. Além disso, os alunos desenvolvem, também, atividades de escrita de textos líricos, com aspetos criativos, emotivos e estéticos, aprofundando a prática da escrita a partir de várias intenções.

5.3.4. Descrição das tipologias textuais: o texto informativo

O texto informativo corresponde à quarta unidade de ensino da 9.ª Classe, composta por 13 textos de diferentes naturezas. Na página 116 do manual, dá-se início à unidade, em que os autores apresentam uma nota prévia informativa aos alunos: “o objetivo principal do texto informativo é informar. Os seus princípios básicos devem ser a coerência, a clareza, a objetividade, a ordenação lógica, ou seja, a eficácia na comunicação. Usa-se a denotação, pois as palavras não podem dar margem a mais de uma interpretação” (*Idem*, p. 116). Com esta nota, além dos diferentes textos informativos contidos na unidade, os alunos aprenderão que, neste tipo de texto, a informação deve ser transmitida numa linguagem correta, simples e objetiva.

A precisão no vocabulário, a clareza nas declarações e nos procedimentos de ensino são nota dominante na coerência deste tipo de texto. Além disso, os alunos aprenderão que, para que os textos sejam percebidos, sem dificuldades, devem ser associados a ilustrações como fotos, gráficos, mapas e gravuras. Na disposição dos alunos são “apenas” apresentados textos informativos associadas à leitura e às questões de compreensão textual, em estreita ligação com as questões presentes no bloco gramatical. Contrariamente ao manual anterior, nesta unidade, não são dinamizadas atividades como a notícia, a sua estrutura e características ou ainda a entrevista; são realizadas leituras de textos exemplares, o estudo do texto, a biografia e os trabalhos de escrita de textos afins. Todavia, no final desta unidade, os alunos são capazes de desenvolver saberes nos domínios culturais, sociais, da ciência e do desporto, além de praticarem a escrita e consolidarem a integração do texto informativo na oralidade e na escrita.

5.3.5. Descrição das tipologias textuais: o texto explicativo

Numa outra dimensão de descrição e análise desta tipologia, os autores enquadram a tipologia dos textos explicativos na quinta unidade. O conteúdo expresso desta tipologia encontra-se na página 156 do manual e compreende um total de 18 textos, na sua maioria sem autor, considerados adaptados. Destaca-se, também, de entre esses textos, 14 sem atividades de compreensão textual, destinada apenas a práticas de leitura, e os outros quatro são textos com finalidades de leitura e exercícios de compreensão textual. Relativamente aos textos sem atividades, destacam-se num total de catorze (14) textos, de entre os quais «Uma reflexão sobre modelos na literatura angolana» (Mesquita & Pedro, 2017b, pp. 156-157); «Auto exame mensal do seio» (*Idem*, pp. 157-158); «Os elementos químicos nos seres vivos» (*Idem*, pp. 161-162); «Doença de Parkinson» (*Idem*, p. 163); «Nambuangongo» (*Idem*, pp. 164-165); «Programa ano 2000 - alimento para todos» (*Idem*, p. 168); «Frutos e iogurte - seu valor nutricional» (*Idem*, p. 170); «Um bom dia começa logo de manhã» (*Idem*, pp. 171-172). São textos que, apesar de serem bastante longos, com ausência de questões de compreensão da leitura, de funcionamento de língua, acabam por deixar uma marca negativa nas práticas de intensificação da leitura e de compreensão oral, pois a consolidação das práticas de leitura é realizada na 9.^a Classe, no nível de transição para o 2.^o Ciclo do Ensino Secundário.

No leque dos textos que compõem esta unidade, apenas quatro textos oferecem as questões de compreensão textual de leitura e pequenos blocos gramaticais: «Deficiência do sistema imunitário» (*Idem*, p. 160); «O ambiente e as reações de oxidação» (*Idem*, pp. 166-167); «Avitaminoses» (*Idem*, p. 178); e «Criação de gado» (*Idem*, p. 182).

É notório o desequilíbrio entre as atividades à volta dos textos e, em função da redução de atividades de aprendizagem a eles associadas, levantam-se algumas questões que repercutem uma reflexão profunda sobre esse ME: nesta aprendizagem está em causa o aluno, perguntando-se se a leitura dos textos sem questões de compreensão textual é suficiente para a compreensão dos textos. A leitura destes textos sem as questões à volta dela é suficiente para a caracterização da tipologia textual? As questões de âmbito gramatical associadas a esses textos são importantes para a competência linguística e de escrita dos alunos? Como lidam os professores com esses textos nas práticas de leitura?

Ora, estas são questões que levantam outras dimensões de análise nesta investigação. Em virtude da situação identificada, propomos a (re)configuração deste manual, nos domínios das atividades que envolvem os textos: a) A expressão oral, com diálogo orientado; b) A compreensão oral, que corresponde à identificação de factos apresentados num texto explicativo; c) A escrita, com a produção de um texto explicativo; d) A leitura e interpretação do texto, que envolve questões de compreensão textual em todos os textos; e) O conhecimento explícito da língua, associada a atividades do bloco gramatical: Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Lexicologia e Expressão Literária.

São propostas que achamos serem dignas de uma (re)novação do ME e para nela desencadear propostas de trabalhos práticos que reduzirão à simples observação nas informações de aprendizagens insuficientes que se propõe, no desenvolvimento do saber, no tocante ao ensino e à aprendizagem do Português, enquanto parte de um legado cultural indispensável aos alunos e aos professores.

5.3.6. Descrição das tipologias textuais: o texto injuntivo

O texto injuntivo constitui a sexta unidade, a mais curta em relação às outras. O conteúdo tem início na página 187, a partir da qual os autores dispõem de um total de sete textos à disposição dos alunos. Associam a cada texto atividades de leitura, de conhecimento explícito da língua e de compreensão textual. Na referida unidade, verifica-se a ausência de atividades que envolvam a oficina de escrita e a expressão oral em diferentes contextos. O manual não apresenta atividades de diagnóstico relativas à natureza do texto injuntivo, tais como as suas principais características, o bloco de questões de verificação das capacidades ou de competências dos alunos neste domínio. Sabendo que o texto injuntivo pode variar na sua composição estrutural, dependentemente do género utilizado, os autores oferecem, a partir de uma nota prévia, instruções aos alunos, de modo a que cumpram o

que nele está escrito, pois o conteúdo manifesto neste texto não deve ser configurado como uma exigência, mas sim como um conselho.

Entretanto, olhando para as partes que compõem esta unidade, destacam-se os seguintes textos «Eduque os seus filhos a comerem com gosto» (Mesquita & Pedro, 2017b, p. 187); «Guia do cliente da edel» (*Idem*, p. 191); «Feijão de óleo de palma» (*Idem*, p. 193); «Regras básicas para melhorar a energia do seu edifício» e «Como exercer a responsabilidade» (*Idem*, p. 197); «Quadros-negros» (*Idem*, p. 199). No conjunto destas atividades, os alunos poderão compreender receitas de culinária, materiais de autoajuda, incentivos ao conjunto das regras de convivência social, responsabilidade social e individual, e a fazer uma convocatória. Por outro lado, espera-se que, no final destas aulas, os alunos conheçam as características linguísticas destes textos e aperfeiçoem competências de escrita pela utilização de técnicas previamente definidas pelo texto.

5.3.7. Descrição das tipologias textuais: o texto argumentativo

O texto argumentativo é, por excelência, o único texto inserido no plano de estudos da 9.^a Classe, cuja aprendizagem se deve ter em conta segundo a sua finalidade e o nível escolar a que se destina (os alunos). A aprendizagem deste texto exige um nível de atenção maior do aluno, de modo a aprofundar conhecimentos que configuram a sua estrutura. Para o aluno, é indispensável dominar as seguintes regras: a) usar um registo linguístico rigoroso, adequado ao objeto, ao contexto e ao destinatário; b) considerar no discurso os mecanismos de coerência sintática e semântica, na defesa de uma tese ou ideia. Em termos de articulação das atividades, integram nesta unidade um total de oito textos, antecidos de uma nota prévia de caráter instrutivo e informativo para os alunos.

Na nota dirigida aos alunos define-se o argumento como “um raciocínio que se faz com o propósito de conseguir a aceitação ou a rejeição de uma tese proposta. Assim, a argumentação é uma cadeia de argumentos apresentados que conduzem à defesa de uma tese” (Mesquita & Pedro, 2017b, p. 208). Além destas, os alunos descobrirão que “em geral, a argumentação recorre a provas, já que o adversário está sempre pedindo provas do que o outro está a defender. As provas podem ser favoráveis, insuficientes, quase completas e incompletas” (*Ibidem*).

São aqui disponibilizados oito textos, sendo dois com atividades de compreensão textual e seis sem atividades de compreensão textual, pelo que constituem simples exercícios de leitura autónoma. Os autores dispõem, também, aos alunos atividades de leitura, de estudo do texto, de recursos expressivos, de classificação das orações, de criação do texto argumentativo, de dissertação

argumentativa, de atividades de escrita, de depoimento, de mesa-redonda, de reunião, de conferência e dos passos a realizar numa exposição.

De modo sumário e independentemente das atividades oferecidas aos alunos, eles também aprenderão que é fundamental a escolha de argumentos que sustentam ou que suportam a demonstração frásica, o respeito das regras de concordância, associando-as a provas e a argumentos. São verificadas nesta unidade atividades que incentivam o desenvolvimento de práticas de escrita, de leitura, de pensamento crítico e de análise crítica pessoal. Assim, no final desta unidade, os alunos são capazes de aprofundar a prática de escrita do texto a partir de intenções variadas, para fortalecer capacidades de raciocínio argumentativo e para organizar as ideias de forma concisa. Todavia, no desenrolar das atividades agendadas para esta unidade são apresentadas questões de escolha múltipla, de respostas múltiplas, de redação, de preenchimento de lacunas, verdadeiras ou falsas e diversas questões de compreensão. A posição imposta pelos autores nesta unidade permite colocar os alunos na certeza daquilo que se pretende e se deseja na análise da estrutura interna deste tipo de texto.

Assim, tendo em conta a multiplicidade de atividades, o exercício permite que os alunos desenvolvam competências de autorrealização, de resolução de problemas de natureza cotidiana e do mundo profissional, familiar e social. Entretanto, na análise feita da disposição dos textos, onde há, como sempre, o predomínio do texto poético (19), seguido o texto explicativo (18), narrativo (14), informativo (13), descritivo (11), argumentativo (8), e injuntivo (7), tal como é configurada a classificação abaixo:

Tipo de Texto (N.º de textos)	Compreensão Textual	Funcionamento da Língua	Escrita	Outras atividades
Poético (19)	8	7	0	0
Explicativo (18)	2	4	1	3
Narrativo (14)	8	2	0	3
Informativo (13)	1	4	0	2
Descritivo (11)	5	0	0	1
Argumentativo (8)	2	0	3	8
Injuntivo (7)	2	0	0	5
Total (90)	28	17	4	22

Tabela 5 - Diferentes Atividades nos Domínios do Ensino da Língua (Manual da 9.ª Classe)

Desta análise de conteúdo realizada ao ME e no âmbito de diferentes atividades nos domínios do ensino da língua, o manual apresenta uma organização interna coerente e funcional de acordo as

normas estruturais de edição e produção dos ME em Angola, bem como os conteúdos que respondem às necessidades de aprendizagem dos alunos, com destaque para o ensino dos textos poético, explicativo e narrativo, a liderar a lista de textos com maior extensão no ensino da leitura, cujas atividades são acompanhadas de exercícios de compreensão textual, de funcionamento da língua e de outras que consolidam a aprendizagem da leitura. A dimensão crítica deste manual escolar incide no facto de não estimular a autonomia e a criatividade a outros recursos de saberes externos, embora os textos sejam claros e longos, com existência de vocábulos de difícil decifração. Destacamos aqui a fragilidade de imagens e ilustrações que não explicitam informações que se querem transmitir junto com o texto aos alunos.

Aceitando a relevância dos ME no ensino da leitura, Bittencourt (1997) destaca que o livro didático realiza uma transposição do saber académico vasto para o aprofundamento do saber escolar no processo de explicitação curricular. Neste processo, ele cria padrões linguísticos e formas específicas de comunicação ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando unidades e conceitos, seleccionando ilustrações, etc. Com este facto, aceitamos que o manual reúne os requisitos necessários para oferecer uma aprendizagem condigna e significativa nos domínios da leitura, do funcionamento da língua e da escrita. Após esta análise de conteúdo que descreve a estrutura interna dos ME, dá-se início à análise crítica das partes que constituem a estrutura externa dos três manuais, desde a capa até à sistematização dos conteúdos fundamentais:

- a) A capa** – os manuais apresentam uma capa de papel “couché”, mole, que pode ter uma duração e resistência ao uso normal superior a dois anos, pelo que não permite a reutilização por um período longo, por ser um material bastante frágil, sem grande robustez. Apresentam a cor amarela (M1 e M3), azul e branco (o M2); no rosto da capa aparecem imagens estampadas de alunos sentados numa carteira (M2) e um aluno centrado à direita (M1 e M3), que, de certo modo, chamam a atenção de que se trata de manuais escolares cujas imagens retratam as faixas etárias a que se destinam. Na parte superior dos ME, surgem informações de ME atualizados de acordo as orientações do Ministério da Educação, à luz da Reforma Educativa em Angola. Numa posição à esquerda, aparecem os nomes dos autores (Helena Mesquita & Gonçalves Pedro) e, na parte inferior, são destacadas as classes (7.^a, 8.^a e 9.^a Classes) e o ciclo de ensino a que correspondem: “1.º Ciclo do Ensino Secundário”. Também é possível identificar, na capa, o nome da editora – “Plural Editores”. São indicadores visíveis e compreensíveis

que retratam informações iniciais de um ME, bem estruturado *na capa*, a partir de um primeiro contacto de avaliação que se pode estabelecer com os documentos.

- b) As imagens e gravuras** – na sua maioria não apresentam relação com o texto (Cf. pp. 29, 53, 57, 60, 69, 90, 113, para a 7.^a Classe; pp. 23, 44, 54, 73, 74, 79 para a 8.^a Classe; pp. 12, 21, 38, 40, 54, 62, 79, 87, 163, 180 para a 9.^a Classe), e apresentam insuficiência na diversidade de cores que, em alguns casos, estão distorcidas. Conclui-se que as imagens e as gravuras não são chamativas para o tipo de atividades em que se incluem os textos.
- c) Espessura e o peso** – os ME apresentam as medidas de 18,6 cm de largura e 26,5 cm de comprimento, e um peso bruto que varia de 3,7 a 4,7 kg. Quanto ao formato, as dimensões e o peso dos ME são adequados à idade e ao nível etário dos 11, 12 e 13 anos de idade. Os dados apurados nesta análise comprovam que os ME favorecem a normal utilização pelos alunos, pois, em nenhum momento, o peso e a espessura interferem com o normal transporte deste material didático até à escola pelos alunos.
- d) Espaçamento entre linhas e formatação de textos** – estes apresentam um espaçamento entre linhas de 1 cm, e a formatação de 2,5 cm à direita e de 2,5 cm à esquerda, nas partes superior e inferior. De acordo com esta formatação, os ME apresentam uma organização de textos visíveis que obedecem à regra padrão das normas de formatação e acabamento vigentes em Angola, no conjunto das várias editoras. Assim, atribui-se a classificação de «bom» a estes ME, pelo facto de apresentarem uma transparência e sistematização relevantes e adequadas aos alunos a que se destinam.
- e) Nível de informação adequada à faixa etária** – os manuais apresentam um conteúdo organizado, claro, bem estruturado e orientador para as atividades dos alunos. O índice oferece aos alunos diferentes conteúdos de carácter prático, reflexivo, no domínio das práticas de leitura, bem como nas de oficina de escrita e no conhecimento explícito da língua que envolvem rigor na sua organização. Os textos expressos estimulam a criatividade e autonomia nos domínios de ler para compreender o texto, de forma autónoma, do funcionamento da língua, das regras gramaticais e das atividades de escrita que envolvem diferentes tarefas atribuídas aos textos. Por isso mesmo, nos ME, as questões de compreensão e de gramática são concisas, pois apresentam informações exigíveis ao nível de ensino a que se destinam.

f) Textos escolhidos pelos autores – os manuais apresentam seis (6) unidades de ensino para a 7.^a Classe; sete (7) para a 8.^a Classe e oito (8) para a 9.^a Classe. Nesta disposição das unidades, verifica-se o acréscimo de mais uma unidade de ensino nas «tipologias textuais» para cada classe. Os textos escolhidos respondem às necessidades de aprendizagem dos alunos e esclarecem as informações essenciais ao desenvolvimento das competências definidas pelo Programa escolar. Em todos os ME, os textos poéticos constituem as tipologias predominantes, com 25% de textos oferecidos aos alunos, a seguir, os textos narrativos, com 21% em detrimento de outras tipologias textuais. Por outro lado, nos textos oferecidos pelos autores, faltam temáticas de cariz social sobre o meio ambiente, valores éticos e morais, regras de convivência social, saúde infantil e reprodutiva, de entre outras necessárias para um conhecimento amplo na consolidação da cidadania dos alunos. Importa também destacar que, em todos os ME, há uma última unidade que corresponde a um compêndio de gramática que regula a linguagem e estabelece padrões de escrita e de regras gramaticais da língua. Por conseguinte, nos tipos de linguagem veiculados nos textos de ensino da leitura, verifica-se a existência de expressões técnicas, fora da linguagem escolar dos alunos. Há, também, insuficiência de questões fechadas, de escolha múltipla, de respostas abertas, bem como de desenvolvimento, que seriam fundamentais para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

g) Materiais complementares aos manuais escolares – em comparação com os ME de outros países (refira-se Portugal, França, Espanha), os manuais de Português produzidos em Angola, no Período da Reforma Educativa, na sua atual edição, não apresentam recursos acessórios de aprendizagem autónoma que estimulem outras áreas do saber: guiões de leitura, CD áudio, jogos digitais, fichas de trabalho, minigramáticas, CD-ROM, cadernetas de planificação do professor, planos de aula e fichas de verificação do desempenho dos alunos. Todavia, identificada a ausência destes elementos essenciais na consolidação das práticas de leitura dentro e fora da sala de aula, conclui-se que, além do ensino remoto, praticado na sala de aula, estes ME não estimulam a aprendizagem autónoma com recurso a outras fontes didáticas e tecnológicas.

h) Sistematização dos conteúdos – de uma maneira geral, os manuais apresentam-se bem estruturados no tocante à organização dos conteúdos que respeitam os objetivos

educativos plasmados no Programa nacional, propondo boas situações de aprendizagem. Os ME estimulam a imaginação e a criatividade no processo de ensino-aprendizagem, prevalecendo os conteúdos essenciais como prioridades de ensino, os textos narrativos, poéticos, o funcionamento da língua, os blocos gramaticais, a questão da compreensão oral, atividades de leitura, bem como as oficinas de escrita. Assim, podemos afirmar que os conteúdos estão bem sistematizados para uma aprendizagem sólida da leitura. Neste confronto, nota-se insuficiência de atividades de escrita, de expressão oral que levam a uma reflexão mais profunda do aluno na análise e organização da sua aprendizagem na sala de aula. Considerado o ME como um recurso didático utilizado com um fim específico, no ensino-aprendizagem, além dos aspetos discutidos que envolvem as partes internas e externas, abaixo são apresentadas as reflexões da discussão dos blocos gramaticais destes ME.

5.4. Apontamentos sobre os blocos gramaticais dos manuais M1, M2 e M3

Os manuais escolares encerram com a exposição de conteúdos gramaticais, num «Bloco gramatical», para esclarecer casos complexos de gramática, nomeadamente em atividades sobre os acentos gráficos ou os sinais auxiliares de escrita, o estudo da Morfologia, nas suas divisões de palavras variáveis e invariáveis, a Lexicologia, a Sintaxe, a Expressão Literária e outras atividades complementares. Porém, neste bloco gramatical, nota-se a ausência, em todos os ME, de conteúdos ligados à Fonética e à Fonologia do Português, bem como à Semântica, que cremos ser conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento da competência da leitura e do conhecimento explícito da língua. A transmissão de conhecimentos nos domínios da Morfologia e da Sintaxe não é um vetor suficiente para o estudo mais amplo da língua (seja ela estrangeira ou materna); portanto, deve incluir-se a Fonética e a Fonologia nos blocos gramaticais, como elementos imprescindíveis para a aprendizagem, dado que, no contexto de ensino angolano, existem alunos que aprendem o Português como língua não materna (LNM), como língua segunda (LS) ou língua estrangeira (LE), nas condições em que a mesma não é aprendida ou adquirida no contexto familiar ou de uma forma inata nos primeiros anos de vida.

Assim sendo, com cerca de vinte (20) páginas de atividades, apresenta-se o bloco gramatical para a 7.^a Classe; com trinta e três (33) páginas o da 8.^a Classe; e com vinte e nove (29) páginas, o da 9.^a Classe. Além dos aspetos mencionados nesta unidade, os alunos aprendem, também, a flexão dos substantivos em género, número e grau; dos adjetivos nas suas variações; e dos verbos na sua flexão específica. Os alunos obtêm informações das consultas e de aprendizagens sobre o processo de

renovação e enriquecimento do léxico, bem como de conteúdos de linguística histórica, ou seja, sobre a origem e evolução do Português. Os conteúdos propostos pelos autores nesta unidade permitem consolidar a aprendizagem dos aspetos mais complexos da gramática para o desenvolvimento de competência linguística dos alunos.

Como referimos, no «Bloco gramatical» e em relação ao conhecimento explícito da língua, o aluno deve ser capaz de regular a linguagem e de estabelecer padrões de escrita e de fala numa determinada comunidade linguística. Destaque-se, entretanto, que, em Angola, há alunos em que o Português é a L2, ou seja, a língua segunda e que precisam de aperfeiçoar os padrões da escrita e da fala através do Português, aprendendo o idioma e as unidades ou estruturas que permitem o bom uso da língua. De modo a responder ao ensino dos conteúdos nucleares que contribuem para a autonomia da leitura e do conhecimento explícito da língua, admite-se que os conteúdos nucleares em que se estruturam os blocos gramaticais atestam a consolidação do ensino do Português na sua globalidade, pois incorporam conteúdos e tópicos essenciais em que são postas diferentes atividades de linguagem que vão além da normalização da linguagem escrita e falada, e que facilitam o envolvimento dos alunos nas práticas de leitura na sala de aula e na realização das tarefas fundamentais que passam pela gramática.

Por este motivo, os conteúdos contidos nos blocos gramaticais constituem elementos nucleares, “no estágio etário e educacional que é próprio dos alunos a quem estes livros se dirigem, o uso da língua e a prática da gramática traduz e confirma a sua importância enquanto veículo privilegiado da interação do sujeito linguístico com os outros, seja em regime oral, seja pela escrita” (Reis, 2012, citado por Marques & Silva, 2012, p. 3). Por conseguinte, os blocos gramaticais dos manuais M1, M2 e M3 são eixos de comunicação linguística prioritária, dadas as suas potencialidades linguísticas como fator decisivo na aquisição de competências linguísticas e na capacidade de inter-relação entre os alunos e o mundo.

Nesta ideia, o ensino de uma língua não pode ser entendido apenas como transmissão de um conhecimento de uma determinada língua por parte de um sujeito que domina tal idioma, para o outro que não possui conhecimento do mesmo idioma (Aquino, Santos & Souza, 2016). A encerrar esta análise, destaca-se que o ensino e a aprendizagem da língua deve ser conduzido no sentido de responder aos processos delineados com o ensino da gramática na sala de aula, privilegiando as competências normalizadas do uso da língua na vertente escrita e falada.

5.5. Síntese da análise de conteúdo dos manuais M1, M2 e M3: os géneros textuais

De uma forma geral, os ME de Português do 1.º Ciclo apresentam uma organização coerente e estruturada para as atividades do professor, facilitando a aprendizagem dos alunos através dos textos de leitura colocados à sua disposição. Os conteúdos de aprendizagem nos diferentes domínios como a leitura e a compreensão textual, o funcionamento da língua ou a gramática, em geral, são tidos em conta nos ME e correspondem aos núcleos das aprendizagens essenciais do Português no 1.º Ciclo, pelo facto de a maior parte dos textos de ensino da leitura propor trabalhos práticos que permitem o aprofundamento dos conteúdos no interior de cada capítulo.

Nos ME, são, também, consagrados exercícios aos diversos domínios de ensino da língua, tais como a leitura, a oficina de escrita, bastante reduzida, o conhecimento explícito da língua, no bloco gramatical relativo ao trabalho de funcionamento da língua. Assim, na nota dirigida aos alunos, não são apresentadas, de forma concisa, as atividades que podem ser realizadas no decurso do ano letivo, pelo que os autores levam os alunos à consulta do índice do manual, sugerindo atividades que podem ser realizadas em cada uma das unidades e que são descritas da seguinte forma e com os vários géneros de texto:

- a) **Texto narrativo:** no ensino deste texto no 1.º Ciclo, os autores começam por afirmar que a narrativa é uma história na qual se desenvolvem vários acontecimentos que envolvem **personagens**. Além da ação (os acontecimentos) e das personagens, existem na narrativa outros elementos importantes: o **espaço**, onde ocorrem os acontecimentos; o **tempo**, durante o qual estes se desenrolam; o **enredo** ou a **intriga**, a sequência por que os acontecimentos são apresentados (Mesquita & Pedro, 2016, 2017a, 2017b). Assim, nesta nota introdutória de orientação oferecida pelos autores, o trabalho de exploração do texto narrativo para a competência de leitura no 1.º Ciclo é idealizado nos contextos do narrador, das personagens, dos modos de representação e de expressão, bem como dos elementos de análise da narrativa. Estas atividades são concretizadas nos três ME com base numa leitura profunda dos diferentes textos narrativos e, como sempre, acompanhadas de exercícios de compreensão textual e de funcionamento da língua.
- b) **Texto descritivo:** no ensino deste texto, configurado nos três ME, os autores começam por apresentar aos alunos que o exercício fundamental da descrição é a **observação**. São realizadas atividades para situar as personagens ou objetos no seu enquadramento, captando a impressão geral do lugar, depois fixando-se nos pormenores, para escolher os mais significativos, situando os vários elementos: objetos, tamanhos, cores, luzes e

sombras, cheiros, sons (Mesquita & Pedro, 2016, 2017a, 2017b). Com esta ideia, os alunos aprendem que o próprio local onde nos encontramos influi sobre o nosso estado de espírito e, consequentemente, sobre a descrição que fazemos do que nos rodeia. Assim, nesta segunda unidade que envolve a leitura dos textos descritivos, os alunos são ensinados a caracterizar uma personagem nos domínios físico, psicológico e social, bem como de objetos na perspetiva física. Ora, são intensificadas com base na leitura atividades de compreensão de mensagens variadas, atividades de reflexão, análise e sistematização de conteúdos e algumas atividades de escrita que envolvem as fases de planificação.

- c) **Texto poético/lírico:** neste tipo de texto, de acordo com as diversas atividades de leitura, os alunos do 1.º Ciclo aprendem a importância da **dimensão estética** e da **criatividade**, que, por vezes, leva a utilizar uma linguagem que apresenta desvios em relação à norma (Mesquita & Pedro, 2016, 2017a, 2017b). Através da leitura e da linguagem do texto poético, os alunos caracterizam a exploração de vários recursos expressivos, como a repetição, a personificação, a metáfora, a enumeração, a aliteração, entre outros. Assim sendo, as atividades que envolvem esta unidade ajudam os alunos a compreender melhor o texto poético, por intermédio da poesia, como domínio de excelência da linguagem conotativa. Além disso, integram neste texto atividades de compreensão textual, de funcionamento da língua e de escrita.
- d) **Texto informativo:** os três manuais escolares oferecem exercícios de leitura que incluem textos sobre um conceito, uma exposição, uma descoberta, uma experiência, um filme, um livro, um passeio ou um facto. Tal como o objetivo do texto informativo é **informar**, esta tarefa impõe ao aluno ler a estrutura da notícia, da entrevista, da reportagem, do texto de opinião, da carta formal, do aviso, do anúncio publicitário e de outros textos, com o objetivo de identificar as características dos textos informativos (Mesquita & Pedro, 2016, 2017a, 2017b). Nesta tipologia textual, os ME não oferecem exercícios que têm por finalidade fornecer aos alunos informações precisas sobre as palavras menos comuns do Português, cujos significados podem ser esclarecidos com recurso ao dicionário.
- e) **Texto injuntivo:** nesta unidade, são desenvolvidas diversas atividades que envolvem a pré-leitura, a leitura, e a pós-leitura, para os alunos compreenderem o texto que apela a algo, procura que o recetor execute uma certa ordem de procedimentos ou desenvolva um certo comportamento. Neste sentido, os autores (Mesquita & Pedro, 2016, 2017a,

2017b), sugerem aos alunos que o texto irá permitir a análise e a reflexão das suas partes distintas, a começar pela **parte informativa** em que se descrevem ou enumeram as características de um produto, as peças que compõem um instrumento, a composição de um medicamento, os ingredientes de uma receita (*Ibidem*). Na **parte apelativa**, são dadas as ordens, os conselhos ou as regras que o destinatário tem de respeitar para manejar um instrumento, tomar um medicamento, cozinhar uma receita, bem como atividades de um jogo, que contemplam na aprendizagem deste texto, atividades de instrução, de compreensão do texto, de funcionamento da língua.

f) **Texto argumentativo:** o seu ensino constitui a sétima unidade (existindo em exclusivo na 9.^a Classe). À semelhança do processo de operacionalização de outros textos, o texto argumentativo exige uma literacia avançada dos alunos da 9.^a Classe, dado que a sua construção leva os alunos a seguir três eixos: **a tese** (situação levantada), **o argumento** (o que sustenta este argumento), e **a conclusão** (justificativa, alegações e persuasão), de modo a que os alunos sequenciem ideias que impõem os seus raciocínios a serem argumentados em diversas circunstâncias na oralidade e na escrita. De igual modo, por meio desse conteúdo consagrado no ME da 9.^a Classe, que impõe à leitura o *saber ler e escrever*, visando levar os alunos através da estrutura do texto argumentativo a produzir textos e a defendê-los, nas situações de *defesa pessoal*, na *perspetiva pessoal*, *familiar* e *na vida pessoal*, considerando-se que uma tese está bem fundamentada quanto maior for a diversidade de concordância da mesma.

g) **Bloco gramatical:** os conteúdos gramaticais aparecerem no final de todas as unidades; destaca-se, nesta análise, que as informações gramaticais não são intercaladas ou *trabalhadas* nas unidades que antecedem, por se encontrarem na parte final dos ME. **A exploração gramatical** é realizada com base nas fichas de leitura/atividades que despertam e orientam a curiosidade própria de aprendizagem dos alunos. O referido bloco é repartido em cinco partes: a Morfologia, a Lexicologia, a Sintaxe, a Expressão Literária e as Técnicas de Escrita. Em todos os ME notam-se ausências de conteúdos de Fonética e Fonologia, de Semântica, fundamentais tendo em conta as necessidades e o grau de exigência de aprendizagem dos alunos para a transição do 1.^o Ciclo para o 2.^o Ciclo. Assim, apesar do bloco gramatical oferecer conteúdos que facilitam e enriquecem as aprendizagens, a última parte do manual escolar que compõe o bloco gramatical não é explorado em todos os conteúdos programáticos, nem tão pouco os conteúdos são

intercalados com as questões de compreensão textual. Ora, as questões de exploração gramatical permitem aos alunos obter resultados significativos na aprendizagem de aspetos ligados à gramática. Além disso, os conteúdos que norteiam os blocos gramaticais são linhas de conhecimento que permitem aceder à língua explicitamente e exercitar as normas que os norteiam para um discurso coeso na leitura, na escrita e na fala para a aprendizagem de outras disciplinas que compõe o plano de estudos do 1.º do Ensino Secundário.

5.6. Análise das dimensões científico-didáticas dos manuais M1, M2 e M3

Após a análise de conteúdo dos ME, nas dimensões da estrutura interna e externa, através dos conteúdos científicos veiculados em cada manual, a partir daqui é realizada uma outra análise, nas dimensões científico-didática, com o objetivo de avaliar, através de uma escala qualitativa, as informações veiculadas pelos ME. Estes propõem trabalhos práticos para aprofundar as aprendizagens dos alunos, baseando-se no impacto dos conteúdos científicos do ensino e nas atividades didáticas de aprendizagem da leitura ou compreensão textual, do funcionamento da língua ou gramática e, finalmente, da escrita.

É analisada, também, em cada manual, a perspetiva didática sobre os conteúdos que determinam os resultados da aprendizagem significativa dos alunos através das múltiplas metodologias aplicadas pelos professores na sala de aula. Assim, “o ato de avaliar, julgar e escolher como «bom», «suficiente», «insuficiente», «muito bom» é uma prática ou ação extremamente comum na análise de documentos, sendo os mais relevantes na avaliação qualitativa científica dos ME para determinar a importância e o papel que os conteúdos nucleares apresentam na aprendizagem da leitura dos alunos” (Pair, 1995, p. 18).

Todavia, a necessidade da escolha das dimensões desta análise é motivada pelo facto de existirem, além dos ME de Português do 1.º Ciclo previamente estudados nesta investigação, os indicados pelo Ministério da Educação, em detrimento da existência de outros manuais escolares descontinuados, produzidos anteriormente e, nalguns casos, utilizados pelos professores de forma forçada para a consolidar as práticas de leitura dos alunos da 9.ª Classe.

Assim, o estudo destes manuais da Reforma Educativa permite confrontar os dados da sua análise de conteúdo, avaliando uma progressão que remete sistematicamente para os capítulos anteriores e posteriores e explicitam ou identificam informações exigíveis aos alunos. Além disso, a avaliação qualitativa científico-didática tem um papel fundamental no processo de adequação e

correção dos ME, no papel que estes exercem no ensino-aprendizagem da leitura, de maneira a assegurar e a certificar que as informações veiculadas nos ME contribuem com conteúdos que neles veiculam para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ora, os quadros a apresentar de seguida foram construídos em duas dimensões: *a)* dimensão científica – avaliar a informação veiculada em cada manual, não só para uma aprendizagem significativa através dos conteúdos que contribuem para o desenvolvimento das competências científicas dos alunos; *b)* dimensão didática – avaliar como os conteúdos ensinados pelos professores que ajudam a desenvolver competências de leitura e de compreensão textual, de funcionamento da língua, de escrita, em diferentes contextos e com diferentes objetivos de aprendizagem, através de diversas atividades textuais, como a leitura de obras integrais que envolvem a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura na sala de aula.

Por conseguinte, depois de já termos justificado globalmente a razão da aplicação desta análise, numa *avaliação qualitativa*, que consiste na atribuição de uma menção qualitativa, expressa em cada ME, usando as seguintes escalas de classificação: *a)* *Insuficiente (I)*; *b)* *Suficiente (S)*; *c)* *Bom (B)*; *d)* *Muito Bom (MB)*, nas duas dimensões de análise que configuram estes ME. As classificações obtidas na escala qualitativa têm por base a distribuição de resultados no intervalo do “Insuficiente” ao mais elevado, “Muito Bom”, obtidos por todos os ME para efeitos de classificação e de publicação na legislação editorial de avaliação dos ME, em vigor em Angola.

Dimensão de análise científica				Indicadores de adequação	Escala avaliativa
1- Dimensão científica				a) Apresenta uma organização clara e funcional. O conteúdo científico cumpre com os objetivos educacionais.	Bom (B)
				b) Motiva o saber e contempla experiências de aprendizagem diversificada.	Bom (B)
				c) Propõe situações de aprendizagem.	Bom (B)
				d) A proposta de atividades de leitura é prática para uma aprendizagem significativa. As atividades de gramática ajudam a desenvolver a competência linguística.	Suficiente (S)
				e) O manual ajuda a desenvolver hábitos de leitura e desenvolve a organização do trabalho do aluno.	Bom (B)
				f) O índice mostra claramente a organização dos conteúdos e ajuda o aluno a compreender a estrutura interna do manual escolar.	Bom (B)
1- Dimensão científica				g) As unidades apresentam propostas de atividades científicas nos domínios práticos e teóricos.	Insuficiente (I)
				h) As unidades têm uma sequência lógica e estabelecem relações entre um e outro.	Insuficiente (I)
				i) O manual propõe conteúdo científico claro, atualizado e relevantes para o nível e a faixa-etária dos alunos.	Bom (B)
				j) A linguagem veiculada no manual é clara e objetiva.	Suficiente (S)
1- Dimensão científica				k) Estimula a criatividade e outros recursos de saberes.	Insuficiente (I)
				l) Os textos são claros, adequados ao nível de ensino e faixa-etária dos alunos a que se destinam.	Bom (B)
				m) O peso, a capa, a cor, apresenta robustez para resistência a reutilização.	Insuficiente (I)
				n) As imagens, ilustrações têm relação com o texto.	Insuficiente (I)
				o) O manual contém CD-ROOM, jogos digitais e multimédias que permitem um aprofundamento da aprendizagem.	Insuficiente (I)
2- Dimensão didática				a) Há presença de metodologia facilitadora que diversifica situações de aprendizagem.	Insuficiente (I)
				b) O manual permite o uso de aprendizagem autónoma.	Bom (B)
				c) Oferece uma metodologia facilitadora e diversificada às situações de aprendizagem.	Bom (B)
				d) Estabelece uma relação C/ o programa explicitando os conteúdos essenciais.	Insuficiente (I)

Quadro 15 - Análise Científico-Didática do Manual de Português M1
(Fonte: criação própria)

Dimensão de análise científica				Indicadores de adequação	Escala avaliativa
				a) Motiva o saber e contempla experiências de aprendizagem diversificada aos alunos.	Bom (B)
				b) Os objetivos educacionais apresentam organização clara e funcional no seu uso (alunos).	Insuficiente (I)
				c) Propõe situações de aprendizagem.	Bom (B)
1- Dimensão científica				d) A proposta de atividades de leitura é prática para uma aprendizagem significativa. As atividades de gramática ajudam a desenvolver a competência linguística.	Suficiente (S)
				e) O manual apoia a desenvolver os hábitos de leitura e desenvolve a organização do trabalho do aluno.	Bom (B)
				f) O índice mostra claramente a organização dos conteúdos e ajuda o aluno a compreender a estrutura interna do manual escolar.	Bom (B)
1- Dimensão científica				g) As unidades apresentam propostas de atividades científicas nos domínios práticos e teóricos.	Insuficiente (I)
				h) As unidades têm uma sequência lógica e estabelecem relações entre um e outro.	Insuficiente (I)
				i) O manual propõe informações claras, atualizada e relevantes para o nível e a faixa-etária dos alunos.	Bom (B)
				j) A linguagem veiculada no manual é clara e objetiva.	Suficiente (S)
1- Dimensão científica				k) Estimula a criatividade e outros recursos de saberes.	Insuficiente (I)
				l) Os textos são claros, adequados ao nível de ensino e faixa-etária dos alunos a que se destinam.	Bom (B)
				m) O peso, a capa, a cor, apresenta robustez para resistência a reutilização.	Insuficiente (I)
				n) As gravuras e ilustrações estabelecem relação com o texto.	Insuficiente (I)
				o) O manual contém CD áudios, recursos digitais e grelhas de verificação de textos, filhas de avaliações.	Insuficiente (I)
2- Dimensão didática				a) Oferece uma metodologia autónoma que permite diversificar diferentes situações de aprendizagem.	Insuficiente (I)
				b) O manual propõe informações de aprendizagem autónoma.	Bom (B)
				c) Oferece uma metodologia facilitadora e diversificada às situações de aprendizagem.	Bom (B)
				d) Estabelece uma relação C/ o programa explicitando os conteúdos essenciais.	Insuficiente (I)

Quadro 16 - Análise Científico-Didática do Manual de Português M2
(Fonte: criação própria)

Dimensão de análise científica				Indicadores de adequação	Escala avaliativa
1- Dimensão científica				a) O Índice proõe claramente a organização dos conteúdos e ajuda os alunos a compreender a estrutura interna do manual.	Bom (B)
				b) Os objetivos educacionais apresentam organização clara e funcional no seu uso (alunos).	Insuficiente (I)
				c) Propõe situações de aprendizagem.	Bom (B)
				d) A proposta de atividades de leitura é prática para uma aprendizagem significativa. As atividades de gramática ajudam a desenvolver a competência linguística.	Suficiente (S)
				e) O manual apoia a desenvolver os hábitos de leitura e desenvolve a organização do trabalho do aluno.	Bom (B)
				f) O manual motiva a diferentes saberes e contempla experiências de aprendizagem diversificada.	Insuficiente (I)
1- Dimensão científica				g) As unidades apresentam propostas de atividades científicas nos domínios práticos e teóricos.	Insuficiente (I)
				h) As unidades têm uma sequência lógica e estabelecem relações entre ambas.	Insuficiente (I)
				i) O manual propõe informações claras, atualizada e relevantes para o nível e a faixa-etária dos alunos.	Bom (B)
				j) A linguagem veiculada no manual é clara e objetiva.	Suficiente (S)
				k) Estimula autonomia e criatividade de outros saberes.	Insuficiente (I)
				l) Os textos são claros, adequados ao nível de ensino e faixa-etária dos alunos a que se destinam.	Bom (B)
1- Dimensão científica				m) O peso, a capa, a cor, apresenta robustez para resistência a reutilização.	Insuficiente (I)
				n) As gravuras e ilustrações estabelecem relação com o texto.	Insuficiente (I)
				o) O manual contém CD áudios, recursos digitais e grelhas de verificação de textos, filhas de avaliações.	Insuficiente (I)
2- Dimensão didática				a) Oferece uma metodologia autónoma que permite diversificar diferentes situações de aprendizagem.	Insuficiente (I)
				b) O manual propõe informações de aprendizagem autónoma.	Insuficiente (I)
				c) O manual propõe metodologia facilitadora e diversificada às situações de aprendizagem.	Bom (B)
				d) Estabelece uma relação C/ o programa explicitando os conteúdos essenciais.	Insuficiente (I)

Quadro 17 - Análise Científico-Didática do Manual de Português M3
(Fonte: criação própria)

A partir dos quadros anteriores e da análise global dos manuais escolares de Português em uso em Angola, geraram-se conclusões da avaliação qualitativa dos ME de Português, respondendo à

grande questão d' *O Ensino da Leitura em Angola: dos manuais escolares às concepções de professores do Ensino Secundário*, concretizando-se discussões em torno dos três manuais escolares submetidos a análise.

Destaca-se que a problemática em estudo procurou compreender de que modo os ME de Português do 1.º Ciclo e as concepções dos professores reconfiguram o ensino da leitura em Angola, na maneira como são articulados os conteúdos e as atividades de ensino da leitura nos respetivos ME, para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Todavia, para Apple (1995), os manuais escolares são ferramentas pedagógicas legítimas da cultura que se quer ver transmitida na sala de aula. É justamente em função deste fundamento que os ME continuam a ser elementos de análise do contexto educativo angolano, para bem do uso dos alunos.

Desta organização salienta-se também que há uma necessidade urgente de (re)configuração dos três manuais de Português do 1.º Ciclo (M1, M2 e M3), tanto nos aspetos externos quanto internos. Por isso mesmo, a investigação pretende (re)avaliar os três ME na questão da disposição e sistematização dos conteúdos, de modo a estimular a criatividade, propondo informações científicas corretas, atualizadas e relevantes para o nível e o grau de ensino a que se destina.

Assim sendo, a estrutura interna dos manuais M2 e M3 carece de uma revisão dos conteúdos plasmados no índice, com propostas novas de estratégias de exploração de outras tipologias textuais menos exploradas, como a *injuntiva*, a *poética* e a *explicativa*, em detrimento das mais exploradas, a *narrativa* e a *descritiva*. Há que equilibrar a questão da distribuição dos conteúdos por temas e, por sua vez, em subtemas, para uma melhor proposta de trabalho prático.

Nos discursos de abertura dos ME proferidos pelos autores, a apresentação não retrata a informação que se veicula nos ME, nem as informações ligadas aos conteúdos para situações em que são propostos os trabalhos. Destacam-se também nos três ME problemas de concordância gramatical entre os elementos frasais do texto, e as questões levantadas à volta do texto pelo que, nalguns casos, não são precisas e nem correspondem à faixa etária e ao nível de escolaridade a que se destinam. Ora, para uma boa compreensão dos conteúdos, as palavras veiculadas nos textos devem fazer parte do nível de linguagem corrente do aluno e sua correspondência à idade e ao nível de escolaridade a que se destinam, para uma melhor compreensão dos conteúdos. Deve propor-se, nos manuais M1, M2 e M3, a existência de uma metodologia específica para o ensino da leitura e a consolidação dos objetivos e das metas curriculares plasmadas no Programa nacional, ao nível do ensino da leitura nos ME, de modo a cumprir as tarefas a que se propõem no contexto educativo dos alunos e na atividade do professor.

Portanto, os manuais estabelecem relação com o programa proposto pelo Ministério da Educação, pois os seus conteúdos seguem uma ordem lógica, sequencial e apresentam informações de modo explícito e coerente através de algumas atividades de carácter prático adequado ao processo de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo. Em todo o caso, na sua globalidade, os ME abrem o programa, mas não encerram, acabando-se por desorientar os conteúdos programáticos do programa. Daí ressalta-se que, de antemão, o manual enquanto material didático do aluno e do professor, inserido num determinado sistema educativo, deve refletir os conteúdos presentes no programa curricular, de modo a explicitar as aprendizagens essenciais.

No que tange aos conteúdos metodológicos, os dados mostram que os manuais M1, M2 e M3 não cumprem com a estrutura epistemológica e de sequencialização própria, pois não desenvolvem atividades de escrita que respeitem as fases de planificação, textualização e revisão. *Grosso modo*, ainda é identificada nos ME a inexistência de sugestões de carácter prático na leitura de textos literários e não literários; não promovem a leitura de obras integrais e de outras atividades em que integram a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura; na questão da expressão oral, a comunicação em diferentes contextos e com diferentes objetivos não propõe a compreensão de mensagens variadas; o conhecimento explícito da língua abarca atividades de reflexão, análise e sistematização de conteúdos, mas não propõe, em geral, “oficinas de língua”; os percursos de descoberta de fenómenos linguísticos, atividades de aplicação e estudos independentes não são visíveis na organização dos conteúdos práticos e experimentais.

Em suma, da análise e da avaliação científico-didática realizada, deve haver um espaço reservado à opinião crítica do professor, de modo a contribuir para a melhoria das práticas do ensino da leitura, da gramática ou da escrita. A análise de conteúdo mostra, nos M1, M2 e M3, que não há conteúdos que estimulem as outras áreas de aprendizagem como a cultura, a educação artística, o meio ambiente, a cidadania, os valores morais e éticos ou religiosos, bem como a existência do equilíbrio entre as tipologias textuais, de modo a assegurar que, no final da aula, o aluno tenha contacto com os diferentes textos.

Acredita-se que a (re)configuração desses manuais escolares irá responder às exigências da qualidade de ensino do Português em Angola, reconhecendo que os indicadores identificados aqui são determinantes para uma (re)avaliação da qualidade de um ME de Português no ensino da leitura. À volta disso, atendendo ao motivo da inexistência de uma grelha de apreciação e de avaliação dos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo, a investigação propõe uma grelha de apreciação, avaliação e classificação dos manuais escolares de Português do 1.º Ciclo, com o objetivo de instruir os futuros investigadores ferramentas necessárias para analisar nos manuais escolares as temáticas, os conteúdos,

bem como as partes externas, verificando se estão de acordo com as orientações propostas pelo Governo de Angola, através do Ministério da Educação.

A opção de escolha e a modalidade do trabalho de avaliação é da inteira responsabilidade do investigador ou da comissão multissetorial encarregue de avaliar os manuais escolares nas situações em que são propostas as situações de aprendizagem. Assim sendo, a encerrar a discussão da análise de conteúdo dos ME, dá-se início à análise e à caracterização do Programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo, centrada nos aspetos metodológicos de ensino dos textos para a aprendizagem da leitura.

5.7. Caracterização do Programa de Português do 1.º Ciclo

O Programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo é o diploma que regula e estrutura os conteúdos programáticos do ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Secundário. Na sua caracterização, é tido em conta o enquadramento temático, a partir do qual são desenvolvidos conteúdos fundamentais da disciplina, no ensino da leitura e da compreensão textual, da escrita, da gramática. A estrutura de base para o ensino da leitura no 1.º Ciclo é realizada através das seguintes tipologias: *a)* texto narrativo; *b)* texto descritivo; *c)* texto apelativo; *d)* texto informativo; *e)* texto poético; *f)* texto explicativo; *g)* texto argumentativo.

Partindo destas tipologias textuais, o domínio da língua faz-se através de textos diversos. Daí que, no desenvolvimento dos conteúdos nucleares referidos, se tomem como temas dominantes para o ensino da leitura os diferentes domínios (ouvir/falar, ler/escrever), na consolidação das aprendizagens dos alunos (MED, 2019). Neste programa, identificou-se que o estudo evolutivo do funcionamento da língua e da leitura se desenvolvem integralmente a par das características dos textos que lhe servem como suporte dinâmico no ensino da leitura durante as aulas.

Contudo, com a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para o Período de 2015-2030, os programas de ensino constituem instrumentos de orientação estratégica do Governo da República de Angola para o Sector da Educação, no sentido de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional na perspetiva de uma educação pública mais abrangente e de qualidade, à luz dos programas oficiais e dos manuais escolares, que orientam e respondem às atuais necessidades educativas do país no Ensino Primário e Secundário.

Assim sendo, “a disciplina de Língua Portuguesa no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário visa, essencialmente, alargar e aperfeiçoar a compreensão e a prática da língua oral e escrita” (INIDE, 2014, p. 4). Em síntese, podemos apontar quatro objetivos do Programa de Português no 1.º Ciclo:

- (i) Desenvolver no aluno a capacidade de comunicação nacional e internacional que lhe permita alargar o seu horizonte pessoal, bem como adquirir conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da história da humanidade;
- (ii) Proporcionar a consolidação da consciência nacional;
- (iii) Fomentar o apreço pelas manifestações culturais através da leitura de obras literárias nacionais e internacionais;
- (iv) Fornecer instrumentos de comunicação e expressão oral e escrita que permitam a integração social e a participação consciente no processo político-cultural e socioeconómico do país (MED, 2014, p. 6).

Em linhas mais específicas, no que se refere à aquisição de competências linguísticas, o Programa de Português visa intervir no processo educativo nos seguintes domínios:

- (i) Assegurar as condições necessárias a um progressivo desenvolvimento linguístico que permita uma expressão fluente, quer oral, quer escrita;
- (ii) Desenvolver competências de análise e interpretação dos conteúdos orais e escritos;
- (iii) Proporcionar meios de utilização correta da língua nas diversas situações de uso, nomeadamente na compreensão dos conteúdos das outras disciplinas;
- (iv) Desenvolver a sensibilidade e a criatividade do aluno, através da leitura dos diferentes textos e da escrita do mesmo texto (*Idem*, p. 7).

No entanto, espera-se que este Programa responda com eficácia ao ensino do Português no 1.º Ciclo, dadas algumas circunstâncias ligadas ao fracasso no aproveitamento escolar, que se vê confirmado nos resultados de aprendizagem dos anos anteriores (2010, 2011 e 2012).

Não obstante, como instrumento cultural, ideológico e orientador do ensino do Português no 1.º Ciclo, o Programa constitui uma ferramenta didática fundamental na regulação da informação escolar, de modo a responder às orientações pertinentes do Governo de Angola, a respeito da qualidade do Sistema de Educação e de Ensino, através dos conteúdos nucleares que dão abertura aos principais temas a ensinar nas diferentes classes, distribuídos em: *estrutura do texto a estudar e principais características, atividades de leitura e de escrita, do funcionamento da língua e da exploração gramatical* e, de seguida, compilados por um processo de operacionalização percorridos por tarefas a serem executadas pelos professores em diferentes fases didáticas mediante os objetivos de aprendizagem de cada unidade à luz dos conteúdos pré-selecionados na sala de aula.

Na caracterização deste programa podemos considerar que os aspetos essenciais a ter em conta no ensino da leitura são os textos, através do qual são desenvolvidas a estrutura e a

caraterização dos textos, desde os conteúdos até às atividades de que fazem parte o funcionamento da língua, a compreensão textual, bem como a escrita e outras atividades complementares que visam contribuir para a competência da leitura. Associam-se a esse processo de operacionalização as múltiplas metodologias aplicadas pelos professores no ensino dos conteúdos, a destacar, a explicativa, a elaboração conjunta, a expositiva, o trabalho independente que são articuladas por um processo pedagógico sistemático, cumulativo, contínuo e comparativo que termina com a comprovação e avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em diferentes etapas e modalidades, como a diagnóstica, a formativa e a sumativa, de modo a determinar se os conteúdos definidos no Programa, configurados nos ME, e as metas são alcançadas no decurso de cada trimestre que compõe o ano letivo.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Antes de desenvolvermos este capítulo, fazemos aqui, como abertura, a apresentação física e geográfica da escola onde o estudo se desenrolou. Destacamos, nomeadamente, o perfil dos professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário no Município de Benguela, em particular na escola de origem dos participantes do estudo. No final deste capítulo, discutimos as concepções desses professores sobre os manuais escolares e os procedimentos de leitura aí presentes.

6.1. Caracterização física e geográfica do Colégio BG 1115 “10 de Fevereiro”

Dá-se início, nesta secção, à caracterização da escola e do contexto urbano, social e geográfico em que ela se insere. O nome da escola assume uma carga simbólica e histórica pelo facto de constituir o campo de ação desta pesquisa. Aos 10 de fevereiro de 1976, um ano após a independência de Angola, foi libertada a cidade de Benguela pelo regime colonial português e, como consequência, deu-se a expulsão dos últimos soldados sul-africanos daquele local de concentração armada. Desde então, surgiu a necessidade de se entregar o espaço que serviu de quartelão de concentração militar às autoridades benguelenses. Como forma de homenagear a vitória alcançada pelo regime português e pelos sul-africanos naquele território, atribuiu-se então o espaço de concentração militar e a vasta artéria, que vai da entrada do município do Lobito e da delegação das pescas, à Câmara Municipal de Benguela.

O espaço atribuído constituiu a escola na altura designada “Ciclo Novo”, localizado numa zona suburbana que constitui o Bairro da Cambanda, Zona A, Província de Benguela. A instituição limita-se, a Norte, ao centro urbano da cidade, que é separada pela Vala do Coringe, a qual divide o centro da cidade do Bairro da Cambanda. A sua estrutura física é considerada um dos melhores exemplares da arquitetura neotradicional portuguesa em Benguela.

A escola tem como limite de referência a Mediateca Municipal, a Comissão Nacional Eleitoral e a Escola Comandante Kassanji, sediadas no mesmo Município, na Zona A. A academia foi inaugurada no início dos anos 1980, pelo Camarada Lúcio Rodrigo Barreto Lara¹⁷, na altura fundador e Secretário-Geral do MPLA. Foi a partir daí que o espaço começou a funcionar como estabelecimento de ensino oficial estatal denominado “Escola 10 de Fevereiro”. Com as obras de reabilitação e ampliação e com a força da reforma educativa em Angola, em 2008, a escola é designada Colégio BG 1115 “10 de Fevereiro”. Desde aí, fizeram parte do historial da gestão e direção da escola figuras incontornáveis como: Adão Augusto Santos, Agostinho Francisco, Pedro Jamba, Jorge Aguiar Manita, Armando

¹⁷ Considerado um dos pilares do nacionalismo angolano que, inclusive, abandonou os estudos e a família para se dedicar inteiramente a causas justas da libertação do território angolano. Juntam-se a ele os nacionalistas António Agostinho Neto, pelo MPLA, Álvaro Holden Roberto, pela FNLA, e Jonas Malheiro Sidónio Savimbi, pela UNITA, considerados três líderes políticos de referência da História de Angola.

Bizerra, Manuel Tchissingui, Agostinho Domingos José, Paulo António da Costa Valongo, Alice Filomena Pascoal, Natália Paulo Maria de Oliveira e, atualmente, Joaquim Neto, como diretor em exercício.

A escola comporta 26 salas de aula, 1 sala de professores, 1 gabinete do diretor, 1 gabinete pedagógico, 1 campo desportivo, entre outros espaços. O corpo docente é assegurado por uma equipa de 122 professores, sendo 46 do género feminino e 76 do género masculino. Comporta, ainda, 17 funcionários administrativos. Ao nível da sua formação docente, nove professores têm o grau académico de bacharel, 95 são licenciados em diversas áreas de formação, com destaque para os oriundos dos Institutos Superiores de Ciências de Educação, e, por fim, 18 são mestres.

A escola funciona em três turnos de ensino (manhã, tarde e noite) na 7.^a, 8.^a e 9.^a Classes. A leção da disciplina de Português é suportada por nove professores distribuídos por três períodos nas diversas classes que compõem o 1.º Ciclo. O grupo-alvo de alunos matriculados no ano letivo de 2021/2022 é de 3487, sendo 1565 do género masculino e 1922 do género feminino. Na 7.^a Classe, a escola apresenta um total de 898 alunos matriculados. Destacamos também que a escola funciona com a educação de jovens adultos (EJA), com um universo de 124 alunos. Na 8.^a Classe, a escola conta com 759 alunos matriculados, havendo ainda a educação de adultos, que decorre à noite e apresenta um total, na 8.^a Classe, de 301 alunos. Na 9.^a Classe, a escola conta com um universo de 661 alunos matriculados. Finalmente, a faixa etária ou média de idade dos alunos a frequentar o ensino regular, na 7.^a Classe, é de 12 anos; na 8.^a Classe, é de 13 anos; e, na 9.^a Classe, é de 14 a 15 anos. A média de alunos no interior das salas de aula é de 40 alunos. Assim, na 7.^a Classe existem 19 turmas regulares, distribuídas pela manhã (10), e pela tarde, 9¹⁸. A 8.^a Classe alberga um total de 18 turmas, sendo 9 de manhã e 9 de tarde. A 9.^a Classe comporta 15 turmas, distribuídas 7 no período de manhã e 8 no período de tarde. Acrescente-se, por fim, que a planificação dos professores, independentemente da disciplina, é realizada quinzenalmente nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP).

6.2. Análise e apresentação dos resultados das entrevistas

Tendo apresentado o universo geográfico da pesquisa, é destacada, nesta seção, a caracterização do processo da entrevista (entrevistados/entrevista), enquanto elementos integrantes do campo de estudo desta investigação. Nesta linha, entre junho e julho de 2022, foram recolhidas seis entrevistas semiestruturadas junto de seis professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário. Destas entrevistas, duas foram proporcionadas pelos professores que lecionam na 7.^a Classe, dois na

¹⁸ Informações recolhidas no Arquivo Histórico da Escola BG 1115 “10 de Fevereiro” em Benguela, a 11 e 12 de maio de 2022.

8.^a, e dois na 9.^a Classe. Uma outra proporção que importa considerar é que, em razão dos objetivos propostos para este estudo, torna-se imprescindível escolher, como amostra de análise, a totalidade das entrevistas, em razão de todos serem professores efetivos no ensino de Português, no 1.º Ciclo em Benguela (Angola).

Atesta-se que, pelos dados colhidos, 66% dos inquiridos têm de 36 a 39 anos de idade, com uma vasta experiência no setor da educação em Benguela, tendo mais de cinco anos de serviço; há também 34% de docentes, numa faixa compreendida entre os 41 e os 46 anos, que possuem mais de 10 anos de serviço ao estado angolano e no setor da Educação. Por outro lado, os dados certificam uma prevalência de 83% de respondentes do sexo masculino e 17% do sexo feminino. Relativamente ao ano da lecionação da disciplina de Português no 1.º Ciclo, os resultados demonstram que ela varia de 1997 a 2015.

Por conseguinte, nas entrevistas semiestruturadas direcionadas a seis professores, optamos por elaborar um único guião aplicado a todos os professores de Português do 1.º Ciclo (cf. Anexo IV). Reconhecemos a sua estrutura como suficiente para diagnosticar e compreender os aspetos e o objeto delineado nesta investigação, permitindo-nos, assim, obter informações desejáveis e precisas para caracterizar, com maior relevância, o ensino e a aprendizagem do Português, no 1.º Ciclo, no que tange ao ensino da leitura e ao uso dos manuais escolares.

No que se refere ao guião da entrevista, este reflete o objetivo geral da investigação, as dimensões em que se enquadram as questões, os objetivos gerais e um conjunto de objetivos específicos das partes em que se dividem as questões apresentadas. Um guião aberto de perguntas foi colocado aos entrevistados à medida que se desenrolava a conversa, não pela ordem estabelecida no guião definido, mas em função da oportunidade do diálogo. Portanto, no primeiro bloco que compõe a “Dimensão A”, criamos um ambiente introdutório de segurança e confiança, cumprimentando e agradecendo a disponibilidade dos nossos entrevistados, solicitamos a permissão da gravação e garantimos o anonimato da informação. Destacamos a relevância para o nosso estudo da informação prestada na entrevista pelos sujeitos.

O segundo bloco, “Dimensão B”, visou aceder a uma compreensão mais profunda da estrutura interna do manual escolar de que fazem parte os textos selecionados e das atividades que contribuem para o ensino da leitura. O terceiro bloco, “Dimensão C”, consistiu em apurar informações de maior ou menor fidelidade do manual escolar ao programa disciplinar correspondente. No quarto bloco, “Dimensão D”, procurou-se verificar a adequação à idade, à classe e aos conteúdos. Portanto, esta dimensão levou-nos a constatar se os conteúdos, a idade, as classes estão interligadas e em

conformidade com o nível escolar e a necessidade de aprendizagem dos alunos. Por fim, no último bloco, “Dimensão E”, verificou-se a adequação ao tipo de informação veiculada no manual escolar e às formas de seleção do conhecimento. Esta dimensão visou avaliar a forma de organização e seleção do conhecimento e do tipo de informação presente no manual escolar. Assim, segue, abaixo, a parte introdutória da estrutura de legitimação da entrevista direcionada às três classes (7.^a, 8.^a e 9.^a) e os respectivos procedimentos de legitimação.

Dimensões		Objetivos		Questões	
					</

Quadro 18 - Síntese da Dimensão A das Entrevistas
(Fonte: criação própria)

Desta forma, após o procedimento anterior, é apresentado, no Anexo IV, o modelo de guião de entrevista aplicado aos professores que lecionam a disciplina de Português no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, da Escola “10 de Fevereiro”, em Benguela, contendo as respetivas dimensões, objetivos e questões. O objetivo consistiu em questionar e compreender as conceções que os professores revelam sobre a leitura e os manuais de Português da 7.^a, 8.^a e 9.^a Classes, na configuração do ensino da leitura.

Assim sendo, o guião de entrevista (em anexo), foi aplicado aos professores de Português do 1.º Ciclo (7.^a, 8.^a e 9.^a Classes), proporcionando informações relativamente diferentes, tendo em conta a natureza das questões aplicadas e o tipo de informação pretendida e recolhida. Após a transcrição, são apresentadas aos participantes, por e-mail, as respetivas entrevistas para efeitos de correção, acréscimo, legitimação e validação. Assim, abaixo, são apresentados os resultados provenientes das entrevistas, a partir dos quais foi feita a transcrição e a correspondente análise de conteúdo dos resultados, que serão representadas por tabelas codificadas com letras para representar os

entrevistados, as respetivas dimensões, as perguntas e os elementos de significação a codificar ou classificar a partir das respetivas unidades de contexto.

À volta dos dados das entrevistas, tal como esclarecemos nas seções anteriores da metodologia, realizamos uma análise de conteúdo manifesto nas entrevistas, obedecendo aos critérios apresentados por Bardin (2016), o qual consiste na apresentação das dimensões em que se enquadram as questões e as respostas integrais, identificando as respetivas unidades de registo. É ponto assente que a ordem dos dados é revelada em função da qualidade prioritária e de acordo com as questões factuais, em detrimento das opinativas e, *a posteriori*, das questões mais específicas e relevantes no conhecimento dos entrevistados. Todavia, por razões de segurança e anonimato, os entrevistados estão representados por códigos: entrevistados A1 e A2, da 7.ª Classe; entrevistados B1 e B2, da 8.ª; e entrevistados C1 e C2, da 9.ª Classe.

	Dimensão B
	Aceder a uma compreensão mais profunda da estrutura interna do manual escolar de que fazem parte os textos selecionados e as atividades que concorrem para o ensino da leitura
	<p>Objetivos</p> <p>(i) Analisar a estrutura interna do manual de Português da 7.ª Classe e o programa de ensino do mesmo nível, como instrumento de recontextualização pedagógica, ideológica, cultural e orientador do ensino da leitura;</p> <p>(ii) Compreender a estrutura do manual escolar nos aspetos que concorrem para a transmissão de conhecimento; (ii) Ver de que maneira certos aspetos podem interferir ou condicionar o processo de ensino da leitura através de indicadores que delas podem ser extraídas.</p> <p>Questões</p> <p>1- Como estão estruturados, organizados, configurados os textos de ensino da leitura no manual de Português; há necessidade de se melhorar a linguagem dos textos? Propor mais tipologias textuais?</p> <p>2- Quanto à capa, o tipo de letra, o tamanho da letra, o tipo de papel, a numeração das páginas, os espaços para realização das atividades são adequados à faixa etária e ao nível de escolaridade dos alunos? Apresentam coerência interna no manual escolar?</p> <p>3 - O índice e a apresentação do manual espelham aquilo de que trata o manual na generalidade?</p>

	<p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado A1 - R: Bem...em termos de configuração dos próprios textos, eu acho que há necessidade de se melhorar, pois temos textos que carecem de ser melhorado segundo o seu conteúdo e a qualidade da sua linguagem, ou seja,... segundo o tipo de linguagem veiculada nele. Há muitos textos no manual escolar que carecem de novas estruturas... relacionando os textos com assuntos do cotidiano dos alunos, as suas vivências, os principais problemas sociais e com propostas de soluções; por exemplo, para o ensino da leitura há textos que não chamam interesse algum aos alunos, pois retratam assuntos que não chamam interesse algum ao aluno.</p> <p>Entrevistado A2 - R: A capa é muito frágil, ela precisa ser melhorada, de certeza...em menos de 6 meses a capa acaba por se estragar, pois os alunos da 7.ª Classe não são responsáveis pela conservação do manual escolar [...] O tipo de letra, o tamanho, o tipo de papel e a numeração é adequada à faixa etária e o nível dos alunos...oferece uma coerência interna do manual escolar, sim...[...] O manual está bem estruturado, mas destacamos aqui muita complexidade dos textos...não há equilíbrio nas tipologias textuais...maior predominância é o narrativo...</p> <p>Entrevistado A1 - R: O índice sim, mas a apresentação feita pelos autores não retrata a generalidade do manual escolar, os autores tratam apenas de como foi feito o manual escolar e sua importância aos alunos...</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Unidade de Registro</p> <p>(1) [...] <u>“temos textos que carecem de ser melhorados segundo o seu conteúdo e a qualidade da sua linguagem...segundo o tipo de linguagem veiculada nele [...] relacionando os textos com assuntos do cotidiano dos alunos, as suas vivências...”</u></p> <p>(2) [...] <u>“A capa é muito frágil, ela precisa ser melhorada, de certeza...em menos de 6 meses a capa acaba por se estragar... muita complexidade dos textos...não há equilíbrio nas tipologias textuais...”</u></p> <p>(3) [...] <u>“apresentação feita pelos autores não retrata a generalidade do manual escolar...”</u></p> <hr/> <p style="text-align: center;">Questões</p> <p>4 - As imagens e as gravuras apresentam relação com o texto? São adequadas ao nível e à faixa etária dos alunos? 5 - Os objetivos de aprendizagem contidos no manual apresentam uma função reguladora no ensino da leitura? 6 - Esses manuais trazem correção linguística? Questões de concordância, pontuação, acentuação gráfica?</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado A2 - R: A maior parte das imagens não estão relacionados com o texto... e nem tão pouco com as gravuras... algumas são adequadas ao nível dos alunos, outras são de classes mais baixas...e não são chamativas...e um outro grande problema é a insuficiência de manuais escolares... a maioria dos nossos alunos não tem manuais escolares... concluem a 7.ª Classe sem o manual escolar... e isso dificulta, de certa forma, o bom andamento do trabalho do professor... às vezes, tentamos juntar 3 ou 4 alunos, mas são muito pouco os manuais presentes na sala...</p> <p>Entrevistado A1 - R: Os manuais não trazem objetivos de aprendizagem centrada na leitura... trazem objetivos de aprendizagem no geral proposto pelos autores, mas uma bateria de objetivos específicos de leitura não há... às vezes, ficamos sem saber as metas ou as linhas em que devemos assegurar para o trabalho de leitura....</p> <p>Entrevistado A2 - R: Sim, embora não muito frequentes, mas trazem erros de concordância, em muitos casos entre os elementos frasais, sobretudo nas questões dos exercícios... também há problemas de pontuação e algumas palavras não acentuadas... carecem de correção...</p>
--	--

	Unidade de Registo da Dimensão B
(4)	[...] <u>“A maior parte das imagens não estão relacionados com o texto.....e não são chamativas...”</u>
(5)	[...] <u>“Os manuais não trazem objetivos de aprendizagem centrada na leitura...às vezes ficamos sem saber as metas ou as linhas em que devemos assegurar para o trabalho de leitura....”</u>
(6)	[...] <u>“Trazem erros de concordância, em muitos casos entre os elementos frasais, sobretudo nas questões dos exercícios...”</u>

Quadro 19 - Análise das respostas dos entrevistados A1 e A2 (7.^a Classe) à luz da Dimensão B
(Fonte: criação própria)

A análise dos resultados da entrevista representados no Quadro 19 permite constatar os dados proporcionados pelos entrevistados A1 e A2 sobre o manual de Português da 7.^a Classe. À luz da organização dos textos, o entrevistado A1 respondeu “temos textos que carecem de ser melhorados segundo o seu conteúdo e a qualidade da sua linguagem..., segundo o tipo de linguagem veiculada nele..., relacionando os textos com assuntos do quotidiano..., as suas vivências”; sobre o estado da lombada, o entrevistado A2 afirmou, com preocupação: “a capa é muito frágil, ela precisa ser melhorada, de certeza..., em menos de 6 meses a capa acaba por se estragar... muita complexidade dos textos..., não há equilíbrio nas tipologias textuais [...] o tipo e o tamanho de letra acho ser favorável à faixa etária do aluno [...]”; sobre as notas retratadas pelos autores no manual, o anterior destaca que “a apresentação feita pelos autores não retrata a generalidade do manual escolar”; sobre as imagens tipificadas no manual escolar, o A2 destaca “a maior parte das imagens não estão relacionadas com o texto e não são chamativas”; por fim, este volta a dizer que “os manuais não trazem objetivos de aprendizagem centrada na leitura [...] às vezes, ficamos sem saber as metas ou as linhas em que devemos assegurar para o trabalho de leitura”.

Analisando essas respostas no contexto da entrevista, fica claro que existem aspetos críticos que nos permitem aceder a uma compreensão mais ampla da estrutura interna e externa do manual escolar de que fazem parte os textos selecionados e as atividades de que se podem extrair conteúdos de ensino da leitura. De acordo com os dados, compreende-se que o conteúdo científico-pedagógico respeita os objetivos educacionais nacionais, porém há necessidade de se melhorar nos aspetos da adequação dos textos, ou seja, o manual deve propor textos ligados à linguagem corrente, adequando ao nível dos alunos de modo a identificar a informação exigível. Além disso, é grafada a complexidade e extensão dos textos que impedem em alguns casos o fio condutor de compreensão dos alunos (Cf. no ME da 7.^a Classe, pp. 21, 22, 23, 36 e 37, 54 a 58). Todavia, outra análise que reforça essa ideia é a de que o manual carece de (re)avaliação, pelo facto de as ilustrações não estarem acompanhadas de

legendas e de não haver adequação entre o texto e as respectivas legendas (Cf. no ME da 7.^a Classe, pp.12, 21, 28, 30, 54, 84, 87, 98).

Outrossim, esteve presente, também, no discurso dos entrevistados, a incoerência nas cores utilizadas em que não há equilíbrio entre a capa e as imagens; logo não explicitam, em muitos casos, as informações que se pretende transmitir pelos autores aos alunos.

Neste sentido, em relação ao discurso dos entrevistados, o ME da 7.^a Classe deve ser mais conciso, de modo a transmitir uma informação mais abrangente e clara, para que os conteúdos conceituais necessários ao ensino do Português se liguem aos objetivos educacionais e às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

	<div data-bbox="212 721 1369 891"> <p style="text-align: center;">Dimensão C</p> <p style="text-align: center;">“Recolher informações de maior ou menor fidelidade no manual escolar ao programa disciplinar correspondente”.</p> </div> <div data-bbox="212 891 1369 1037"> <p style="text-align: center;">Objetivos</p> <p>(i) Averiguar o tipo de informação veiculada no manual escolar, se está configurada ou não para o ensino da leitura.</p> </div> <div data-bbox="212 1037 1369 1328"> <p style="text-align: center;">Questões</p> <p>1- Como é preconizado o ensino da leitura no manual escolar?</p> <p>2- Há relação entre o manual escolar e o programa estabelecido pelo Ministério da Educação? Quais são as tipologias textuais predominantes no manual? O conteúdo expresso no manual escolar é adequado ao nível e à idade dos alunos?</p> <p>3- Que papel mediador tem o programa na relação com o manual escolar e no ensino da leitura?</p> <p>4- Quais as tipologias textuais predominantes no manual escolar? Há equilíbrio de tipologias textuais? Há necessidade de ser alterada a ordem sequencial dos textos?</p> </div> <div data-bbox="212 1328 1369 2033"> <p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado A1 - R: a leitura é preconizada através de práticas de leitura...do envolvimento do aluno do ato de ler...com recurso a metodologias analítica e sintética que nós os professores utilizamos para ensinar os textos narrativo, descritivo, poético, informativo, injuntivo e explicativo...contar primeiro histórias aos alunos e depois entrar no texto, por via de diferentes modalidades de leitura...mas na 7.^a Classe se explora mais o narrativo...estamos a fazer o possível de trabalharmos pelo menos com duas tipologias textuais em cada trimestre...com metodologias múltiplas para chamar o envolvimento do aluno na aula...no primeiro trimestre trabalhamos com narrativo e o informativo...no segundo, descritivo e o injuntivo e no terceiro trimestre estamos a trabalhar com o poético, o mais complexo.</p> <p>Entrevistado A2 - R: Tenho feito algumas leituras e pude constatar que não há relação entre o manual escolar e o programa de Português da 7.^a Classe...o manual abre com o programa, mas no desenvolvimento e no fecho aborda outros assuntos...ou seja, nem tudo que está consagrado no manual escolar consta do programa...as tipologias mais predominantes no manual escolar é mais o narrativo... é o texto mais trabalhado ...a seguir o informativo...todas tipologias precisam ser trabalhadas...principalmente o informativo e o poético que quase não são trabalhadas...Não acho que o conteúdo expresso no manual é adequado... porque no texto há palavras que criam incompreensão aos nossos alunos...há termos mais técnicos que certos alunos encontram dificuldades na descodificação...alguns textos de leitura deviam ser colocados no manual da 5.^a ou 6.^a Classe, porque as questões são da 5.^a e 6.^a Classe...não são ao nível dos alunos da 7.^a Classe...como é o caso de muitos textos narrativos e informativos...</p> </div>
--	--

<p>Entrevistado A1 - R: Bem...todos os textos, e a maior parte dos conteúdos têm relação com o manual escolar...o manual escolar é adequado em função do programa nacional e não o inverso. As primeiras informações/conteúdos sobre o ensino da leitura estão plasmadas no programa...o programa é mediador com informações sobre o ensino da leitura, por possuir um conjunto de textos e processos de operacionalização que visam mediar o ensino da leitura.</p> <p>Entrevistado A2 - R: As tipologias são o narrativo, informativo, descritivo, injuntivo...Não, não há equilíbrio entre os textos...a 7.ª Classe 70% dos textos são descritivos...trabalha-se mais com o narrativo...às vezes terminamos o ano letivo só com as duas tipologias: narrativo e informativo...em princípio está bom, apenas reduzir o número de textos narrativos para possibilitar trabalharmos com as outras...como introdução à 7.ª Classe podemos começar o narrativo como ponto de partida...só depois de trabalharmos com o narrativo passamos para o texto informativo. Sim...eu acho que os autores deviam alterar a ordem sequencial...iniciar com o informativo, depois o narrativo e o descritivo...uma sequência pautada de relação entre eles...primeiro tenho de ensinar o aluno o que é o texto informativo e suas características...só depois passo para o narrativo.</p>
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo da Dimensão C</p> <p>(1) [...] <u>“com recurso a metodologias analítica e sintética que nós os professores utilizamos para ensinar os textos narrativos, descritivo, poético, informativo, injuntivo e explicativo”</u></p> <p>(2) [...] <u>“pode constatar que não há relação entre o manual escolar e o programa de Português da 7.ª Classe...o manual abre com o programa, mas no desenvolvimento e no fecho aborda outros assuntos”; “as tipologias predominantes no manual escolar são as narrativas” ... “há termos mais técnicos que certos alunos encontram dificuldades na descodificação” ...</u></p> <p>(3) [...] <u>“o manual escolar é adequado em função do programa nacional e não o inverso” ...</u></p> <p>(4) [...] <u>“As tipologias são o narrativo, informativo, descritivo, injuntivo...Não, não há equilíbrio entre os textos..., na 7.ª Classe 70% dos textos são descritivos...”; “em princípio está bom, apenas reduzir o número de textos narrativos para possibilitar trabalharmos com as outras”; “eu acho que os autores deviam alterar a ordem sequencial..., iniciar com o informativo, depois o narrativo e o descritivo”...</u></p>

Quadro 20 - Análise das respostas dos entrevistados A1 e A2 (7.ª Classe) à luz da Dimensão C
(Fonte: criação própria)

Em vários momentos do discurso dos entrevistados A1 e A2, representados no Quadro 20, confirma-se que a leitura é ensinada “com recurso às metodologias analítica e sintética que nós, os professores, utilizamos para ensinar os textos narrativo, descritivo, poético, informativo, injuntivo e explicativo”; e sobre a relação que se estabelece entre o manual e o programa oficial do Ministério da Educação, o A2 afirma que “pode constatar que não há relação entre o manual escolar e o programa de Português da 7.ª Classe [...]; o manual abre o programa [...] no desenvolvimento e, no fecho, aborda outros assuntos”.

Relativamente às tipologias textuais predominantes no ME, e que mais são utilizadas nas aulas, o A2 afirmou que “as tipologias mais predominantes no manual escolar é o narrativo” e “não acho que o conteúdo expresso no manual é adequado... porque no texto há palavras que criam incompreensão aos nossos alunos... há termos mais técnicos que certos alunos encontram dificuldades na descodificação.” Todavia, questionado o A1 sobre o papel mediador do programa na relação com o manual escolar no ensino da leitura, o entrevistado destacou que “o programa é

mediador com informações sobre o ensino da leitura, por possuir um conjunto de textos e processos de operacionalização que visam a compreensão do ensino da leitura”.

Por fim, sobre a ordem sequencial de textos, o entrevistado A2 declarou: “não, não há equilíbrio entre os textos [...]; na 7.ª Classe, 70% dos textos são descritivos [...]; em princípio está bom, apenas reduzir o número de textos descritivos... trabalharmos com as outras”. Os dados proporcionados pelos entrevistados A1 e A2 visam reforçar a ideia de que há necessidade de se (re)formular a estrutura interna do ME, nomeadamente o índice geral, de modo a que haja equilíbrio entre o texto narrativo (mais usado no ano letivo), com o texto descritivo (o predominante), de modo a apoiar a progressão dos conteúdos no interior de cada unidade, confirmando a exigência do rigor, equilíbrio e a objetividade na apresentação da informação (Cf. no ME da 7.ª Classe, pp. 6-7), são dados fiáveis e que mostram, por um lado, o papel do manual escolar na consolidação do ensino da leitura através de diferentes textos utilizados pelos professores. Por outro lado, há uma urgência em monitorizar no ME de Português, da 7.ª Classe, os procedimentos metodológicos que consagram o ensino da leitura e os respetivos objetivos de ensino. Há, também, a necessidade urgente de uma análise e (re)avaliação profunda da relação do manual com o programa oficial no que tange à análise dos aspetos divergentes e convergentes existentes entre eles. Numa outra dimensão de análise, a redação do texto narrativo tipificado no ME não é equilibrada em relação a outras tipologias destinados aos alunos.

	Dimensão D
	“Adequação à idade, à classe e ao conteúdo.”
	Objetivo (i) Constatar se os conteúdos, a idade, as classes estão interligadas e em conformidade com o nível escolar e a necessidade de aprendizagem dos alunos.
	Questões 1 - As unidades, os tópicos, as seções contidas no manual apresentam uma ordem sequencial? 2 - Na perspectiva do professor, como está estruturado o manual de Português da 7.ª classe? 3 - Acha que este manual tem relação com o programa? Acha que este manual espelha mesmo aquilo que são as necessidades de aprendizagem da leitura dos alunos? 4 - O manual escolar introduz novos conteúdos, tarefas além das previstas no programa oficial? 5 - O manual escolar abre e fecha o programa proposto pelo Ministério da Educação? 6 - Este manual da 7.ª Classe apresenta um formato aberto que permite melhoria na sua configuração, sua estrutura? Apresenta um espaço aberto de críticas pelos professores para a sua melhoria?

Respostas na íntegra

Entrevistado A1 - R: Sim, em alguns casos apresentam ordem sequencial, mas na sua maioria apresentam desvios de sequência lógica e de conteúdos. As seções precisam ser mais trabalhadas...há muitas secções fora das unidades...sobretudo as de gramática e de funcionamento da língua.

Entrevistado A2 - R: O manual está bem estruturado, o grande problema é a complexidade dos textos...e a existência de muitas expressões técnicas...fica difícil trabalhar assim...os manuais tinham de ter mais flexibilidade nas expressões linguísticas...é muito trabalhoso...e os nossos alunos não têm condições sociais...nós os professores às vezes nem temos dicionários...fazemos um esforço enorme..., pois, como exercício, os alunos podem levar as expressões difíceis do texto para decifrar em casa e no dia seguinte, da aula, apresentarem os significados a partir do dicionário...mas isso tem sido quase impossível por falta de dicionários terminológicos dos nossos alunos...

Entrevistado A1 - R: Sim, há alguma relação entre o manual e o programa...mas o manual desloca-se um pouco do programa nacional escolar... Sim, traz muitas informações sobre as necessidades de aprendizagem de leitura, mas não traz conteúdos de estudos independentes de leitura para uma aprendizagem autónoma do aluno... por acaso, o manual traz muitas informações de aprendizagem da leitura, sobretudo nas práticas de leitura....

Entrevistado A2 - R: Infelizmente, são manuais que se limitam aos programas oficiais... o seu conteúdo não vai além do plasmado no programa... não trazem informações fora do programa... às vezes, nós professores temos essa ideia de propor informações que achamos relevantes, após um diagnóstico aos alunos, mas não temos essa possibilidades porque não somos contemplados para assim o propor...

Entrevistado A1 - R: O manual abre o programa porque começa logo com o texto narrativo, mas não fecha o programa tal como está plasmado...desvia a informação de encerramento para um outro assunto...

Entrevistado A2 - R: Não apresentam espaços ao professor para criticá-los, pois é o professor que lida com os manuais todos os dias...é através do professor como usuário que devia sugerir a alteração e melhoria do manual escolar...e assim o papel do professor como criticador não tem efeito por ausência de um espaço aberto de críticas...

Unidade de Registo da Dimensão D

- (1) “em alguns casos apresentam ordem sequencial, mas na sua maioria apresentam desvios de sequência lógica e de conteúdos” ...
- (2) “o grande problema é a complexidade dos textos...e a existência de muitas expressões técnicas”
- (3) “Sim, traz muitas informações sobre as necessidades de aprendizagem de leitura, mas não traz conteúdos de estudos independentes de leitura, para uma aprendizagem autónoma do aluno”
- (4) “Infelizmente são manuais que se limitam aos programas oficiais... o seu conteúdo não vai além do plasmado no programa... não trazem informações fora do programa”
- (5) “O manual abre o programa porque começa logo com o texto narrativo, mas não fecha o programa tal como está plasmado”
- (6) “Não apresentam espaços ao professor para criticá-los, pois é o professor que lida com os manuais todos os dias”

Quadro 21 - Análise de conteúdo das respostas dos entrevistados A1 e A2 (7.ª Classe) à luz da dimensão D
(Fonte: criação própria)

O Quadro 21 evidencia à análise das respostas dos entrevistados A1e A2, acerca da dimensão D, *adequação à idade, à classe e ao conteúdo exposto no manual escolar*. Nas respostas do entrevistado A1 sobre a apresentação do ME, este frisa que “em alguns casos apresentam ordem sequencial, mas na sua maioria apresentam desvios de sequência lógica e de conteúdos”; “o grande problema é a complexidade dos textos... e a existência de muitas expressões técnicas”, reconhece A2. Sobre a essência do manual escolar nas necessidades de aprendizagem de leitura aos alunos, A1 respondeu: “sim, traz muitas informações sobre as necessidades de aprendizagem de leitura, mas não traz conteúdos de estudos independentes de leitura para uma aprendizagem autónoma do aluno”.

À volta da quarta e da quinta questões, se o conteúdo exposto no manual vai além do previsto no programa, e se o ME abre e fecha o programa proposto pelo Ministério da Educação, A2 ressaltou: “infelizmente são manuais que se limitam dos programas oficiais... não vão à margem do programa... não trazem informações fora do programa”, “o manual abre o programa porque começa logo com o texto narrativo, mas não fecha o programa tal como está plasmado”, diz o A1. No último interrogatório, procuramos compreender se este manual oferece um espaço aberto às críticas dos professores. A2 respondeu que “não apresentam espaços ao professor para criticá-los, pois é o professor que lida com os manuais todos os dias”. Percebe-se que o grau de análise deixado pelos entrevistados A1 e A2, face ao desvio e aos constrangimentos identificados no ME, demonstram a necessidade da (re)configuração da disposição dos conteúdos e da função comunicativa que lhe cabe, enquanto parte de um legado cultural, cujas singularidades não podem ser ignoradas, de modo a torná-lo um recurso didático “forte”, capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos, nas competências de leitura, de expressão oral, de compreensão oral e de escrita, condições tidas como essenciais na aprendizagem do Português na 7.ª Classe.

Dimensão E	
“Adequação ao tipo de informação veiculada no manual escolar e às formas de seleção do conhecimento.”	
Objetivos	
(i) Avaliar a forma de organização, seleção do conhecimento;	
(ii) Avaliar o tipo de informação veiculada no manual escolar.	
Questões	
1 - No manual escolar, há diversidade de textos, de conteúdos que estimulam o recurso a outras fontes do saber?	
2 - Os textos e os conteúdos apresentados pertencem a um âmbito de saber especializado e têm um carácter científico?	
3 - As questões à volta do texto são elegíveis, claras e vão ao encontro da classe e da faixa etária dos alunos? São relevantes?	
4 - As questões gramaticais, os exercícios, as atividades independentes são adequadas, concisas e relevantes para o	

desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?
5 - Os desenhos, esquemas, fotografias, gravuras que integram o manual têm relação com o conteúdo?
6 - Os textos e outros conteúdos estão relacionados com as realidades vividas pelos alunos?
7 - O manual afirma-se como instrumento produtor ou reproduzidor de conhecimento?
8 - A qualidade da informação proposta no manual escolar refere-se à atualidade e ao rigor científico dos conteúdos?
<p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado A1 - R: Sim, o livro tem diversidades de textos, que vão desde o narrativo, o mais trabalho, descritivo, poético entre outros. São textos muito fechado, que não retratam as realidades sociais dos nossos alunos. Acho se trata aquilo que os alunos vivessem, seria muito bom...</p> <p>Entrevistado A2 - R: Os textos e os conteúdos estão apenas relacionados com aquilo que o texto trata...sim, alguns pertencem a assuntos culturais e outros, em assuntos ambientais científicos de diferentes áreas do saber.</p> <p>Entrevistado A1 - R: Sim, as perguntas no livro da 7.ª Classe são bem levantadas...O grande problema, professor, é a terminologia de algumas expressões que os nossos alunos não entendem...também não têm dicionários. Logo, fica muito complicado e correm o risco de não responderem a pergunta tal como deve ser...</p> <p>Entrevistado A2 - R: As questões gramaticais, os exercícios, as atividades que o livro traz são claras e pertinentes, porque levantam perguntas centradas no texto, nos principais aspetos do texto. Ajuda-me na reflexão dos alunos, no seu crescimento intelectual, pois são perguntas reflexivas e chaves para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na compreensão e interpretação do texto; são adequadas à classe e ao nível, mas devemos ver bem a questões da terminologia...os textos trazem muita terminologia técnica que dificulta a compreensão deles.</p> <p>Entrevistado A1 - R: Um dos problemas sérios é os desenhos e as gravuras, muitos deles, não são pertinentes e nem sequer têm a ver com o texto.... Nós os professores também, às vezes, ficamos confuso. Nesta parte os autores falharam muito...são infantis as imagens e sem importância.</p> <p>Entrevistado A2 - R: Muitos textos trazem temáticas fora da realidade do aluno na sociedade...Acho que deviam pensar mais nas temáticas de doenças, o meio ambiente, história, a literatura entre outros...diversificar...</p> <p>Entrevistado A1 - R: Penso que produz conhecimentos, independentemente de cada aluno... De facto, é um grande livro...</p> <p>Entrevistado A2 - R: Sim, tem qualidade na informação...tem rigor de facto, chama atenção aos alunos os conteúdos. Aliás, mesmo a nós os professores o conteúdo do manual é rico pela atualidade e rigor científico.</p>
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo da Dimensão E</p> <p>(1) [...] <u>“O livro tem diversidades de textos...São textos muito fechado, que não retratam as realidades sociais dos nossos alunos”.</u></p> <p>(2) [...] <u>“Os textos e os conteúdos estão apenas relacionados com aquilo que o texto trata... alguns pertencem a assuntos culturais e outros, em assuntos ambientais científicos de diferentes áreas do saber”.</u></p> <p>(3) [...] <u>“Sim, as perguntas no livro da 7.ª classe são bem levantadas...O grande problema, professor, é a terminologia de algumas expressões”.</u></p> <p>(4) [...] <u>“As questões gramaticais, os exercícios, as atividades que o livro traz são claras e pertinentes, porque</u></p>

	<u>levantam perguntas centradas no texto, nos principais aspetos do texto”.</u>
(5)	[...] <u>“Um dos problemas sérios é os desenhos e as gravuras, muitos deles, não são pertinentes e nem sequer têm a ver com o texto...”</u>
(6)	[...] <u>“Muitos textos trazem temáticas fora da realidade do aluno na sociedade...Acho que deviam pensar mais nas temáticas de doenças, o meio ambiente, história, a literatura entre outros...diversificar” ...</u>
(7)	[...] <u>“Penso que produz conhecimentos, independentemente de cada aluno... De facto, é um grande livro”...</u>
(8)	[...] <u>“Sim, tem qualidade na informação...tem rigor de facto, chama atenção os conteúdos aos alunos”.</u>

Quadro 22 - Análise das respostas dos entrevistados A1 e A2 (7.^a Classe) à luz da Dimensão E
(Fonte: criação própria)

Nesta dimensão E, questionamos os professores sobre a diversidade de textos e de conteúdos que estimulam outras fontes do saber. Assim, no Quadro 22, destaca o A1, ao referir que “o livro tem diversidade de textos; são textos muito fechados que não retratam as realidades sociais dos alunos”. Colocada a questão se os textos pertencem a um âmbito do saber, o A2 referiu que “são apenas relacionados com aquilo que o texto trata”. Sobre as questões gramaticais e as atividades, se são adequadas e concisas à classe, o entrevistado A1 destaca que “são claras e pertencem, porque levantam perguntas centradas no texto e nos principais aspetos”. No decurso da conversa, questionado se os desenhos e as gravuras têm relação com o texto, o inquirido A1 confessou: “não são pertinentes e nem sequer têm a ver com o texto”.

O mesmo volta a reforçar que “muitos textos trazem temáticas fora da realidade do aluno na sociedade [...] tem qualidade na informação [...] tem rigor de facto, chama atenção os conteúdos aos alunos”. Analisando os dados produzidos pela entrevista, entende-se que a nota dominante no ME é a (re)configuração das imagens, das gravuras, ao estabelecer relação com os textos (Cf. no ME da 7.^a Classe, pp. 22, 52-53, 61-66, 140-146). Por outro lado, a contextualização das temáticas textuais com as situações mais próximas, naquelas do âmbito real da vida social dos alunos, no sentido de os textos providenciarem conteúdos que estimulam a autonomia, a criatividade e o recurso a outras fontes do saber.

Prosseguindo, dá-se início à análise de conteúdo dos entrevistados B1 e B2, em referência à dimensão B, do manual de Português da 8.^a Classe.

	<p style="text-align: center;">Dimensão B</p> <p>“Aceder a uma compreensão mais profunda da estrutura interna do manual escolar de que fazem parte os textos selecionados e as atividades que concorrem para o ensino da leitura.”</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Objetivos</p> <p>(iii) Analisar a estrutura interna do manual de Português da 8.ª Classe e os programas de ensino do mesmo nível;</p> <p>(iv) Compreender a estrutura do manual escolar nos aspetos que concorrem para a transmissão de conhecimento e de que forma pode interferir no processo de ensino da leitura.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Questões</p> <p>1 - Quanto à organização geral dos conteúdos, como está estruturado o manual da 8.ª Classe?</p> <p>2 - Quais as tipologias textuais predominantes no manual escolar? Há equilíbrio de tipologias textuais? Há necessidade de ser alterada a ordem sequencial de tipos de textos?</p> <p>3 - Que tipologia textual acha mais complexa para aprendizagem da leitura no manual escolar?</p> <p>4 - As questões à volta do texto são elegíveis, claras e vão ao encontro da classe e à faixa etária dos alunos? São relevantes?</p> <p>5 - Os objetivos levantados no manual escolar apresentam uma função reguladora do ensino da leitura?</p> <p>6 - O manual escolar apresenta uma correção linguística adequada?</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado B1 - R: A organização geral dos conteúdos penso estarem bem. O manual dá primazia ao texto narrativo, no início da unidade. O manual está estruturado em cinco unidades, sendo o texto poético o mais extenso e a seguir o narrativo. Fazem parte da estrutura os textos descritivo, informativo, apelativo, injuntivo e poético e, no fim, um bloco gramatical.</p> <p>Entrevistado B2 - R: Narrativo, informativo, descritivo, injuntivo... Não, em princípio está bom... como introdução à 8.ª Classe, podemos começar o narrativo como ponto de partida...; só depois de trabalharmos com o narrativo é que passamos para o texto informativo e assim sucessivamente...</p> <p>Entrevistado B1 - R: Acho o texto poético, visto que a mensagem não é direta e os alunos apresentam dificuldades na interpretação e compreensão... tentamos trabalhar mais com as tipologias poéticas..., mas seria bom se fosse na 9.ª Classe...tem havido muitas dificuldades nos nossos alunos da 8.ª Classe em perceberem o essencial do texto...; logo, os textos deviam trazer, também, exercícios de recuperação e intensificação das práticas de leitura...na sala de aula e em casa, através de estudos independentes...</p> <p>Entrevistado B2 - R: De facto, sim, as questões de compreensão e interpretação do texto são adequadas à classe e ao nível, mas devemos ver bem as questões da terminologia...os textos trazem muita terminologia técnica que dificulta a compreensão do aluno, pois nem o aluno, nem o professor, nem o encarregado de educação conseguem comprar ou oferecer um dicionário de terminologia aos alunos, aliás, compreender mesmo o tal termo... São relevantes, embora muitas questões podiam ser substituídas por outras mais pertinentes à volta do texto...os autores dos próprios textos podiam ver a questão da produção de textos de fácil compreensão do aluno e com uma vasta relação do texto com a sua relação no dia a dia. O aluno tem mais interesse quando está a ler um texto em que tem relação com a situação do quotidiano..., ele aprende alguma coisa no texto.</p>
--	--

<p>Entrevistado B1 - R: O problema neste manual é a ausência de objetivos que regulam o ensino da leitura... Mesmo o próprio manual não apresenta nenhum objetivo para outras competências de aprendizagem...</p> <p>Entrevistado B2 - R: Bem, erros tem... há existência de alguns erros de concordância em número, problemas de acentuação e erros ortográficos em algumas palavras contidas nos textos narrativos, descritivos nas páginas 33, 29, por exemplo, o verbo e sujeito e o determinante e o nome...</p>
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo da dimensão B</p> <p>(1) <u>“O manual está estruturado em cinco unidades, sendo o texto poético o mais extenso, a seguir o narrativo. Fazem parte da estrutura os textos descritivo, informativo, apelativo, injuntivo e poético e, no fim, um bloco gramatical”.</u></p> <p>(2) <u>“Narrativo, informativo ...Não!... em princípio está bom...como introdução à 8.ª Classe podemos começar com o narrativo como ponto de partida” ...</u></p> <p>(3) <u>“Acho o texto poético, visto que a mensagem não é direta e os alunos apresentam dificuldades na interpretação e compreensão..... “tem havido muitas dificuldades nos nossos alunos da 8.ª Classe em perceberem o essencial do texto.”</u></p> <p>(4) <u>“De facto, sim, as questões de compreensão e interpretação do texto são adequadas à classe e ao nível, mas devemos ver bem as questões da terminologia... os textos trazem muita terminologia técnica que dificulta a compreensão do aluno, pois nem o aluno, nem o professor, nem o encarregado de educação conseguem comprar ou oferecer um dicionário de terminologia aos alunos, aliás, compreender mesmo o tal termo”.</u></p> <p>(5) <u>“O problema neste manual é a ausência de objetivos que regulam o ensino da leitura”...</u></p> <p>(6) <u>“...há existência de alguns erros de concordância em número, problemas de acentuação e erros ortográficos em algumas palavras contidas nos textos narrativos, descritivos nas páginas 29, 33, por exemplo, o verbo e o sujeito; o determinante e o nome não concordam...”</u></p>

Quadro 23 - Análise das respostas dos entrevistados B1 e B2 (8.ª Classe) à luz da dimensão B
(Fonte: criação própria)

Pode observar-se no Quadro 23 a análise de conteúdo proporcionado pelos entrevistados B1 e B2, relativamente ao manual de Português da 8.ª Classe, à luz da dimensão B. Questionado sobre a organização geral dos conteúdos e a estrutura do manual, o B1, bastante cauteloso, relatou: “o manual está estruturado em cinco unidades, sendo o texto poético o mais extenso, a seguir o narrativo. Fazem parte da estrutura os textos descritivo, informativo, apelativo, injuntivo e poético e, no fim, um bloco gramatical”. O mesmo volta a destacar: “o problema neste manual é a ausência de objetivos que regulam a leitura”. Esta ideia foi reforçada pelo B2, “há existência de alguns erros de concordância em número, problemas de acentuação e de erros ortográficos em algumas palavras contidas nos textos narrativos, descritivos nas páginas 29 e 33, por exemplo, o verbo e o sujeito; o determinante e o nome não concordam”.

Sobre as tipologias mais extensas no manual e as questões à volta dos textos, se são adequadas à classe e à idade dos alunos, o entrevistado A1 expôs: “o texto poético é o mais

trabalhoso” ... “tem havido muitas dificuldades nos nossos alunos da 8.^a Classe em perceber o essencial do texto” ... “os textos trazem muita terminologia técnica que dificulta a compreensão do aluno”. Logo, percebe-se que a linguagem é suficientemente precisa e com predominância de expressões bastante técnicas no discurso destinado aos alunos (Cf. no ME da 8.^a Classe, pp. 16-17, 20-21, 150-151). Da pertinência científica das questões, este destaca que “são relevantes, embora muitas questões podiam ser substituídas com outras mais pertinentes à volta do texto”. Percebe-se nestes dados que o ME é muito pouco diversificado em termos de ilustrações e de imagens associadas ao texto. Podemos associar e confrontar este dado com a nossa análise interna, em que tal situação é agravante com “deficiências imagem-texto” em relação aos textos à disposição do aluno.

De facto, “o espírito crítico do professor deve estar presente em tudo o que lê, seja documentos oficiais do ME, manuais, conteúdos na internet” (Lobo, 2013, p. 74). Face aos dados, há necessidade de uma redução de textos descritivos e poéticos no ME da 8.^a Classe, em detrimento destas tipologias textuais serem pouco exploradas em favor do narrativo (mais explorado) e, ao longo do ano letivo, as metas de ensino de leitura não são desenvolvidas de forma intensa, com estas tipologias textuais de menos interesse de aprendizagem dos alunos nas práticas de leitura na sala de aula. É nota dominante, também, pelo facto de existirem alguns erros de concordância e de acentuação gráfica de algumas palavras que não permitem uma boa compreensão aos alunos (Cf. no ME da 8.^a Classe, pp. 44, 54-55, 91, 128). Todavia, o presente manual deixa em aberto a (re)correção e posterior avaliação nos domínios da adequação a informação veiculada, nas formas de seleção de conteúdo para o equilíbrio, rigor e objetividade na apresentação da informação ao nível e faixa etária a que se destina.

	Dimensão C
	“Recolher informações de maior ou menor fidelidade no manual escolar ao programa disciplinar correspondente.”
	<p>Objetivo</p> <p>(i) averiguar se o tipo de informação veiculada no manual escolar se configura ou não para o ensino da leitura.</p>
	<p>Questões</p> <p>1 - Como é preconizado o ensino da leitura no manual escolar?</p> <p>2 - Este manual limita-se ao programa? Oferece conteúdos que vão além do programa? O manual propõe espaços para atividades independentes aos alunos?</p> <p>3 - Este manual abre e fecha o programa proposto pelo Ministério da Educação? Os textos tipificados nos manuais estimulam a outros recursos de saber?</p>

<p>4 - Que papel mediador tem o programa na relação com o manual escolar no ensino da leitura?</p> <p>5 - Quais são os textos que mais chama atenção aos alunos? Que tipologia é mais trabalhado no manual da 8.ª Classe?</p> <p>6 - O exercício à volta do texto, sobre as práticas de leitura é suficiente para a melhoria da competência de leitura?</p>
<p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado B1 - R: O ensino da leitura é preconizado através das cinco tipologias textuais que fazem parte os três trimestres do ano letivo. Este ensino é o uso do texto, questões à volta do texto e exercícios de leitura.</p> <p>Entrevistado B2 - R: Sim, o manual limita-se no programa nacional...não traz informações/conteúdos que vão além do programa...nós temos criados algumas informações à parte no rascunho...O manual não traz de forma suficiente espaços para resolução de atividades independentes...</p> <p>Entrevistado B1 - R: Os manuais abrem, mas não fecham o programa oficial de Português...terminam com outro assunto fora do programa...Na 8.ª Classe, por exemplo, não...não estimulam a outros recursos de saber...não levam os alunos a autodescoberta...nós, às vezes, recorremos a outros textos na internet e em outros manuais escolares para que tenhamos novidades e levamos os alunos ao gosto do texto e da leitura...só assim o aluno fará um esforço de exercitar a leitura...</p> <p>Entrevistado B2 - R: Bem, o manual tem relação com o programa, o papel do programa é de instruir ou guiar o manual escolar nos conteúdos programados e aprovados pelo Ministério da Educação. Mas o manual não está a 100% em conformidade com o programa, apresenta suas restrições na relação com as temáticas.</p> <p>Entrevistado B1 - R: De certeza apenas os textos narrativos. Outras tipologias os alunos não têm interesse...Nem sequer chama-lhes atenção e ao gosto de leitura.</p> <p>Entrevistado B2 - R: O exercício aos textos de leitura não é suficiente...os manuais escolares deviam trazer blocos de exercícios independentes, à parte, para os alunos desenvolverem os seus estudos de competência de leitura em casa...mas o conteúdo expresso é apenas para a sala de aula...</p> <p>Entrevistado B1 - R: Sim, acho suficientes os exercícios à volta do texto, pois são bastante ricos na exploração da aula...</p>
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo da Dimensão C</p> <p>(1) [...] <u>“O ensino da leitura é preconizado através das cinco tipologias textuais de que fazem parte os três trimestres do ano letivo”.</u></p> <p>(2) [...] <u>“Os manuais abrem, mas não fecham o programa oficial de Português... não...não estimulam a outros recursos de saber...não levam os alunos a autodescoberta” ...</u></p> <p>(3) [...] <u>“De facto não...os exercícios gramaticais e os textos são apenas exclusivos para o ensino da língua portuguesa” ...</u></p> <p>(4) [...] <u>“O manual tem relação com o programa, o papel do programa é de instruir ou guiar o manual escolar nos conteúdos programados e aprovados pelo Ministério da Educação” ...</u></p> <p>(5) [...] <u>“O exercício dos textos de leitura não é suficiente...os manuais escolares deviam trazer blocos de exercícios independentes, à parte” ...</u></p> <p>(6) [...] <u>“Sim, acho suficiente os exercícios à volta do texto, pois são bastante ricos na exploração da aula</u></p>

Quadro 24 - Análise das respostas dos entrevistados B1 e B2 (8.ª Classe) à luz da dimensão C
(Fonte: criação própria)

Em relação ao Quadro 24, questionamos como é preconizado o ensino da leitura no manual escolar; e o professor B1 mencionou: “O ensino da leitura é preconizado através das cinco tipologias textuais (narrativo, descritivo, poético, informativo e injuntivo), que fazem parte das planificações trimestrais do ano letivo”; por outro lado, na mesma dimensão, procurou-se saber, junto do B1, se o manual abre e fecha o programa oficial de Português, e este proferiu “os manuais abrem, mas não fecham o programa...terminam com outro assunto fora do programa...” Na 8.^a Classe, por exemplo, “não...não estimulam outros recursos do saber... não levam os alunos à autodescoberta” ...; “o manual se limita no programa nacional...não traz informações/conteúdos que vão além do programa” ... “O manual não traz, de forma suficiente, espaços para resolução de exercícios independentes”.

A respeito do manual e do programa, o entrevistado B1 expandiu a ideia: “os manuais abrem, mas não fecham o programa... não...não estimulam a outros recursos de saber...não levam os alunos à autodescoberta”. De seguida, questionamos se o conteúdo manifesto no manual escolar é exclusivo do Português, ou se dá diretrizes para outras áreas do saber, e o B1 disse: “os exercícios gramaticais e os textos são apenas exclusivos para o ensino da Língua Portuguesa”.

Sobre os textos que mais prazer dão à leitura e os exercícios à volta do texto, se são suficientes para a competência da leitura, B1 ressalta “de certeza, apenas os textos narrativos. Outras tipologias os alunos não têm interesse” ... e, a terminar, B2 afirma “o exercício dos textos de leitura não é suficiente...os manuais escolares deviam trazer blocos de exercícios independentes, à parte”...

Os dados permitem concluir que, no contexto discursivo da entrevista, o ME é um excelente instrumento de trabalho pedagógico, mas apresenta necessidade de alargar as questões e as atividades independentes à volta do texto, da exploração gramatical, de escrita que visam intensificar e desenvolver as competências de língua (Cf. no ME da 8.^a Classe, pp. 91, 94, 96, 98, 103-104, 145) das quais se podem extrair conteúdos de ensino da leitura e diferentes atividades de compreensão de mensagens variadas, de modo a estabelecer uma relação equilibrada entre as diferentes temáticas selecionadas no ME. Pela apreciação negativa, chamou-nos a atenção que o manual, antes de ser colocado à disposição dos alunos e dos professores, deve ser revisto com o máximo rigor nos aspetos do vocabulário, no conhecimento explícito da língua e nas atividades de leitura de obras que envolvem a pré-leitura, leitura e a pós-leitura.

<p style="text-align: center;">Dimensão D</p> <p style="text-align: center;">“Adequação à idade, à classe e ao conteúdo.”</p>
<p style="text-align: center;">Objetivo</p> <p>(i) constatar se os conteúdos, à idade, às classes estão interligados e em conformidade com o nível escolar e a necessidade de aprendizagem dos alunos.</p>
<p style="text-align: center;">Questões</p> <p>1 - O conteúdo expresso no manual escolar está em conformidade com à idade e à classe a que se encontram os alunos?</p> <p>2 - O manual escolar expressa a lógica de organização e a sequencialização dos conteúdos?</p> <p>3 - O manual escolar introduz novos conteúdos, tarefas ou formas de trabalho além das previstas no programa?</p> <p>4 - O manual escolar abre e fecha o programa proposto pelo Ministério da Educação?</p> <p>5 - O manual escolar introduz novos conteúdos, tarefas ou formas de trabalho além das previstas no programa? Abre e fecha o programa?</p>
<p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado B1 - R: Na sua maior sim...os conteúdos são bastante claro...apenas os textos são demasiados extensos e nelas aparecem muitas expressões difíceis de se decodificar pelos alunos. Mas está em conformidade com a idade e a classe dos alunos.</p> <p>Entrevistado B2 - R: Bem, os conteúdos têm uma lógica. Estão bem organizados em unidades e nelas estão os pontos que são as seções de ensino. Obedecem uma ordem lógica.</p> <p>Entrevistado B1 - R: Sim, embora não muito frequentes, mas trazem erros de concordância, também problemas de pontuação são frequentes no início até ao fim do manual escolar...há confusão na acentuação gráfica, também...Carece de correção...</p> <p>Entrevistado B2 - R: Sim, há muitos conteúdos que não estão no programa. Muita informação. Afirmando que o manual introduz novos conteúdos, tarefas e diversas formas de trabalho, ou seja, os autores foram além do previsto no programa.</p> <p>Entrevistado B1 - R: De facto, há muita informação que consta no manual no programa não há...Os autores foram longe...há muitas tarefas que apresenta e no programa não consta. Acho que o manual é mais completo...Não se limitou do programa.</p>
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo</p> <p>(1) [...] <u>“Na sua maior parte não...as imagens e as gravuras não têm relação com o texto e nem tão pouco pertinência científica...”</u> eu acho que as gravuras deviam ser mais chamativas para despertar o gosto da leitura...</p> <p>(2) [...] <u>“Os conteúdos têm uma lógica. Estão bem organizados em unidades e nelas estão os pontos que são as seções de ensino. Obedecem uma ordem lógica”.</u></p> <p>(3) [...] “Não muito frequentes, mas trazem erros de concordância, também problemas de pontuação são frequentes no início até ao fim do manual escolar” ...</p>

(4) [...]	<u>“Afirmo que o manual introduz novos conteúdos, tarefas e diversas formas de trabalho, ou seja, os autores foram além do previsto no programa”.</u>
(5) [...]	<u>“Os autores foram longe...há muitas tarefas que apresenta e no programa não consta. Acho que o manual é mais completo...Não se limitou do programa”.</u>

Quadro 25 - Análise das respostas dos entrevistados B1 e B2 (8.ª Classe) à luz da Dimensão D

(Fonte: criação própria)

Nesta dimensão D, representada pelo Quadro 25, *adequação à idade, à classe e ao conteúdo*, pretendeu-se constatar se os conteúdos, a idade e a classe estão em conformidade com o nível escolar e as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Sobre o conteúdo expresso no manual escolar, se está em conformidade com a idade e a classe a que se destina, o docente B1 referiu “na sua maioria sim... os conteúdos são bastante claros... apenas os textos são demasiados extensos e neles aparecem muitas expressões difíceis de se decodificar pelos alunos”; “os conteúdos têm uma lógica. Estão bem organizados em unidades e nelas estão os pontos que são as seções de ensino”, destacou B2. Questionado se o manual escolar abre e fecha o programa escolar, B2 assegurou “o manual introduz novos conteúdos, tarefas e diversas formas de trabalho, ou seja, os autores foram além do previsto no programa”. A respeito desta dimensão, B1 volta a destacar “...há muita informação que consta no manual, no programa não há...Os autores foram longe”. Por conseguinte, se o manual escolar introduz novos conteúdos além dos previstos no programa escolar, estes dados atestam que o ME da 8.ª Classe introduz novos conteúdos educacionais, além dos previstos no programa, tendo-se verificado a discrepância entre a existência de alguns conteúdos programáticos plasmados no manual, mas inexistentes no programa de Português. Por outro lado, verifica-se, através dos dados, que os textos são demasiado extensos, com proeminência de algumas terminologias incompreensíveis, difíceis, apesar dos conteúdos terem apresentado uma sequência lógica.

Os indicadores remetem para uma análise de (re)configuração do manual escolar desde os textos selecionados até aos conteúdos programáticos, que se estabelecem com o programa escolar, de modo que deles se possam extrair conteúdos que propõem situações de aprendizagem respeitando os objetivos educacionais. Todavia, conclui-se, também, que a organização coerente e funcional do ME propõe trabalhos práticos, o que permite o desenvolvimento de competências de aprendizagem envolvendo as diferentes tarefas de intensificação das atividades de leitura.

<p style="text-align: center;">Dimensão E</p> <p style="text-align: center;">“Adequação ao tipo de informação veiculada no manual escolar e as formas de seleção do conhecimento”</p>
<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <p>(i) Avaliar a forma de organização, seleção do conhecimento;</p> <p>(ii) Avaliar o tipo de informação veiculada pelo manual escolar.</p>
<p style="text-align: center;">Questões</p> <p>1 - No manual escolar há diversidade de textos, de conteúdos que estimulam o recurso a outras fontes do saber?</p> <p>2 - Os textos e os conteúdos apresentados pertencem a um âmbito de saber especializado e têm um carácter científico?</p> <p>3 - As questões à volta do texto são elegíveis, claras e vão ao encontro da classe e a faixa etária dos alunos? São relevantes?</p> <p>4 - As questões gramaticais, os exercícios, as atividades independentes são adequadas, concisas e relevantes para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos?</p> <p>5 - Os desenhos, esquemas, fotografias, gravuras que integram o manual têm relação com o conteúdo?</p> <p>6 - Os textos e outros conteúdos estão relacionados com a realidades vividas dos alunos?</p> <p>7 - O manual afirma-se como instrumento produtor ou reproduzidor de conhecimento?</p> <p>8 - A qualidade da informação proposta no manual escolar se refere a atualidade e ao rigor científico dos conteúdos?</p>
<p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado B1 - R: Eu acho que há diversidade, porque existem vários textos no índice do manual escolar. Mas nós exploramos mais o texto narrativo, descritivo e o informativo. Estimular a outros recursos...acho que sim, porque os alunos da 8.ª Classe já são curiosos. Não se limitam só daquilo que o professor dá como matéria.</p> <p>Entrevistado B2 - R: De facto, não... “Sim, acho que sim...as questões de compreensão textual, o vocabulário e alguns exercícios têm um carácter científico”.</p> <p>Entrevistado B1 - R: De facto, sim, as questões de compreensão e interpretação do texto são adequadas à classe e ao nível, mas devemos ver bem a questões de terminologia também neste manual...os textos trazem muita terminologia técnica que dificulta a compreensão do aluno, pois nem o aluno, nem o professor, nem o encarregado de educação conseguem comprar ou oferecer um dicionário de terminologia aos alunos...São relevantes, embora muitas questões podiam ser substituídas com outras mais pertinentes à volta do texto...os autores dos próprios textos podia ver a questão de produzir textos que leva o aluno a compreender o texto com a sua relação do dia a dia. O aluno tem mais interesse quando está a ler um texto em que tem relação com a situação do dia a dia..., ele aprende alguma coisa no texto.</p> <p>Entrevistado B2 - R: Digo sim, porque o aluno aprende...fica com alguma coisa na mente...as questões gramaticais são claras...é pena os autores colocam no fim do manual. Os exercícios e as atividades independentes também são pertinentes, embora com existência de algumas expressões difíceis que os alunos desconhecem...</p> <p>Entrevistado B1 - R: Na sua maior parte não...as imagens e as gravuras não têm relação com o texto e nem tão pouco pertinência científica...vejamos: o texto fala da importância dos mares, mas a figura ou imagem reflete uma pessoa a comer...eu acho que quanto mais atrativa for a imagem, mais vontade e prazer o aluno tem de ler...eu acho que as gravuras deviam ser mais chamativas para despertar o gosto da leitura...</p>

<p>Entrevistado B2 - R: Não, não! Os textos e os conteúdos não têm nada a ver, muitas vezes com a realidade desses alunos. Por exemplo, a maior parte dos textos narrativos que os alunos leem não trazem assuntos sobre o meio ambiente, as doenças, as regras de convivência social, as boas maneiras, morais e cívicos, e nem tão pouco cultura nacional e literatura. Os autores tinham de pensar nisso...</p> <p>Entrevistado B1 - R: Acho que produz conhecimento, embora na sua maioria reproduz a informação contida no programa... terminam com outro assunto fora do programa...Na 8.ª Classe por acaso não é assim tanto... estimulam a outros recursos de saber...não levam os alunos a autodescoberta...nós, as vezes, recorremos a outros textos na internet, e em outros manuais escolares para que tenhamos novidades e levamos os alunos ao gosto do texto e da leitura...só assim o aluno fará um esforço de exercitar a leitura...</p> <p>Entrevistado B2 - R: Esses manuais têm qualidade...pelo menos os da Plural Editores que usamos têm rigor científico, apesar de alguns erros de concordância e ortográficos...a matéria tem rigor, sobre tudo nas questões de língua portuguesa.</p>	<p style="text-align: center;">Unidade de Registo da Dimensão E</p> <p>(1) [...] <u>“Eu acho que há diversidade, porque existem vários textos no índice do manual escolar. Mas nós exploramos mais o texto narrativo, descritivo e o informativo.”</u></p> <p>(2) [...] <u>“Sim, acho que sim...as questões de compreensão textual, o vocabulário e alguns exercícios têm um carácter científico.”</u></p> <p>(3) [...] <u>“As questões de compreensão e interpretação do texto são adequadas à classe e ao nível, mas devemos ver bem a questões da terminologia também neste manual...São relevantes, embora muitas questões podiam ser substituídas com outras mais pertinentes à volta do texto...os autores dos próprios textos podiam ver a questão de produzem textos que leva o aluno a compreender o texto com a sua relação do dia a dia.”</u></p> <p>(4) [...] <u>“Digo sim, porque o aluno aprende...fica com alguma coisa na mente...as questões gramaticais são claras...é pena os autores colocam no fim do manual... Os exercícios e as atividades independentes também são pertinentes.”</u></p> <p>(5) [...] <u>“Na sua maior parte não...as imagens e as gravuras não têm relação com o texto e nem tão pouco pertinência científica.”</u></p> <p>(6) [...] <u>“Não, não! Os textos e os conteúdos não têm nada a ver, muitas vezes com a realidade desses alunos.”</u></p> <p>(7) [...] <u>“Acho produz conhecimento, embora na sua maioria reproduz informação contida no programa... termina com outro assunto fora do programa.”</u></p> <p>(8) [...] <u>“Esses manuais têm qualidade...pelo menos os da Plural Editores que usamos têm rigor científico, apesar de alguns erros de concordância e ortográficos.”</u></p>
---	---

Quadro 26 - Análise das respostas dos entrevistados B1 e B2 (8.ª Classe) à luz da Dimensão E
(Fonte: criação própria)

O que se pretendeu avaliar aqui foi o tipo de informação veiculada no ME e a sua organização, nos textos de leitura. Relativamente a este ponto, B1 respondeu: “eu acho que há diversidade, porque existem vários textos no índice do manual escolar... Mas nós exploramos mais o texto narrativo, o descritivo e o informativo”. À volta do mesmo ponto, B2 referiu: “Sim, acho que sim... as questões de compreensão textual, o vocabulário e alguns exercícios têm um carácter científico”.

No decurso da nossa conversa, o docente B1 ressalta: “as questões de compreensão e interpretação do texto são adequadas à classe e ao nível, mas devemos ver bem as questões da

terminologia também neste manual... os textos trazem muita terminologia técnica que dificulta a compreensão do aluno, pois nem o aluno, nem o professor, nem o encarregado de educação consegue comprar ou oferecer um dicionário de terminologia aos alunos”. Questionado se as questões gramaticais, os exercícios e as atividades são adequadas à faixa etária dos alunos, B2 confessou: “digo sim, porque o aluno aprende... fica com alguma coisa na mente... as questões gramaticais são claras... é pena que os autores as colocam no fim do manual”. O entrevistado B1 volta a destacar que “as imagens e as gravuras não têm relação com o texto e nem tão pouco pertinência científica”; o manual, face ao aluno, “produz conhecimento, embora, na sua maioria reproduz a informação contida no programa... terminam com outro assunto fora do programa”... e B2 encerra, ao pronunciar que “esses manuais têm qualidade... pelo menos os que usamos apresentam rigor científico, apesar de alguns erros de concordância e de ortografia” (Cf. no ME da 9.^a Classe, pp. 20, 54-55, 57-58, 119-120).

Os dados espelham a natureza dos ME nas suas dimensões críticas e positivas, mas os indicadores críticos remetem para uma (re)avaliação nos domínios do equilíbrio entre quantidade de textos poéticos existentes no ME (pouco explorado em todo ano letivo), em detrimento dos textos narrativo e informativo (muito explorados). As informações críticas da dimensão deste manual demonstram que não permitem a comunicação em diferentes contextos e com diferentes objetivos. O facto crítico deste manual também reside na (re)configuração da organização coerente e funcional do manual entre as ilustrações e o texto, no tipo de linguagem que se destina aos alunos, de modo a facilitar a comunicação em diferentes contextos de aprendizagem: leitura, escrita, compreensão oral, conhecimento explícito da língua e educação artística. Assim sendo encerrada a análise de conteúdo dos entrevistados B1 e B2, dá-se início, abaixo, à análise das dimensões D, B, E e C do ME da 9.^a Classe.

Sendo os últimos a entrevistar, estes solicitaram ao entrevistador a colocação de questões de forma aleatória, de modo a deixá-los no “pensamento crítico aberto”, na espontânea exposição de respostas. Com este pedido, a interpretação e a apresentação dos dados não obedeceu a uma imposição rigorosa do guião, mas foi feita pela oportunidade da conversa e pela condução da entrevista pelo entrevistador. Analisado este pedido, que foi aceite, nos padrões da entrevista semiestrutura, foi possível confrontar a ideia de Kauffman (1996), ao considerar que o entrevistador deve entrar no mundo do entrevistado sem se tornar um duplo dele. De acordo com a autora, é necessário encontrar uma boa questão aberta para o andamento da entrevista sem imposição rigorosa do guião, pois a melhor questão não é encontrada no guião previamente preparado, mas a partir das questões e respostas encontradas ao longo da entrevista. Efetivamente, essa flexibilidade solicitada pelos nossos

entrevistados coloca o entrevistador na posição de quem sabe e, em conjunto, produz conhecimentos abertos a respeito do assunto.

<p style="text-align: center;">Dimensão D</p> <p style="text-align: center;">“Adequação à idade, à classe e ao conteúdo; maior ou menor fidelidade do manual escolar ao programa disciplinar”</p>
<p style="text-align: center;">Objetivo</p> <p>(i) Verificar se os conteúdos expressos no manual é adequado à idade, à classe dos alunos; (ii) Constatar se os conteúdos, estão interligados e em conformidade com o nível escolar e a necessidade de aprendizagem dos alunos.</p>
<p style="text-align: center;">Questões</p> <p>1 – As informações expressas no manual apresentam pertinência científica e espelham as reais necessidades de aprendizagem dos alunos? Os temas são pertinentes? Os discursos destes autores revelam ou apresentam ideias sobre o mundo ou vivência dos alunos?</p> <p>2 - As tipologias textuais, as questões de compreensão textual estão adequadas à classe e ao nível dos alunos neste manual?</p> <p>3 - As questões gramaticais, os exercícios, os textos são relevantes para o nível e aprendizagem dos alunos?</p> <p>4 - O tipo de letra, o tamanho, as imagens, as gravuras são adequadas à classe e a idade dos alunos?</p> <p>5 - O manual escolar abre e fecha o Programa proposto pelo Ministério da Educação?</p>
<p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado C1 - R: Na sua maior parte, sim, apresentam pertinência científica...Portanto...temos estado a ver que não há uma ordem hierárquica da exposição dos conteúdos...Não há equilíbrio nos temas dispostos no índice...O discurso dos autores é fora das vivência, nunca observamos este lado dos autores...Limitam-se a explicar a estrutura do livro...Penso que sim, o manual espelha as reais necessidades de aprendizagem da língua portuguesa, mas de forma incompleta, pois não apresenta e nenhum momento atividades que envolvem a pré-leitura, leitura e pós-leitura aos alunos...nem tão pouco da escrita...muitos alunos têm dificuldades na leitura, mas se trouxesse atividades que visam ajudar os professores a fazer diagnóstico seria muito bom para o nosso trabalho.</p> <p>Entrevistado C2 - R: Pelo menos neste manual da 9.ª Classe algumas tipologias textuais não estão adequadas...quer dizer, são mais técnicas...Há necessidade de se baixar mais nessas...Ver a forma como são levantadas as questões à volta do texto...há presença de expressões difíceis de se decifrar...algumas difíceis de compreensão dos alunos...acho que o manual tinha de trazer uma secção de todas as palavras difíceis contido no texto com os sinónimos à parte... Linguagem mais simples...depois os textos são mais extensos...por exemplo, o texto narrativo duas páginas para a 8.ª Classe, acho que é muito...</p> <p>Entrevistado C1 - R: São relevantes...são...o grande problema...é termos vivenciado situações de falta de interesse...o aluno não tem tanta importância das questões...nem tão pouco do texto, o título, pois não desperta interesse a eles...</p> <p>Entrevistado C2 - R: O tipo de letra e o tamanho sim, mas as gravuras e as imagens não! Esta imagem neste livro por exemplo, para um aluno, pode ler o texto e não conseguir interpretar a imagem...o aluno a partir da imagem pode entender mais ou menos o que trata o texto...por exemplo essa imagem, não se percebe...está fora do assunto do texto...</p>

<p>Entrevistado C1 – R: Abrir sim, ele abre...mas não cumpre rigorosamente o programa no fecho...O manual é mais profundo e aberto do que o programa proposto pelo Ministério da Educação. Acho que os autores não limitaram só no programa. Nós os professores ao darmos aulas nem sempre seguimos taxativamente o programa...</p>
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo da Dimensão D</p> <p>(1) [...] “Na sua maior parte sim, apresentam pertinência científica...Portanto...temos estado a ver que não há uma ordem hierárquica da exposição dos conteúdos...<u>Não há uma ordem hierárquica da exposição dos conteúdos...Não há equilíbrio nos temas dispostos no índice... O discurso dos autores é fora das vivências, nunca observamos este lado dos autores...limitam-se a explicar a estrutura do livro.</u>”</p> <p>(2) [...] “<u>Algumas não estão...quer dizer, são mais técnicas... há presenças de expressões difíceis de se decifrar...algumas difíceis de compreensão dos alunos...</u></p> <p>(3) [...] “<u>São relevantes...são...</u></p> <p>(4) [...] “<u>O tipo de letra e o tamanho sim, mas as gravuras e as imagens não!</u>”...</p> <p>(5) [...] “Abrir sim, ele abre... mas não cumpre rigorosamente o programa no fecho.”</p>

Quadro 27 - Análise das respostas dos entrevistados C1 e C2 (9.ª Classe) à luz da Dimensão D
(Fonte: criação própria)

O Quadro 26 dá início à análise de conteúdo dos entrevistados C1 e C2, na dimensão D. Sobre a ordem sequencial hierárquica dos conteúdos, o entrevistado C1 destacou: “não há uma ordem hierárquica da exposição dos conteúdos... Não há equilíbrio nos temas dispostos no índice... O discurso dos autores é fora das vivências, nunca observamos este lado dos autores... limitam-se a explicar a estrutura do livro.” Questionado sobre as tipologias textuais e as questões à volta do texto, o docente C2 dissertou: “algumas não estão...quer dizer, são mais técnicas... há presenças de expressões difíceis de se decifrar...algumas difíceis de compreensão dos alunos”. Sobre as questões gramaticais e os exercícios, o inquirido C1 mencionou: “são relevantes...são...os exercícios, a questão gramatical e os textos”.

Os dados mostram a necessidade de uma (re)avaliação deste manual nos domínios das atividades de leitura que envolvem as fases de planificação, textualização equilibrando os conteúdos entre as unidades temáticas (Mesquita & Gonçalves, 2017b, pp. 5-7). Põe-se em evidência, também, que as ilustrações não oferecem correspondência ao texto e que, em muitos casos, não estão nos seus devidos lugares em função da disposição dos textos. Outrossim, em muitos casos, o vocabulário não é desenvolvido na aula, embora este propõe informações científicas corretas, atualizadas ao nível e ao grau de ensino a que se destina. Assim, o manual carece de equilíbrio na sistematização de conteúdos entre as unidades, no percurso de descoberta de fenómenos linguísticos e nas atividades de aplicação. Assim, a (re)configuração deste manual passa por um trabalho aturado com a participação de especialistas, professores, editores e linguistas para uma laboração de maior rigor científico e

metodológico, de modo a propor uma melhor progressão dos conteúdos na sua acreditação no sistema de educação de Angola.

<p style="text-align: center;">Dimensão B</p> <p style="text-align: center;">“Aceder a uma compreensão mais profunda da estrutura interna do manual escolar de que fazem parte os textos selecionados e as atividades que concorrem para o ensino da leitura.”</p>
<p style="text-align: center;">Objetivo</p> <p>(i) Analisar a estrutura interna do manual de Português da 9.ª Classe e o programa do mesmo nível como instrumento de recontextualização pedagógica, ideológica, cultural e orientador no ensino da leitura; (ii) Compreender a estrutura interna do manual escolar nos aspetos que concorrem para a transmissão de conhecimentos; (iii) Ver os indicadores que podem interferir e condicionar o processo de ensino da leitura.</p>
<p style="text-align: center;">Questões</p> <p>1 - Quanto a organização geral dos conteúdos, como está estruturado o manual da 9.ª Classe?</p> <p>2 - Quanto à capa, ao tipo de letra, ao tamanho, às imagens contidas no manual escolar apresentam coerência interna? Precisam de ser melhoradas?</p> <p>3 - O professor acha que o índice do manual da 9.ª Classe nele está contido os conteúdos essenciais que desenvolvem as cinco competências essenciais? Leitura, escrita, compreensão oral, expressão oral e conhecimento explícito da língua?</p> <p>4 - Os objetivos contidos no manual escolar apresentam uma função reguladora da leitura?</p> <p>5 - O manual escolar apresenta correção linguística adequada?</p>
<p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado C1 - R: [...] Eu penso que não está bem estruturado...o manual começa logo com o texto narrativo...mas eu acho que devia sofrer uma alteração no equilíbrio textual, com outras tipologias textuais, narrativo, descritivo e informativo e poético. O manual está estruturado em oito partes...traz um conjunto de sete tipologias textuais e, no fim, traz um bloco gramatical [...] acho que o manual tinha de estar direccionado à expressão oral e à compreensão oral que é fundamental para a competência oral dos alunos.</p> <p>Entrevistado C2 - R: Bem... primeiramente a capa precisa de ser melhorada... é uma capa frágil... fácil de se estragar em menos de quatro meses...o tipo de letra e o tamanho no texto é visível....mas o tipo de letra e o tamanho destinada nas questões de compreensão já precisa de ser melhorada...é bastante pequena...As imagens penso que não apresentam coerência...primeiro muitas imagens não estão relacionadas com o texto...segundo não são chamativas...acho precisam de ser melhorado com imagens relacionados diretamente com o texto...e se for a cor melhor, para chamar atenção... Não, os espaços para atividades não são adequados...nem o aluno consegue responder às questões a partir do texto...eu trabalho muito com os textos, quanto às imagens não há correspondência entre o texto e as imagens.... Gostaria que a imagem correspondia com aquilo que o texto está a dizer...</p> <p>Entrevistado C1 - R: Sim, o índice tem conteúdos essenciais para uma boa aprendizagem... Tinha de se reduzir a quantidade de textos narrativos e poéticos...são bastantes intensos no texto...apresenta uma ordem lógica, sim, em conformidade com o manual escolar...</p> <p>Entrevistado C2 - R: No manual da 9.ª classe não apresenta nenhum objetivos que regulam o ensino da leitura...não há...embora ter existido conteúdos que ajudam o professor a desenvolver atividades de leitura...</p>

<p>Entrevista C1 - R: À semelhança dos conteúdos do manual da 8.^a Classe, o da 9.^a Classe não foge muito...Pelo menos os textos narrativos, as questões de compreensão textual são mais adequadas...outros textos também apresentam correção linguística...Mas não descartamos falhas, erros, de concordância, de pontuação e ortográficos, que não são recorrentes.</p>
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo da Dimensão B</p> <p>(1) [...] <u>O manual está estruturado em oito partes...traz um conjunto de sete tipologias textuais e, no fim, traz um bloco gramatical [...] tinha de estar direcionado a expressão oral e compreensão oral que é fundamental para a competência oral dos alunos...</u></p> <p>(2) [...] <u>A capa precisa de ser melhorada... é uma capa frágil...fácil de se estragar em menos de quatro meses... o tipo de letra e o tamanho no texto é visível... As imagens penso que não apresentam coerência...primeiro muitas imagens não estão relacionadas com o texto... Não, os espaços para as atividades não são adequados...nem o aluno consegue responder às questões a partir do texto...</u></p> <p>(3) [...] <u>Sim, apresenta uma ordem lógica, sim, em conformidade com o manual escolar...</u></p> <p>(4) [...] <u>No manual da 9.^a classe não apresenta nenhum objetivos que regulam o ensino da leitura...não há...embora ter existido conteúdos que ajudam o professor a desenvolver atividades de leitura...</u></p> <p>(5) [...] <u>Pelo menos os textos narrativos, as questões de compreensão textual são mais adequadas...outros textos também apresentam correção linguística...Mas não descartamos falhas, erros, de concordância, de pontuação e ortográficos, que não são recorrentes.</u></p>

Quadro 28 - Análise das respostas dos entrevistados C1 e C2 (9.^a Classe) à luz da Dimensão B
(Fonte: criação própria)

Com estes dados, pretendeu-se compreender a organização interna do ME e o seu modelo de ensino. Ao questionarmos sobre a organização do manual, o entrevistado C1 afirmou “o manual está estruturado em oito partes... traz um conjunto de sete tipologias textuais e, no fim, traz um bloco gramatical [...] tinha de estar direcionado à expressão oral e compreensão oral que é fundamental para a competência oral dos alunos”. A respeito dos elementos externos configurados no ME, o docente C2 confessou: “a capa precisa de ser melhorada... é uma capa frágil... fácil de se estragar em menos de quatro meses... o tipo de letra e o tamanho no texto é visível... As imagens, penso que não apresentam coerência...; primeiro muitas imagens não estão relacionadas com o texto... Não, os espaços para atividades não são adequados”.

No que concerne à terceira questão, sobre a sequência lógica do índice, o entrevistado C1 explicou: “apresenta uma ordem lógica, sim, em conformidade com o manual escolar” e, sobre as imagens e gravuras, o entrevistado C2 discorreu: “a maioria das imagens e gravuras não tem nada a ver com o texto... No manual da 9.^a Classe não apresenta nenhum objetivo que regula o ensino da

leitura...não há”. Podemos perceber a partir destes dados que o manual se apresenta bem estruturado, embora, por vezes, com excesso de textos poéticos, menos trabalhados ao longo do ano letivo.

Por outro lado, a eficácia científico-pedagógica deste manual passa pela (re)configuração da capa e pelas possíveis relações entre o texto e a imagem, que, em muitos casos, apresenta ilustrações deslocadas, fora da organização coerente e funcional. Verifica-se, também, a necessidade de um alargamento dos espaços de atividades pertinentes que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos, de modo a desenvolver a organização dos trabalhos dos alunos e do professor, em particular no contexto fora da sala de aula.

	Dimensão E
	“Adequação ao tipo de informação veiculada no manual escolar e às formas de seleção do conhecimento.”
	Objetivo (i) Avaliar a forma de organização, seleção do conhecimento; (ii) Avaliar o tipo de informação veiculada no manual escolar;
	Questões 1 - No manual escolar há diversidade de textos, de conteúdos que estimulam o recurso a outras fontes do saber? 2 - Que conteúdos de ensino da leitura privilegia o manual escolar? 3 - Os conteúdos apresentam uma pertinência científica e clareza? 4 - O manual afirma-se como instrumento produtor ou reproduzidor de conhecimento? 5 - O manual escolar introduz novos conteúdos, tarefas ou formas de trabalho para além das previstas no programa oficial? 6 - As questões gramaticais, os exercícios, as atividades independentes são adequadas, concisos e relevantes para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos?
	Respostas na íntegra Entrevistado C1 - R: Sim, no manual há diversidade de textos, sobretudo o da 9.ª Classe tem cerca de sete tipologias textuais diversificadas...O grande problema é o facto de os textos são bastantes extensos, sobretudo os narrativos e os descritivos...alguns com cerca de três a duas páginas...Logo, cansa o aluno...sobre os estímulos a outros recursos do saber, não acho bem que os textos estimulam a outros recursos... Entrevistado C2 - R: Bem...os conteúdos que privilegia o manual escolar para a leitura são os textos contidos no manual escolar e um conjunto de exercícios de compreensão textual, sequências narrativas, composição narrativa e regras de trabalhos em grupos... não traz exercícios de pré-leitura de modo a os alunos realizarem estudos independentes e leituras autónomas...não há leituras ou propostas de leituras de obras integrais de vários autores angolanos e não só...e nem há atividades de compreensão de diferentes mensagens...enfim...o manual precisa ser melhorado nestes moldes.... Entrevistado C1 - R: Os conteúdos mostram uma certa pertinência científica e clareza, visto que é um manual mais avançado com muitas propostas de textos, embora a maior parte dos textos sem questões de compreensão do estudo

	<p>do texto. Quanto a clareza, acho também...algumas questões apresentam clareza e outras imagens não apresentam clareza na relação com o texto...</p> <p>Entrevistado C2 - R: Sim, ele é um instrumento produtor de conhecimento porque no final de cada aula os alunos aprendem alguma coisa, mas também reproduz os conhecimentos impostos pelo programa de ensino...</p> <p>Entrevistado C1 - R: O manual aprofunda mais os tópicos do programa, não introduz novos conteúdos. É mais ou menos isso. A meu ver, limita-se do programa. Tem conteúdos de atualidade, sobretudo os de funcionamento da língua, da escrita e algumas de exploração gramatical.</p> <p>Entrevistado C2 - R: As questões gramaticais, os exercícios e outras atividades são adequadas e concisas para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos...tudo porque este manual da 9.ª classe fala também sobre a origem e evolução do português, tema que os outros manuais não trazem este efeito, além do funcionamento da língua, do estudo sobre vários textos, composições de narrativas.</p>
	<p style="text-align: center;">Unidade de Registo da Dimensão E</p> <p>(1) [...] <u>Sim, no manual há diversidade de textos, sobretudo o da 9.ª Classe tem cerca de sete tipologias textuais diversificadas... sobre os estímulos a outros recursos do saber, não acho bem que os textos estimulam a outros recursos...</u></p> <p>(2) [...] <u>os conteúdos que privilegia o manual escolar para a leitura são os textos contidos no manual escolar e um conjunto de exercícios de compreensão textual, sequências narrativas, composição narrativa e regras de trabalhos em grupos...</u></p> <p>(3) [...] <u>Os conteúdos mostram uma certa pertinência científica e clareza, visto que é um manual mais avançado com muitas propostas de textos, embora maior parte dos textos sem questões de compreensão do estudo do texto...</u></p> <p>(4) [...] <u>Sim, ele é um instrumento produtor de conhecimento porque no final de cada aula os alunos aprendem alguma coisa...</u></p> <p>(5) [...] <u>O manual aprofunda mais os tópicos do programa, não introduz novos conteúdos. É mais ou menos isso. A meu ver, limita-se do programa.</u></p> <p>(6) [...] <u>tudo porque este manual da 9.ª Classe fala também sobre a origem e evolução do português, tema que os outros manuais não trazem este efeito, além do funcionamento da língua, do estudo sobre vários textos, composições de narrativas, etc.</u></p>

Quadro 29 - Análise das respostas dos entrevistados C1 e C2 (9.ª Classe) à luz da Dimensão E
(Fonte: criação própria)

No que se refere à diversidade de textos e se o manual escolar estimula outras fontes do saber, o entrevistado C1 explicou: “sim, no manual há diversidade de textos, sobretudo o da 9.ª Classe tem cerca de sete tipologias textuais diversificadas... sobre os estímulos a outros recursos do saber, não acho bem que os textos estimulam a outros recursos”. Colocada a questão ao entrevistado C2, a respeito dos conteúdos do ensino da leitura, este respondeu “os conteúdos que privilegia o manual escolar para a leitura são os textos contidos no manual escolar e um conjunto de exercícios de

compreensão textual, sequências narrativas, composição narrativa e regras de trabalhos em grupo”... À volta da pertinência científica dos conteúdos, o C1 destaca “Os conteúdos mostram uma certa pertinência científica e clareza, visto que é um manual mais avançado com muitas propostas de textos, embora a maior parte dos textos sem questões de compreensão do estudo do texto” e o ME da 9.^a Classe: “... é um instrumento produtor de conhecimento porque no final de cada aula os alunos aprendem alguma coisa...”, ressaltou o C2. Sobre o aprofundamento dos conteúdos no ME, o C1 afirma “O manual aprofunda mais os tópicos do programa, não introduz novos conteúdos”, e as questões gramaticais, os exercícios e outras atividades são adequadas e concisas para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos... tudo porque este manual da 9.^a Classe fala também sobre a origem e evolução do Português, tema que os outros manuais não trazem este efeito, além do funcionamento da língua, do estudo sobre vários textos, composições de narrativas”, frisou o C2.

Com os dados colhidos, é possível notar neste manual a existência de uma progressão sistemática de conteúdos que se relacionam entre os anteriores e posteriores e, ainda, explicitam e identificam a informação exigível aos alunos (Cf. no ME da 9.^a Classe, pp. 4-7, 201-205). Por outro lado, nota-se no ME uma excelente estruturação que obedece a aspetos pedagógicos estratégicos para um ensino eficaz na produção de conhecimento e no aprofundamento dos conhecimentos significativos nos domínios da língua, da leitura e da gramática. Além disso, este ME funciona como ajuda, dando ou sugerindo pistas nas restantes tarefas características da planificação do trabalho letivo, como sejam a seleção de textos, de estratégias ou de tarefas para propor aos alunos, a definição de formas de avaliação do desempenho ou a marcação do trabalho de casa e de tarefas adicionais. Há, porém, a salientar as limitações nas atividades de reflexão que envolvem o conhecimento explícito da língua, bem como atividades de escrita que circundam as fases de planificação, textualização e revisão, assim como as fragilidades de imagens distorcidas, sem relação com os textos, dificultando a compreensão dos conteúdos e das respetivas imagens. Por outro ângulo de análise, verifica-se uma redução das questões de compreensão textual e da gramática que configuram os textos selecionados às aprendizagens dos alunos nestes domínios identificados. (Cf. *Idem*, pp. 117-120, 131-136, pp. 170-171); e a redução da extensão dos textos importantes (Cf. *Idem*, pp. 131-136, 170-173), pois dela estão ausentes questões de prática de leitura e de funcionamento da língua.

	<p style="text-align: center;">Dimensão C</p> <p style="text-align: center;">“Recolher informações de maior fidelidade do manual ao Programa; Analisar a estrutura interna do manual escolar de que fazem parte os textos selecionados e as atividades que concorrem para o ensino da leitura”</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Objetivo</p> <p>(i) Analisar a estrutura interna do manual de Português da 9.ª Classe e o programa de ensino do mesmo nível, como instrumento de recontextualização pedagógica, ideológica, cultural e orientador do ensino da leitura; (ii) Compreender a estrutura interna do manual escolar nos aspetos que concorrem para a transmissão de conhecimentos; (iii) Ver de que maneira certos conteúdos podem interferir ou condicionar o processo de ensino da leitura.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Questões</p> <p>1 - Os textos e outros conteúdos estão relacionados com realidades vividas pelos alunos?</p> <p>2 - A qualidade de informação proposta no manual escolar refere-se à atualidade e ao rigor científico dos conteúdos apresentados?</p> <p>3 - As questões gramaticais, os exercícios, as atividades independentes são adequadas, concisas e relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?</p> <p>4 - O manual está adequado à idade e à classe dos alunos? Os textos estimulam a leitura o recurso a leitura? Levam o aluno a ser curioso e a fazer as suas leituras independentes?</p> <p>5 - Sendo um manual aberto, para acréscimos e mudanças, o que pode ser alterado e acrescentado?</p> <p>6 - O índice ou tabelas de conteúdos, a apresentação dirigida aos alunos, as unidades e a introdução apresentam de forma visível os aspetos gerais do manual escolar?</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Respostas na íntegra</p> <p>Entrevistado C1 - R: [...] alguns textos apenas, sim...estão relacionados com vivências dos alunos e certas realidades...</p> <p>Entrevistado C2 - R: É um grande manual...eu tenho trabalhado muito com ele...tem qualidade na informação...há temas de atualidade, mas a sua maioria, sobretudo os textos não são da atualidade...obedecem um rigor científico...</p> <p>Entrevistado C1 - R: Bem...na parte da gramática são...nós quase que não vamos para além daquilo que o programa nos dá...e elas são adequadas a aprendizagem da leitura... Os exercícios também, mas há muitos termos técnicos até nos exercícios que os alunos não compreendem...mas são adequadas e concisas...há erros também de concordância nas questões de exercícios.</p> <p>Entrevistado C2 - R: Bem são...são...porque daquilo que eu disse, os textos que nós damos aos alunos...o narrativo e poético, nós escolhemos, buscamos sempre textos que vão de encontro com as necessidades de aprendizagem dos alunos...Bem alguns textos, principalmente os narrativos que estimulam os alunos a gostarem, a fazerem as suas leituras independentes...alguns textos poéticos também...</p> <p>Entrevistado C1 - R: Por mim...a capa, as imagens contidas nele, pelo menos a cor...é mais chamativa...exercícios de expressão oral... e um conjunto de atividades independentes aos nossos alunos...o manual carece de mais espaços para exercícios no manual escolar...</p>
--	---

<p>Entrevistado C2 - R: O índice é claro e os alunos conseguem perceber o que o manual traz como conteúdo. A apresentação dirigida aos alunos é bastante subjetiva, pois não fala dos aspetos gerais daquilo que é o manual escolar...os textos são bastantes extensos, e muitos deles sem questões de compreensão.... Apenas servem para leitura...eu acho isso mal...todo texto devia ter perguntas à volta dele...</p>
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo da Dimensão C</p> <p>(1) [...] <u>Alguns textos apenas, sim...estão relacionados com vivências dos alunos e certas realidades.</u></p> <p>(2) [...] <u>Tem qualidade na informação...há temas de atualidade... obedecem um rigor científico...</u></p> <p>(3) [...] <u>Na parte da gramática são... mas há muitos termos técnicos até nos exercícios que os alunos não compreendem...mas são adequados e concisos...há erros também de concordância nas questões de exercícios.</u></p> <p>(4) [...] <u>Bem, alguns textos, principalmente os narrativos que estimulam os alunos a gostarem, a fazerem as suas leituras independentes...alguns textos poéticos também...</u></p> <p>(5) [...] <u>A capa, as imagens contidas nele, pelo menos a cor...é mais chamativa...exercícios de expressão oral...e um conjunto de atividades independentes aos nossos alunos...o manual carece de mais espaços para exercícios no manual escolar...</u></p> <p>(6) [...] <u>O índice é claro e os alunos conseguem perceber o que o manual traz como conteúdo. A apresentação dirigida aos alunos é bastante subjetiva... os textos são bastantes extensos, e muitos deles sem questões de compreensão...</u></p>

Quadro 30 - Análise das respostas dos entrevistados C1 e C2 (9.ª Classe) à luz da Dimensão C
(Fonte: criação própria)

O Quadro 29 encerra a análise de conteúdo da dimensão C das entrevistas. Ora, sobre a relação dos textos com vivências dos alunos, o entrevistado C1 discursou: “alguns textos apenas, sim... estão relacionados com vivências dos alunos e certas realidades”. Sobre a atualidade dos textos e o rigor científico, o professor C2 exprimiu que “é um grande manual...eu tenho trabalhado muito com ele... tem qualidade na informação... há temas de atualidade”. Relativamente ao rigor e à qualidade da informação, da relevância das questões gramaticais, dos exercícios e de outras questões que visam a aprendizagem dos alunos, C2 referiu: “na parte da gramática são... mas há muitos termos técnicos até nos exercícios que os alunos não compreendem...mas são adequados e concisos...há, também, erros de concordância nas questões de exercícios”. À medida que decorria a conversa, no tocante à adequação do manual escolar à idade, à classe e se os textos estimulavam o recurso à leitura, o entrevistado C2 referiu: “bem alguns textos, principalmente os narrativos, estimulam os alunos a gostarem, a fazerem as suas leituras independentes...alguns textos poéticos também”.

Sobre as duas últimas questões, o que pode ser alterado e melhorado no manual escolar e a apresentação dirigida aos alunos, o entrevistado C1 destacou: “a capa, as imagens contidas nele, pelo menos, a cor... é mais chamativa... os exercícios de expressão oral...e um conjunto de atividades independentes aos nossos alunos...o manual carece de mais espaços para exercícios. Este dado é finalizado com o entrevistado C2, ao manifestar: “o índice é claro e os alunos conseguem perceber o

que o manual traz como conteúdo. A apresentação dirigida aos alunos é bastante subjetiva... os textos são bastantes extensos e muitos deles sem questões de compreensão”.

A partir dos dados proporcionados podemos inferir que, neste ME, a sua (re)configuração deve presidir aos domínios da relação que os textos estabelecem com as imagens, preferencialmente as imagens *versus* textos, que devem ser tipificadas a diferentes cores; os textos devem abordar as principais situações do quotidiano dos alunos; a reformulação de algumas questões gramaticais e de compreensão textual, de modo a não comprometer a qualidade do discurso para a aprendizagem eficaz e sólida da leitura e a informação exigível nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

6.3. Síntese da discussão dos resultados das entrevistas dos professores

Encerrada a análise de conteúdo das entrevistas, é oportuno apresentar algumas considerações alusivas à discussão dos resultados que aqui se apresentam. Confirmando-se que a avaliação de ME nos tempos de hoje se vem constituindo como um novo campo de estudos em Angola e comprovando a sua pertinência científica no Sistema Educativo do país e, igualmente, no desenvolvimento da aprendizagem dos cidadãos, reconhecendo, ainda, a necessidade de um ensino capaz de contribuir para a aprendizagem dos alunos em diferentes domínios, ao analisarmos os dados proporcionados pelas entrevistas dos professores A1 e A2; B1 e B2; C1 e C2, conclui-se que muito há por fazer para uma verdadeira (re)configuração dos ME, um objeto de estudo central desta investigação.

De um modo geral apura-se por meio da entrevista que os M1, M2 e M3 estão organizados em seis, sete e oito unidades de aprendizagens, sem a sequência de atividades de diagnóstico inicial. Todas as unidades apresentam uma estrutura própria e semelhante de exposição de conteúdos, a exceção da unidade «bloco gramatical», que se destina ao desenvolvimento de habilidades no domínio gramatical em que os autores selecionam os aspetos essenciais indispensáveis para aprendizagem dos alunos naquele domínio do saber. Nos M1, M2 e M3, as unidades didáticas são compostas por textos de diferentes tipologias e que estes contribuem para o ensino da leitura, apesar de haver uma diminuição de exercícios e de atividades em torno dos textos, o que condiciona a atividade do professor na intensificação das práticas de ensino da leitura, de ensino da escrita e do contacto com os conteúdos do funcionamento da língua na sala de aula.

Os resultados das entrevistas evidenciam, também, desde logo, nos M1 e M2, a existência de textos que carecem de ser melhorados nos domínios da linguagem veiculada, pois, na sua maior parte, os textos narrativos e os descritivos apresentam muitas expressões que dificultam a compreensão

sequencial dos respetivos textos, como, por exemplo, “Oceânia, beribéri, gastro, dilema”, etc. para o M1; “descurar, sabichão, arrebanhado, ostentação, desportismo, surtidas, prosternados” para o M2; “ineditismo, ideações, inconfidência, gracejos mudosos” etc. para o M3. Além disso, nestes três ME, apura-se através dos dados a inexistência de progressão sistemática de conteúdos que se relacionam entre os anteriores e os posteriores, com limitações nas atividades de reflexão que envolvem o conhecimento explícito da língua, bem como atividades de escrita que circundam as fases de planificação, textualização e revisão.

Os resultados obtidos confirmam, ainda, nos manuais M1 e M3, a existência de textos poéticos e descritivos bastante longos, na sua maior parte sem exercícios de compreensão textual, o que acaba por retirar a lógica e a sequência compreensiva dos textos e os correspondentes exercícios de leitura e interpretação pelos alunos.

Além disso, destaca-se, em todos os manuais, a existência de imagens distorcidas, apesar de representar os objetos e a realidade através de figuras e de símbolos, na sua maior parte não apresentam relação com o texto, impossibilitando, assim, a utilização exclusiva destas imagens para efeitos de leitura, compreensão oral e expressão oral, à medida em que aparecem no manual escolar, visto que, atualmente, uma imagem patente no manual tem o sentido de torná-lo mais apelativo e eficaz, além de contribuir como estímulo para a aprendizagem da leitura. Perante este facto, Richaudeau (1981) refere que, nos editores de ME, a contextualização das imagens com o texto deve ser feita consoante a idade dos alunos a que a comunicação se destina, pois, “toda a técnica de tratamento imaginativa não exposta no ME reduz a compreensão da mensagem” (p. 174).

Compreende-se, também, a partir das entrevistas, que nos M1 e M3 não são clarificados quanto às etapas metodológicas de ensino da leitura, bem como não apresentam objetivos de ensino da leitura, o que leva os professores a perderem as diretrizes que conduzem o ensino de cada texto, tal como sublinha Villas-Boas (2002), referindo que recorrer a um método de ensino durante a leitura é essencial para estruturar e sistematizar o processo de aquisição de competências de leitura e de gramática.

Todavia, sobre a relação que os ME estabelecem com o programa, constata-se de entre todos os ME, os conteúdos expressos estão relacionados com o programa de Português, o que limita o desenvolvimento de conteúdos fora do programa, dado que os autores não propõem informações além do que está normalmente previsto no programa.

Portanto, em todos os ME, os blocos gramaticais encontram-se na parte final e são, assim, pouco explorados pelos professores ao longo do ano letivo, constituindo, deste modo, um conjunto

informativo isolado e não explorado como deveria ser para melhor contribuir na transmissão de saberes de gramática. Por conseguinte, os resultados das entrevistas mostram que, nos três ME, não se apresentam atividades de pré-leitura, nem propostas de leitura de obras integrais de autores angolanos, de modo a que os alunos, antes do exercício de leitura, pelo menos tentem decodificar o significado de algumas palavras expressas no texto para uma linguagem mais simples e clara, visando uma boa compreensão das atividades posteriores de leitura, diminuindo assim algumas dificuldades por se depararem com palavras desconhecidas no texto. Daqui apura-se também que em todos os manuais escolares a ausência de um conjunto de materiais de apoio à prática letiva, tais como recursos digitais como jogos, CD-ROOM, CD áudio, com vocalização dos textos e registos áudio de suporte às atividades do manual, guiões de leitura, devidamente articulados com todos os ME, contribuindo para um trabalho contínuo de reforço da comunicação oral, fichas de avaliação, de entre outros recursos digitais que estimulam e autonomizam outros recursos do saber.

A encerrar, nos manuais M2 e M3, a maior parte dos textos não estão relacionadas com situações do quotidiano, como textos relacionados com o ambiente, aspetos culturais, a higiene e a saúde, os contos, as fontes históricas, considerados tópicos essenciais às necessidades de aprendizagem dos alunos da 7.^a, 8.^a e 9.^a Classes. Assim, estes ME têm uma utilização mais permanente, mesmo quando os alunos não lhe dão um destaque muito especial. Todos os entrevistados entendem os manuais escolares como instrumentos de estudo e trabalho concebidos e destinados para apoiar e desenvolver diferentes atividades de aprendizagens, embora constatem que, frequentemente, a sua estruturação se orienta mais para o trabalho do aluno em relação ao professor.

Contudo, considerando-se que o objeto central desta investigação são os manuais escolares, ainda que reconhecendo-lhes algumas limitações no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, os manuais escolares são encarados pelos nossos entrevistados como ferramentas pedagógicas de grande utilidade educacional para os alunos e respetivas famílias, bem como pelo professor no papel que desempenham no auxílio das suas práticas pedagógicas. Todavia, estes ME funcionam como um material de estudo e fonte de conteúdo de aprendizagem e podem ajudar a verificar, consolidar ou ampliar conhecimentos diversificados, não só na área disciplinar do Português, bem como na história e na geografia por apresentarem temáticas bastante pertinentes relacionados com estas áreas. A encerrar, destaca-se através dos dados que os manuais escolares são importantes porque constituem um meio privilegiado de ligação entre o aluno *versus* professor *versus* a família através do acompanhamento do progresso escolar dos alunos.

CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões

Ao encerrarmos esta tese em torno do ensino da leitura em Angola: dos manuais escolares às conceções de professores do Ensino Secundário, apresenta-se um conjunto de conclusões que respondem às questões e aos objetivos apresentados na introdução.

A LP em Angola, desde a era colonial até à presente, continua a ser a única língua veicular de comunicação e de escolarização no Sistema Educativo angolano. Pelo seu estatuto e prestígio no sistema de educação, assume um papel fundamental como veículo de transmissão e de conhecimentos nos domínios escolares, além de servir de meio de comunicação entre os falantes da mesma comunidade. A função comunicativa atribuída ao Português, em Angola, contribui, de forma decisiva, para a consolidação da consciência comunicativa nacional, através do papel atribuído como língua de unidade nacional e que assegura a intercompreensão entre os países da CPLP, bem como a de línguas maternas diferentes e faladas em distintos contextos.

Como apuramos neste estudo, as práticas de leitura são feitas pelos professores na sala de aula, através do processo de operacionalização de ensino dos textos distribuídos em unidades de ensino, os conteúdos, as metodologias e o processo avaliativo. Neste sentido, os conteúdos de que podem ser extraídas atividades de ensino da leitura verificam-se nos três ME, através das diferentes atividades de aprendizagem de leitura desenvolvidas pelos alunos na sala de aula, o que compõe o estudo da compreensão do texto, do funcionamento da língua e das práticas de escrita. Reforça-se aqui, neste capítulo, que o ensino da leitura configurada nos três ME é orientado maioritariamente pelo programa oficial de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo, uma vez que estes ME raramente apresentam outras informações educativas além do plasmado no programa oficial. Neste sentido, o programa regula, orienta e configura os três manuais escolares de Português através das cinco competências pedagógicas a desenvolver no aluno, cujo significado pedagógico sublinha ao desenvolver a leitura, a escrita, a compreensão oral, a expressão oral e o conhecimento explícito da língua ou o ensino da gramática. No contexto educativo em que são utilizados os potenciais pedagógicos (os ME), os seus conteúdos atestam que o ensino-aprendizagem do Português na sala de aula é apoiado através destes ME, com a presença efetiva das sete tipologias textuais que constituem o legado cultural, ideológico e social na transmissão de saberes e de textos.

É evidente que o percurso desta investigação pretendeu evidenciar, também, que a maior parte dos textos apresentam questões de exploração e de compreensão bastante reduzidas no domínio do conhecimento explícito da língua, de atividades de escrita e de compreensão textual. Nos M1, M2 e M3 é visível a diversificação de conteúdos agrupadas em unidades de ensino, em que algumas unidades

tidas como novo conteúdo a ser ensinado e outras, tidas como sequência de conteúdo com finalidade de consolidação de conhecimentos.

Em diversos ME de Português verifica-se a presença de alguns erros ortográficos, de concordância, bem como a redução significativa de atividades de compreensão de mensagens variadas ao nível das faixas etária em que se encontram os alunos. Todavia, com exceção dos M1 e M2, em termos de disposição de textos com atividades, o M3 apresenta um total de vinte e seis (26) textos de natureza diversa sem atividades de compreensão oral, de vocabulário e de escrita.

Por outro lado, verifica-se no M2 e no M3 textos com temáticas fora do contexto escolar, em que muitos deles não estão a favor de acordo ao contexto sócio-escolar dos alunos e das reais necessidades de aprendizagem em contexto educativo angolano, em particular, na disciplina de Português. Dito isto, aduzimos aqui, por exemplo, os textos «Fleming e a descoberta da penicilina» (M1, p. 26), «A morna é nossa religião e nossa terapia» (M1, p. 69), «Centro universitário do Sumbe em vias de instalação» (M1, p. 122), «Classificados» (M1, p. 138); no M2 destacam-se «Dona semo e o pássaro» (M1, p. 22), «Novo golfe» (M2, p. 73) e no M3, textos como «Exploração» (M3, p. 150), «Quadros-negros» (M3, p. 199).

Tendo em conta os manuais escolares de Português que foram estudados nas suas sete tipologias textuais e as partes que compreendem os blocos gramaticais, bem como os elementos que configuram a sua estrutura externa, de uma maneira geral, os três ME “surtem como auxílio dos professores, essencialmente, de forma a que estes possam dispensar-se do desempenho de uma série de funções que, à partida, só por ele podem ser realizadas: a planificação, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, em função de um grupo de alunos que o manual escolar nunca pode considerar como um material didático isolado” (Tormenta, 1999, p. 194). Assim, apesar de algumas limitações que apresentam estes ME, na sua estrutura interna e externa, o estatuto destes manuais escolares depende, também, do grau de importância que lhe é conferido pelo professor e pelo aluno, no desenvolvimento das metodologias a adotar, bem como nas diversas maneiras de aprendizagens idealizadas pelos alunos na sala de aulas (Marques, 2015).

Apesar de tudo, pode-se entender aqui, nesta conclusão, que os alunos têm os ME como um instrumento pedagógico oportuno de desenvolver as competências de leitura através dos textos, dos exercícios, e da consciência linguística desenvolvida a partir do conhecimento intuitivo da gramática. Quanto à organização geral dos conteúdos, eles são adequados e estão bem estruturados, em função do nível de escolaridade e da faixa etária dos alunos.

Dos conteúdos de aprendizagem que privilegiam os ME do 1.º Ciclo no ensino da leitura, numa primeira instância, verifica-se a ausência de um conjunto de objetivos que regulam o ensino da leitura, bem como objetivos específicos a ser desenvolvidos em cada unidade. Há, também, a predominância de um nível acentuado e diversificado de vocábulos cuja terminologia é difícil de entender e de pronunciar pelos alunos. É notório nos ME a insuficiência de conteúdos que estimulam outras fontes do saber, como *a cidadania, a cultura, a história, o ambiente, a ética e os valores morais* ou *a religião*. Desta feita, podemos afirmar que há equilíbrios entre os manuais como instrumentos reprodutores e produtores de conhecimentos, embora as qualidades da informação proposta em cada ME se refiram à atualidade e ao rigor científico dos conteúdos apresentados. Da análise das atividades de leitura, gramaticais, comunicativas, lexicais e discursivas, podemos afirmar que são adequadas, concisas e relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Nestes manuais escolares, há, também, a prevalência de textos longos e aos alunos não são dadas as ferramentas técnicas necessárias, explicitamente como extrair a informação contida num determinado texto. Assim, à luz desses textos, os autores não introduzem novos conteúdos, tarefas ou formas de trabalho, além das previstas no programa oficial. Olhando para a descrição e a análise de conteúdo das entrevistas, os professores destacam que o índice espelha a organização interna dos ME, embora careçam de (re)organização dos conteúdos plasmados, equilibrando as tipologias textuais menos exploradas (injuntiva, poética e explicativa), com maior quantidade de textos, para as tipologias com menos quantidade de textos. Ora, “os manuais escolares são assim gerados a partir de um conceito da profissão docente que se situa na órbita do operariado, ou seja, contribuem fortemente para a extinção do professor enquanto profissional intelectual e criativo” (Tormenta, 1999, p. 196). As qualidades científicas dos conteúdos relacionam-se com o programa oficial, apesar da existência de textos longos e expressões mais difíceis de perceber pelos alunos.

Os textos e os exercícios expressos em cada manual contribuem, de forma significativa, para a construção das aprendizagens dos alunos nos domínios da leitura, da escrita e da gramática. As unidades de conteúdo têm relação com a disposição das secções e os textos estimulam a aprendizagem da leitura pela autonomia de atividades independentes; as questões gramaticais, os exercícios, os textos, as perguntas e outras atividades são relevantes e adequadas para a progressão dos alunos.

Os três manuais apresentam robustez baixa no tipo de papel que predominada na capa, o que dificulta a sua reutilização. As imagens, na sua maioria infantis, “de cor preta clara”, não apresentam correspondência com os textos, sendo muito extensos e não retratando situações das vivências dos

alunos, da saúde, do meio ambiente, da alimentação, da educação artística, da educação moral e cívica, e da literatura. Assim, o ensino da leitura é preconizado através dos textos, com incidência no narrativo e no descritivo em todo o ciclo, por serem as tipologias mais apropriadas para as práticas que envolvem a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, bem como atividades para a compreensão de mensagens variadas, na sala de aula e de forma autónoma. Nos aspetos técnicos, nomeadamente os que compõem a parte externa, o tipo de letra, o tipo de papel, os índices, estão maioritariamente adequados a uma coerência interna. A questão da numeração, do tipo de papel da lombada, da relação imagem *versus* texto, das gravuras, urgem de uma (re)configuração para responder à questão da legibilidade e da coerência na adequação ao nível dos alunos.

Tal como referenciamos, ao longo desta pesquisa, a análise e a avaliação de manuais escolares deve ser um procedimento executado por equipas científico-pedagógicas formadas por especialistas acreditados nos termos legais e nas várias áreas de especialização. Ora, sobre as conceções que os professores revelam da configuração dos ME de Português do 1.º Ciclo, os conteúdos consagrados nos três ME constam no Programa Nacional, embora os professores deduzam tratar-se de manuais que abrem, mas não fecham o referido programa. No leque das atividades que podem contribuir para o conhecimento explícito da língua, não há exercícios sobre a Fonética, a Semântica e a Ortografia, e com uma forte redução negativa de exercícios sobre escrita.

Por outro lado, todos os manuais apresentam um quadro de referência de textos, designadamente o narrativo no início, a liderar nos trabalhos dos professores e, a seguir, os textos descritivo e poético. Em relação ainda à conceção de professores sobre os manuais escolares no ensino da leitura no 1.º Ciclo, estes reconhecem os aspetos positivos que configuram a reorganização destes ME ao nível da influência das práticas de leitura na sala de aula, bem como noutros domínios que promovem o saber, na escrita e no vocabulário. Aos professores entrevistados, nas suas abordagens apresentam diferentes propostas que visam a (re)configuração destes manuais escolares desde a exposição dos textos escolhidos pelos autores, as diferentes atividades que podem extrair conteúdos de ensino da leitura, da escrita, da exploração gramatical, além de prestarem, também, numa atenção especial, para uma mudança pedagógica dos aspetos que constituem a parte externa do ME, nomeadamente, a capa, as imagens, a sistematização do conteúdo.

Enfim, com esta tese, procurou-se demonstrar que o ensino da leitura apresentado nos textos dos ME de Português do 1.º Ciclo ocupa, como sempre, um papel central nas aulas de Português, pelo facto de contribuir para o sucesso e desenvolvimento de competências de comunicação em diferentes contextos e com diferentes objetivos, bem como nas diferentes atividades

para a compreensão de mensagens variadas pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Secundário em Angola.

Com este projeto, procurou-se demonstrar que o ensino do Português no 1.º Ciclo em Angola não se limita à transmissão do saber apenas no domínio da leitura isoladamente, dado que esta competência indispensável de ser intensificada até no 1.º Ciclo, não funciona de forma autónoma no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Efetivamente, o ensino da leitura deve e sempre será realizada em simultâneo com outras competências de ensino-aprendizagem que promovam capacidades de análise, síntese e de abstração que, exercitada igualmente noutras disciplinas, concorrem para o desenvolvimento de proficiências cognitivas fundamentais (Silva, 2008). No essencial, a atividade desenvolvida nesta tese mostra a (re)valorização e uma proposta de (re)configuração do ensino da leitura através dos ME de Português, olhando pelo estatuto que estes desempenham no processo de ensino e aprendizagem da leitura como ferramenta indispensável e que possa contribuir para o desenvolvimento de aptidões dos alunos no contexto educativo.

Limitação do Estudo e Projeção de Futuros Trabalhos

Apesar dos esforços de investigação feitos neste trabalho sobre o Ensino da Leitura em Angola, não podemos deixar de destacar algumas limitações que condicionaram os estudos realizados nesta área de conhecimento. Um trabalho desta natureza tem sempre os seus próprios limites que condicionam os domínios da investigação, no fator temporal, no material didático, na recolha de dados, na disponibilidade de bibliografia, entre outros. Desde sempre, por se tratar de um Doutoramento vinculado às componentes curriculares, cujo campo de investigação constitui uma área de estudos em que não tivemos total domínio; uma área científica de conhecimento pouco explorado em Angola; surgiram constrangimentos no enquadramento das aulas de UC que compõem o plano de estudos deste Doutoramento.

Pelas insuficiências de estudos sobre os manuais escolares de Português e da análise das configurações no ensino da leitura, nomeadamente nos textos para o ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, tal situação limitou a visão do investigador a respeito do assunto e respetivamente o seu aprofundamento na perspetiva dos estudos realizados em Angola, nomeadamente na busca de fontes primárias de referências em Angola. Em todo o caso, o conhecimento que as investigações qualitativas integram envolvem um conjunto de trabalhos em que a participação aturada de diferentes agentes na investigação é fundamental, pois, em muitos casos, o investigador chega a viver diversas circunstâncias no seu papel de pesquisador, em fatores como a sua estreia, a inexperiência, as

dificuldades no acesso às fontes, que só são superadas mediante a troca de experiência com outros investigadores, no enalço da temática. Todavia, mesmo com estes constrangimentos, desencadeamos um conjunto de atividades sobre a recolha bibliográfica de estudos semelhantes, sempre para melhor compreendermos o objeto de estudo em que centra a pesquisa e o modo em que tais situações não afetassem a investigação que aqui culmina.

Nesse sentido, destaca-se também como limitação no desenvolvimento deste estudo a inexperiência dos participantes submetidos a uma entrevista desta natureza, pois tal situação acabou por deixar uma marca tendenciosa na investigação e algum “pessimismo investigativo” aos participantes por fornecerem informações fidedignas a respeito das questões colocadas em torno do objeto de estudo em causa. Destaca-se, ainda, como limitação, a ausência de um inquérito por questionário aberto, preenchido pelos professores com a finalidade de reforçar a pesquisa numa conceção mais ampla sobre o estatuto do manual escolar na configuração do ensino da leitura. Ora, a atribuição de uma avaliação qualitativa nos ME de Português que seria fundamental para processos de análise e avaliação de um manual escolar na prática docente.

De outro modo, verifica-se, também, como limitação do estudo, a existência de outros manuais escolares descontinuados e/ou não certificados pelo MED, usados pelos alunos como material auxiliar nas práticas de aprendizagem, no processo de ensino do Português no 1.º Ciclo, cuja seleção, atentamente, por orientação do MED, não abarcou esta investigação, mas acabou por embaraçar o processo de escolha dos manuais analisados nesta investigação.

Em suma, percebe-se que a estrutura e a compilação das questões, das dimensões e dos objetivos em que se enquadram a investigação foram fundamentais para uma melhor recolha de dados e para realizar um trabalho da melhor maneira possível, desde a descrição crítica dos ME até à análise de conteúdo das entrevistas aos professores sobre uma (re)configuração dos ME Português do 1.º Ciclo no ensino da leitura. Assim, as limitações aqui apresentadas podem, de certeza, ser objeto de estudo em futuros trabalhos de investigação, completando e melhorando o estudo exploratório que aqui se apresenta.

Todavia, nenhuma investigação que se faz “sem um passado”, daí que possam ser realizados estudos futuros do ponto de vista do ensino da leitura em Angola, desencadeados pelos manuais de Português, bem como pelo ensino da escrita ou da gramática associada, à semelhança desta pesquisa.

Além disso, as editoras contribuem para a pouca dignificação da qualidade dos ME, visto que, para estas instituições legitimadas pelo Estado Angolano, funcionam apenas como fonte de receita económica para assegurar o real funcionamento atribuído a eles. Deste modo, fica claro e aberto que

algumas questões dão pistas a futuras investigações, consideradas pertinentes e que não foram levantadas neste estudo, dada a sua natureza e complexidade, aqui apresentada: que dificuldades os professores do 1.º Ciclo enfrentam no uso dos manuais Português para o ensino da leitura? De que maneira o aluno aprende a leitura com a Didática utilizada pelo professor? Como são organizados os textos nos ME ao nível do ensino da leitura? Os manuais oferecem estratégias inovadoras de recuperação de dificuldades ao nível da leitura?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, B. P. & Jackson, M. (1991). When is a guess a guess: Children's sensitivity to inference constraint in assessing understanding of story information. *Journal of Experimental Child Psychology*.
- Afonso, A. E. (2014). *O papel do professor na (re)construção do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas*. (Tese de Doutoramento) Braga: Universidade do Minho.
- Agnela, B. (2002). *Situação do Português em Angola*. Luanda: Chá Caxinde.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Amor, E. (1994). Repensar a Didática. In AA.VV. *Desenvolvimento Curricular e Didática das Disciplinas* (pp. 71-81). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Angola (1994). *Decreto-Lei N.º 44/94, de 28 de outubro. Criação do Fundo de Apoio Social*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Angola (2001). *Decreto-Lei N.º 13/01, de 31 de dezembro. Lei de Base do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Angola (2003). *Decreto-Lei N.º 7/04, de 16 outubro. Lei de Bases da Proteção Social*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Angola (2010). *Constituição da República de Angola: princípios fundamentais*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Angola (2014). *Decreto Presidencial N.º 311/14, de 24 de novembro. Estatuto Orgânico do INIDE*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Angola (2016). *Decreto-Lei N.º 17/16, de 7 de outubro. Programa Nacional de Revisão Curricular do Ensino Geral*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Angola (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional*. Luanda: Ministério da Administração do Território.
- Angola (2019). *Decreto-Lei N.º 48/19. Estatuto Orgânico do Fundo de Apoio Social*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Angola (2020). *Decreto Presidencial N.º 146/20, de 27 de março. Medidas Excecionais de Execução dos contratos públicos no âmbito do PIIM*. Luanda: Assembleia Nacional.

- Angola (2020). *Despacho Presidencial N.º 74/20, de 29 de maio. Criação da Comissão multissetorial para atualizar e corrigir os Manuais Escolares no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Geral*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Apple, M. (1989). The political economy of text publishing. In Suzanne de Castell, A. Luke & C. Luke (Eds.), *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London: Falmer Press.
- Apple, M. (1991). The culture and commerce of the textbook. In Michael Apple & Linda Christian-Smith, eds., *The politics of the textbook*. New York, London: Routledge.
- Apple, M. W. & Christian-Smith, L. K. (1991). *The Politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1995a). *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Apple, M. W. (1995b). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de género em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. W. (2002). *Manuais escolares e Trabalho Docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Aquino, M.; Santos, A. & Souza, M. (2016). *Contribuições da Fonética e da Fonologia na Formação do Professor E/LE*. Rio Grande do Norte: IFRN.
- Avanzini, G. (1996). L'éducation des adultes. *Revue Française de Pédagogie*. Paris: Anthropos, n.º 123, pp. 155-157.
- Azevedo, F. & Sardinha, M.G. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, F. (Orgs.) (2018). *Formar Leitores Literários: ideias e estratégias*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Balenda, N. & Nguimbi, A. B. (2019). Problemática das reformas educativas em Angola e sua incidência na Monodocência. *Revista Internacional de Educação, Saúde e Ambiente*, n.º 4, vol. 2, pp. 1-15.
- Balenda, N. (2015). *História da Educação em Angola*. Cabinda: ISCED.
- Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. (Dissertação de Doutoramento.) Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, Firmino.; & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monografia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Bernardo, O. (2005). *Dicionário de Sinónimos e Antónimos*. Manaus: Editora Velar.
- Birley, S. & Westhead, P. (1994). A taxonomy of business start-up reasons and their impact on firm growth and size. *Journal of Business venturing*, Vol. 9, N. ° 1, pp. 7-31.
- Bittencourt, C. (1997). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Bloom, B. S., Hastings, J.T., Madaus, G.F. (1983). *Evaluación del Aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brendau, C. M. C. E. (2014). *Políticas, processos e práticas de decisão curricular na avaliação das aprendizagens no Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela da Universidade Katyavala Bwila* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adoção dos manuais escolares: critérios e reflexões. In AA.VV. *Manuais Escolares: estatuto, funções e história* (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho.
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & James, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920.
- Brown, A. L., Bransford, J., Ferreira, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell & E. M. Markmans (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3, pp. 516-529.
- Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- CAARE (2010). *Relatório da fase de experimentação da reforma educativa do ensino primário e do 1.º ciclo do ensino secundário*. Luanda: Ministério da Educação.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Canuto, K. C. B. (2016). *A Leitura e seus Métodos de Ensino*. João Pessoa: UFP-CE.
- Capelo, H. & Ivens, R. (1917). *De Angola à contra-costa; descrição de uma viagem através do continente africano*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *A Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (1991). O domínio da expressão escrita nos novos programas de língua portuguesa. *Comunicação apresentada no Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. & Sousa, M. L. D. (1998). *Entre linhas paralelas: estudos sobre o Português nas escolas*. Braga: Angelus Novus Editora.

- Castro, R. V. & Sousa, M. L. D. (1987). O ensino da gramática no ensino secundário: problemas e perspectivas. In AA.VV. *Actas do 2.º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.158-166). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Castro, R. V.; Rodrigues, A. & Sousa, M. L. D. (Orgs.) (1999). *Atas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Manuais escolares, estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- Cátia, L. F. (2012). *A criança e o contacto com a leitura: estratégias de motivação e promoção da leitura*. (Relatório de Estágio). Braga: Universidade do Minho.
- CEPE (1980). *As reformas educativas e as histórias*. Luanda: Chá de Caxinde.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1981). *Metodologia Científica*. São Paulo: Makron Books.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Charmeux, E. (1992). *Como fomentar los hábitos de lectura. Lectura eficaz. Objetivos. Aprendizaje. El fracasso escolar*. Madrid: CEAC.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
- Choppin, A. (2004). *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisas São Paulo (pp. 549-566).
- Choppin, A. (2009). O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*. Vol. 13, N.º 27, pp. 9-75.
- Coge, B. S. (2016). *Análise do manual de Língua Portuguesa da 5.ª classe no contexto educativo do português Língua Segunda da Lunda Norte*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: FCSH.
- Coménio, J. A. (1957). *Didática Magna. Tratado da Arte Universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão da União Africana [CUA] (2014). *A África Que Queremos. Quadro Estratégico Comum para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável*. Adis Abeba: Comissão Africana.
- Constituição da República de Angola (2010). *Princípios fundamentais*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J. O. (2012). *Práticas de leitura na sala de aulas*. Brasília: Centro Universitário do Planalto de Araxá.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

- Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. *In* AA.VV. *Para a Didática do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 75-113). Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, M. A. (1998). Saber ler e saber ensinar a ler do Básico ao Secundário. *In* R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *Linguística e Educação* (pp. 69-82). Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, M. C. (2012). *A Literatura no Ensino Secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 12.º ano* (Dissertação de Mestrado) Braga: Universidade do Minho.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l' éducation. In: Spirale. Revue de Recherches en Éducation*. Paris: PUF, N.º 25, pp. 217-218.
- Cruz, A. (2007). O estatuto das fricativas na língua geral Amazónia. *IX Encontro dos alunos de Pós-graduação em linguística da Universidade do São Paulo*. São Paulo: Paulista Editora.
- Cunha, W. D. S. (2010). *Política educacional e pós-colonialismo: o sistema educacional angolano no período pós-independência*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Custódio, P. B. (2015). *Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores*. Coimbra: ESEC.
- Deschênes, A. J. (1986). *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat présentée à l' école de psychologie de L' Université Laval. Québec.
- Dijk, T. A. (2008). *Discurso e poder. In* Judith Hoffnagel & Karina Falcone (Org.). São Paulo: Contexto.
- Dijk, T. A. (2009). *Society and Discourse*. London: Cambridge University Press.
- Dionísio, M. L. & Castro, R. V. (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. *In* R. V. de Castro & M. L. Dionísio (Orgs.), *Linguística e Educação. Atas do Encontro Regional Sobre Linguística e Educação*. Lisboa: APL/Edições Colibri.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dogde, H. R. & Robbins, J. E. (1992). An Empirical Investigation of the Organizational Life Cycle Model for Small Business Development and Survival. *Journal of Small Business Management*, Vol. 30, pp.26-38.
- Dooley, D. (1995). *Social Research Methods*. Nova Jersey: Prentice Hall PTR.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension *In* Jay Samuels and Alain E. Farstrup (Eds), *What*

- Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 51-93). The International Reading Association.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/42431840/analise-de-conteudo-manuela-esteves>, consultado em 21/04/2022.
- Falcão, R. D. (2010). *A fronteira nacional e o livro didático: XII Colóquio internacional de geocrítica*. Amazonas: Universidade do Estado de Amazonas.
- Fernandes, C. L. (2012). *A criança e o contacto com a leitura: estratégias de motivação e promoção da leitura*. (Relatório de Estágio) Braga: Universidade do Minho.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.
- FNAEBS (2002). *Apreciação global/parecer da FNAES sobre a proposta de Revisão Curricular do Ensino Secundário*, disponível em http://www.des.minedu.pt/rev_curricular/pareceres/parecer_fnaes.htm, consultado em 20-1-2023.
- Fonseca, S. (2010). *Análise dos manuais escolares de língua portuguesa utilizado no ensino primário em Timor-Leste*. (Dissertação de Mestrado) Lisboa: FCSH.
- Gadotti, M. (2008). *Educação Popular e Educação ao longo da vida*. São Paulo: USP.
- Galvão, A. L. M & Silva, A. C. (2017). A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura. *Revista a Cor das Letras*, 18 (3), 27-42.
- Gérard, F. M. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gimeno, S. J. (1995). *El Curriculum. Una Reflexion sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomes, M. L. S. M. (2012). *A metodologia eficaz na aprendizagem das línguas*. (Relatório de estágio) Braga: Universidade do Minho.
- Governo de Angola (2001). *Estratégia Integradora Para a Melhoria do Sistema de Educação*. Luanda: Conselho de Ministros.
- Governo de Angola (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional*. Luanda.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: as Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hummel, C. (1988). *Schooltextbooks and lifelong education – An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.

- INE (2014). *Recenseamento Geral da População e Habitação de Angola*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística.
- Acesso em: http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Definitivos%20Censo%20Geral%202014_Versao%202032016_DEFINITIVA%2018H17.pdf, consultado 28.04. 2020.
- INIDE (2000). *Plano de estudos do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: MED.
- INIDE (2009). *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação. Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: MED.
- INIDE (2013). *Estrutura curricular do 1.º Ciclo do Ensino Secundário em Angola*. Luanda: MED.
- INIDE (2014). *Programas de Língua Portuguesa da 7.ª, 8.ª e 9.ª Classes. 1.º Ciclo do Ensino Secundário Geral*. Luanda: Editora Moderna.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading Comprehension Processes*. (3ª ed.). Boston: Pearson Education.
- Ivens, C. (1996). *De Benguela às terras de IACA*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições Asa.
- Jonhson J. A. (1978). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about, reading instruction*. Newark, Delaware: IRA.
- Kauffman, J. M. (1996). Research to Issues. In *Sage Journals*, Vol. 22, pp. 18-26.
- Kazanjian, R. & Drazin, R. (1989). An Empirical Test of a Stage of Growth Progression Model. *Management Science*. Vol. 35, N.º 12, pp. 1489-1503.
- Le Pair (1995). Formal evaluation methods: their utility and limitations. *International Forum on Information and Documentation*, N.º 4, pp. 16-24.
- Leite, L.; Duarte, M. C.; Castro, R. V.; Silva, J.; Mourão, A. P. & Precioso, J. (1997). *Didáticas e Metodologias da Educação*. Braga: Tilgráfica, S.A.
- Libâneo, J. C. (2009). *Cadernos de Pedagogia Universitária 11*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação.
- Lima, M. P. (1987). *Inquérito Sociológico-Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lobo, A. R. S. (2013). *Avaliação de Manuais Escolares de Português*. (Dissertação de Mestrado) Coimbra: ESEC.
- Lopes, M. H. C. C. (2004). *Aspectos Sintáticos, Semânticos e Pragmáticos das Construções Causais*. (Tese de Doutoramento.) Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- M`bokolo, E. & Amselle, J.-L. (2017). *No centro da etnia: etnias, tribalismo e estudo na África*. Vozes: Petrópolis.

- Magalhães, S. P. A. F. (2015). *Abordagem do texto poético em contexto sala de aula. Voar ao som das palavras*. Penafiel: ESCE.
- Mangens, R. S. (2016). *As Reformas do Sistema Educativo em Angola: Ensino de Base 1975-2001*. (Dissertação de Mestrado) Lisboa: Instituto de Educação.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2009). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Maren, V. M. (1995). *Researching lived experience: human science for action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Marques, L. A. O. (2015). *Produção de materiais didáticos para a consolidação de conceitos gramaticais no 4.º ano de ensino básico*. (Dissertação de mestrado). Coimbra: ESEC.
- Martins, M. E. O & Sá, C. M. B. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Atas do 1.º Encontro de I.E.L.P.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mendonça, O. S. & Mendonça, O. C. (2013). *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro: Práticas Socioconstrutivistas*. São Paulo: Paulus.
- Mesquita, H. & Pedro, G. (2016). *Língua Portuguesa: livro do aluno da 7.ª Classe*. Luanda: Plural Editores.
- Mesquita, H. & Pedro, G. (2017a). *Língua Portuguesa: livro do aluno da 8.ª Classe*. Luanda: Plural Editores.
- Mesquita, H. & Pedro, G. (2017b). *Língua Portuguesa: livro do aluno da 9.ª Classe*. Luanda: Plural Editores.
- Mesquita, S. M. P. (2009). *A vida dos manuais escolares. Processo de renovação dos manuais de Língua Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.
- Mialaret, G (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Miguel, M. H. (1997). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. (Dissertação de Licenciatura) Luanda: ISCED - Inédita. Martins.
- Mingas, A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português falado em Lwanda*. Luanda: Chá de Caxinde.
- Ministério da Educação (2001a). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: MED.
- Ministério da Educação (2001b). *Plano de Ação Nacional de Educação para Todos*. Luanda: MED.
- Ministério da Educação (2003). *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respetivo Sistema Educativo*. Reforma Curricular. Luanda: MED.

- Ministério da Educação (2010). *Plano de Ação no Sistema de Ensino Primário e Secundário*. Luanda: MED.
- Ministério da Educação (2011). *As Reformas Educativas em Angola*. Luanda: MED.
- Ministério da Educação (2012). *Do Antigo ao Novo Sistema de Educação*. Luanda: MED.
- Ministério da Educação (2013). *Fórum Nacional de Educação para todos*. Luanda: MED.
- Ministério da Educação (2014). *Programa de Português do 1.º Ciclo da Reforma Educativa*. Luanda: Editora Moderna.
- Ministério da Educação (2019). *Programas de Língua Portuguesa 7.ª, 8.ª e 9.ª Classes. 1.º Ciclo*. Luanda: Editora Moderna.
- Ministério da Educação (2021). *Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário em Angola*. Luanda: MED/Camões, I.P.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares. Contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, M. A. (1995). *Da Sedução na Relação Pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Plexus.
- Mortatti, M. R.L & Frade, I.C.A.S. (2014). *História do Ensino da leitura e escrita. Métodos e materiais didáticos*. Marília: Editora Unesp.
- Naranjo, E. S. & Ramos, S. T.C. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Lobito: Escolar Editora.
- Nbalote, J. (2010). Situação sociolinguística da Província de Benguela. *Comunicação apresentada no IV Encontro sobre as línguas nacionais* - Uíge, n.º 3, pp. 18-21.
- Ndombele, E. D. & Timbane, A. A. (2020). O ensino da Língua Portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto multilingue. *Vertentes & Interfaces II: Estudos linguísticos e aplicados*, Vol. 12, N.º 1, pp. 294-296.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, N.º 24, pp. 11-20.
- Oakhill, J. (1994). Individual differences in children's comprehension, *In Handbook of Psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Paris, S.; Wasik, B. & Van Der Westhuizen, G. (1987). Metacognition: A Review of Research on Metacognition and Reading. *Paper presented at the Annual Meeting of National Reading Conference*, St-Petersburg, Florida.
- Paulino, V. & Santos, M. M. (2017). *Língua e Linguagem no quotidiano*. Dili: UNTL.

- Pearson, P. D. (1985). Changing the face of reading comprehension instruction, *The Reading Teacher*, 38, 724-738.
- Peralta, E. & Anico, M. (2006). *Património e identidade: ficção contemporânea*. Oeiras: Celta.
- Pereira, D. (2007). *Crioulos de Base Lexical Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Perradeau, M (2006). *As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrotti, E. (1990). *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus.
- Pimenta, J. M. R. (2005). *O processo de compreensão leitora: o desenvolvimento de capacidades de leitura na narrativa, em alunos do 8.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- Pimentel, A. (2001). O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, N.º 114, pp. 179-195.
- Pinto, A. O. (2014). *História de Angola: da pré-história ao início do século XXI*. Lisboa: Mercado de Letras.
- Pinto, M. O. (2016). Estatuto e Funções do Manual Escolar de Língua Portuguesa. *Educação, Ciência, Tecnologia*, disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/598/1/Estatuto%20e%20fun%C3%A7%C3%B5es%20do%20manual%20escolar.pdf> , pp. 174 -183.
- Portugal (1964). *Lei N.º 45/810, de 9 de julho. Amplia o período de escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Secretária-Geral.
- Portugal (1993). *Constituição da República Portuguesa: das garantias fundamentais da nação portuguesa*. Lisboa: Assembleia da República.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, S. T. & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Lobito: Escolar Editora.
- Rangel, M. (1990). *Dinâmica de leitura para sala de aula*. Rio de Janeiro: Editorial Vozes.
- Reis, C. (2012). Prefácio, *In* C. Marques & I. Silva. *Contos & Recontos. Língua Portuguesa. 8.º Ano* (pp. 2-3). Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editores.
- Richaudeau, F. (1981). *Conception et Production des manuels scolaires*. Paris: UNESCO.
- Sacristán, J. G. (2000). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Samuels, S. J. & Farstrup, A. E. (Eds.), *What research has to say about, reading instruction*. Newark, Delaware: IRA.

- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 8, 103-115.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Séguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires- guide méthodologique*. Paris: UNESCO.
- Sequeira, F.; Castro, R. V; & Sousa, M. L. (Orgs.) (1989). *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2017). *Os novos manuais escolares de Português do 7.º ano e a (re)construção do conhecimento gramatical: conteúdos gramaticais e operações (meta)linguísticas*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos.
- Silva, G. M. M. (2006). *Educação e género em Moçambique. A língua é um fator determinante para o sucesso escolar das raparigas nos meios rurais? Estudo de caso em duas escolas com programa bilingue*. (Dissertação de Mestrado.) Porto: FLUN.
- Silva, M. H. S & Lopes, J. P. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: objetivo da aprendizagem, avaliação e feedback. *Revista eletrónica de educação e psicologia*, Vol. 7, pp. 12-31.
- Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, N.º 13, pp. 89-106.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith F. (1991). *Compreender a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3.º Edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sousa, M. E. S. (2000). *Ler na escola: o manual escolar e a construção de leitores*. (Dissertação de Mestrado) Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. L. D. (1993). *A Interpretação de Textos na Aula de Português*. Porto: Edições Asa.
- Sweet, W. (1982). Schoolbook controversies. *Editorial Research Reports*, September 10, pp. 676-688.
- Tavares, M. A. P. (2015). *Professor currículo e mudança. A reforma educativa em Angola*. Benguela: Ondjili.

- Tenbrink, T. (2011). Instructional objectives. In J. Cooper (Ed.), *Classroom Teaching Skills* (9th ed.), pp. 23-44). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Thomas, J. R. & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Tormenta, J. (1999). *Os professores e os manuais escolares, um estudo centrado no uso dos manuais escolares de Língua Portuguesa*. (Dissertação de Mestrado) Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares. Inovação ou Tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tormenta, J. R. (2013). Manuais escolares de Língua Portuguesa. Como conciliá-los com a Reorganização Curricular. In AA.VV. *Didática das línguas e literatura em Portugal* (pp. 256-262). Coimbra: Pé de páginas Editores.
- Torres, A. (1998). *Gramática e linguística: ensaios e outros estudos*. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Torres, J. (1998). *Globalizacion e Interdisciplinarietà: el Curriculum Integrado*. Madrid: Morata.
- Tuckaman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação: como realizar e conceber o processo de investigação em educação*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, M. O.; Afonso, A.; Oliveira, J.; Oliveira, T.; Gomes, S.; Rito, F.; Matos, J.F.; & H. Pereira. (1989). *Manuais escolares. Análise de situação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Vaz, B. M. S. A. F. (2014). *A importância do manual escolar para o professor e aluno de Geografia e de História do 3.º Ciclo*. (Relatório de Estágio). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Vaz, J. L. P. (2010). *O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Coimbra.
- Vera, A. (1979). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Porto Alegre: Globo.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Trindade, M. N. (2001). Ler para compreender-compreender para ler, In Viana, F. L.; Martins, M. & Coquet, E.. *Atas de Encontro Nacional de Investigadores em leitura, literatura infantil & ilustrações*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, L. (2007). *Angola: dimensão ideológica da educação 1975*. Luanda: Nzila.

- Villas-Boas, M. A. (2002). *Avaliação do desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ideias Virtuais.
- Vygotski, L.S. (2000). *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zau, G. D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. (Tese de Doutoramento). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Zilberman, R. (1998). *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global.

ANEXOS

ANEXO I



**REPÚBLICA DE ANGOLA
ASSEMBLEIA NACIONAL**

Lei de Bases do Sistema de Educação

**Luanda
31 de Dezembro de 2001**

ANEXO I

ASSEMBLEIA NACIONAL

LEI N.º 13/01 de 31 de Dezembro

Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo;

Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema sócio-económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio- económico da sociedade angolana;

Nestes termos, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

CAPITULO I

Definição, Âmbito e Objectivos

ARTIGO 1º

(Definição)

1. A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico - técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas.
2. O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

ARTIGO 2º

(Âmbito)

1. O sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional.

ANEXO II



República de Angola
Ministério da Educação

A3

PROGRAMAS DE

LÍNGUA PORTUGUESA

7^a, 8^a e 9^a classes

1.º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

ANEXO II

Ficha Técnica

Título

Programas de Língua Portuguesa - 7^a, 8^a e 9^a classes

Editora

Editora Moderna, S.A.

Pré-impressão, Impressão e Acabamento

GestGráfica, S.A.

Ano / Edição / Tiragem / N.º de Exemplares

2014 / 2.^a Edição / 1.^a Tiragem / 2.000 Ex.



EDITORA MODERNA

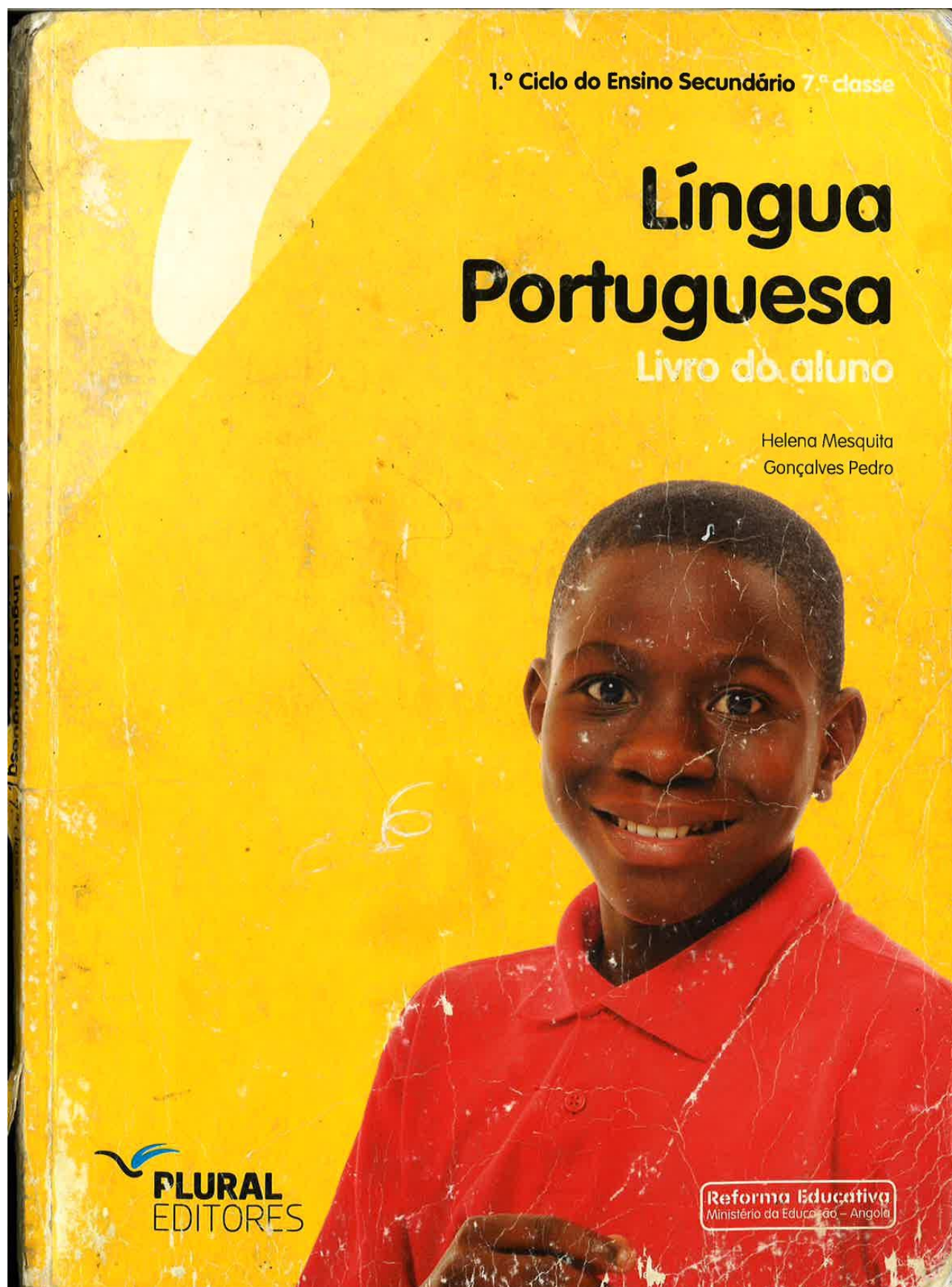
E-mail: geral@editoramoderna.com

© 2014 EDITORA MODERNA

Reservados todos os direitos. É proibida a reprodução desta obra por qualquer meio (fotocópia, offset, fotografia, etc.) sem o consentimento escrito da editora, abrangendo esta proibição o texto, as ilustrações e o arranjo gráfico. A violação destas regras será passível de procedimento judicial, de acordo com o estipulado no código dos direitos de autor.



ANEXO III



ANEXO III

7

Manuais Plural Editores

1.º Ciclo do Ensino Secundário
Reforma Educativa



7.ª classe

Língua Portuguesa
Matemática
Biologia
Química
Física
Educação Laboral
Educação Moral e Cívica
Educação Visual e Plástica
Geografia

8.ª classe

Língua Portuguesa
Matemática
Biologia
Química
Física
Educação Laboral
Educação Moral e Cívica
Geografia
Educação Física

9.ª classe

Língua Portuguesa
Matemática
Biologia
Química
Física
Educação Laboral
Educação Visual e Plástica
Geografia

PLURAL
EDITORES

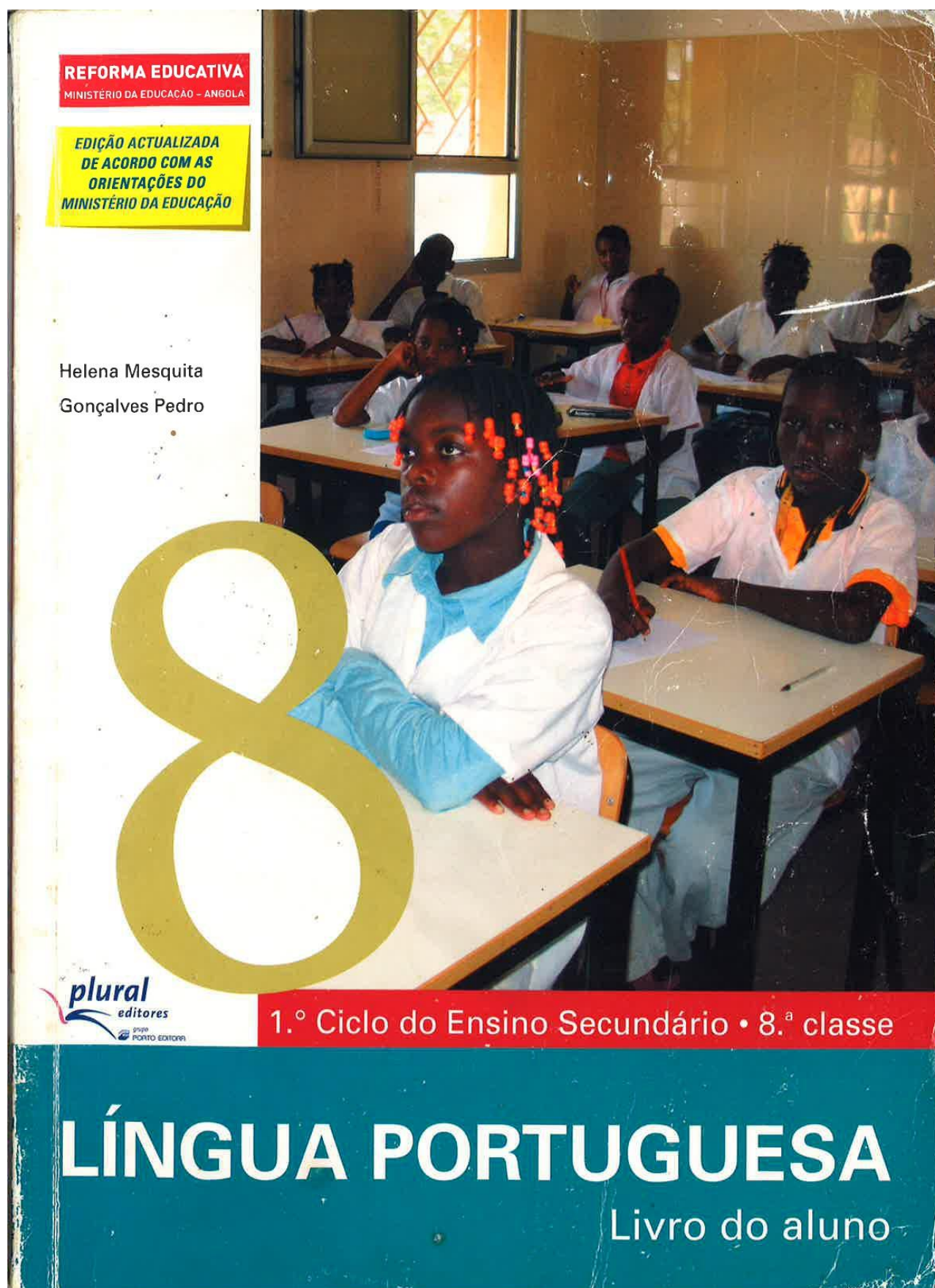
www.pluraleditores.co.ao

ISBN 978-939-611-081-9

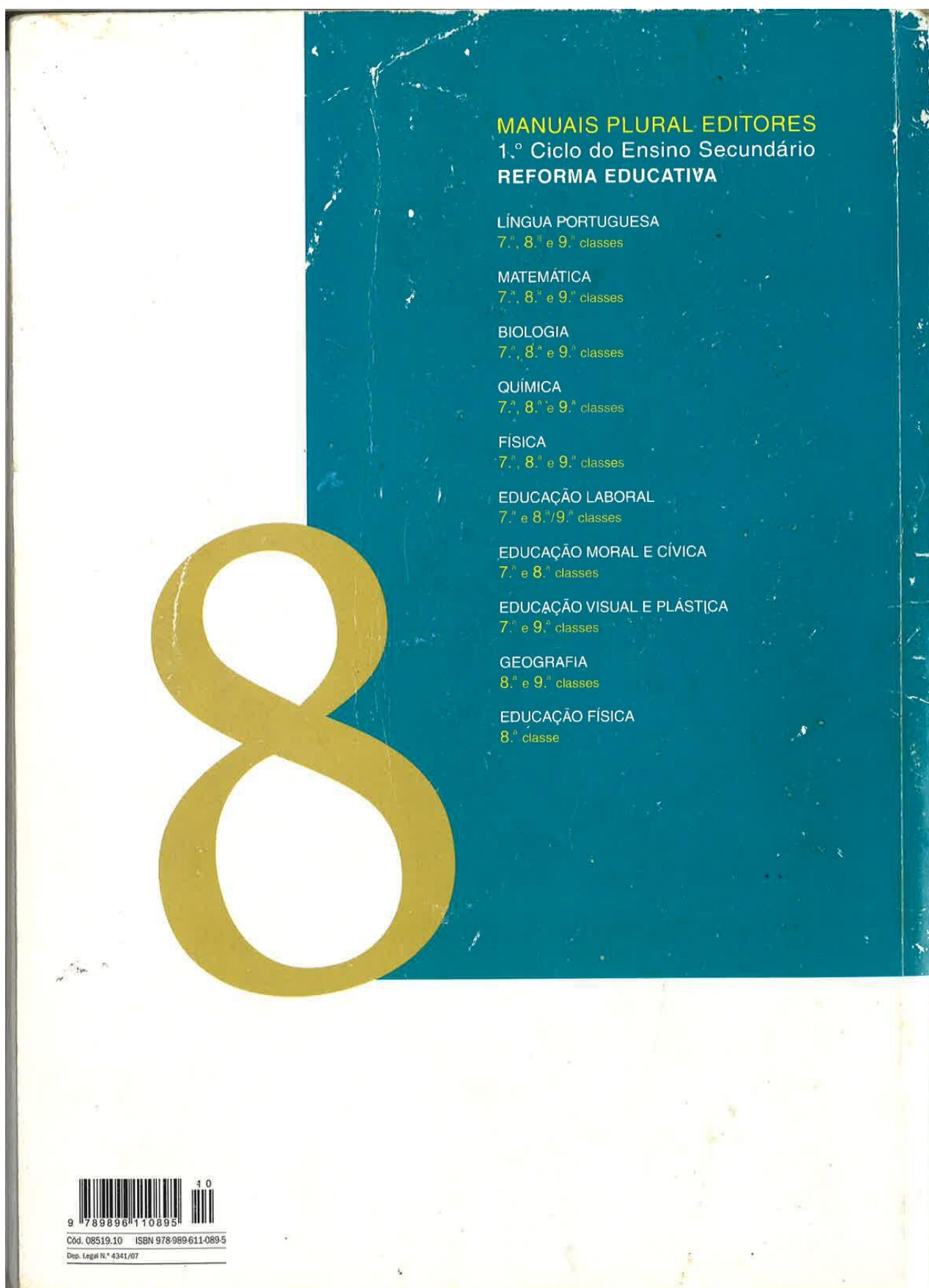


08511.17

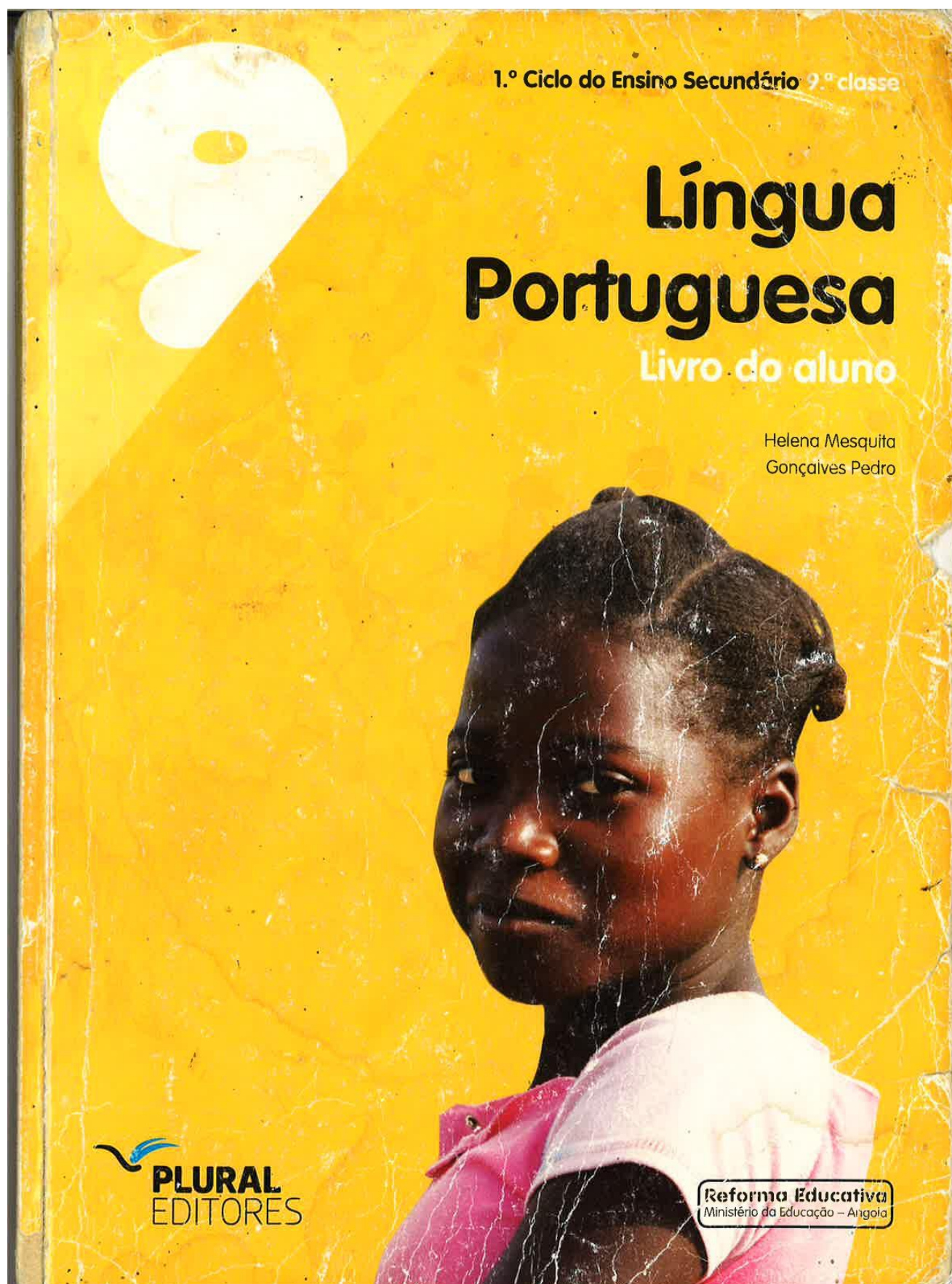
ANEXO III



ANEXO III



ANEXO III



9

Manuais Plural Editores

1.º Ciclo do Ensino Secundário
Reforma Educativa

7.ª classe

Língua Portuguesa
Matemática
Biologia
Química
Física
Educação Laboral
Educação Moral e Cívica
Educação Visual e Plástica
Geografia

8.ª classe

Língua Portuguesa
Matemática
Biologia
Química
Física
Educação Laboral
Educação Moral e Cívica
Geografia
Educação Física

9.ª classe

Língua Portuguesa
Matemática
Biologia
Química
Física
Educação Laboral
Educação Visual e Plástica
Geografia

PLURAL
EDITORES

www.pluraleditores.co.ao

ISBN 978-989-611-098-7



08502.29

2.9

ANEXO IV

Dimensões	Objetivos	Questões
<p style="text-align: center;">B.</p> <p>Aceder a uma compreensão mais profunda da estrutura interna do manual escolar de que fazem parte os textos selecionados e às atividades que concorrem para o ensino da leitura.</p>	<p>a) Analisar a estrutura interna do manual de português da 7.ª classe e os programas de ensino do mesmo nível, como instrumento de recontextualização pedagógica, ideológica, cultural e orientador do ensino da leitura.</p> <p>b) Compreender a estrutura interna do manual escolar nos aspetos que concorrem para a transmissão de conhecimento, e que maneira pode interferir ou condicionar o processo de ensino da leitura através de indicadores que dela podem se extrair o ensino da leitura.</p>	<p>Questões</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quanto a organização geral dos conteúdos, como está estruturado o manual de Português da 7.ª classe? 2. Quanto aos aspetos técnicos do manual, nomeadamente o tipo de papel, o corpo de carácter, a numeração das páginas, a mancha cromática, os espaços para a realização de atividades estão maioritariamente adequados para uma coerência interna do manual? 3. Considera o índice ou a tabela de conteúdos, a apresentação dirigida aos alunos, as unidades e a introdução apresentam de forma visível os aspetos gerais do manual? 4. O tipo de letra, o tamanho, a imagem, as lombadas apresentam legibilidade? Coerência? e A imagem é adequada ao nível e faixa-etária dos alunos? 5. As imagens, figuras, gravuras têm relação com o tipo de texto? 6. Os objetivos levantados no manual escolar apresentam uma função regular no ensino da leitura? 7. O manual escolar apresenta uma correção linguística adequada?

ANEXO IV

<p>C Recolher informações de maior ou menor fidelidade do manual escolar ao programa disciplinar correspondente</p>	<p>a) Averiguar o tipo de informação veiculada no manual escolar, se configura ou não para o ensino da leitura.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é preconizado e configurado o ensino da leitura no manual escolar? 2. Que conteúdos de ensino da leitura privilegia o manual escolar? 3. Há relação entre o manual escolar e o programa de ensino proposto pelo ministério da educação? 4. Que papel mediador tem o programa na relação com o manual escolar no ensino da leitura? 5. Como são organizados os textos no manual para o ensino da leitura? 6. Há diferenças entre o programa oficial e o manual escolar no que se refere a conteúdos e atividades propostas? 7. Que tipologias textuais mais predomina no manual escolar? Há diversidade nos textos?
<p>D. Adequação à idade, à classe e o conteúdo.</p>	<p>a) Constar se os conteúdos, à idade, à classe estão interligados e em conformidade com o nível escolar e a necessidade de aprendizagem dos alunos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O conteúdo expressa no manual escolar está em conformidade com à idade e à classe a que se encontram os alunos? 2. O manual escolar expressa a lógica de organização e sequencialização dos conteúdos? 3. As unidades, os tópicos, os subtemas estão têm relação com o programa? 4. O manual escolar introduz novos conteúdos, tarefas ou formas de trabalho para além das

ANEXO IV

<p>E. Adequação ao tipo de informação veiculada no manual escolar e as formas de seleção do conhecimento</p>	<p>a) Avaliar a forma de organização, seleção do conhecimento.</p> <p>b) Avaliar o tipo de informação veiculada pelo manual escolar</p>	<p>1. previstas no programa oficial?</p> <p>2. O manual escolar abre e fecha o programa proposto pelo Ministério da Educação?</p> <p>1. No manual escolar há diversidade de textos, de conteúdos que estimulam o recurso a outras fontes do saber?</p> <p>2. Os textos e os demais conteúdos apresentados pertencem a um âmbito de saber especializado e têm um caráter científico?</p> <p>3. As questões de compreensão textual à volta do texto estão adequadas à idade e à classe?</p> <p>4. As questões gramaticais os exercícios, as atividades independentes são adequadas, concisos e relevantes para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos?</p> <p>5. Os desenhos, esquemas, fotografias, gravuras que integram o manual têm relação com o conteúdo?</p> <p>6. Os textos e outros conteúdos estão relacionados com realidades vividas pelos alunos?</p> <p>7. O manual se afirma como um instrumento produtor ou reproduzidor de conhecimento?</p> <p>8. A qualidade da informação proposta no manual escolar se refere a atualidade e ao rigor científico dos conteúdos apresentados?</p>
---	---	---

ANEXO IV - Guião das entrevistas aos professores (Fonte: criação própria)

Este guião, com ligeiras adaptações, foi aplicado aos professores da 7.ª, 8.ª e 9.ª Classes.

ANEXO V



REPÚBLICA DE ANGOLA
Governo Provincial de Benguela
Gabinete Provincial da Educação

C R E D E N C I A L

Por este Gabinete Provincial, está credenciado o Sr. **João Filipe Sivi**, para junto dos Responsáveis da Educação e Instituições Escolares do 1.º Ciclo da Província, proceder a entrevistas para recolha de dados para o seu trabalho de investigação com o tema “**O ensino da leitura em Angola: dos discursos oficiais às concepções de professores do Ensino Secundário**” tendo como população alvo da investigação, professores de Língua Portuguesa do Colégio BG 1115 «10 de Fevereiro» e do Instituto de Administração e Serviços BG 1015 «Cdte Kassanji», ambos do Município de Benguela.

E, para que se lhe não ponha impedimento, mandei passar a presente Credencial que vai por mim assinada e autenticada com o carimbo a óleo em uso neste Gabinete Provincial.

GABINETE PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA, AOS 03 DE MAIO DE 2022.

O DIRECTOR PROVINCIAL
EDMUNDO M. C. C. SALÚPULA



Gabinete Provincial da Educação
Rua Damas de Moura
Município de Benguela
Telef: 244 272232296
E-mail: gpeducacao@benguela.gov.ao
Benguela-Angola
www.benguela.gov.ao

IAN5



ANEXO V

República de Angola
Administração Municipal de Benguela
Direcção Municipal da Educação
Colégio BG 1115 " 10 de Fevereiro"

CREDENCIAL

Por este Colégio BG 1115 " 10 de Fevereiro" está credenciado e autorizado o Sr. João Filipe Sivi, investigador do MESCTI, para junto dos professores de Língua Portuguesa do I Ciclo, proceder á entrevistas para a recolha de dados para o trabalho de investigação intitulado " O Ensino da Leitura em Angola; dos discursos oficiais de concepções de professores do Ensino Secundário," com foco centrado na análise de manuais escolares de Português do 1º Ciclo.

E, para que se lhe não ponha impedimento, mandei passar a presente Credencial de autorização que vai por mim assinada e autenticada com carimbo a óleo em uso neste Colégio

COLÉGIO BG 1115, "10 DE FEVEREIRO", BENGUELA AOS 9 DE MAIO DE 2022.



Anexo VI

Exm.ª Senhora
Presidente do Conselho Científico do
Instituto de Educação
Campus de Gualtar
4710 – 057 Braga

João Filipe Sivi, estudante de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Literacias e Ensino do Português,¹ cuja admissão foi aprovada na reunião do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Minho de IE-384-2021, vem muito respeitosamente requerer a V. Exa a alteração do título da tese, passando de ***O Ensino da Leitura em Angola: dos discursos oficiais às conceções de Professores do Ensino Secundário*** para o novo título ***O Ensino da Leitura em Angola: dos manuais escolares às conceções de Professores do Ensino Secundário***, pelos motivos abaixo indicados:

Para uma conceção mais ampla da natureza da (re)configuração do ensino da leitura em Angola, na investigação, houve a inclusão dos manuais escolares do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, como objeto de estudo fundamental de referência em vigor, e atestar que constituem instrumentos adequados ao ensino e à promoção da leitura em Angola. Deste modo, foi suprimido os discursos oficiais por não regularem na sua generalidade a configuração da natureza do ensino da Leitura em Angola, no Ensino Secundário. Por estas razões, a inclusão dos manuais escolares visa contribuir para a construção das aprendizagens e o desenvolvimento das competências dos cidadãos, reconhecendo-se, acima de tudo, a necessidade de um ensino capaz de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura desencadeada pelos manuais escolares em vigor.

Braga, 22 de Março de 2023

Pede Deferimento,

João Filipe Sivi


Anexo VI



Universidade do Minho
Instituto de Educação

PARECER

António Carvalho da Silva, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, na qualidade de orientador da Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Literacias e Ensino do Português, da autoria de **João Filipe Sivi**, vem, por este meio, emitir parecer favorável à alteração do título da tese de **“O Ensino da Leitura em Angola: dos discursos oficiais às concepções de professores do Ensino Secundário”**, para **“O Ensino da Leitura em Angola: dos manuais escolares às concepções de professores do Ensino Secundário”**, na medida em que este novo título representa, de modo mais objetivo, o trabalho de investigação que acabou por ser realizado sobre os manuais escolares de Português e as concepções dos professores de Português em Angola.

Braga e Universidade do Minho, 22 de março de 2023

O Orientador,

Assinado por: **ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA**
Num. de Identificação: 09367144
Data: 2023.03.22 11:53:43+00'00'



António Carvalho da Silva

(Professor Auxiliar)