Universidade do Minho
Instituto de Educação

Aldora Astreia Cadete

A LEITURA DE CONTOS COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA LITERACIA EM CONTEXTO BILINGUE

janeiro de 2026

A LEITURA DE CONTOS COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA LITERACIA EM CONTEXTO BILINGUE

Aldora Astreia Cadete

UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Aldora Astreia Cadete

A LEITURA DE CONTOS COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA LITERACIA EM CONTEXTO BILINGUE

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências de Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva

janeiro de 2026

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-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva, pelo inestimável apoio científico e moral ao longo da realização deste trabalho, pela dedicação e pelo compromisso que transcendem a orientação académica e representaram, para mim, um verdadeiro amparo.

Ao Professor Doutor José António Brandão Carvalho pelo apoio científico aquando da elaboração da tese tecendo subsídios que enriqueceram a minha reflexão.

À minha mãe, Isabel Buanga Capita, pela dádiva da vida, pelo amor absoluto e por ser o alicerce das minhas lutas, por ter sempre sustentado, mesmo à distância, o meu percurso profissional e académico.

Ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo de Angola (INAGBE), pelo financiamento da minha formação, em prol do avanço da ciência e do desenvolvimento do país.

À Escola Superior de Ciências Sociais, Artes e Humanidades (ESCISAH), na pessoa do seu Diretor-Geral, Professor Doutor João Mateus Marciano, pela compreensão, pelo apoio institucional e pela colaboração prestada ao longo de todo o período da minha formação.

À Direção Municipal da Educação do Tomboco/Zaire e, em particular, à direção da Escola Primária do Yenga (atual Kisimba), pelo contributo essencial na fase de recolha e validação dos dados de campo que constituem o *corpus* deste estudo.

Ao meu grande irmão, Maurício Mbele, pelo seu desmedido apoio, por estar constantemente presente e pela solidariedade que preenchia o vazio da distância e demonstrava a contínua preocupação com o meu bem-estar físico, psicológico e académico.

Aos meus irmãos, professores, colegas e amigos, pelo apoio incansável, pelo incentivo e pelo companheirismo ao longo desta caminhada.

A todos a minha mais profunda gratidão.

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 conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A LEITURA DE CONTOS COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA LITERACIA EM CONTEXTO BILINGUE

RESUMO

A presente investigação, intitulada *A Leitura de Contos como Meio de Promoção da Literacia em Contexto Bilingue,* reflete as questões do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa num meio rural caracterizado por diversos constrangimentos, designadamente a falta de manuais escolares, o multilinguismo e a formação especializada de professores. Para o desenvolvimento deste estudo, a leitura e compreensão de contos foram tomadas como dimensões linguísticas de análise. Desse modo, determinámos como problema de investigação: de que forma poderão os contos (e a sua leitura) servir de recurso didático potencialmente favorecedor do desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de textos em alunos da 6.ª classe do Ensino Primário (Angola)? E definimos como objetivo geral: desenhar, aplicar e avaliar uma estratégia de promoção da literacia a partir da leitura de contos em contexto bilingue. A linguística textual e a compreensão leitora foram os principais pilares teóricos que nortearam esta investigação. Pela natureza dos resultados, o nosso estudo segue os paradigmas construtivista e positivista. A análise de conteúdos foi definida como método de investigação qualitativa, que culminou na concretização de uma entrevista dirigida aos professores, pais e encarregados da educação; ao passo que a estatística descritiva serviu como método quantitativo, para o tratamento dos resultados dos testes de leitura, compreensão e interpretação textual aplicado aos alunos da 6.ª classe. Como ferramentas de tratamento de dados, utilizamos MAXQDA e SPSS. O processo de intervenção durou seis meses, tendo sido iniciado com as observações não participativas, seguidas da aplicação e da recolha de dados. Os principais resultados indicam que os alunos apresentaram limitações decorrentes de uma preparação insuficiente, o que se refletiu na sua competência literácita. Verificou-se também uma formação pouco robusta dos professores na área de língua portuguesa e literatura, bem como a ausência de estratégias de ensino orientadas para o desenvolvimento da capacidade de leitura e compreensão de textos, em particular de contos. Concluímos que a abordagem do conto é realizada de forma superficial, limitando-se à identificação dos elementos/categorias da narrativa (personagens, narrador, espaço, tempo, título), sem ser mobilizado como estratégia ou recurso para o desenvolvimento da competência comunicativa. Os contos são sobretudo explorados no sentido recreativo ou para entreter os alunos, sendo enfatizada apenas a sua função lúdica. Os professores da escola em estudo foram categóricos ao referirem que não exploram as dimensões gramaticais através do texto, restringindo-se aos exercícios propostos no manual de apoio. Contudo, após a implementação das fases subsequentes dos testes, ou seja, durante a nossa intervenção, verificou-se uma melhoria na análise e compreensão da leitura por parte dos alunos.

Palavras-chave: Compreensão Leitora; Conto; Leitura; Literacia; Literatura para a Infância.

READING SHORT STORIES AS A MEANS OF PROMOTING LITERACY IN A BILINGUAL CONTEXT

ABSTRACT

This research, entitled "Reading Short Stories as a Means of Promoting Literacy in a Bilingual Context," examines the challenges associated with the teaching and learning of Portuguese in a rural environment marked by deficiencies in textbooks, multilingualism, and limited specialised teacher training. The study focuses on the reading and comprehension of short stories as key linguistic dimensions for analysis. The central research question is: How can short stories, and their reading, be utilised as a pedagogical resource to foster the development of reading and comprehension skills among 6th-grade students in elementary education? The overarching objective is to design, implement, and evaluate a strategy to promote literacy through the reading of short stories within a bilingual context. Theoretical frameworks from textual linguistics and reading comprehension guided the research. Given the nature of the findings, the study aligns with both constructivist and positivist paradigms. Content analysis was employed as a qualitative research method, culminating in interviews with teachers, parents, and guardians, while descriptive statistics were used as a quantitative method for analysing the results of reading comprehension and interpretation tests administered to 6th-grade students. Data were processed using MAXQDA and SPSS. The intervention spanned six months, beginning with non-participant observations, followed by data collection and analysis. The main findings indicate that students demonstrated limitations stemming from inadequate prior preparation, which negatively impacted their literacy skills. Additional challenges included insufficient teacher training in Portuguese language and literature, as well as the lack of effective teaching strategies aimed at enhancing students' reading and comprehension abilities, particularly with regard to short stories. It was concluded that the use of short stories in the classroom is generally superficial, focusing solely on the identification of narrative elements (characters, narrator, setting, time, title) rather than serving as a strategy for developing communicative competence. Short stories are primarily employed for recreational or entertainment purposes due to their playful nature. Teachers at the school under study reported that they do not explore grammatical aspects through the text, instead relying exclusively on exercises from the support manual. However, following the implementation of subsequent phases of the intervention, there was a notable improvement in students' reading comprehension and analytical skills.

Keywords: Children's literature; Literacy; Reading comprehension; Reading; Short story

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1
CAPÍTULO I - O CONTO NA SALA DE AULA 7
1.1. Caracterização da literatura angolana 7
1.1.1 Fases da literatura angolana 12
1.1.2 Contornos da literatura infantojuvenil angolana 18
1.1.3 O papel do conto na literatura angolana 24
1.2. O conto 29
1.2.1 Géneros literários 29
1.2.2 Origem do conto 35
1.2.3 O conto como recurso para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos 38
1.2.4 Problemática da abordagem do texto integral 42
CAPÍTULO II - REFLEXÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DA LEITURA 45
2.1. A leitura: breve conceptualização 45
2.2. Modelos e tipos de leituras 48
2.3. Compreensão da leitura: teorias e práticas 54
2.4. Desenvolvimento da leitura no Ensino Primário 60
2.5. Ensino da leitura no âmbito legislativo e a prática na sala de aula 64
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO 70
3.1 Opções ontológicas e epistemológicas 70
3.2 Teoria linguística de apoio 71
3.3 Paradigmas de Investigação 72
3.4 Opções relativas ao método 73
3.5 Caracterização da escola e participantes do estudo 74
3.5.1 Infraestrutura e capacidade 74
3.5.2 Corpo docente e funcionários não docentes 75
3.6 População/ participantes/amostra 75
3.6.1 Caracterização dos Professores 77
3.6.2 Informação sobre os pais e encarregados de educação 78
3.7 Escolha da 6ª classe como nível de escolarização para implementação do estudo 80
3.8 Escolha do género narrativo conto 81

3.8.1 A seleção de textos 82
3.8.2 A elaboração dos testes 83
3.9 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados 85
3.9.1 O guião de observação de aulas 86
3.9.2 Grelha de atividades com os alunos 88
3.9.3 A entrevista 88
3.10 Entrevista semiestruturada com os pais e encarregados de educação 89
3.11 Métodos e procedimentos de análise de dados 90
3.11.1 Análise de conteúdo 90
3.11.2 Estatística Descritiva 93
3.11.3 Descrição da intervenção didática- pedagógica 95
3.11.4 Proposta de trabalho com os contos nas aulas de português 95
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS 101
4.1 Dados estatísticos obtidos nos testes realizados pelos alunos 101
4.2 A entrevista com os professores da 6.ª classe 112
4.3 Entrevista dos pais e encarregados 125
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DE RESULTADOS DOS TESTES E DAS ENTREVISTAS 137
5.1 Discussão de resultados dos testes aplicados aos alunos 137
5.1.1 Macroprocesso: identificar 138
5.1.2 Macroprocessos para a inferência 140
5.1.3 Processos elaborativos: avaliar e apreciar 144
5.1.4 Macroprocessos: reconhecer 145
5.1.5 Macroprocessos: justificar 147
5.2 Discussão de resultados das entrevistas dirigidas aos pais, encarregados da educação e aos professores 150
5.2.1 Importância da leitura 150
5.2.2 Habilidades de leitura 152
5.2.3 Compra de livros, leitura em casa e bibliotecas 154
CONSIDERAÇÕES FINAIS 158
BIBLIOGRAFIA 162
ANEXOS 168

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Idade e género 78
Tabela 2 – Grau académico 79
Tabela 3 – Áreas de especialização dos pais e encarregados de educação 79
Tabela 4 - Descrição da ação pedagógica 96
Tabela 5 – Macroprocesso - identificar 101
Tabela 6 – Macroprocessos (inferir) e processos metacognitivos (verificar) 102
Tabela 7 – Processos elaborativos: avaliar e apreciar 103
Tabela 8 – Macroprocessos: relacionado com o resumo. 103
Tabela 9 – Processos elaborativos: imagens mentais e respostas afetivas. 104
Tabela 10 – Processos metacognitivos: justificar e verificar. 104
Tabela 11 – Processos integrativos: inferir e reconhecer 105
Tabela 12 – Macroprocessos: reconhecer, organizar e sintetizar 106
Tabela 13 – Microprocessos - reconhecer 107
Tabela 14 – Processos integrativos-inferências. 109
Tabela 15 – Microprocessos para reconhecer e identificar 110
Tabela 16 – Microprocessos: reconhecer, identificar; Metacognitivos: justificar. 111
Tabela 17 – Conceitos de leitura 112
Tabela 18 – Importância da leitura no processo educativo 113
Tabela 19 – Papel da leitura no desenvolvimento escolar 114
Tabela 20 – Ensino da leitura em sala de aula 114
Tabela 21 – Estratégias para promover a compreensão de textos 115
Tabela 22 – Desafios no ensino da leitura 115
Tabela 23 – Dificuldades que os alunos enfrentam ao aprender a ler 116
Tabela 24 – De que forma apoia os alunos? 117
Tabela 25 – Motivação e hábitos de leitura dos alunos 117
Tabela 26 – Dinâmicas empregadas para incentivar os hábitos de leitura 118
Tabela 27 – Avaliação do nível de competência leitora 118
Tabela 28 – Adaptação das práticas pedagógicas 119
Tabela 29 – Exploração e avaliação do conhecimento linguístico 119
Tabela 30 – Exploração e avaliação do conhecimento linguístico 120
Tabela 31 – Uso de contos nas aulas de leitura 120
Tabela 32 – Frequência com que utiliza contos nas aulas 121
Tabela 33 – Experiência ao trabalhar com os contos em sala de aula 121
Tabela 34 – Contribuição do conto para a promoção da leitura 122
Tabela 35 – Interesse face à leitura após a introdução de contos 122
Tabela 36 – Reação dos alunos aos contos 123
Tabela 37 – Desafios na incorporação de contos 123
Tabela 38 – Influência dos contos no desenvolvimento das competências leitoras 124
Tabela 39 – Especificidades dos contos 124

Tabela 40 - Informações dos pais e encarregados 125
Tabela 41 - Habilidade de leitura dos alunos 127
Tabela 42- Disponibilidade de livros 128
Tabela 43 - Aquisição de livros literários pelos pais e encarregados 128
Tabela 44 - Nível de leitura em casa 129
Tabela 45 - Tipologias de textos que os filhos leem em casa 130
Tabela 46 - Bibliotecas 131
Tabela 47 - Idioma dos manuais 132
Tabela 48 - Dificuldades de leitura 133
Tabela 49 - O apoio dos pais e encarregados na formação dos educandos 134
Tabela 50 - Mecanismos para se ultrapassar as dificuldades dos educandos 136
Tabela 51 – Resumo da discussão dos dados 148
Tabela 52 – Componentes da leitura 151

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Base de dados referente aos códigos e subcódigos. 93

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

CEI: Casa dos Estudantes do Império

CRA: Constituição da República de Angola

E.U.A: Estados Unidos da América

GRECIMA: Gabinete de Revitalização e Execução da Comunicação Institucional e Marketing da Administração

H: Hipótese

INADE: Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação

INAGBE: Instituto de Bolsas de Estudos de Angola

INALD: Instituto Nacional do Livro e do Disco

INIC: Nacional das Indústrias Culturais

INIDE: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento em Educação

L1: Língua Primeira

LP: Língua Portuguesa

LS: Língua Segunda

LT: Linguística Textual

MAXQDA: Software de tratamento de dados qualitativos

MNIA: Movimento dos Novos Intelectuais de Angola

MPLA: Movimento Popular de Libertação de Angola

SPSS: Software de tratamento de dados quantitativos

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Daniel Finda, pela coragem inexorável, pelo amor integral e pelo respaldo firme, mesmo perante as mais impiedosas tempestades.

Aos meus filhos, faróis luminosos do meu caminho, essência do meu esforço e da minha superação.

A vós consagro esta conquista.

INTRODUÇÃO

A presente investigação, intitulada *A Leitura de Contos como Meio de Promoção da Literacia em Contexto Bilingue*, enquadra-se no Doutoramento em Ciências de Educação, na especialidade em Literacias e Ensino do Português, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Foi financiada pelo Instituto de Bolsas de Estudos de Angola (INAGBE). Nesta, analisou-se o nível de literacia dos alunos da 6.ª classe do Ensino Primário em uma das escolas do município do Tomboco, na província do Zaire – Angola. Contou com a participação de 39 alunos, sete pais e encarregados de educação e dois professores.

As principais dimensões que sustentam este estudo são: i) a literatura para a infância angolana, ii) o conto na sala de aulas, iii) a leitura, iv) compreensão leitora e v) contexto bilingue.

A leitura, que se distingue do processo de aquisição da linguagem oral, é considerada uma competência complexa, sobretudo em alunos para quem o Português (LP) constitui uma segunda língua (LS), como se verifica em certos contextos rurais angolanos e, mais concretamente, na região norte de Angola, área onde incidiu o nosso estudo, dado que o Kikongo é, aí, a língua materna da maioria das crianças. Na mesma linha, Sim-Sim (2001) evidencia também que "a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina" (p. 51).

A opção por abordar o tema exposto, justifica-se pelo facto de o conto representar uma manifestação assídua na vida humana. De facto, o contexto rural estudado, prevalece muito a literatura oral e o "contar e ouvir contos" é uma das diversões infantis mais assumidas. Porém, quando fomos para escola, observamos o oposto, o conto não era muito explorado pelos professores; em alguns casos, eram apenas mobilizados excertos e estes destinavam-se à leitura e à exploração de categorias narrativas e gramaticais. Nosso teste inicial revelou habilidades de leitura e compreensão deficientes por parte dos alunos; não conseguiram, por exemplo, encontrar as personagens principais, quanto mais elementos peritextuais. Considerando isso, acreditamos que a interação entre os alunos em contextos de sala de aula por meio de contos seria uma ponte entre os conhecimentos prévios e os novos que o professor irá ministrar. Colomer e Camps (2002) enfatizam que, durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve saber valorizar as ideias manifestadas pelos seus alunos relativamente aos conteúdos que estes procuram aprender, de modo a identificar se dispõem de suporte conceptual suficiente para a incorporação de novos conhecimentos. É ainda importante que procure, o professor, compreender o modo de proceder e de interpretar a escrita por parte dos alunos,

cuja análise possibilita avaliar os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem. Tal compreensão, à qual se encontram adstritas as práticas pedagógicas eficazes, é inerente à garantia de um progresso positivo e consistente dos conhecimentos adquiridos, sendo este progresso atinente ao desenvolvimento intelectual e académico dos alunos.

Neste cenário, identificámos ainda outros desafios, tais como a existência de constrangimentos no desenvolvimento das competências de leitura e compreensão textual por parte dos alunos.

Na nossa perspetiva, estes resultam de um conjunto de fatores, tais como: multiculturais; dinamização pouco proficiente da leitura de contos no processo de ensino-aprendizagem da leitura; e escassez de manuais escolares e obras literárias.

Na dimensão multicultural, importa destacar que a região que é hoje a província do Zaire fazia parte do Reino do Congo e a mesma possuía a sua dinastia e a sua língua (Kikongo). Com a expansão marítima levada a cabo pelos Europeus, a partir do século XV, em concreto, em 1482, com a chegada da primeira Expedição Portuguesa à foz do rio Zaire, a LP passou a conviver com essa e com outras línguas, o que tem sido determinante na variação da língua por via dos empréstimos mútuos (provocando a mudança em todas as estruturas da LP, nomeadamente a fonética e sintática, entre outras). Realça-se que o Kikongo sobreviveu ao processo colonial que pretendia aniquilar as línguas autóctones. Desse modo, na região do Tomboco, quer nas zonas rurais, suburbanas, quer nas urbanas, a maior parte das crianças tem a LP como LS. Usaremos a designação de LS, tendo por base Leiria (2004) que explica a diferença de utilização entre L1 e LS da seguinte forma: "o termo LS [língua segunda] deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida" (p. 1). De registar, ainda, que, para além do convívio entre a LP e o Kikongo, emergem, no contexto social, outras línguas, como, por exemplo, Lingala (língua dos imigrantes oriundos da República Democrática do Congo).

No que concerne ao segundo fator, relativo à insuficiente mobilização proficiente dos contos e das práticas de leitura que lhes são imanentes, vale a pena notar que o trabalho sistemático com o texto literário, enquanto instrumento privilegiado no processo de ensino-aprendizagem da leitura e, por conseguinte, da sua compreensão, não se tem efetivado de modo consistente. Com efeito, constata-se que os contos não têm sido devidamente integrados nas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, cujo potencial formativo permanece subaproveitado, deixando de contribuir, expressivamente, para o desenvolvimento e consolidação das competências leitoras e interpretativas dos alunos.

Na verdade, deveria optar-se por uma metodologia que privilegie a autonomia do aluno, tirando partido da sua curiosidade e sempre por via da descoberta. Por exemplo, dever-se-ia colocar os alunos em contexto dialógico com os textos, de modo que pudessem/possam formular inferências ou tirar ilações e construir conhecimentos à volta dos mesmos. É neste mesmo sentido que Silva (2008) descreve que o ensino-aprendizagem da leitura só será significativo e proficiente, quando se revalorizar o ensino da língua de forma explícita, isto é, "numa perspetiva metodológica ativa, que passa pela descoberta e sistematização das regras de funcionamento da língua portuguesa" (p. 104), o que, em nosso entender, deve ter como ponto de partida a exploração do próprio texto literário.

Aliam-se a esta situação os problemas associados à falta de manuais escolares, bem como a escassez de obras literárias para se explorar, desde cedo, a educação literária com os alunos. A realidade das escolas do município, que conhecemos e no qual será desenvolvida a nossa pesquisa, dá conta da inexistência de bibliotecas tanto municipais como escolares (de sala de aula, por exemplo). Além disso, os alunos não têm manuais o que condiciona o desenvolvimento de actividades de leitura por parte dos professores.

Escolhemos implementar a nossa investigação com os alunos da 6.ª classe por ser a de conclusão do Ensino Primário. Na Lei N.º 17/16, pode ler-se que "a avaliação final dos objetivos pedagógicos efetuam-se na 6.ª Classe". O referido diploma, no seu artigo 29.º, nas alíneas *a)* e *b)*, explicita os objetivos específicos deste ciclo: "desenvolver as capacidades de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; e desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e da escrita".

Assim, tendo em consideração o conjunto dos aspetos que procurámos, ainda que de forma sucinta, esclarecer, **questionamos**: de que forma poderão os contos (e a sua leitura) servir de recurso didático potencialmente favorecedor do desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de textos em alunos da 6.ª classe do Ensino Primário?

Para o desenvolvimento da investigação, determinámos como **objetivo geral:** desenhar, aplicar e avaliar uma estratégia de promoção da literacia a partir da leitura de contos em contexto bilingue.

Estipulámos, ainda, os seguintes **objetivos específicos:**

a) Avaliar as competências de literacia de alunos da 6.ª classe;
b) Descrever o desempenho dos alunos no âmbito de diferentes práticas de literacia;
c) Identificar as dificuldades de compreensão dos alunos na leitura de contos;
d) Avaliar as condições do contexto da escola em estudo;
e) Descrever a evolução dos alunos ao longo da intervenção;

f) Monitorizar as aquisições dos alunos;

g) Avaliar a adequação das estratégias implementadas aos objetivos definidos.

Consideramos, igualmente, a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese: consideramos que a escassez de obras literárias infantojuvenis e a falta de formação de professores especializados em ensino da LP em contexto de Tomboco têm gerado certas dificuldades no desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de textos por parte dos alunos da 6.ª classe.

Assim, o trabalho levado a efeito, genericamente, possui como **objeto de estudo:** o processo de ensino-aprendizagem da LP em contexto bilingue.

O presente documento, centrado na investigação enunciada, estrutura-se em cinco capítulos.

O primeiro capítulo centra-se na análise do conto no contexto da sala de aula, iniciando-se com uma descrição evolutiva da literatura angolana. Abrange, de forma sistemática, os seguintes aspetos fundamentais: a caracterização da literatura angolana, as suas principais fases históricas, os contornos específicos da literatura infantojuvenil angolana, o papel desempenhado pelo conto no quadro da literatura nacional, a definição do conto enquanto género literário, a origem e evolução desta forma narrativa, a utilização do conto como recurso pedagógico para o desenvolvimento das competências de leitura e compreensão dos alunos, bem como a problemática inerente ao uso do texto integral no processo educativo.

O segundo capítulo descreve e analisa a importância da leitura. Nele, são delineados o conceito de leitura, os principais modelos e tipologias de leitura, bem como as abordagens teóricas e práticas associadas à compreensão leitora. Analisa-se, ainda, o desenvolvimento das competências de leitura no contexto da educação primária, procedendo-se, por fim, à interpretação do enquadramento legislativo relativo ao ensino da leitura e à sua concretização no contexto da prática pedagógica em sala de aula.

O terceiro capítulo é dedicado à metodologia do estudo, apresenta, minuciosamente, os princípios e procedimentos que sustentam a investigação. Enceta-se, com a explicitação das opções ontológicas e epistemológicas, bem como das teorias linguísticas que serviram de base ao enquadramento conceptual.

No que respeita ao enquadramento metodológico, descrevemos os paradigmas de investigação adotados e as opções metodológicas assumidas, face ao desígnio do estudo e às premissas teóricas que lhe estão subjacentes. Sob este enquadramento, apresentamos os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha de dados, sobre os quais incide a análise, designadamente o guião de

observação de aulas, entrevistas semiestruturadas realizadas a professores, pais e encarregados de educação, porquanto se considere pertinente a diversidade de perspetivas, conquanto se mantenha a coerência metodológica.

Procedemos, igualmente, à caracterização da escola e dos participantes no estudo, ao qual se associam informações relativas às infraestruturas, aos recursos humanos, corpo docente, pessoal não docente e aos dados sociodemográficos dos professores, isto é, a idade, o género, habilitações académicas, área de especialização e tempo de serviço. Justificamos a seleção da 6.ª classe como nível de escolaridade em análise, contanto que tal opção se apresente consonante com os objetivos gerais do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no ensino primário. Esclarecemos o porquê da opção pelo texto narrativo (conto). Por fim, descrevemos os procedimentos de construção dos instrumentos de avaliação e os métodos de análise de dados, quanto aos que, se sustenta o estudo, incluindo a análise de conteúdo e a estatística descritiva.

O quarto capítulo, intitulado apresentação de resultados, integra os seguintes itens: interpretação dos dados estatísticos obtidos nos testes realizados pelos alunos das turmas, os das entrevistas realizadas com os professores, pais e encarregados de educação.

O quinto capítulo, intitulado discussão dos resultados dos testes e das entrevistas, apresenta uma análise crítica dos dados recolhidos ao longo do estudo. Parte da discussão dos resultados obtidos nos testes aplicados aos alunos, aborda os diferentes domínios avaliados: os macroprocessos de identificação e de inferência, os processos metacognitivos relacionados com a verificação da compreensão, os processos elaborativos associados à avaliação e apreciação do texto, bem como os macroprocessos de reconhecimento e justificação. Na segunda parte do capítulo, procedemos à análise dos dados resultantes das entrevistas dirigidas aos pais, encarregados de educação e professores. Esta análise incide sobre temáticas relevantes, tais como a importância atribuída à leitura, as competências leitoras desenvolvidas pelos alunos, os hábitos de leitura no ambiente familiar, a aquisição de livros e o papel das bibliotecas no incentivo à leitura.

Este estudo integra também uma seção final correspondente às conclusões, à bibliografia e aos anexos.

O nosso objeto de estudo centra-se no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto bilingue, encontrando-se devidamente relacionado com a situação educativa em análise. Os objetivos, tanto geral como específicos, decorrem logicamente desse objeto, uma vez que operacionalizam o estudo ao focar a leitura de contos como estratégia concreta de promoção da literacia, respeitando as especificidades da região.

Numa fase inicial, procedeu-se à avaliação das competências de literacia dos alunos e à descrição do seu desempenho em diferentes práticas de leitura, bem como à identificação das principais dificuldades de compreensão observadas na leitura de contos. Esses dados permitiram estabelecer as premissas subjacentes à intervenção pedagógica.

Por sua vez, os resultados obtidos correspondem de forma coerente aos objetivos definidos, confirmando e reforçando as teorias existentes sobre o papel da literatura — em particular da literatura infantil e infantojuvenil — na formação do leitor. Defendemos a leitura como uma prática social, dialógica e organizadora de sentido, destacando o papel ativo do aluno neste processo e o uso de textos autênticos nas aulas de Português.

Ensinar a compreender exige um esforço concertado de todos os intervenientes no processo educativo, uma vez que a leitura se desenvolve em camadas interdependentes que se sustentam mutuamente. Torna-se, por isso, necessário assegurar condições pedagógicas, institucionais e materiais adequadas à consolidação de práticas de leitura sustentáveis.

Sublinhamos que é na articulação coerente entre o objeto de estudo, os objetivos e os resultados que se sustentam as interpretações e as conclusões do presente trabalho. A análise desenvolvida demonstra, de forma fundamentada, que a leitura de contos, quando utilizada intencionalmente e orientada para a discussão e a reflexão, pode constituir-se como um recurso valioso para o aprimoramento das capacidades dos alunos em realizar inferências de significado, estabelecer relações de causa e efeito e interpretar os conflitos e valores presentes no texto, potenciando, no conjunto, os seus níveis de literacia.

CAPÍTULO I - O CONTO NA SALA DE AULA

Este capítulo, de natureza teórica, organiza-se sob um alargado enquadramento teórico. Parte-se da caracterização dos principais marcos históricos da literatura angolana, ao qual se associam momentos-chave da formação literária nacional e que contribuíram para a afirmação da identidade cultural.

1.1. Caracterização da literatura angolana

A literatura é uma poderosa ferramenta de expressão e preservação cultural, seja por meio da linguagem escrita seja por meio da linguagem oral. Ela reflete os valores de uma sociedade e promove também uma análise crítica acerca de questões sociais, culturais, políticas e históricas. Quando discutimos a literatura angolana, é importante reconhecer a sua integração no contexto mais amplo da literatura africana de expressão portuguesa. Esta última possui um lugar de relevo na formação, na diversidade e no reconhecimento das várias literaturas, cada uma com as suas características distintas e contribuições valiosas. (Xavier, 2017)

Com efeito, a manifestação literária é uma forma de expressão humana que transcende fronteiras e épocas, enraizada na necessidade intrínseca do ser humano de contar histórias, refletir sobre a condição humana e dar sentido ao mundo ao seu redor. A literatura, enquanto fenómeno universal, assume-se como um espaço privilegiado de diálogo entre culturas e tempos históricos distintos, permitindo a partilha de experiências, valores e inquietações que são, em última análise, comuns à humanidade.

Segundo Antoine Compagnon (2010), eminente teórico da literatura, a literatura distingue-se precisamente pela sua capacidade de questionar, de perturbar e de resistir à fixação de sentidos unívocos. Esta dimensão crítica e reflexiva da literatura revela-se fundamental para a compreensão da condição humana, uma vez que possibilita ao leitor o confronto com diferentes perspetivas, promovendo o questionamento e a construção de sentido.

Deste modo, a manifestação literária não é apenas um reflexo da realidade, mas um instrumento de transformação e de autoconhecimento, que acompanha o ser humano na sua incessante busca de significado e de compreensão do mundo.

A literatura angolana, como parte integrante da literatura africana em geral, apresenta uma rica tapeçaria cultural, na qual se entrelaçam as tradições orais ancestrais e as influências das produções europeias. Inicialmente, muitos escritores angolanos foram influenciados pela estética literária europeia, seguindo os moldes dos seus mestres, como observado por Chabal (1994, p. 24). No entanto, à medida que esses poetas e prosadores reconheciam a necessidade de preservar e afirmar a identidade do seu povo e da sua cultura, a literatura começou a assumir uma nova dimensão, tornando-se um instrumento de resistência e afirmação da africanidade, da negritude e do mulatismo (Morreira & Pimenta, 2014).

Com o fim do domínio colonial, os escritores angolanos buscaram uma expressão literária que não refletisse somente a alma da sua nação, mas que também estivesse aberta às influências do mundo contemporâneo. Assim, a literatura angolana é um reflexo da luta pela liberdade e pela afirmação cultural, que incorpora elementos das tradições tribais, da vida comunitária e das conceções étnicas.

É importante destacar que a história da literatura angolana não se limita ao período colonial português; ela remonta a tempos anteriores à introdução da língua portuguesa. Embora a colonização portuguesa tenha deixado uma marca indelével na cultura angolana, é necessário reconhecer que as raízes da cultura angolana residem nas práticas, rituais e tradições transmitidas oralmente ao longo das gerações. Portanto, debruçarmo-nos sobre a cultura angolana, é necessário perceber que esta é anterior à chegada dos portugueses, apesar da influência notável da língua e das práticas estético-culturais trazidas pelos colonizadores (Morreira & Pimenta, 2014).

Porto (2015) considera que a literatura angolana escrita teve início com a literatura de viagens, produzida por portugueses que, através de crónicas, poemas e relatos, registaram as suas impressões sobre a natureza exótica de África aquando da sua chegada ao continente, no contexto da colonização e da expansão do território português. Compreende-se, assim, que esta literatura revele traços coloniais, sendo que a literatura nacional angolana, enquanto expressão de uma identidade própria, apenas começou a desenvolver-se no final do século XIX e início do século XX.

Nesta ótica, Xavier (2017) esclarece que as literaturas africanas de expressão portuguesa, isto é, dos cinco países, nomeadamente Angola, Moçambique, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, tiveram o seu desenvolvimento a partir das lutas ideológicas contra o colonialismo. Entretanto, cada povo tem e foi construindo a sua história e a sua cultura, embora haja alguns fios condutores comuns, como é o caso da língua portuguesa e das vivências do colonialismo.

Ora, a primeira referência às literaturas africanas em português surge, em Angola, no *Boletim Oficial*, em 1844. A primeira obra que se conhece destas literaturas é a *Espontaneidade da minha alma: às senhoras africanas,* de José da Silva Maria Ferreira, publicada em Luanda, Angola, em 1849. (*ibidem*, p. 19)

Mas foi somente em meados do século XX que teve início o período determinante para o desenvolvimento destas literaturas africanas em português, porque, nessa altura, cada literatura apresenta momentos-charneira, decisivos para tal. Assim, regista-se a publicação, em Cabo-Verde, *da Revista Claridade* (1936-1960) e, em São Tomé e Príncipe, do livro de poemas *Ilhas de nome santo* (1942), de Francisco Tenreiro. Em Angola, destaca-se o movimento *Vamos descobrir Angola* (1948) e a publicação da revista *Mensagem* (1951-1952). Em Moçambique, a publicação mensal *Msaho* (1952) e, na Guiné-Bissau, em 1977, a publicação pelo Conselho Nacional da Cultura da antologia *Montanhas para quem luta* representam também importantes referências.

De acordo com Andrade (1980), a literatura angolana nasce no centro de uma dramática realidade: o choque diário e violento de dois grupos profundamente antagónicos, isto é, colonizados e colonizadores. É uma literatura cujas características estão associadas a clandestinidade, por meio de um simbolismo centrado numa linguagem direta dirigida ao leitor imediato, a mensagem de apelo, a palavra de ordem e a consciencialização.

O autor afirma que a literatura angolana escrita teve início com Joaquim Dias Cordeiro da Matta, considerado o pai da literatura angolana. Cordeiro da Matta destacou-se por sistematizar e valorizar a tradição oral angolana, transpondo-a para a escrita através de romances, poesia e estudos linguísticos. Uma das suas principais contribuições foi a elaboração da primeira gramática da língua Kimbundu, bem como a publicação de obras como *Filosofia Popular em Provérbios Angolenses* (1891), *Dicionário Quimbundo-Português* e *Cartilha para se Aprender Quimbundo*. São trabalhos que estabeleceram bases estruturais para o estudo e a preservação da língua Kimbundu, emanciparam o seu uso com fins culturais e académicos, e contribuíram de forma decisiva para o reconhecimento e valorização da cultura angolana nos diversos domínios.

> Daí que, na história da literatura angolana, salientam-se quatro grupos literários, que tiveram a cidade de Luanda como o berço, dentre eles temos: o grupo literário de 1880 que deu a vida à imprensa africana que conheceu na altura um notável desenvolvimento, o de 1896, ainda com predomínio do jornalismo como melhor forma de expressão, mas com uma tendência mais voltada para literatura, e os dois últimos, isto é, de 1950 e 1957. (Ervedosa, 1968, p. 8)

Segundo esse autor, os primeiros dois grupos descritos acima eram exclusivamente constituídos por intelectuais negros e mestiços, normalmente autodidatas, que se denominavam filhos do país e apresentavam a particularidade notável de se expressarem tanto no melhor Kimbundu como no português mais puro, fenómeno a que o poeta Mário António, em um dos seus ensaios, classificou de bivalência cultural. Já os últimos grupos são responsáveis pela consolidação do que atualmente é reconhecido como literatura angolana. Estes grupos integraram indivíduos brancos nascidos em Angola, ou que nela se estabeleceram desde a infância, os quais passaram a expressar-se literariamente através de formas que evidenciam uma profunda mestiçagem cultural. Assim, a literatura angolana contemporânea reflete a incorporação de múltiplas influências culturais, resultando numa produção literária marcada pela diversidade e pelo diálogo intercultural.

Nas décadas de 40, Castro Soromenho inicia a publicação dos seus livros de contos, lendas, novelas e romances, fruto da experiência da sua vida no mato em contato com o negro da Luanda diferente da realidade que sempre viveu desde tenra idade. A recolha de informações e material que serviram para as suas obras foi feita com bastante cuidado e prudência. Iniciou a sua atividade literária com temas que mergulham na vida das sociedades tribais em que o branco se encontra ainda ausente. Publicou os livros de contos *Nhari, Calenga e Rajada* e os romances *Noite Morta e Homem sem caminho.* Neste período, o autor atingiu a plenitude como escritor com romances *Terra Morta*, editado pela Casa dos Estudantes do Brasil em 1949, que, imediatamente, conhece a primeira tradução em francês sob o título Camaxilo, e com *Viragem* que tinha recebido a honra de tradução pela famosa editora francesa Gallimard. Ambas as obras abordam as relações do colonizado, distinguindo-se como obras-primas pelo realismo e pela intensidade dramática com que tratam essas temáticas. O segundo é formalmente o produto dum escritor adulto que faz recurso, com mestria, à técnica romanesca. (Ervedosa, 1968)

Nesta época, despontam, ainda, vários nomes na poesia angolana. De destacar, por exemplo, Óscar Ribas com o seu conhecimento profundo da psicologia e da vida dos nativos da região de Luanda. Com base nesta experiência, começou a preparar material para a elaboração de uma das suas obras, aliás, uma das mais representativas da literatura angolana, o romance *Uanga* que, com o livro de contos *Ecos da minha terra*, foi lançado ao público nos primeiros anos da década de 50. É descrita, em *Uanga* e *Segredo da Morta*, a realidade da sociedade africana no fim do século passado, com o seu folclore, as suas superstições, o seu linguajar e as suas formas de relação. (Ervedosa, 1968)

Após a guerra, narra a história que foi, em 1948, como descrevemos anteriormente, os filhos da terra e que se tornavam homens, tomaram consciência da sua qualidade de angolanos e lançaram o grito: *Vamos descobrir Angola!* O maior propósito era de estudar a terra que lhes fora berço, em todos os campos, desde a geografia física à geografia humana. Eram ex-alunos do liceu que recitavam de cor todos os rios, todas as serras, todas as estações e apeadeiros das linhas férreas de Portugal, mas que mal sabiam os afluentes do Kuanza que corria a seu lado, as suas serras de picos altaneiros, os seus povos, hábitos e línguas diversas. (Ervedosa, 1968)

Ervedosa acrescenta, ainda, que, enquanto estudavam o mundo que os rodeava (realidade portuguesa), mal lhes ensinavam conhecimentos a respeito da sua própria cultura, porque a sociedade angolana estava voltada para o ensino oral, não tendo ainda desenvolvido a escrita. Por isso, houve a necessidade de se consolidar uma literatura que fosse a expressão da sua maneira de sentir, o veículo das suas aspirações, a afirmação de presença e de combate àqueles privilegiados que, nas páginas dos jornais, dos livros, na rádio, só tinham olhos para as belezas das terras do Marão ou do Tejo e, à sua semelhança, procuravam reduzir tudo, isto é, ignoravam o contexto social dos autóctones. Em oposição, os nacionalistas aspiravam por uma literatura que fosse verdadeiramente angolana, que acabasse de vez com os pretensos escritores angolanos que de Angola só tinham uma falsa imagem de turistas apressados. Foi, então, com este sentido patriótico que Maurício de Almeida Gomes, angustiado, questionou:

Mas onde estão os filhos de Angola
Se não os oiço a cantar e exaltar
Tanta beleza e tanta tristeza
Tanta dor e tanta ânsia
Desta terra e desta gente? (Ervedosa, 1963, p.34)

E os "filhos de Angola" responderam com a formação do *Movimento dos Novos Intelectuais de Angola*, dois anos depois, em 1950. Através da Associação dos Naturais de Angola, editam a já referida revista literária *Mensagem,* cuja colaboração é inteiramente da sua autoria. Esse movimento foi essencialmente de poetas que tinham como base o seu povo, pois, nas suas produções, havia a marca da simbologia que a própria terra exuberante oferecia.

Ervedosa (1963) alude que foram somente publicados dois números da *Mensagem*, mas considerados suficientes para que a semente lançada à terra germinasse, criasse raízes e se desenvolvesse numa mafumeira portentosa, que, indiferente às ervas daninhas que crescem à sua

volta, resiste às inclemências do tempo e dos angolanos. No seu tronco, estão gravados, em incisões mais ou menos profundas, além dos já mencionados, os nomes Viriato da Cruz, Mário de Andrade, Mário António, Bandeira Duarte, Antero Abreu, Tomaz Jorge, Ermelinda Xavier, Alexandre Dáskalos e António Cardoso.

Andrade (1980, p. 56) refere que a "literatura angolana apresenta uma linha de evolução histórica semelhante à que se verificou em outros países também colonizados. O silêncio foi imposto a tudo o que não fosse reprodução da imagem pretendida pelo colonizador".

A literatura angolana, após superar períodos de repressão, caracteriza-se por uma notável diversidade cultural, histórica e linguística. Manifesta-se em múltiplas formas, que englobam a poesia, prosa, teatro, contos e romance, refletindo a complexidade e a riqueza da sociedade angolana. Por meio dessas expressões, são abordadas questões sociais e políticas, como a desigualdade e a opressão, consolidam o compromisso da literatura com a análise crítica da realidade nacional. Uma das suas características mais marcantes é a forte presença da oralidade, herdado da tradição oral africana, que se manifesta nos conteúdos das estruturas narrativas. Além disso, o multilinguismo é uma marca distintiva, resultado da convivência de diversas línguas nacionais e do português, o que contribui para a pluralidade de vozes e de perceções variadas.

1.1.1 Fases da literatura angolana

A literatura angolana distingue-se por períodos históricos distintos, os quais se encontram diretamente adstritos pelos contextos políticos, sociais e culturais que caracterizam a trajetória do país ao longo do tempo. Ao explorá-las, é possível compreender melhor a evolução das preocupações, temas e estilos literários dos escritores.

Mata (2006) distingue e explicita os sete principais períodos da literatura angolana, conforme apresentamos a seguir:

1.º Incipiência (das origens até ao ano de 1848) – esta fase é iniciada pelos portugueses, apresentava traços do colonialismo e estendeu-se até ao livro de José da Silva Maia Ferreira, em 1849, que a introdução do prelo em Angola possibilitou.

Podemos, então, dizer que a introdução do prelo em Angola, com o livro de Maia Ferreira em 1849, marca uma importante transição na história colonial, pois a chegada da imprensa ao território

angolano possibilitou a disseminação de ideias de uma forma mais ampla e sistematizada, o que teve implicações relevantes tanto para a disseminação da cultura e educação quanto para a formação de uma consciência política entre os angolanos.

2.º Primórdios (desde a publicação dos poemas *Espontaneidades da minha alma*, de José da Silva Maia Ferreira, em 1849, até 1902) – é considerado o período dos primórdios, porque engloba uma produção poética remanescente do romanismo, com raros tentames realistas, da qual se destaca *Nga Mutúri* (1882), de Alfredo Troni. O período ficou também marcado pelo estabelecimento de fundações literárias, no qual os escritores estavam, ainda, a definir a sua identidade literária e a explorar diferentes formas de expressão.

Outro dado importante presente neste período foi a resistência e identidade cultural como descrito pelos autores da época, pois, mesmo com as influências estrangeiras, os escritores começaram a desenvolver uma voz distinta, que refletia as suas próprias experiências, tradições e lutas. Marcou o início de uma narrativa literária que versa questões de identidade, pertencimento e resistência cultural; a iniciativa fez com que houvesse abertura para novas conceções, embora se revelasse fortemente enraizado no romantismo. O período dos primórdios também viu tentativas incipientes de explorar o realismo e outras correntes literárias, meios de experimentação que, de certa forma, abriram caminho para futuras inovações e diversidade na literatura angolana.

3.º Prelúdio (abrangeu sensivelmente a primeira metade do século XX – 1903 a 1947) - é o período viria a ser, na segunda metade do século XX, reflexo do nacionalismo inequívoco e intenso. Neste, vigoraram temáticas atinentes ao colonialismo, que destacam, por exemplo, a colonização, os safaris, a aventura nas selvas e savanas, numa panóplia de expressões reveladoras da atração exótica. O negro é figurante ou personagem irreal. É a fase em que o romance ou a novela de Castro Soromenho ainda não se tinha desprendido de um certo etnologismo mitigado, no qual o homem negro ainda era visto como destituído.

Sendo assim, podemos notar que, nesse contexto, as representações dos povos colonizados, especialmente dos africanos, eram frequentemente distorcidas e desumanizadas. O exotismo e a selvageria eram atribuídos a essas culturas de uma forma que reforçava a superioridade colonial. Os colonizadores, muitas vezes, retratavam as terras colonizadas como lugares misteriosos e perigosos, cheios de aventuras e oportunidades para a exploração.

Os escritores da época frequentemente discutiam, nas suas obras, as atitudes predominantes da sociedade colonial, como se verifica no caso de Castro Soromenho. As suas narrativas têm um olhar

etnológico sobre as culturas africanas, em que os povos nativos são frequentemente concebidos como desprovidos de complexidade ou representados de forma primitiva. Quando presentes nas narrativas, as personagens negras são, em geral, relegadas a papéis secundários ou retratadas de modo estereotipado, sem profundidade psicológica ou humanidade. São representações literárias não só reproduzem, como também mostram as hierarquias sociais e raciais vigentes à época, que perpetuam estereótipos prejudiciais e preconceitosos profundamente enraizados.

4.º Formação da literatura angolana como tal (de 1948 a 1960) – predominava a elevação da consciência africana e nacional. É o período onde começam a surgir mais jovens letrados e a revindicarem por via da literatura. Por esta razão, esta fase é caraterizada como a fase da organização literária da nação, com base em movimentos como o Movimento dos Novos Intelectuais de Angola (MNIA), o da Cultura e o da Casa dos Estudantes do Império (CEI), além de outros contributos, como o das Edições Imbondeiro (de Sá da Bandeira). Constata-se que o Neo-realismo se cruza com a Negritude. O surgimento desta etapa representou um importante avanço na organização e mobilização intelectual, visto que esses movimentos forneceram plataformas para debates, reflexões e produção literária que colocavam em relevo as preocupações e aspirações da sociedade angolana emergente.

Um dos marcos desse período foi o surgimento, em 1955, das Edições Imbondeiro em Sá da Bandeira (atual Lubango). Uma editora que viria a se tornar num veículo de publicação e disseminação de obras que contribuíram para o florescimento da literatura nacional.

Concomitantemente, a Negritude, movimento cultural e político que celebrava a identidade negra e africana, também exerceu uma influência sobre os escritores angolanos, tornou-se num meio para a reivindicação da herança cultural africana e para desafiar as narrativas eurocêntricas que marginalizavam a experiência africana. Andrade (1980, p. 59) esclarece que "a negritude provém de um círculo parisiense. Ela foi criada pelos intelectuais da burguesia africana em formação para as massas".

5.º Nacionalismo (1961-1971) – marcado pelo incremento da atividade editorial ligada ao Nacionalismo, onde surgem textos de temática guerrilheira, enquanto, no *ghetto* das cidades coloniais, nas prisões ou na diáspora, os temas continuavam a ser os do sofrimento do colonizado, da falta de liberdade e da ânsia de tomar o destino nas próprias mãos. Em 1961, começa a luta armada de libertação nacional.

Em virtude disso, acreditamos que foi um período caracterizado por um intenso ativismo político e cultural, durante o qual os intelectuais angolanos, engajados na luta pela independência e na

busca pela afirmação da sua identidade, quer nas cidades coloniais quer na diáspora, tratavam, na literatura, temas que continuavam a descrever o sofrimento do colonizado, a falta de liberdade e a aspiração de tomar o destino nas próprias mãos. A maior parte dos textos literários produzidos durante esta época, muitas vezes, serviam como testemunhos dos horrores da colonização e da resistência do povo.

A luta armada de libertação nacional, que teve início em 1961, foi um ponto de viragem na história do povo angolano e também na sua literatura. Vários escritores e poetas participaram ativamente nessa luta, usavam as suas habilidades literárias para inspirar, mobilizar os combatentes e o povo em geral.

6.º Independência (de 1972 a 1980) – caraterizado por dois curtos momentos, de 1972-74 e de 1975-80. Nesta fase, os escritores já começam a apresentar preocupação com as questões de estética, e, por outro lado, após a independência, há uma intensa exaltação patriótica e natural apologia do novo poder.

Consideramos que a exaltação patriótica era vista como uma forma de celebrar a conquista da independência e de demarcar a soberania nacional, enquanto a apologia do novo poder pode refletir o apoio aos líderes e instituições que surgiram após a independência. Um modelo literário comum em contextos pós-coloniais, cuja literatura muitas vezes assume uma função importante na construção, na consolidação da identidade nacional e na legitimação do poder político.

7.º Renovação (de 1981 a 1993) – que teve início com a formação, em 1981, da Brigada Jovem de Literatura. Neste período, considerado de consolidação da literatura angolana, este organismo visou congregar jovens escritores independentes em termos políticos, mas, temos de reconhecer, que não foi fácil concretizar essa aspiração.

Os critérios de seleção para a integração na Brigada Jovem de Literatura incluíam ter escrito uma obra literária e um nível académico aceitável, pois era um requisito exigido para preencher as lacunas deixadas pela falta de instituições ou cursos superiores de literatura na época. Era uma iniciativa que visava fornecer apoio e estrutura para os jovens escritores angolanos, bem como ajudar a desenvolver e impulsionar a literatura do país. Durante esse ciclo, houve uma consolidação da literatura nacional, com um aumento considerável de escritores e uma maior diversidade de temas e estilos literários.

Assim como em outros países, a literatura de Angola foi moldada por uma série de antecedentes e influências que têm um impacto notável na sua natureza social, cultural e estética,

especialmente na poesia. Um desses antecedentes é a tradição oral africana, que exerce uma influência enorme obras poéticas imprimindo-lhes um profundo espiritualismo telúrico.

Podemos dividir a história da poesia angolana em duas fases distintas: a primeira é a era da escrita colonial e a segunda, marcada pela poesia moderna e nacional, teve início com a publicação da já referida revista *Mensagem* em 1951. Além dos já referidos períodos e das duas fases, acrescentam-se mais três etapas distintas: de 1950 a 1970, a década de 1970, um período pontuado de inovações, e a geração dos anos 1980. (Costa, 2006)

No período de 1950 a 1970, observou-se uma viragem e uma valorização da problemática angolana, com foco em temas como a terra, a gente e as origens. A poesia desta época valoriza o homem negro africano, a sua cultura e a sua capacidade de autodeterminação, além de expressar a nação africana como um estado com autoridade e existência próprias. Diversos poemas produzidos nesse período expressam um forte tom de protesto contra o colonizador, enquanto preservam uma perspetiva humanista e social. Entre os principais nomes desse momento destacam-se Agostinho Neto, Viriato Cruz e Mário António, reconhecidos como expoentes dessa geração literária.

Na década de 1970, um período demarcado por notórias inovações, verificou-se uma evolução na temática e na abordagem poética, com a revista *Certeza*. A ênfase recai na evocação da *mãe-pátria*. A poesia também aborda temas intimistas e de alienação, especialmente relacionados com o estado de espírito dos brancos nascidos e criados em Angola.

Com a Geração dos Anos 80, a poesia angolana continuava a refletir temas como a identidade, a terra e a cultura. Agostinho Neto é mencionado como um autor que representava bem a problemática deste período. Com a obra *Sagrada Esperança* (1949), alcançou notoriedade por conjugar a poesia de combate e contestação com a lírica intimista, uma vez que a produção de Neto revela um profundo humanismo, amor pela vida e compreensão do sofrimento humano.

Ademais, Moreira e Pimenta (2014) distinguem mais algumas fases, que passamos a sintetizar.

A fase do regionalismo africano em Angola teve início em 1901, é descrita pela intervenção coletiva de um grupo de intelectuais que se insurgiu contra um artigo de teor colonialista publicado na imprensa. Os intelectuais reuniram-se sob o título *Voz de Angola – Clamando no Deserto*, fizeram uma frente de reivindicação pela igualdade e fraternidade, precursora dos direitos humanos.

Dessa forma, entendemos que esta postura decisivamente consciente de anseios autonomistas espelha uma reação contra as guerras de ocupação movidas pela potência colonizadora, pois, através do nativismo, os escritores angolanos buscaram resgatar e valorizar as suas próprias identidades culturais, linguísticas e históricas, muitas vezes suprimidas pelo domínio colonial. É uma fase da literatura angolana que representa, portanto, um período de afirmação e resistência, durante o qual os escritores se apropriaram da escrita como uma ferramenta para reivindicar a sua autonomia e expressar as suas experiências e pensamentos únicos dentro da realidade colonial.

A Fase do Casticismo (1942-1960) surgiu como consequência do aprofundamento da opção anticolonial, constituindo um desdobramento lógico do movimento literário voltado para a consciencialização e o compromisso cívico. Distinguiu-se pelo empenho dos escritores em não apenas retratar a realidade social, mas também em fomentar uma ética social enraizada na história e na cultura duradoura do povo angolano. A sua introdução foi assinalada pelo livro *Ilha de Nome Santo* (1942) do são-tomense Francisco José Tenreiro, que foi integrado na coleção Coimbrã do Novo Cancioneiro, associado ao movimento do Neorrealismo português.

A partir dos escritos de vários autores sobre a literatura angolana, desde o seu surgimento e sua evolução, inferimos que ela, antes da independência, isto é, durante o período colonial, mostrava uma forte influência da cultura e da língua portuguesa. De notar, igualmente, o papel da literatura de resistência, na qual emergiram vozes dissidentes que passaram a desafiar abertamente a opressão colonial através da produção literária. Autores como Luandino Vieira e Pepetela dedicaram-se em escrever temas como a exploração, a luta pela independência e a afirmação da identidade sob domínio colonial, utilizavam a palavra como instrumento de resistência cultural e política.

Atualmente, em concreto, após a independência, a partir de 1975, surgiu a literatura nacionalista. Nesta celebra-se a liberdade e a identidade angolana. Destacam-se, nesta época, autores que contribuíram na promoção da literatura como veículo de construção da nação. Integra este conjunto Agostinho Neto, o poeta e também primeiro presidente de Angola.

Fala-se, de igual modo, da literatura pós-colonial, na medida em que certos escritores angolanos passaram a narrar as complexidades da sociedade pós-colonial, incluindo questões de identidade, corrupção, conflitos políticos e sociais. Um aspeto bastante valioso e relevante, bem visível na literatura angolana contemporânea é uso da diversificação de géneros e estilos, com autores que exploram diversas formas como o romance histórico, a poesia experimental, a ficção científica, entre

outros. As fases mencionadas representam uma evolução complexa da literatura angolana, atestando, em boa verdade, as mudanças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo.

1.1.2 Contornos da literatura infantojuvenil angolana

Antes da independência, a literatura para a infância em Angola refletia fortemente a perspetiva temático-imagética de matriz colonial portuguesa. Com efeito, na maioria dos casos, aquilo que era lido pelas crianças angolanas ou moçambicanas, por exemplo, era igual ao que as crianças portuguesas liam. Contudo, com o advento dos movimentos independentistas, houve uma transformação significativa na literatura infantil angolana. As políticas governamentais incentivaram a produção acelerada de diversas obras infantojuvenis, marcando um novo capítulo na história literária do país. O surgimento de obras como *A Caixa*, de Manuel Rui (1977), que foi a primeira obra infantil do período pós-independência, *Nas florestas os bichos falaram,* de Eugénia Neto (1977), e *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela (1973), ilustra esta mudança de paradigma.

Para Coello (2018), durante esse período, a imprensa exerceu um papel de suma importância na divulgação das obras infantis e na promoção do hábito e do prazer pela leitura. É interessante notar que muitos dos autores que viram as suas obras publicadas eram funcionários públicos, como é o caso de Octaviano Correia, Cremilda Lima, Gabriela Antunes, entre outros. As temáticas abordadas nessas obras estavam fortemente ligadas à valorização dos aspetos identitários e culturais, à exaltação da bravura e ao respeito pelos símbolos nacionais. Narrativas influenciadas pela tradição oral continuam a ser uma marca presente na literatura angolana do século XXI, como se observa nas obras de autores contemporâneos como Yola Castro, em *A borboleta colorida e a linda Joaninha* (2005); Jonh Bella, com *A lenda do gato e do rato (*2007); Kanguimbu Ananaz e *O avô Sapalo* (2006); e Ondjaki e obra *Momentos de aqui* (2001).

A trajetória da literatura infantil angolana foi discutida em detalhe por Dyakafunda (2021), que registou a evolução do cenário literário do país ao longo das décadas. Também Coello (2018, p. 15) acrescenta que

> após a independência de Angola, houve uma transformação significativa no cenário da literatura infantil. Antes desse marco histórico, a literatura voltada para crianças tinha como público principal os filhos dos colonos brancos, sendo escrita sob uma perspetiva portuguesa que não refletia o imaginário nem as

características culturais dos povos angolanos. Até então, Lília da Fonseca[1] era a única autora de livros infantis conhecida.

Com a conquista da independência, verificou-se uma mudança no panorama literário em causa. Surgiram diversas obras especialmente vocacionadas para o leitor infantil, impulsionadas pelo empenho dos órgãos governamentais responsáveis pela cultura, que buscavam fomentar o hábito da leitura entre os jovens. Nestas novas obras, os protagonistas, os ambientes, os temas e os motivos retratados passaram a destacar a realidade do país, proporcionando às crianças uma literatura mais próxima da sua própria experiência.

Tutikiam (2002) considera que um dos marcos importantes na literatura infantojuvenil angolana foi a publicação do livro *As Aventuras de Ngunga* (1973), de Pepetela, considerado um precursor nesse campo. Mais tarde, em 1989, surge *A Montanha de Sol*, um texto breve de apenas seis páginas, com caracteres de grandes dimensões e ilustrações da artista plástica angolana, Filomena Coquenão, residente em Portugal. Ambas as obras são reconhecidas como contributos sólidos para a literatura infantojuvenil, deram abertura para a produção de livros direcionados ao público jovem.

Importa sublinhar que, durante o período de guerrilha, nas zonas libertadas pelo MPLA, a alfabetização da população era uma das principais preocupações das lideranças. O livro *As Aventuras de Ngunga*, de Pepetela, foi um livro relevante nesse contexto, sendo destinado tanto ao ensino de crianças quanto de adultos. Apesar de ser uma narrativa mais extensa, a linguagem utilizada é simples e clara, com capítulos curtos de uma a duas páginas, com uma estrutura para ensinar, como se cada capítulo fosse um resumo de uma aula. (*ibidem*)

Em 1977, um grupo de educadores de diversos níveis de ensino uniram esforços para iniciar a Reforma Educativa em Angola e, assim, se começou a ensaiar o ensino pós-colonial do país. O objetivo era introduzir conteúdos voltados à sua realidade, a sua diversidade cultural, começando a distanciar-se do ensino europeu. Assim, surgiram os primeiros textos ou as primeiras obras literárias que tinham a criança como destinatário extratextual explícito. (*ibidem*)

[1]Maria Lília Valente da Fonseca Severino (1906-1991) é uma poetisa, escritora e jornalista angolana. Estudou em Coimbra e no Porto e foi amante do jornalismo. Exerceu o cargo de diretora do jornal *Magazine da Mulher* e colaborou em muitos jornais. Depois de fixar a sua residência definitiva em Lisboa, trabalhou como redatora do jornal *A Província de Angola.* No âmbito literário, destaca-se que publicou o seu primeiro romance *O Panguila*, em 1944. Foi escritora na área de literatura infantil. Da sua produção literária destacam-se as seguintes obras: *A Mulher que amou uma sombra* (1941); *Panguila* (1944); *Poemas da Hora Presente* (1958); *Filha de Branco* (1960) (conto); *O Relógio parado* (1961), entre outros. Para saber mais sobre Lília da Fonseca, vide: https://arquivos.rtp.pt/conteudos/lilia-da-fonseca/

Nos anos seguintes à independência, ainda de acordo com Tutikiam (2002), as autoridades demonstraram um grande interesse no desenvolvimento da literatura, em geral, e da literatura para a infância, em particular, tal decisão deu margem para que os autores entusiasmados publicarem rapidamente. O foco centrava-se em fomentar o hábito de leitura, especialmente entre as crianças. Numa fase de massificação da alfabetização e da cultura, os esforços geraram resultados promissores e a década de 80, tanto é que ficou marcado como um período próspero para a literatura infantil.

Os meios de comunicação serviram de veículo na promoção da escrita e na divulgação de contos infantis nos primeiros anos da década de oitenta. Programas como "Piô... Piô" na Rádio Nacional e o Suplemento Infantil no *Jornal de Angola* foram criados com o objetivo principal de disseminar narrativas angolanas. No entanto, havia uma necessidade contínua de autores que produzissem textos especialmente vocacionados para as crianças. (Coello, 2018)

O programa radiofónico "Piô... Piô" destacou-se, por um longo período, como o mais respeitado veículo de informação e formação dirigido ao público infantil em Angola. Enquanto muitas obras literárias produzidas naquele contexto histórico foram escritas por combatentes envolvidos na guerra colonial, a literatura destinada à infância teve, em grande parte, como autores pioneiros jovens recrutas. Observa-se, portanto, uma relação intricada entre a produção literária infantil e o serviço militar.

Em Angola, a participação destes agentes foi notória em diversos setores, onde desempenhavam, geralmente, funções de formação e intervenção política, como exemplificam figuras como António Agostinho Neto e Viriato da Cruz. Além destes, outras personalidades de relevo, tais como Dário de Melo, Octaviano Correia, Gabriela Antunes, Rosalina Pombal e Cremilda de Lima, integravam o quadro de funcionários do Instituto Nacional do Livro e do Disco (INALD), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Todos estes autores mantinham uma ligação direta ao sistema educacional formal angolano, contribuindo ativamente para a consolidação da literatura para a infância no país. (ibidem)

A literatura para a infância angolana surgiu, no fundo, com o intuito de refletir situações relacionadas com a cultura do país, sua realidade histórico-política, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento em todas as esferas sociais; com as suas raízes alicerçada numa sociedade em transformação, onde a educação e a alfabetização se tornaram prioridades durante períodos de conflito e pós-independência.

Maria Celestina Fernandes, uma das principais escritoras da literatura infantil angolana, num artigo publicado na revista *Voz da Literatura*, em 2018, afirmava que a emergência da literatura infantil angolana propriamente dita começou a ser percetível no início da década de oitenta. Durante o domínio colonial, os materiais literários destinados às crianças eram predominantemente oriundos de autores portugueses, fundamentados nos clássicos de Andersen, Irmãos Grimm, Perrault, entre outros. Contudo, tais obras abordavam realidades distantes da cultura e do estilo de vida dos nativos e/ou das crianças angolanos/as. (Fernandes, 2018)

Nas regiões rurais e suburbanas, onde a presença de escolas era escassa e, consequentemente, o índice de analfabetismo era elevado, poucos tinham acesso a essas obras. Nestes contextos, a transmissão cultural dava-se, principalmente, através da tradição oral, transmitida de geração em geração pela voz experiente dos mais velhos. Os conhecimentos dos *kotas* (anciãos) eram frequentemente partilhados ao cair da noite, em torno de fogueiras ou nos espaços comunitários, antes do período de descanso noturno. (*ibidem*) Lamentavelmente, esses hábitos tradicionais têm vindo a desvanecer-se com o êxodo populacional para os centros urbanos e, assim, consequentemente, uma parcela da população encontra-se alheada do acervo tradicional oral. Paralelamente, devido à escassez de registos escritos, há uma tendência preocupante de perda progressiva da memória coletiva dessas narrativas orais.

Maria Celestina Fernandes, autora dos *Kamba para sempre* (2017); *Kalimba* (2015); *Árvore dos gingongos* (2009), entre outras, acentua que foi na década de 1980 que a literatura infantil angolana floresceu de maneira espontânea, impulsionada por um grupo de cidadãos conscientes da falta de material adequado para as crianças. Decidiram, então, criar narrativas, algumas baseadas em contos tradicionais, com o intuito de oferecer às crianças uma visão ampla das diferentes facetas da cultura angolana, de forma simples e cativante. (Fernandes, 2018)

Entre os pioneiros desse movimento estiveram também nomes como Dario de Melo *(O velho das quatro tranças,* 1988); Cremilda de Lima (*O maboque mágico*, 2007); Zaida Dáskalos (O *elefante moribundo e da irreflexão dos animais da floresta,* 1984); Octaviano Correia (*Amizade de Leão não se faz com traição,* 2008); Maria Eugénia Neto (A *trepadeira que queria ver o céu azul*, 1989); Gabriela Antunes (*A Abelha e o Pássaro*, 1988) e Rosalina Pombal (*O pequeno elefante e o crocodilo*, 2010). Inicialmente, essas narrativas eram publicadas na seção infantil do *Jornal de Angola* e também transmitidas em programas de rádio vocacionados para crianças. Mais tarde, o INALD hoje conhecido

como Instituto Nacional das Indústrias Culturais (INIC), recolheu e ilustrou os textos, lançando, assim, as coleções "Piô-Piô" e "Mirui", com doze títulos cada. (*ibidem)*

Os livros apresentavam algumas fragilidades, embora fosse atrativo pelo colorido das ilustrações e pela proximidade com a cultura local. Foram produzidos em grandes tiragens e, muitas vezes, distribuídos gratuitamente ou a preços acessíveis, o que permitiu que um grande número de crianças tivesse acesso a eles. O surgimento das tais obras foi uma novidade e um motivo de orgulho para a comunidade, pois proporcionou às crianças a oportunidade de se identificarem com as narrativas e os costumes retratados. É o período que pode ser considerado como o auge da literatura infantil em Angola. (*ibidem)*

Fernandes (2018) acrescenta, ainda, que a União dos Escritores Angolanos preocupou-se na promoção da literatura infantil em Angola desde os primeiros dias após a independência do país. Ao editar obras revolucionárias como *As Aventuras de Ngunga* (1973), de Pepetela; *E nas Florestas os Bichos Falaram* (1980), de Maria Eugénia Neto, e *A caixa* (1977), de Manuel Rui, ao longo deste período de luta de libertação nacional, estabeleceu-se um padrão de qualidade e compromisso com a educação e cultura das crianças angolanas.

As Aventuras de Ngunga, por exemplo, é uma obra seminal da literatura angolana especialmente destinada ao leitor infantojuvenil. Publicado em 1973, é um romance que narra de forma marcante as questões sociais, políticas e culturais de Angola durante o período colonial português. O enredo centra-se na jornada de Ngunga, um jovem camponês órfão que busca educação na cidade e que tenciona mudar o mundo. Ao longo das suas aventuras, Ngunga confronta-se com a brutalidade do sistema colonial português, a opressão dos colonizadores, a exploração dos trabalhadores e as lutas pela independência e autodeterminação.

E nas Florestas os Bichos Falaram é uma narrativa com um tom moralizador, que transmite lições e valores como a amizade, a solidariedade, o respeito e a compreensão. Através das interações entre os animais e as situações que enfrentam, o conto destaca aspetos da condição humana, muitas vezes de forma alegórica, bem como elementos da cultura angolana, com maior ênfase à natureza e à vida selvagem do país. É uma obra voltada principalmente para o público infantil, embora possa ser apreciada também por adultos, devido às suas mensagens universais e à sua capacidade simultaneamente entreter e ensinar.

Já a *Caixa* de Manuel Rui (1977), tal como dissemos acima, foi a primeira obra infantil publicada após a independência de Angola. O autor ficcionaliza uma variedade de temas relacionados

com a sociedade angolana, como as complexidades das relações humanas, as tensões étnicas e raciais, o impacto do colonialismo, a luta pela independência e os desafios enfrentados após a independência. Através de uma mistura de realismo e elementos fantásticos ou simbólicos, Manuel Rui oferece uma visão multifacetada da experiência angolana. O título da obra, A *Caixa*, sugere a ideia de segredos guardados, revelações inesperadas ou limitações impostas, atestando implicitamente as possíveis restrições sociais e políticas enfrentadas pelos personagens.

A coleção "Acácias Rubras", lançada pela União dos Escritores Angolanos, em 1979, é um marco relevante, que permitiu o acesso a obras literárias de autores como José Alves e Maria Celestina Fernandes. Esta última, em particular, emergiu como uma figura proeminente, com uma prolífica produção literária que transcende fronteiras, como atestam os seus trabalhos publicados no Brasil pela editora Kapulana. (Coello, 2018)

A trajetória de Maria Celestina Fernandes, desde sua estreia com *A Borboleta Cor de Ouro* (1990) até obras mais recentes como *Kalimba* e *Kambas para Sempre* (1992), demonstra não apenas o talento individual, como também a importância de tornar a literatura angolana acessível a um público mais amplo. A sua consagração como autora de renome internacional, com obras traduzidas e premiadas, destaca o potencial transformador da literatura infantil angolana.

A produção de obras de cariz infantil começou a ganhar mais notabilidade quando o Ministério da Cultura angolana, através do INIC, promoveu o projeto educativo denominado Jardim do Livro Infantil, um processo iniciado em 2007. A iniciativa gerou uma variedade de atividades culturais e educativas para crianças, pais, mães e educadores e serviu também como um palco para interação entre escritores e o público. Os seminários de leitura pública, concertos, visitas culturais guiadas e outros eventos realizados no âmbito do Jardim do Livro Infantil tiveram o objetivo de divulgar autores e literatura infantojuvenil, o que despertou, assim, o desenvolvimento da literatura para crianças no país. (Coello, 2018)

Por outro lado, o Gabinete de Revitalização e Execução da Comunicação Institucional e Marketing da Administração (GRECIMA), como parte da campanha *Amo Angola*, lançou iniciativas específicas para promover a literatura infantil. Uma dessas iniciativas foi a criação da coleção "11 Clássicos Infantis", em 2015, que visava apresentar clássicos da literatura vocacionada para os leitores mais jovens. Além disso, o conto infantil *Sonhos Bordados* (2013), escrito por Yolanda Castro, foi incluído na coleção *Novos Autores Angolanos*, publicada em 2014, o que demonstra o compromisso

em fomentar no país tanto autores estabelecidos quanto novos talentos na literatura que tem na criança o seu preferencial destinatário extratextual. (Coello, 2018)

Um esforço combinado, que exalta o amor pela leitura desde a infância, tem contribuído para o enriquecimento cultural e intelectual das crianças angolanas e fortalecido a produção e divulgação da literatura infantil local.

Apesar dos esforços meritórios já empreendidos, persistem muitos desafios no que diz respeito à promoção da literatura, ao desenvolvimento de hábitos de leitura e ao fortalecimento da literacia em Angola, sobretudo em contextos bilíngues. Tais desafios incluem, entre outros aspetos, a necessidade de aumentar a produção literária e de criar canais viáveis que facilitem o acesso das crianças aos livros (na verdade, muito escassos). O país enfrenta, ainda, problemáticas relacionadas com a exclusão escolar de crianças e jovens, bem como a situação daqueles que frequentam a escola, mas não dispõem dos materiais didáticos essenciais, como livros, o que compromete o pleno exercício do direito à educação e à literacia. Ademais, estamos cientes de que a crise económica atual tem impactado adversamente a produção editorial e a disponibilidade de recursos para programas académicos, pois há ainda uma lacuna considerável na oferta de livros infantis em bibliotecas escolares e comunitárias, bem como na formação de mediadores de leitura.

Face a estes desafios, valorizar a função vital que a literatura infantil exerce na promoção da literacia e na preservação da cultura sobretudo na realidade angolana é muito importante. A inclusão de contos e narrativas de produção nacional em programas de leitura bilíngue pode enriquecer a experiência escolar/académica de crianças e jovens e gerar um maior entendimento e apreciação da diversidade cultural do país.

1.1.3 O papel do conto na literatura angolana

Em Angola, assim como em qualquer sociedade, a literatura constitui um meio idóneo de preservação da história, da cultura e da identidade. Desde as primeiras manifestações literárias no período colonial até as obras contemporâneas, a literatura angolana reflete as lutas, aspirações e experiências do povo angolano ao longo do tempo.

De acordo com Loureiro (2017), a literatura angolana possui uma história relativamente recente, em comparação com a de outros países, e a escassez de estudos abrangentes sobre a história

literária nacional, especialmente no que diz respeito ao conto, encontra-se intrinsecamente relacionada com a própria trajetória histórica do país.

O início do contato com Portugal remonta a 1482, com a chegada de Diogo Cão e o estabelecimento das primeiras relações com o Reino do Congo. Com exceção de um breve período de ocupação holandesa entre 1641 e 1648, a ligação entre o território que é hoje Angola e Portugal consolidou-se ao longo dos séculos, especialmente após a Conferência de Berlim em 1884-1885, que formalizou as relações coloniais. A efetiva colonização do território angolano ocorreu no início do século XX e foi marcada pela opressão do regime colonial sob a ditadura salazarista. Esses eventos históricos moldaram profundamente o desenvolvimento literário angolano e contribuíram para a escassez de estudos sobre a história literária nacional, com um enfoque particular no conto.

O conto configura-se como um género literário inserido no modo narrativo, caracterizando-se, fundamentalmente, pela apresentação de uma sequência estruturada de eventos ou factos. A narrativa, enquanto categoria literária, distingue-se pela organização e relato de acontecimentos que se desenrolam num determinado espaço e tempo, envolve, geralmente, um ou mais personagens cujas ações impulsionam o enredo. No caso específico do conto, ressalta o seu dinamismo, decorrente de uma construção concisa e intensa, que privilegia a unidade de ação e a concentração espácio-temporal. Destaca-se, ainda, pela capacidade de condensar, num espaço textual reduzido, conflitos, tensões e resoluções, proporcionando ao leitor uma experiência literária marcada pela brevidade, mas também pela profundidade e sugestividade

Andrade (2017) afirma que o conto literário segue as normas da linguística textual. Por conseguinte, é caracterizado pela sua brevidade, um elenco reduzido de personagens e uma concentração precisa no espaço e no tempo. Geralmente, o seu enredo é linear, centrando-se num conflito, um episódio ou um acontecimento incomum, por vezes, aparentemente trivial.

Na literatura angolana, tal como ocorre noutras tradições culturais, o conto, de origem tradicional oral, possui um espaço muito relevante. Com o avanço dos processos de alfabetização, tanto durante o período colonial como no pós-independência, emergiram escritores que se dedicaram a transpor para a escrita essas narrativas orais, muitas vezes de autoria coletiva e anónima.

Podemos, assim, afirmar que o processo de evolução histórica e geopolítica do país é paralelo ao da cultura e da literatura, que sempre valorizaram a palavra falada. Na tradição africana, a palavra é vista como algo divino, com origens, muitas vezes, associadas a divindades ou as forças espirituais. Portanto, é tratada com grande respeito e consideração. Acredita-se que a palavra tem um poder

sagrado, capaz de criar e destruir, e que as suas vibrações estão conectadas às forças cósmicas do universo.

Amadou Hampâté Bâ, um reconhecido autor e etnólogo maliano considerado como uma figura importante na conservação e divulgação da cultura africana, bem como na defesa da importância da tradição oral, destaca que, na fase inicial da literatura, a linguagem escrita não era tão predominante. A tradição oral sempre foi considerada relevante na transmissão de conhecimentos, costumes e tradições de geração em geração. É valorizada e cuidadosamente mantida, com o objetivo de preservar a integridade e autenticidade das narrativas partilhadas. Ao contrário do que pode ser presumido por algumas sociedades que valorizam mais a escrita, as comunidades africanas tinham um profundo respeito pela transmissão oral. (Bâ, 2010)

O autor vai mais além, ao descrever que as histórias, mitos, rituais e tradições eram transmitidos com precisão e reverência, com frequência, por meio de membros designados da comunidade, como *griots* ou anciãos, que eram reconhecidos pela sua capacidade de memorizar e transmitir as narrativas de forma autêntica. O cuidado meticuloso na preservação das tradições orais garantia que o conhecimento ancestral permanecesse vivo ao longo do tempo. (*ibidem*)

Genericamente, o conto é uma narrativa breve, pautada pela simplicidade, linearidade e unidade diegética, um número reduzido de personagens, concentração espácio-temporal, entre outros.

Dentro deste contexto, Loureiro (2017) destaca a figura de Castro Soromenho como basilar na formação do conto angolano. Fernando Monteiro de Castro Soromenho, filho de pai angolano e mãe cabo-verdiana, nasceu em Moçambique, mudou-se para Angola com um ano de idade. Durante a sua infância e a sua adolescência, permaneceu em Lisboa dos seis aos quinze anos para realizar os seus estudos primários e liceais. Posteriormente, devido à sua oposição ao regime salazarista, exilou-se em França, mudando-se, depois, para os Estados Unidos.

A sua primeira obra, *Lendas Negras* (1936), seguida de *Nhári: o drama da gente negra* (1939), é considerada como uma das primeiras publicações angolanas no género do conto. Enquanto *Lendas Negras* reúne contos baseados em lendas pré-existentes, *Nhári: o drama da gente negra* distingue-se como uma coletânea de contos e novelas originais. Estas obras marcam o início da literatura angolana no domínio do conto. (Loureiro, 2017)

Nos primeiros momentos da consolidação da literatura angolana, destacam-se autores como Manuel Rui (*Onda*, 1973), Boaventura Cardoso (*Dizanga dy Muenhu*, 1977), João Melo (*Limites e Redundâncias*, 1997), José Luandino Vieira (*A Cidade e a Infância*, 1957; 1986) e Ondjaki (*Os*

Momentos de Aqui, 2001), entre outros, cuja produção contribuiu para o desenvolvimento do conto angolano contemporâneo. É importante notar que alguns autores referidos, como Uanhenga Xitu e Pepetela, são mais conhecidos pelo romance. A produção destes escritores abrange tanto a poesia como a prosa, refletindo a diversidade e riqueza da literatura angolana nas últimas décadas do século XX. Entre os autores e obras de maior relevo, destaca-se José Luandino Vieira, cuja produção ficcional é vasta e marcante na literatura angolana. Entre os seus títulos mais notáveis contam-se: *A Vida Verdadeira de Domingos Xavier* (1961), *Luuanda* (1963), *Vidas Novas* (1968), *Velhas Estórias* (1974), *Nós, os do Makulusu* (1975), *João Vêncio: Os Seus Amores* (1979), *Kapapa: Pássaros e Peixes* (1998), *Nosso Musseque* (2003), *O Livro dos Rios: De Rios Velhos e Guerrilheiros I* (2006) e *O Livro dos Guerrilheiros: De Rios Velhos e Guerrilheiros II* (2009), entre outros. (Cavichioli & Botoso, 2019). Nas décadas de 50 e 60, distinguem-se os trabalhos de Uanhenga Xitu e outros contistas, como Arnaldo Santos, Mário António, António Jacinto, Castro Soromenho, Domingos Van-Dúnem e Geraldo Bessa Victor.

Desta feita, o conto angolano prospera e afirma o seu legado. Embora enraizada na resistência, a literatura desse período orientava-se, sobretudo, para temáticas e técnicas que denunciavam e criticavam o sistema colonial, expondo os danos profundos infligidos à sociedade angolana. (Loureiro, 2017)

Como mencionámos, o nosso estudo considera o conto como um importante recurso para o desenvolvimento de competências de leitura e compreensão de texto. Daí que entendemos ser oportuno, agora, apresentarmos breves considerações a respeito deste assunto em concreto.

O conto, no contexto da literatura angolana, constituiu-se como um espaço privilegiado para a problematização de questões históricas, sociais e culturais. A língua, entendida como elemento cultural fundamental, foi objeto de experimentação literária, levou diversos autores a integrar nas suas obras vocábulos, expressões e estruturas das línguas nacionais, o que auxiliou no enriquecimento da diversidade linguística e para o registo das múltiplas facetas culturais do país.

Neste movimento, José Luandino Vieira destacou-se pelas críticas sociais e culturais e também pelas inovações que exerceram influências determinantes sobre gerações subsequentes de escritores. (Loureiro, 2017) Ao abordar, por exemplo, as dificuldades enfrentadas pela população de Luanda, especialmente nas áreas periféricas, Vieira adotou uma linguagem que remete para as tradições da narrativa oral e criou uma atmosfera de proximidade e familiaridade com o leitor. Na sua obra, desafia

as estruturas linguísticas convencionais, forjando uma linguagem única que captura a essência da realidade angolana na sua multiplicidade. *(ibidem*)

Uma das motivações da nossa investigação reside na preocupação em aproximar o livro literário de leitores das regiões mais rurais no sentido da valorização da literatura escrita. Considera-se que a inserção do conto em contextos educativos pode desenvolver o hábito de leitura e, consequentemente, para o aumento dos níveis de literacia em comunidades onde o conto é escassamente valorizado como estratégia pedagógica.

Acresce ainda o facto de a literatura funcionar como um meio inestimável na promoção da convivência entre pessoas de diferentes origens étnicas, culturais e sociais. Por meio de contos e fábulas, ou de outras formas literárias, além de se proporcionar a fruição estética, são veiculados valores universais e humanísticos, que incentivam a compreensão mútua e o respeito pela diversidade. Com efeito, a criatividade e a inspiração que perpassam a literatura são indispensáveis para abordar temas comuns a todas as culturas. Em muitos aspetos, a influência da literatura pode ser comparada à matemática, área na qual certos princípios são universais, independentemente das diferenças linguísticas e culturais. O objetivo último é educar para a promoção de uma convivência harmoniosa e inclusiva entre todas as pessoas. (Andrade, 2017)

Em Angola, a situação não é diferente, porque o conto impacta a literatura em geral, tanto na antiga quanto na nova geração de escritores. Vários contistas angolanos mobilizam este recurso como meio para a preservação da cultura e de tradições. E, desta forma, funcionam como uma forma de preservar e partilhar essas tradições de geração em geração. Destaca-se o papel do conto como forma de expressão da intimidade ou vida interior do autor. Alguns autores angolanos contemporâneos (re)conhecidos pelos seus contos são Pepetela, Ondjaki, José Eduardo Agualusa, Ana Paula Tavares, entre outros. Por meio de seus contos, valorizam a riqueza e diversidade cultural.

Portanto, têm servido como meio que dá voz às comunidades marginalizadas e oprimidas. A título de exemplo, destaca-se Ondjaki, cuja obra *Os da Minha Rua* (2007) reúne um conjunto de contos que abordam, de forma crítica e irónica, a realidade de Luanda, nomeadamente questões como a corrupção, a desigualdade social e a burocracia excessiva do governo. Exploram tais problemáticas através de diversas personagens e situações do quotidiano, conferindo à obra uma dimensão de denúncia social. Também José Eduardo Agualusa recorre, por vezes, ao conto como instrumento de expressão crítica e de resistência. Na colectânea *Catálogo de Sombras* (2003), o autor apresenta narrativas com o foco voltado a política, a história, a identidade e a memória em Angola, apresentando,

em alguns textos, críticas consideráveis ao governo, enquanto outros abordam questões sociais e culturais de modo mais abrangente. Por sua vez, Luís Kandjimbo, em *Bíblia do Puto-Secreto* (2006), mostra uma visão crítica e provocadora da sociedade angolana contemporânea, por descrever tópicos ligados a corrupção, a violência, a marginalização e a desigualdade.

Portanto, o conto tem assumido um papel de destaque na literatura angolana contemporânea, consolida-se como uma das formas literárias mais populares e reconhecidas ao nível nacional e internacional. Um género literário que tem conquistado crescente reconhecimento fora de Angola, com diversos autores a verem os seus textos traduzidos em várias línguas, o que amplia o alcance da influência da literatura angolana no panorama mundial. Entre os escritores mais emblemáticos neste domínio, destacam-se Ondjaki e Pepetela, cujos contos têm sido objeto de particular atenção crítica e tradução, de vitalidade e projeção internacional do conto angolano.

1.2. O conto

Na presente investigação, atendemos à especificidade e à relevância do conto, assim como à complexidade inerente às tipologias textuais e, ainda, aos modos, géneros e subgéneros literários. Consideramos, pois, o conto como recurso potencialmente propulsor do desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de textos. O conto integra uma das primeiras unidades que se estuda no ensino primário e nos demais níveis de ensino. Em rigor e na verdade, estuda-se o texto narrativo que integra os contos populares.

Apresenta-se, de seguida, uma breve abordagem teórica do conto.

1.2.1 Géneros literários

Estamos imersos num processo evolutivo pautado pela inovação tanto tecnológica quanto pedagógica e, assim, o professor já não é tido como único detentor do conhecimento, sendo a sua função muito questionada. O aluno não pode ser visto apenas como um recetor passivo, mas sim como um participante ativo, a quem é concedida e de quem se espera autonomia no processo de aprendizagem. É necessário que o conhecimento não esteja centralizado apenas no professor, devendo ser construído coletivamente, através da interação entre alunos, professores e outros agentes (como a família, por exemplo). Uma das questões que se pretende abordar nesta investigação é a necessidade de

"descentralizar" o ensino da LP, tradicionalmente focado nas regras gramaticais, trabalhar de forma abrangente com vista a integrar as diversas dimensões da língua. Defende-se, assim, a valorização dos processos de leitura, escrita e análise linguística contextualizada, de modo a proporcionar uma aprendizagem mais sustentável.

A elevação dos níveis de literacia em contextos bilingues continua a representar um desafio complexo, que exige uma compreensão das dinâmicas linguísticas, das estruturas e das práticas literárias que permeiam a educação e a cultura nestes ambientes. O sucesso deste processo depende, em grande medida, da capacidade de integrar e valorizar as especificidades linguísticas e culturais das comunidades bilingues, bem como de desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades. Para maximizar o potencial do conto como ferramenta didático-pedagógica, torna-se fundamental compreender as suas características e explorar de que modo este género pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da compreensão textual.

Ao longo da história da teoria literária, as conceções sobre os géneros têm evoluído bastante, influenciadas por mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Inicialmente, na antiguidade clássica, os géneros literários eram vistos como categorias fixas e distintas, cada uma com suas próprias regras e convenções.

Com o surgimento de novas correntes filosóficas e movimentos artísticos, como o Romantismo, as conceções sobre os géneros literários começaram a tornar-se mais flexíveis. O Romantismo valorizava a expressão individual, a emoção e a subjetividade, desafiava as categorias tradicionais e misturava elementos de diferentes géneros. Posteriormente, o estruturalismo e os estudos culturais ampliaram ainda mais a compreensão dos géneros literários. O estruturalismo analisa os textos literários através das estruturas subjacentes que organizam a produção e interpretação dos mesmos, enquanto os estudos culturais examinam os géneros dentro de um contexto cultural mais amplo e consideram questões de poder, identidade e ideologia.

As mudanças a que vimos de aludir têm impacto direto no ensino da leitura e da escrita. Compreender os géneros literários não apenas como categorias fixas, mas como formas flexíveis e dinâmicas de expressão, permite aos educadores abordar a literatura de maneira mais inclusiva e contextualizada. Envolve o ensino de uma variedade de géneros e estilos, incentivar os alunos a explorarem diferentes formas de expressão e a desenvolverem as suas habilidades no domínio da leitura crítica e da escrita criativa.

Segundo Moisés (1967), a discussão sobre os géneros literários continua a ser um tema em aberto, suscitando diferentes interpretações, de acordo com o prisma histórico e filosófico adotado pelo estudioso. Esta circunstância tem levado a uma variedade de pontos de vista, desde aqueles que consideram os géneros como estratificados e hierarquizados até os que questionam a sua validade e a sua existência.

Os géneros literários ocupam um lugar de destaque na formação da experiência de leitura e na compreensão das mensagens transmitidas pela literatura. No contexto da promoção da literacia por meio da leitura de contos, a compreensão dos géneros literários torna-se ainda mais importante, na medida em que permite aos leitores entenderem os detalhes específicos de cada narrativa.

A diversidade de tipologias de contos permite analisar de que forma a sua seleção e utilização influenciam as práticas letivas. Para além do género conto, existem ainda diversos subgéneros, como o conto tradicional, o conto infantil ou o conto fantástico, entre outros.

Por isso, seguimos a perspetiva que assenta na ideia de que a questão dos géneros literários, sendo fascinante e complexa, permanece, em certa medida, em aberto e sujeita a diferentes aceções. A forma como entendemos e categorizamos os géneros literários pode variar significativamente, de acordo com a nossa formação de base. Alguns podem argumentar a favor da existência de géneros bem definidos e hierarquizados, enquanto outros podem adotar uma visão mais fluida para questionar a validade dessas categorias.

Para Moisés (1967), por exemplo, o processo de nascimento e desenvolvimento dos géneros é duplamente indutivo e dedutivo. Antes mesmo de Platão, os géneros já existiam, de facto, ainda que não houvesse consciência disso. Por indução, ao abstrairmo-nos das características dos géneros, passamos a atestá-los. A partir deste ponto, considera-se a dedução: as obras continuam a ser elaboradas pelos escritores, obedecendo ou não a aspetos de outras já chamadas, por exemplo, romances, e, consequentemente, garante-se a extensão do conceito para cobrir o novo. Contrariando espartilhos ou modelos fixos, os géneros são estruturas que a tradição ensina serem básicas para a expressão do pensamento e de certas formas de ver a realidade circundante. Além disso, destacamos a dupla função desempenhada pelos géneros: inicialmente, como estruturas por meio das quais a imaginação literária se exprime e, num segundo momento, como instrumentos que permitem captar a realidade. (Moisés, 1967)

Terra e Pacheco (2017) destacam que as linhas iniciais desta discussão se encontram na *Poética*, de Aristóteles. Deste modo, o género é concebido como uma classe de textos com

características comunicativas comuns. E o texto, por sua vez, é entendido como um todo organizado, dotado de sentido próprio. Portanto, se os géneros representam classes de textos que servem propósitos comunicativos comuns, constituem *modelos* para os parceiros comunicativos. Os textos são formados por planos interdependentes, isto é, o do conteúdo que corresponde ao sentido e o da expressão que manifesta o sentido por meio da linguagem.

A abordagem que destaca a dupla natureza dos géneros, tanto como estruturas próprias da expressão literária quanto como ferramentas para a compreensão da realidade, ressoa diretamente na importância dos contos para a promoção da literacia em diferentes línguas.

Consequentemente, ao considerarmos os contos como géneros literários que transcendem fronteiras linguísticas, podemos reconhecer a sua capacidade de estimular a imaginação e a compreensão de diversidade cultural, especialmente em contextos bilingues. Através da leitura de contos, os leitores podem não apenas aprimorar as suas habilidades linguísticas em ambas as línguas, mas também desenvolver a sua compreensão do mundo.

Assim, consideramos que a análise apresentada por Moisés (1967) destaca a relevância dos géneros literários enquanto instrumentos de expressão e compreensão, uma perspetiva que pode ser mobilizada no âmbito desta investigação. Ao referir-se às estruturas que possibilitam a expressão da imaginação literária, o autor sublinha a importância dos géneros literários, uma vez que estes oferecem uma moldura dentro da qual os escritores configuram as suas ideias e a sua criatividade. Cada género possui convenções e características próprias, permitindo aos autores explorar temas, personagens e enredos de formas específicas. Por exemplo, o género do romance proporciona espaço para o desenvolvimento de narrativas complexas e para uma exploração psicológica mais aprofundada, enquanto o conto tende a (con)centrar-se, circunscrevendo-se, portanto, a uma situação ou a um momento bem definido.

Com efeito, os escritores oferecem aos leitores uma lente através da qual podem entender melhor o mundo ao seu redor. Por exemplo, o realismo literário busca retratar a vida quotidiana de maneira autêntica, enquanto a ficção científica pode especular sobre futuros possíveis e explorar questões éticas relacionadas com a ciência e com a tecnologia.

Neste contexto, importa, ainda, retomar a formulação de Bakhtin (2003), que preconiza que os géneros representam as diversas maneiras pelas quais os enunciados são abordados para transmitir a informação. Ademais, o autor também argumenta que os enunciados são compostos por conteúdos temáticos, estilo verbal e estrutura composicional, sendo essenciais para compreender a conceção de

cada um desses elementos que compõem a proposta dos géneros discursivos do autor. Todavia, ao discorrer sobre os géneros do discurso como tipos de enunciados relativamente estáveis, Bakthin demonstra que esses tipos podem ser sujeitos a modificações ao longo do tempo. Isto quer dizer que, à medida que as sociedades se desenvolvem, são influenciadas por outras culturas, por exemplo, de etnias diferentes, no caso de países multiculturais, como se observa em Angola.

Partindo do pressuposto de Bakhtin, compreendemos que os géneros do discurso proporcionam uma dinâmica ampla e contextualizada, fundamental para a compreensão da linguagem e da comunicação. O autor centra-se sobretudo na relação entre os enunciados e as diferentes esferas da atividade humana, evidenciando o carácter social e situacional da linguagem. Assim, valoriza-se o facto de que diferentes contextos exigem diferentes formas de expressão.

Uma das contribuições mais impactantes de Bakhtin é a sua compreensão dos géneros como formas flexíveis e adaptáveis de comunicação, sujeitas a mudanças e influências externas. De facto, esta acepção reflete a natureza fluida da linguagem e a capacidade dos falantes de se adaptarem às demandas comunicativas inerentes a distintas situações. A análise bakhtiniana dos enunciados em termos de conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional oferece uma estrutura útil para entender a forma como os significados são construídos e transmitidos através da linguagem. Esta reflexão propõe, no seu todo, uma visão diferenciada e socialmente contextualizada para entender a linguagem e a comunicação, para reconhecer a complexidade e a flexibilidade dos géneros do discurso.

Se recuarmos à origem da literatura, encontramos em Platão (428 a.C. – 347 a.C.) uma referência fundamental. No *Livro III da República* (394 a.C.), Platão faz a primeira menção, no pensamento ocidental, aos géneros literários. Segundo o filósofo, a comédia e a tragédia assentam inteiramente na imitação, os ditirambos caracterizam-se pela exposição direta do poeta, enquanto a epopeia resulta da combinação destes dois modos narrativos. (Platão, 1962)

Os géneros literários nascem do discurso humano, sendo classes de textos determináveis pela sua estrutura, temática, forma, finalidade e temática. Todorov (1978) propõe que estes também são codificações de propriedades discursivas e tais codificações não são estáticas. Pelo contrário, são suscetíveis de transformações e podem ocorrer por meio de inversão, combinação ou deslocamento. Assim, um género novo pode surgir da transformação de um antigo. Todorov acrescenta que os géneros literários são formas de expressão concebidas como sendo instituições específicas que facultam a comunicação com a sociedade e funcionam como horizontes *de espera* para os leitores, por

fornecem um conjunto de expectativas e convenções que orientam a sua compreensão e interpretação. (*ibidem*)

Consideramos que a perspetiva de Todorov indica que os géneros literários estabelecem uma relação assente nos princípios da comunicação social em que se inserem, uma vez que não dialogam apenas através do conteúdo dos textos, mas também por meio das suas formas e convenções específicas.

Os géneros textuais sofrem mutações de acordo com os fenómenos sociais em que estão suscetíveis, pois essas transformações dão lugar ao surgimento de novos géneros. Sendo assim, e como sugerimos, os géneros literários não devem ser vistos como estáticos, mas sim como dinâmicos, que respondem às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. (Coutinho e Jorge, 2019)

É necessário que se considere a evolução dos géneros paralelamente com a da sociedade e da própria linguagem também, pois novas formas de expressão e novas necessidades comunicativas vão surgindo levando à criação e adaptação de géneros existentes ou à criação de novos. A título de exemplo, refira-se o papel das inovações ou do avanço tecnológico e a sua influência nos géneros literários, com o surgimento de novos formatos de texto, designadamente como *blogues, podcasts,* entre outros, que desafiam as convenções tradicionais e expandem as possibilidades de expressão.

Coutinho e Jorge (2019) realçam que a experiência de comunicação, que inclui interações por *e-mail*, mensagens em redes sociais, consumo de notícias, programas televisivos diversos, leitura de romances, biografias, tiras de banda desenhada, entrevistas, debates, entre outros, proporcionam uma acumulação de conhecimento acerca de diferentes grupos de textos, cada um com características específicas. Os referidos grupos de textos são comummente designados como géneros.

A noção de géneros de texto faz-nos compreender como os textos são estruturados e interpretados. Os géneros literários são categorias que agrupam obras com características semelhantes quanto à forma, estilo e conteúdo. A partir das observações de Coutinho e Jorge, podemos relacionar essa noção de géneros de texto com os géneros literários, entendendo que estes últimos também são identificados e diferenciados com base nas suas características contextuais e organizacionais. Por exemplo, um romance histórico e uma obra de ficção científica possuem características comuns em termos de estrutura narrativa e estilo literário, mas os seus contextos históricos e temáticos podem ser distintos. Da mesma forma, um poema lírico e uma peça teatral podem apresentar diferenças marcantes em sua organização textual e propósito comunicativo, porém ambos são classificados como géneros literários devido às suas características formais e estilísticas específicas.

Moisés (1967) propõe uma divisão dos géneros literários em poesia e prosa, considerando que cada um reflete uma perspetiva diferente do mundo: a prosa voltada para fora, enquanto a poesia voltada para dentro. No entanto, ele também esclarece que essa divisão não é rígida e que os géneros podem sobrepor-se e mesclar-se. No âmbito da poesia, Moisés identifica duas principais subcategorias: lírica e épica. A lírica pode manifestar-se em diversas formas, como o soneto e a ode, enquanto a épica engloba formas como o poema, o poemeto e a epopeia. Por sua vez, a prosa é composta por diferentes formas, como o conto, a novela e o romance. Em suma, a visão de Moisés concede abertura para uma compreensão mais fluida da natureza da escrita literária, na medida em que considera a sua diversidade e capacidade de transcender categorias rígidas.

1.2.2 Origem do conto

Num mundo cada vez mais interligado, a proficiência linguística, seja numa ou em várias línguas, tornou-se uma competência altamente valorizada e, até, necessária. Neste contexto, a literatura, em particular o conto, funciona como elo entre distintas culturas e idiomas.

Etimologicamente, segundo Foulquié (1971), a palavra "conto" deriva do latim *computare* que significa (contar). É uma narrativa breve, que pode apresentar aventuras imaginárias e, muitas vezes, maravilhosas, que encanta as crianças, porque ativa a imaginação, recria, motiva e envolve. O conto é mais extenso do que a fábula e, geralmente, não pretende veicular uma lição moral, mas simplesmente divertir.

> O que chamamos hoje de conto moderno surge no século XIX com o norte americano Edgar Allan Poe (1809-1849) um grande contista e teórico do conto. Pode-se afirmar que foi Poe que criou o conto policial ao escrever *Os mistérios da rua morgue (1841).* O século XIX vê surgir ainda dois dos maiores contistas da literatura ocidental, o russo Anton Tchekhov (1860-1904) e o francês Guy Maupassant (1850-1893). Estes dois autores são considerados modelos para os contistas que a eles se seguem. (Terra e Pacheco, 2017, p. 80)

Vladimir Propp analisou contos populares do seu país elaborou um estudo aprofundado assente em estudos literários, narratológicos e semióticos. Em *Morfologia do Conto Maravilhoso,* Propp caracteriza sete classes de personagens que correspondem a sete esferas de ação: o agressor (antagonista, aquele que é responsável pelo mal), o doador (aquele que dá o objeto mágico ao herói), o

auxiliar (aquele que ajuda o herói), a princesa e o pai (aquele que manda), o herói e o falso herói. (*ibidem*)

Por seu turno, Poe defende a importância da unidade de efeito ou impressão no conto, considerando-a uma característica essencial que este partilha com o poema rimado. Segundo o autor, tanto o conto como o poema devem ser lidos de uma só vez, de modo a garantir essa unidade de impressão e a manter o efeito pretendido no leitor. A brevidade é, portanto, fundamental para suscitar a reação desejada no público. (Terra e Pacheco, 2017) No entanto, a posição de Edgar Allan Poe, que defende o conto como uma forma literária destinada a provocar um efeito único no leitor, revela-se desafiante. Embora a noção de unidade de efeito por ele proposta tenha sido fundamental para demonstra a importância da coerência e da concentração na narrativa breve, importa reconhecer que nem todos os contos são concebidos com o propósito de alcançar um efeito singular. (*ibidem*)

Observar a diversidade de estilos, temas e propósitos subjacentes à escrita de contos por parte de diferentes autores é necessário por reconhecer uma gama mais ampla de emoções, ideias ou experiências. Alias, o efeito que um conto provoca num leitor pode variar com base no seu repertório pessoal, na sua visão e nas experiências individuais.

Charaudeau (2012) argumenta que as narrativas possuem uma intencionalidade inerente e podem ser categorizadas em dois tipos distintos, a saber: (i) as narrativas de unidade do ser, que promovem uma verdade única e são representadas em fábulas, contos de fadas e textos sagrados. São narrativas que idealizam uma realidade que busca fascinar e provocar identificação com um "outro" idealizado; (ii) as narrativas de pluralidade do ser, que reconhecem a impossibilidade de capturar toda a unidade do ser e, portanto, se baseiam em fragmentos de verdade (as novelas incluem exemplos disso).

Tendo em conta a essência ontológica e, em certa medida, fenomenológica do conto, importa registar que as suas origens remontam às narrativas religiosas que contavam histórias sobre santos e personagens míticos. Com o tempo, essas narrativas foram enriquecidas, como observado por Soares (2003). Mais tarde, essas narrativas foram aprimoradas com a inclusão de elementos do folclore, designadamente seres fantásticos populares como dragões, duendes e fadas.

No *Dicionário de Estudos Narrativos*, de Carlos Reis (2018, p. 66-67), na linha do que já avançámos, o conto é descrito como um "género narrativo com uma tradição histórica e cultural rica". Reis esclarece que o conto é caracterizado pela sua brevidade, apresentando geralmente uma narrativa concisa, com uma diegese que não é muito complexa e envolvendo um número limitado de

personagens. Reis destaca igualmente a importância das tradições culturais que moldaram o conto, salientando o papel do ritual narrativo enquanto elemento de coesão comunitária e de encantamento.

Por sua vez, Bosi (1974) considera o conto como um modo de ficção contemporâneo que privilegia as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal. Desse modo, o conto é visto também como uma narrativa curta e densa, e potencia no seu espaço textual todas as possibilidades de ficção.

De facto, na linha de Bosi pontuamos o facto de o conto, na atualidade, constituir um terreno fértil onde as fronteiras entre o realismo, a fantasia e a experimentação linguística muitas vezes se mesclam de maneira inovadora.

É também de fantasia que o conto contemporâneo se tece, sendo permitido aos escritores discutirem diferentes temas através de metáforas e alegorias, criarem mundos imaginários ricos em simbolismo e significado, que frequentemente transportam seus leitores para territórios desconhecidos e estimulantes. Acrescente-se, ainda, a experimentação linguística como marca distintiva do conto contemporâneo. A maneira como os escritores jogam com a estrutura, o ritmo e a sonoridade das palavras resulta em efeitos emocionais e estéticos únicos, isto é, através de jogos verbais, neologismos e técnicas de escrita não convencionais, os contistas contemporâneos desafiam as limitações da linguagem e expandem as fronteiras da expressão literária.

Também Domingues (2002) salienta que o conto é um relato breve, em prosa, de acontecimentos fictícios. De destacar dois subgéneros principais de contos: o conto popular, folclórico ou tradicional oral e o conto literário ou artístico. O conto popular é uma narrativa tradicional de transmissão oral, representa várias versões, que coincidem quanto à estrutura, mas diferem em certos detalhes, tal como observado por Bezerra (2013). O conto literário ou artístico é escrito e emprega uma linguagem mais polissémica. O seu autor é conhecido, possui uma estrutura centrípeta e unidade diegética e espácio-temporal. A estrutura centrípeta do conto refere-se à concentração da narrativa em torno de um único assunto, pois todos os elementos da narrativa (personagens, eventos, cenários) convergem para esse ponto, facto que auxilia para uma unidade de efeito. A ambiguidade e sugestão são também percetíveis nos contos, na medida em que estes deixam espaço para múltiplas interpretações por parte do leitor. Um final surpreendente é um dos elementos mais comuns em muitos contos. Geralmente, ocorre o inesperado que subverte as expectativas do leitor e acrescenta um novo nível de significado à narrativa, o que cria uma atmosfera intensa devido à sua estrutura concentrada, que procura transportar o leitor para o mundo contrafactual ou ficcional.

1.2.3 O conto como recurso para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos

A mobilização de contos como ferramenta pedagógica oferece uma série de vantagens no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da compreensão textual. Para Cosson (2009, p. 17), "a leitura tem a função maior de tornar o mundo compreensível, transformar sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, é que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas".

A leitura de contos pode representa um incentivo para que os alunos explorem a literatura enquanto ferramenta lúdica, estimula o desenvolvimento das competências de leitura e compreensão textual, assim como a ampliação da sua perceção da realidade social e o incentivo ao espírito crítico. O contacto com narrativas curtas, que demandam respostas rápidas e dinâmicas, pode tornar os textos literários mais apelativos para os alunos.

A aprendizagem por meio do conto representa uma experiência multifacetada, capaz de enriquecer as dimensões cognitiva, emocional e social do indivíduo. Cosson (2009, p. 34), por exemplo, afirmou que a aprendizagem literária abarca três tipos:

> a) A aprendizagem da literatura, que ocorre através da vivência estética do mundo por meio da palavra, estimula os sentidos, as emoções e a intimidade do leitor. Promove, ainda, uma interação tátil, visual, sensorial e emocional com o texto.
>
> b) A aprendizagem sobre a literatura, que engloba o conhecimento histórico, teórico e crítico, muitas vezes destacado nos currículos educacionais. Este tipo de aprendizagem valoriza os aspetos didáticos e informativos da disciplina literária.
>
> c) A aprendizagem por meio da literatura, relacionada com os conhecimentos e habilidades adquiridos através da prática da leitura literária. Aqui, o aprendizado amplia o universo cultural do leitor ao abordar uma ampla gama de temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, entre outros, presentes nos diversos gêneros literários.

O conto é, de facto, muito relevante, porque, como texto literário que é, propõe a compreensão dos seus significados e das convenções que o tornam diferente de outros tipos/géneros, circunstância que aumenta a capacidade de apreciação estética do leitor sobre o material escrito.

No ponto de vista de Sousa, Barbosa e Hernandes (2019), o desenvolvimento da habilidade de leitura de um aluno é profundamente influenciado pela natureza da interação que ele tem com o texto. Essa interação não se limita à simples descodificação de palavras, mas envolve o compartilhamento de significados e a mobilização de processos cognitivos para atribuir sentido ao que está a ser lido. Nesta ótica, ler é uma atividade social que ultrapassa a mera compreensão superficial das estruturas

linguísticas do texto; envolve igualmente a interpretação dos contextos sociais, históricos e culturais que lhe estão subjacentes.

Na nossa perspetiva, esta reflexão procura valorizar uma educação que ultrapassa a mera mecânica da leitura, implicando a capacidade de interpretar e contextualizar o que se lê. Ou seja, exige uma perceção holística e interativa, motivadora de uma compreensão mais crítica do mundo que nos rodeia.

A literatura permeia a humanização dos leitores, pois, ao mergulharem nas histórias, os alunos são levados à reflexão e incentivados a exercitar a imaginação, a explorar outras experiências de vida e diferentes possibilidades. Embora a leitura de textos informativos e não literários seja importante para o desenvolvimento da compreensão textual, importa distinguir que a linguagem, a função social e a organização dos textos literários apresentam características muito distintas. Nesta ordem de ideias, a exposição dos alunos a uma variedade de géneros textuais, incluindo contos, permite uma compreensão mais completa e sofisticada da linguagem e das formas de expressão artística. (Sousa, *at al.,* 2019)

Aprender a compreender, interagindo com os textos, é um processo complexo que requer o desenvolvimento de uma *intimidade* entre o leitor e o texto; pode ser conquistada pela ativação de conhecimentos que o leitor já possui e que é capaz de reconhecer no texto lido, articulando o já sabido com os elementos novos, abrindo, assim, a franca possibilidade de (re)construir sentidos. (*ibidem*, p. 64)

A Lei das Bases do Sistema Educativo Angolano (Lei n.º 32/20, de 12 de agosto), no seu artigo 29.º, estabelece objetivos específicos para o Ensino Primário, os quais são relevantes para compreender a base legal que orienta a educação nas escolas angolanas, que inclui também as que se situam em áreas rurais com dificuldades socioeconómicas. Tais objetivos específicos geralmente concentram-se em garantir o acesso integral à educação de qualidade, emancipar a igualdade de oportunidades educacionais e desenvolver as competências básicas dos alunos. A referida lei, no *artigo 29º, na alínea a)*, esclarece que a sua missão é desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, escrita, do cálculo e das bases das ciências e tecnologias. Por conseguinte, uma das maiores missões da escola é capacitar os alunos nas habilidades fundamentais de ler e escrever.

Nas regiões mais remotas, onde o acesso à educação de qualidade pode ser limitado, os desafios são ainda maiores, dado que a língua de instrução é o português, circunstância que pode

representar um condicionamento para aqueles alunos cujas línguas maternas são diferentes (por exemplo, kikongo), o que causa dificuldades de compreensão e expressão, pois os alunos aprendem numa língua que não é a que utilizam na sua comunicação diária.

É fundamental recuperar a criatividade que, muitas vezes, é reprimida nas pessoas, especialmente no que se refere à linguagem verbal, ao longo do seu desenvolvimento. Para tal, é essencial que os professores estejam familiarizados com obras literárias, em particular com contos destinados a crianças, e se empenhem na adoção de estratégias adequadas que promovam a compreensão da literatura para a infância. O ensino deve ser acompanhado por uma política educativa adaptada ao contexto dos alunos; por exemplo, é necessário que o Estado assegure a distribuição de livros com vista a facilitar o trabalho dos professores em sala de aula.

A literatura para a infância é um tesouro, composto por um vasto repertório de lendas, contos, mitos e fábulas, bem como de textos de autoria (re)conhecida que têm alimentado o imaginário humano ao longo dos milénios. O desafio da escola é de formar leitores proficientes e essa é uma tarefa que os educadores enfrentam em todo o mundo. A leitura, por ser a base estruturante tanto no desenvolvimento escolar quanto social da criança, merece uma atenção especial e requer esforço dos educadores e dos próprios educandos. A atividade de leitura deve ser realizada de maneira agradável e estimulante, com o intuito de despertar nos alunos o prazer da leitura e a formação de sólidos hábitos de leitura. (Andrade, 2013)

De acordo com Azevedo (2006), o texto literário deve possuir um papel central na escola, promovendo-se uma ligação emocional entre o leitor e a obra. Contudo, é importante reconhecer que, para além de favorecer a socialização de forma produtiva, a literatura proporciona uma vasta diversidade de significados. No processo de alfabetização, a leitura não se limita à mera interpretação e compreensão dos códigos escritos; implica também a construção de ideologias que articulam o contexto social com as práticas educativas, abrangendo desde o ambiente familiar até à sala de aula.

Aos professores cabe a tarefa de orientar a leitura de modo que as crianças ampliem a capacidade de localizar, distinguir e utilizar diversos materiais, como livros e outros materiais escritos existentes na biblioteca. Embora a organização dos títulos conforme a ordem alfabética possa facilitar o aprendizado, não é suficiente para promover e sustentar um uso social da leitura. Nesse sentido, é necessário assumir uma perspetiva interdisciplinar e planear atividades que estimulem a compreensão e a reflexão por meio de diferentes objetos textuais e géneros literários, como o conto.

Através da narração de histórias, a partilha de conhecimentos ou o processo de ensino-aprendizagem adquire uma dimensão lúdica e envolvente, capaz de cativar os alunos e facilitar a assimilação de conceitos complexos, porque, na verdade, representa uma dinâmica pedagógica, ancorada na tradição oral e literária, que provadamente representa uma ferramenta excelente para o crescimento integral das crianças.

Para Oliveira (2008), no trabalho pedagógico em torno da leitura, é possível utilizar os contos de forma geral, uma vez que essas narrativas são uma parte representativa da vida de muitas crianças. Através de desenhos animados, relatos verbais e contos lidos em sala de aula, as crianças são estimuladas a compreender por si mesmas e a envolverem-se com as histórias que as encantam. Ao pensar nesses recursos como modelos para a literacia, abre-se a possibilidade de a criança criar a sua própria narrativa com o apoio dos professores.

Terra e Pacheco (2017), em consonância com o que foi anteriormente referido, distinguem dois subgéneros do conto: conto popular e conto literário. O conto oral, por ser manifestação da oralidade, é habitualmente difundido por via áudio-vocal. Tem, em geral, um carácter performático, o que quer dizer que o narrador-contador ao narrar uma história, mobiliza seguramente a sua voz (entoação, prosódia, mudança de tom e de ritmo), faz-se acompanhar de outras formas de linguagem como os gestos e os movimentos corporais, as expressões faciais, o que revela, na verdade, a sua função interpretativa, desempenhando um importante papel na captação do interesse dos ouvintes. O caráter popular do conto torna-o cada vez mais parte-integrante de um património muito relevante, povoando, assim, a memória individual e coletiva.

O conto literário tem uma dimensão escrita e chega também a um público que é leitor. O conto literário é mais estável e permanente do que o conto popular (dada a sua difusão oral) e tem autoria. Apresenta-se mais elaborado, com um enredo mais desenvolvido, o que o torna mais complexo. Possui mais personagens, mais espaços e uma maior diversidades de temas. (Terra e Pacheco, 2017) Quanto aos subgéneros de contos, Terra e Pacheco (2017), tendo em mente o professor e as suas práticas, bem como as diversas temáticas, destacam: conto policial, conto de terror, conto erótico, conto fantástico, conto de mistério, conto de ficção científica e o conto psicológico.

Assumindo, agora, uma perspetiva mais lata, retomamos a reflexão de Giasson (2000) que explica que a gramática da narrativa consiste num conjunto de regras que buscam descrever os padrões recorrentes encontrados nas narrativas. Tais regras delineiam os elementos constituintes de uma história e a forma como estão dispostos dentro dela. Além das estruturas da narrativa conhecidas

por todos, que, normalmente são descritas nas gramáticas, a autora procede, ainda, a uma reflexão sobre o esquema da narrativa, na qual enfatiza a figura do leitor. O esquema é utilizado pelo leitor para prever o que se vai passar a seguir na história e para determinar os elementos importantes da mesma. Este conhecimento da narrativa é intuitivo na maior parte dos leitores; começa a aparecer na pré-escolaridade e desenvolve-se gradualmente. (ibidem, p. 137) A ideia de que a narrativa segue uma espécie de gramática é interessante, porque, assim como nas línguas, existem regras subjacentes que governam a sua estrutura e o seu uso sobretudo em contextos formais. O mesmo acontece com as narrativas que incluem elementos como as personagens, o desenvolvimento do enredo, a resolução de conflitos e a criação de um clímax, entre outros.

1.2.4 Problemática da abordagem do texto integral

Ainda é percetível que, na maioria das escolas, principalmente nas escolas primárias em Angola, o texto literário é abordado de forma muito restrita, observando-se um foco excessivo no livro didático, estratégia que não proporciona aos alunos a oportunidade de interpretarem os enunciados como deveriam, limitando-os, na verdade. Recorre-se, com maior frequência, a excertos que são mobilizados para a exploração de categorias gramaticais, por exemplo, e, mesmo quando se pretende abordar outros aspetos (como as linhas ideotemáticas, os recursos técnico-expressivos, entre outros), estes são explorados de forma incipiente atendendo à idade dos alunos. Além disso, este modelo de ensino pode gerar insegurança nos alunos quanto à sua capacidade de responder objetivamente às questões que lhes são apresentadas.

Terra e Pacheco (2017) consideram ser importante explorar o texto de forma integral, porque o enfoque parcelar ou de fragmentos pode dificultar a compreensão. Visto que o texto é um todo sentido e o conto é uma narrativa de curta extensão, a abordagem integral ou na totalidade faz todo o sentido. Outro fator preponderante que nos leva considerar a mobilização do conto nas práticas docentes é o seu potencial do ponto de vista de habituar as crianças aos textos literários, pois muitas das suas caraterísticas são comuns a outros géneros literários, como a novela ou o romance. Por outras palavras, muitas das componentes do conto encontram-se igualmente em outros géneros, podendo, assim, os professores explorarem tais elementos nos demais textos. A variedade de temas que os contos apresentam também pode ser entendida como um aspeto positivo por convocar em sala de aula uma liberdade de escolha de tópicos variados, por exemplo, até, em trabalhos interdisciplinares.

Consideramos que conto é, de facto, um género adequado a todas as idades, podendo ser lido por leitores infantis, juvenis e adultos. De facto, cada género ou subgénero textual, consoante a sua natureza, o seu nível de complexidade e as competências de leitura do leitor, pode ser entendido de diferentes maneiras. Do mesmo modo, um único texto pode dar origem a múltiplas interpretações, pois a compreensão do que se lê depende sempre da capacidade de análise linguística e da própria competência literária, as quais variam de indivíduo para indivíduo.

O espaço escolar deve ser concebido como um ambiente dinâmico e flexível, capaz de estimular a criatividade, a curiosidade e o desenvolvimento integral do aluno. Quando encaramos a escola como um sistema rígido, limitamos as oportunidades de aprendizagem e crescimento integral. É responsabilidade da escola criar um ambiente envolvente que vise incentivar a cultura, valorizar a inovação, a diversidade de ideias e a colaboração, para que os alunos se sintam motivados e engajados na sua própria formação.

É nesta mesma linha que, neste estudo, valorizamos o conto, entendendo-o como uma maneira de abrir as portas a novos leitores e iniciar a sua jornada na descoberta e apreciação da literatura. Subscrevemos que adoção do texto integral oferece uma compreensão mais hermética e rica, ao passo que a exploração apenas de excertos pode limitar a possibilidade e a própria capacidade dos alunos de apreenderem o contexto completo, a sequência da diegese e a complexidade das mensagens propostas. Daí que a aproximação de textos completos (por exemplo, nos manuais) seja muito relevante, especialmente em contextos ou regiões onde a disponibilidade de livros é limitada.

Sobre as estratégias de leitura, Solé (2002) salienta que, ao iniciar o processo de leitura, é importante que o aluno ou a criança saiba o que deve fazer, os objetivos que se pretende alcançar com esse exercício, que sinta que é capaz de fazer o que se reclama que faça, que tenha os recursos necessários, bem como a possibilidade de pedir e receber ajuda.

Para que a leitura represente um verdadeiro desafio (entendido pela positiva), parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora a sua temática ou conteúdo devam ser mais ou menos familiares ao leitor. Na verdade, trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças em relação ao texto disponibilizado e de oferecer a ajuda necessária, para que este possa ser compreendido. Também é necessário ter em consideração que existem situações de leitura ou estratégias mais motivadoras do que outras. Por exemplo, a prática da leitura fragmentada – um parágrafo por vez, duas páginas por dia... –, muito frequente na escola, é mais adequada para trabalhar a leitura em determinados aspetos do que para fazer com que as crianças leiam ou se sintam

motivadas para ler. Em todo o caso, este tipo de leitura nunca deve ser usado com exclusividade. (*ibidem,* p. 79)

O exercício de leitura, na perspetiva de Solé, pode ser concretizado em partes com um intervalo de tempo, mas a análise completa do texto dependerá da conclusão da leitura integral. É necessário ter em conta que o leitor infantil necessita de ler textos pouco extensos, de ler progressivamente, com breves intervalos, por exemplo, para que, assim, consiga assimilar com eficácia o que leu.

A leitura do conto, narrativa breve que, enquanto texto literário e, portanto, tendo naturalmente subjacente uma dimensão intertextual, favorece a ativação de um repertório ou de um "intertexto leitor". O intertexto leitor, segundo Fillola (2006, p.100), refere-se

> aos espaços discursivos nos quais um conjunto de textos entra em relação com um texto específico. O discurso literário integra essas conexões intertextuais, que são apreciadas ou observadas por leitores competentes. A leitura sempre é uma atividade de relação de conhecimentos. A copresença de referentes textuais gera uma criativa interconexão de referências e suscita no leitor uma estimuladora atividade de identificação de interconexões.

O lugar da leitura é de vital importância na educação literária, numa perspetiva didática, porque orienta o reconhecimento de elementos textuais essenciais para interpretar adequadamente certos textos. A forma como o leitor identifica e compreende as diferentes referências presentes num texto, como nomes, alusões ou citações, pode ser vista como uma aplicação concreta do estudo da intertextualidade, já que envolve o reconhecimento das ligações entre textos e o uso do conhecimento literário acumulado. (*Ibidem,* p.100)

CAPÍTULO II - REFLEXÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DA LEITURA

À semelhança da secção anterior, o presente capítulo é de carácter teórico, centrando-se no estudo da leitura, tópico ao qual, aliás, já fomos dedicando atenção pontual ao longo deste estudo.

A leitura ocupa um lugar muito relevante no processo de ensino-aprendizagem, sendo considerada uma das habilidades iniciais que o aluno deve adquirir e desenvolver para lhe permitir compreender os demais conhecimentos. O ensino-aprendizagem gira em torno da leitura e da escrita. Esta última componente, apesar de reconhecermos que são inseparáveis, não constitui o nosso foco. O aluno precisa de adquirir competências de reconhecimento dos sons e vocábulos, de aspetos relativos à sintaxe, entre outras, que lhe proporcionam a leitura de diversas situações da vida quotidiana. A leitura de textos literários, dada a sua dimensão polissémica, exige capacidades específicas de descodificação.

O capítulo centra-se na caracterização da leitura, modelos, tipos e conceções teóricas. Sem desprimor aos demais investigadores, tivemos por base a investigação de Sim-Sim (2002), Solé (2022), Amor (1993), Colomer (2001) e Giasson (2000). Os seus estudos são os que mais influenciaram a nossa reflexão.

2.1. A leitura: breve conceptualização

Lopes e Costa (2009) referem que a linguagem humana é caminho mais vantajoso de transformar e projetar a ação em pensamento e o pensamento em ação, recorrendo a símbolos ou códigos próprios de determinadas comunidades, perpetua as relações interpessoais que os indivíduos estabelecem com o seu contexto. Assim, a linguagem constrói-se num tempo físico e num espaço psíquico: o tempo físico corresponde ao desenvolvimento neurológico subjacente às melhorias neuro-motoras associadas à produção oral; já o espaço psíquico relaciona-se com a evolução dos aspetos cognitivo-linguísticos que moldam a linguagem compreensiva.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da compreensão de textos é moroso. Depois da aquisição das competências necessárias e do seu desenvolvimento por parte do aluno, observa-se uma ampliação dos conhecimentos por via de incorporação de palavras novas (expansão do vocabulário interno do aluno que lhe possibilita ler e compreender os textos). Sobre a complexidade do

processo de aprendizagem da leitura, Ramos e Silva (2014, p. 149) destacam que "enquanto atividade social, resultante de uma aprendizagem formal e específica, a leitura decorre de um processo lento e gradual que se inicia, como todos sabemos, muito antes da escolarização da criança".

Na visão de Pinheiro (2005), ler é a habilidade de extrair a mensagem e mostrar a compreensão de palavras escritas. Isto implica ter a capacidade de identificar palavras e o seu propósito é a compreensão. Tal como preconiza o autor, percebemos que ler é um processo que exige do leitor o domínio da descodificação de qualquer informação escrita, ou a compreensão do significado apresentado no texto. Para tal, é importante que o leitor tenha conhecimento das palavras, das frases e do texto como um todo. Assim,

> O ato de ler, mais do que uma simples atividade mecânica de decifração de signos gráficos, é, antes de tudo, um ato de raciocínio, já que se trata de orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação, de tal forma que se possam detetar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (Colomer e Camps, 2002, p. 31-32)

Temos a convicção de que a leitura é o meio pelo qual se acede às informações e ao conhecimento em todas áreas, isto porque só se aprende lendo, ainda que a aprendizagem, entendida de forma holística, naturalmente se processe por outras vias. A leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento pessoal, intelectual, emocional e cognitivo e melhora a capacidade comunicativa. É, pois, necessário que se cultivem hábitos de leitura desde tenra idade, na medida em que o contacto precoce com a palavra (oral e escrita) contribui para a ampliação do vocabulário, para o fomento da imaginação e para o aprimoramento da capacidade crítica e reflexiva.

Nesta ótica, Vale (2014) sublinha que ler é um exemplo, uma aprendizagem especificamente humana que assenta na reconversão de sistemas de processamento já existentes, como o uso implícito da fala e o reconhecimento visual de objetos, em outros sistemas que associam e convertem reproduções explícitas da fala em formas visuais e vice-versa, ao ponto de um leitor ativar automaticamente a representação ortográfica de uma palavra pensada ou lida. Por isso, embora a finalidade da leitura seja a compreensão do que se lê, os mecanismos específicos da atividade de ler são os que sustentam a capacidade de transformar sinais gráficos, o código da escrita, em fala.

Pereira (2014) explicita que o processo de leitura é complexo e exige do leitor um entendimento que tenha em conta noção de linguagens especializadas. Para esta investigadora, a

leitura é considerada um processo de construção de significados que faz uso de dimensões especializadas da linguagem verbal. Ressalta que essa construção das aprendizagens por meio da linguagem verbal ocorre antes mesmo da criança aprender a leitura. Desde tenra idade, as crianças estão imersas num ambiente rico em linguagem verbal e é através dessa exposição que começam a entender e a internalizar conceitos, estruturas e padrões linguísticos. A base linguística prévia é necessária para o desenvolvimento posterior das habilidades de leitura.

A perspetiva apresentada por Pereira (2014) assume que a interação entre emissor e recetor de forma dinâmica sustenta a compreensão, ainda que essa interação varie consoante o indivíduo, originando múltiplas interpretações para um mesmo texto. Por conseguinte, a leitura não deve ser encarada como uma actividade passiva, mas antes como um processo dinâmico e dialógico.

No entender de Cadório (2001), ler é um ato que se reveste de grande importância ao nível pessoal, social e cultural, porquanto enriquece o pensamento e intensifica as emoções, além de estimular o sonho, a imaginação e a criatividade. Ler facilita a articulação do pensamento e consequente aperfeiçoamento da expressão escrita. O autor concluiu que ler implica compreensão, atribuição de sentido e a criação de um ambiente de interação aberta entre o autor e o leitor. Ademais, ler não pode ser visto como um ato simples, uma vez que envolve vários componentes. Concordamos com Cadório (2001), reconhecendo a importância da leitura, pois esta é uma atividade na qual o indivíduo estimula a mente e alimenta a criatividade, visto que, ao ler, mergulha em diferentes mundos, expande nossos horizontes e desenvolve a capacidade de compreensão. Partilhamos, ainda, a ideia de que a leitura é realmente um meio de ampliação e aperfeiçoamento da expressão escrita, visto que, quando se concretiza a exposição a diferentes estilos, vocabulários e estruturas de texto, é aprimorada a forma de comunicar por escrito e de expressar ideias de forma mais clara e plena.

Sim-Sim (1998) define a leitura como um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo e a chegada ao entendimento/compreensão do texto é feita com base nas experiências e capacidades individuais, no sentido da construção/atribuição de significado a partir do texto lido ou não.

Solé (2002) refere-se às estratégias de compreensão durante a leitura, como fazer inferências, identificar ideias principais e fazer conexões entre partes do texto. Para ela, leitores eficazes são aqueles que empregam uma variedade de estratégias de compreensão de forma flexível e adaptativa, ajustando os seus enfoques de acordo com as demandas específicas do texto e dos objetivos de leitura. Todavia, para que o indivíduo consiga atribuir significados por meio da leitura, Sim-Sim (2002,

p. 207) aponta um conjunto de operações cognitivas que visam selecionar, organizar e integrar a referida construção. É assim que, perante o material escrito, o leitor tende:

> a) prestar atenção às peças de informação mais relevantes para o fim de leitura em vista;
> b) ser capaz de reconstruir as conexões lógicas entre as ideias do texto;
> c) articular o que já conhece sobre o assunto com o que de novo o texto lhe traz.

Portanto, com base nas reflexões de Solé (2022), Pereira (2014), Sim-Sim (2002), entre outros, concluímos que a leitura é um processo ativo, na medida em que ler não é somente uma atividade passiva, de receção das informações dos textos. Ler é, acima de tudo, um processo pelo qual o leitor interage de forma perspicaz com o texto, faz perguntas, cria conexões e constrói diligentemente significados de acordo com as suas experiências, conhecimentos prévios e contexto.

2.2. Modelos e tipos de leituras

Os modelos de leitura na sua essência compreendem diferentes conceções teóricas sobre como o processo de leitura ocorre e como o significado é construído. Em face disso, consideramos necessário problematizar as diversas conceções que convergem para uma compreensão mais rigorosa do ato de leitura. Entre os vários modelos de leituras, destacam-se o de processamento ascendente, descendente e interativo. Nesta seção, procuramos apresentar uma explicitação de diferentes domínios relativos à leitura, bem como sistematizar as suas formas variadas e conceitos fundamentais.

O modelo de leitura de processamento ascendente ou *bottom up*, conforme descrito por Solé, é um modelo que se concentra nos elementos individuais do texto, como letras, palavras e frases, marcando a análise sequencial desses elementos, que são combinados gradualmente para formar unidades de significado mais amplas. Neste modelo, a compreensão da leitura começa com a interpretação das informações visuais ou fonéticas, seguida pela integração dessas informações para construir uma compreensão global do texto. O destaque recai sobre a importância da decifração e do reconhecimento de palavras durante o processo de leitura. É, porém, um modelo que não possibilita esclarecer fenómenos como inferências durante a leitura, correção de erros tipográficos ou a capacidade de compreender um texto sem a necessidade de entender cada componente individual na sua totalidade. (Solé, 2022)

Na perspetiva de Carrell (1988), a "teoria do esquema" ("schema theory") demonstra que quanto mais familiarizado o leitor estiver com o tema do texto melhor será sua compreensão. Quando um texto recria e reproduz uma realidade próxima da cultura dos alunos, torna-se mais fácil o processo de interpretação. Desta feita, a perspetiva de Carrell enfatiza a importância do conhecimento prévio, especialmente em contextos de aprendizagem de LS, circunstância na qual os leitores podem não estar familiarizados com certos aspetos culturais ou conceitos específicos, como é caso dos alunos com os quais temos vindo a trabalhar ao longo dos anos. Para colmatar lacunas ao nível do conhecimento prévio, Carrell propõe o uso de atividades de pré-leitura, como, por exemplo, visionar filmes, discutir experiências pessoais, prever o conteúdo do texto, a partir de elementos como a capa, o título, ilustrações, entre outros, e explorar vocabulário relevante. Imaginemos que se pretende explorar um texto que aborda o reino histórico do Congo, por exemplo. Se o docente criar uma dinâmica inicial que consista na exibição de filmes ou vídeos sobre esse assunto, propondo, a posteriori, um diálogo, que pode ser baseado num guião de visionamento previamente facultado aos alunos, prenderá certamente a sua atenção e poderá colmatar eventuais lacunas ao nível dos conhecimentos prévios. Assim, no momento da leitura e análise textual, os alunos já poderão ter uma base facilitadora da interpretação.

No modelo de processamento descendente, o leitor não se concentra na leitura letra por letra. Neste modelo, mobiliza o seu conhecimento prévio e recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto. A adequação destas antecipações é verificada à medida que o leitor avança na leitura. (Solé, 2022, p. 19). Na verdade, quanto mais informações o leitor possui sobre o texto, menos dependente se torna do reconhecimento das palavras individualmente. A leitura é vista como um processo sequencial e hierárquico, no qual o leitor formula hipóteses e avança com antecipações prévias para facilitar a compreensão. O ensino da leitura baseado neste modelo sobreleva o reconhecimento integral das palavras, em vez das habilidades de recognição, embora algumas conceções mais radicais possam desconsiderar a importância da decifração para a leitura producente. (*Ibidem,* p. 19)

Embora o modelo *top-down* tenha sido amplamente valorizado no ensino da segunda língua, há um crescente reconhecimento da importância de integrar tanto o modelo *top-down* quanto o *bottom-up* para fomentar uma leitura proficiente.

Em contraste com o modelo ascendente, o descendente valoriza a compreensão da leitura a partir das expectativas do leitor, baseadas nos conhecimentos preexistentes e nas pistas contextuais

fornecidas pelo texto. O leitor parte das expectativas para orientar a sua compreensão, voltando a atenção para os detalhes que confirmam ou contradizem as suas previsões iniciais.

Certamente que, no início, ocorre o reconhecimento da linguagem escrita e, assim, o leitor identifica as palavras e as estruturas gramaticais utilizadas. Este é um passo básico que permite ao leitor avançar para a fase seguinte. Ora, após esta validação inicial, o leitor começa a prever o conteúdo do texto. Segundo as palavras e as pistas contextuais fornecidas, ele consegue antever o que poderá vir a ser abordado no texto e essa antecipação ajuda na compreensão geral do conteúdo e na preparação para o que se apresentará posteriormente. Mas, durante a leitura, poderá, constantemente, confirmar ou ajustar as suas previsões. À medida que avança no texto, irá verificar se as suas expectativas sobre o conteúdo estão corretas ou se precisam de ser revistas de acordo com o que está a ser apresentado. Por outro lado, se o leitor estiver atento a possíveis "erros" de interpretação, isto é, se algo no texto não faz sentido ou parece contraditório, ele poderá ponderar a leitura que se encontra a fazer e a sua compreensão do texto, tentando corrigir qualquer mal-entendido, facto que poderá implicar, por exemplo, "voltar atrás" na leitura do texto para encontrar informações que esclareçam dúvidas ou, por exemplo, exigir a busca de significados em dicionários ou outras fontes.

No modelo interativo, o foco não se limita apenas ao texto ou ao leitor; é também valorizado o uso dos conhecimentos anteriores do leitor na compreensão do texto, conforme observado por Solé. A autora releva as questões nas quais o leitor desenvolve expectativas em diferentes níveis, desde as letras e palavras até elementos mais complexos. Cada informação processada serve como entrada para os níveis subsequentes de compreensão. (Solé, 2022) Este é um modelo de compreensão da leitura marcado pela interatividade e pelo dinamismo, celebrado entre o texto, o leitor e o contexto, o que põe à prova a negociação de significados durante a leitura. Acebtua-se, portanto, a natureza (inter)ativa e construtiva do processo de leitura, no qual o leitor tem responsabilidade na construção do significado ou dos sentidos do texto lido.

As reflexões de Solé (2002) apresentam uma ligação evidente com o presente estudo, na medida em que consideramos o conto um recurso particularmente adequado para o ensino da língua. Ao integrar os princípios do modelo interativo, sublinha-se a importância de não nos limitarmos a fornecer textos para leitura aos alunos; antes, devemos apoiá-los na ativação e na mobilização dos seus conhecimentos prévios, de forma a compreenderem e interagirem com esses textos de modo significativo. Consideramos que este modelo é muito relevante em contextos bilingues, pois permite

que os alunos partilhem distintas experiências linguísticas e culturais em sala de aula, promovendo, assim, uma melhoria no processo de leitura e na aprendizagem em geral.

Por sua vez, Amor (1993, p. 84) apresenta sete modelos de leitura, a saber: "estruturalista, processamento de dados, leitura sem mediação sonora, análise pela síntese, múltiplas hipóteses, construtivista e reconstrutor". Sucintamente, reveja-se a explicitação de cada um destes modelos:

1 - O estruturalista é um modelo que se centra na estrutura interna do texto, sublinhando elementos como personagens, enredo, ponto de vista narrativo, entre outros. O seu foco consiste em analisar a forma como componentes primordiais do texto se relacionam para criar significado.

2 - No segundo modelo, o de processamento de dados, a leitura é vista como um processo de identificação de informações, no decurso do qual o leitor transforma símbolos escritos em significados, com uma tendência mais técnica na qual a compreensão é feita por meio da análise de elementos linguísticos.

3 - No modelo de leitura sem mediação sonora, a atenção recai na leitura silenciosa, sem a necessidade de vocalização das palavras. Não havendo essa focalização, a principal pretensão do leitor é de desenvolver a capacidade de compreender o texto sem recorrer à fala e fazer uma leitura mais rápida e produtiva.

4 - A análise pela síntese envolve a decomposição do texto em suas partes constituintes e, em seguida, a síntese dessas partes para formar uma compreensão geral. O processo é feito por meio da indução analítica que visa entender como os detalhes se unem para criar um todo coeso.

5 - No modelo de múltiplas hipóteses, os leitores são incentivados a elaborar e a testar várias conjeturas a respeito do texto, sem necessariamente deixar de considerar diferentes pontos de vista e interpretações. O importante é que o leitor tenha a consciência de que o texto é flexível, podendo apresentar múltiplas hipóteses e concomitantemente múltiplos significados, de acordo com a posição contextual de cada leitor; é exigido um nível de compreensão mais amplo para poder confirmar ou infirmar com destreza tais pressuposições.

6 - O modelo construtivista preconiza a construção ativa do significado por parte do leitor, que combina com o texto as suas experiências prévias, conhecimentos e interações para criar sentido. Este modelo converge com o modelo descendente exposto por Solé (2002), porque ambos valorizam os conhecimentos implícitos do leitor que ajudam na compreensão textual e posterior construção de um saber novo.

7 - A função primordial do modelo reconstrutor é de fazer com que os leitores consigam questionar e reavaliar as suas próprias interpretações, reconhecendo a influência das suas experiências e promovendo uma compreensão crítica e reflexiva do texto, ou seja, assumindo a subjetividade envolvida na interpretação, visto que, à medida que o leitor avança na leitura, surgem diferentes representações do autor do texto. Essas representações não se limitam simplesmente à identificação do nome ou biografia do autor. É importante que o leitor consiga, por meio da leitura desenvolvida, identificar alguns traços marcantes como a voz, as intenções, os pensamentos e o contexto do autor. O leitor reconstrói mentalmente uma imagem do autor em função do estilo presente no texto, bem como do seu próprio conhecimento e das suas experiências.

No nosso quotidiano, contactamos com uma grande diversidade de textos. Cada leitura que efetuamos possui características próprias que exigem diferentes abordagens ao nível da análise linguística. No caso dos textos literários, não existe uma fórmula única para a sua análise e compreensão, uma vez que esta depende de vários fatores, como o vocabulário conhecido ou prévio do leitor, o contexto social e os diferentes registos de linguagem presentes no texto. À medida que os alunos desenvolvem as suas competências de compreensão, cabe à escola orientá-los na interpretação dos vários tipos de textos que irão encontrar ao longo da vida, ajudando-os a entender e a contextualizar as diversas formas de comunicação escrita.

No contexto escolar, a prática da leitura pode ser entendida sob duas formas distintas: a) como uma atividade transversal, passível de ser utilizada por professores e alunos em todas as disciplinas do currículo; e b) como um objetivo específico de ensino-aprendizagem. (Amor, 1993) Amor (1993) acrescenta que essas duas vertentes frequentemente se entrelaçam, uma vez que, ao alcançar determinadas competências relacionadas com os objetivos de leitura estabelecidos, é necessário imediatamente aplicar estratégias voltadas para outros objetivos, seja na aula de língua portuguesa seja em qualquer outra disciplina. Neste sentido, em *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*, Amor observa que há vários tipos de leituras: como a funcional (leitura para pesquisa de dados e de informações); a analítica e crítica (leitura para uma compreensão crítica do texto); e, por fim, a recreativa (leitura para o desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos). O objetivo é proporcionar uma diversidade de abordagens a fim de promover leituras flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses dos alunos.

Refletir sobre os diferentes tipos de leitura leva-nos a destacar as variações de velocidade que os leitores podem adotar, consoante os objetivos da leitura. Por exemplo, um aluno que lê para se

preparar para um exame pode sentir-se ansioso, o que dificulta a retenção do conteúdo, já que, frequentemente, muitos alunos estudam apenas com o intuito de transitar de ano. Em contraste, na leitura recreativa, em que se lê por prazer e ao ritmo desejado, existe uma maior probabilidade de assimilação dos conhecimentos. Neste contexto, o hábito e o gosto pela leitura tornam-se aspetos fundamentais que os professores devem fomentar e incentivar. O conto, pelo seu caráter lúdico, revela-se um meio eficaz para despertar esse interesse.

Segundo Sim-Sim (2006, p.56), existem cinco tipos de leitura, cada um com uma velocidade específica. As velocidades podem variar desde a leitura rápida para obter uma visão geral até à leitura mais lenta e detalhada, para fins de estudo e memorização. Os cinco tipos de leitura são:

a) Leitura por varrimento ("scanning") – um tipo de leitura que apenas permite captar o léxico; um leitor eficiente pode ler cerca de 600 palavras por minuto.

b) Leitura em diagonal ("skimming") – possibilita o acesso semântico; a velocidade diminui para cerca de 450 palavras por minuto.

c) Leitura corrente ("rauding") – a leitura é aproximadamente de 300 palavras por minuto.

d) Leitura para estudo ("learning") – quando o objetivo é estudar e relembrar a informação lida, sendo a velocidade de cerca de 200 palavras por minuto.

e) Memorização para verbalização ("remembering") – a intenção é memorizar para, posteriormente, verbalizar as suas ideias; a velocidade de leitura é ainda menor – cerca de 138 palavras por minuto.

Geralmente, na escola, a tipologia e modelos de leitura adotados variam em função dos objetivos de cada professor. Se, por exemplo, o professor quiser que os alunos saibam encontrar informações específicas em textos extensos, como localizar datas, nomes ou eventos, deverá usar a varrimento *scanning.* Todavia, se a intenção é fazê-los compreender e reter informações, e, posteriormente, atribuir sentido a partir do conteúdo apresentado, poderá usar o tipo *learning.*

Em Angola, particularmente no Zaire, as condições para aplicar as técnicas, tipos ou modelos de leitura acima referidas, podem variar de acordo com o acesso aos recursos alocados pelo governo para o ministério da educação, o ambiente de ensino-aprendizagem e, até mesmo, a cultura de leitura. Por exemplo, numa escola com acesso limitado a materiais de leitura, os alunos podem não ter a oportunidade de praticar técnicas mais avançadas, como leitura para estudo ou memorização para verbalização, o que limita também a ação do professor. Na realidade, quando os alunos não têm

livros/manuais, pertencendo ao professor o único existente na sala, exclui-se a possibilidade do docente implementar uma dinâmica de leituras individuais. Limita-se apenas, por exemplo, a transcrever o excerto do texto no quadro, para, posteriormente, desenvolver leituras coletivas por filas de alunos. Este facto não favorece a melhoria da literacia dos alunos. Em contrapartida, em comunidades onde dão a devida importância à educação, há recursos de qualidade disponíveis e os alunos possuem, portanto, mais oportunidades de desenvolver habilidades avançadas.

No caso estudado no presente trabalho de investigação, um exemplo específico de estratégia poderia ser a leitura assídua de contos, na qual o aluno seria motivado a utilizar a técnica de leitura por varrimento (*scanning*) para encontrar informações específicas num livro como o título, autor, editora, edição, ano da publicação e sobre o enredo antes de uma aula. Em seguida, ele aplicaria a técnica de leitura corrente (*rauding*) durante a aula para ter uma visão mais aprimorada do conteúdo. Após a aula, ele procederia à revisão do material, usando a técnica de leitura para estudo (*learning*) com o propósito de reter as informações mais importantes que lhe possibilitariam a resolução de um exercício de avaliação, por exemplo.

Em suma, num ambiente de ensino-aprendizagem, a implementação de estratégias variadas de leitura – incluindo a leitura funcional, analítica, crítica e recreativa – e a integração de contos em contextos bilingues permitem aos professores impulsionar a literacia e preparar os alunos para se tornarem leitores proficientes, cidadãos críticos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e diversificado.

2.3. Compreensão da leitura: teorias e práticas

A compreensão da leitura tem sido alvo de estudo e reflexão em diversos domínios académicos, como a psicologia, a linguística e a educação, ao longo da história. Tradicionalmente, esta compreensão era frequentemente encarada de forma passiva, atribuindo ao texto o papel de fonte única de significado e ao leitor o papel de mero recetor da informação apresentada, tal como descrevem os autores Viana e Teixeira (2002) de que no passado a prática da leitura era padronizada, onde o professor era o único responsável pelo ensino e o aluno era visto como um ator passivo que recebia os estímulos. Desta forma, a leitura, a escrita e a contagem foram aquisições e instrumentos de ação essenciais. O papel do professor era selecionar o que os alunos leriam. Assim, antes da visão de hoje, a compreensão leitora era muitas vezes vista de forma mais passiva, onde o texto era a única fonte de sentido e o leitor

era visto como um recetor passivo das informações apresentadas. Hoje a situação é diferente; estas aquisições devem ser vistas como um meio de formação geral de todos

Algumas teorias clássicas continuam a valorizar sobretudo as características intrínsecas do texto (como a sua estrutura, vocabulário e sintaxe) enquanto fatores determinantes para a compreensão leitora. Contudo, a investigação atual defende que a leitura é uma atividade complexa, que envolve a ativação de conhecimentos prévios, competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais, sendo o leitor um agente ativo na construção dos sentidos.

Com o avanço da investigação domínio da leitura, surgiram perspetivas que questionavam a visão unidirecional da compreensão. O novo pensamento em leitura apresenta abordagens que questionam essa visão unidirecional da compreensão. Cruz (2020); Duke e Cartwrigt (2021) colocam o leitor no centro do processo de compreensão, apontando para sua participação ativa na construção de sentido a partir do texto. Cruz (2020, p. 143) acrescenta que "a compreensão leitora é definida como o ato de perceber e interpretar as informações contidas no texto, e a compreensão bem-sucedida exige que o leitor interaja profundamente com o texto, pois trata-se mais de construir sentido do que de mera memorização".

Assim, numa conceção mais contemporânea, o leitor é visto como um construtor de sentido, que interage ativamente com o texto, mobilizando os seus conhecimentos prévios e tendo em conta o contexto em que a leitura decorre. A proposta destes autores representa uma mudança valiosa na forma como se entende a leitura, ao deslocar o foco do texto para o leitor e para a sua participação ativa no processo de compreensão.

Na nossa perspetiva, esta visão mais abrangente e objetiva da compreensão leitora traduz-se numa prática pedagógica mais fundamentada por permitir que os professores reconheçam e valorizem a diversidade de competências, conhecimentos e interesses dos alunos.

Segundo Giasson (2000), o modelo consensual da leitura assenta em três dimensões fundamentais: o texto, o leitor e o contexto. O leitor tem de dominar as estruturas cognitivas e afetivas associadas ao texto, recorrendo ao seu conhecimento da língua e do mundo que o rodeia, bem como a vários processos inerentes ao ato de ler. O texto representa o objeto concreto que serve de suporte ao leitor; contudo, para que haja uma verdadeira familiarização, é necessário que o leitor preste atenção a três elementos essenciais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo apresentado. Por sua vez, o contexto é um elemento extratextual que influencia a forma como autor e leitor atribuem sentido ao texto, englobando três esferas principais: a psicológica, a social e a física.

O aluno é o elemento central no processo de leitura, porque ele se envolve tanto fisicamente quanto emocionalmente, de modo a facilitar a busca de uma compreensão clara do texto. É levado a colocar questões, a refletir sobre o conteúdo e a buscar esclarecimentos do professor, além de poder elaborar críticas reflexivas do texto/obra lida. Por outras palavras, é fundamental que o aluno se esforce ativamente para compreender o texto, utilizando todos os recursos disponíveis para isso. (Amado e Sardinha (2013)

Ribeiro *et al.* (2010) consideram que é muito condicionada por fatores contextuais. Neste sentido, destaca-se a relevância da motivação para a leitura, que influencia diretamente o nível de atenção e envolvimento do leitor. Ademais, é ressaltada a pertinência de se selecionar cuidadosamente os textos no Ensino Primário, visto que estes devem servir de ponto de partida e de chegada, com vista à exploração de obras integrais e ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

Existem vários fatores considerados primordiais na compreensão de textos e que vão além de uma simples consideração de aspetos biológicos ou genéticos. A compreensão de textos requer a orientação dos professores, a criação de condições pela escola e o acompanhamento dos pais e encarregados da educação. De destacar fatores que incluem as estruturas afetivas do leitor, bem como os processos de leitura que ele ativa, pois, ao ler, o indivíduo mobiliza um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, os quais, por sua vez, influenciam os processos e estratégias de leitura empregados.

Todavia, o aluno, ao entrar para o sistema de ensino, leva consigo uma variedade de experiências e conhecimentos linguísticos acumulados, os quais instigam a sua aprendizagem da leitura. Sendo assim, o domínio da linguagem oral é também um fator determinante nesse processo, pois auxilia na transição para a linguagem escrita. O aumento do vocabulário ocorre principalmente através da atividade de leitura, o que atesta a importância do ensino explícito da língua (léxico) para melhorar a compreensão leitora. Ribeiro *et al.* (2010, p. 9) acrescentam ainda que "para além do vocabulário, o conhecimento das estruturas sintáticas também é preponderante na compreensão da leitura. Quando o leitor possui uma variedade de estruturas sintáticas, adquiridas através da exposição a textos de qualidade, sua compreensão tende a ser mais sólida".

Estamos plenamente de acordo com a afirmação de que os conhecimentos das estruturas sintáticas são essenciais para a compreensão da leitura, mas por se tratar de um texto, incluem-se as componentes semântica e pragmática, porque, no início, a compreensão sólida de um texto não se deve limitar ao reconhecimento do vocabulário. Esta aproximação necessita de ir mais além,

envolvendo a capacidade de entender a forma como as palavras estão organizadas dentro das frases e como as frases se conectam umas às outras para compor um objeto textual coerente. Quando os leitores reconhecem uma variedade de estruturas sintáticas, são capazes de processar e interpretar textos de maneira mais prática, porque podem antecipar melhor a estrutura e o fluxo do texto, identificar relações de causa e efeito, dominar a hierarquia de ideias e acompanhar argumentos complexos. Acresce o facto de que uma compreensão convincente das estruturas sintáticas facilita a caraterização de elementos como sujeito, verbo e complementos, o que contribui para uma interpretação mais precisa e profunda do conteúdo.

Conforme argumentado por Martins (1996, p. 14), a dificuldade na compreensão da leitura pode ser um fator determinante para o fracasso escolar, podendo provocar a evasão escolar dos alunos. Quando os alunos enfrentam dificuldades na compreensão do que leem, seja na disciplina de português seja em outras disciplinas, é possível que reação seja de desânimo, resultante desses insucessos. Deve, portanto, haver um verdadeiro empenho e envolvimento por parte dos educadores, pais e encarregados de educação no sentido de fornecer o apoio necessário para ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades. Este apoio poderá materializar-se na criação de clubes de leitura na escola, de concursos de leitura e na promoção de reforços/apoio ao estudo em casa (explicações ao domicílio, por exemplo).

Compreender um dado texto, seja ele escrito ou falado, na ótica de Koch (1997), é um exercício que envolve tanto habilidades linguísticas quanto sociocognitivas. Para compreendê-lo completamente, o leitor socorre-se aos seus conhecimentos linguísticos, que incluem a compreensão gramatical e o vocabulário, além do seu conhecimento do mundo, ou seja, a informações armazenadas na memória, tanto de forma declarativa como de forma episódica. Além destes, é também importante reconhecer as diversidades sociais e internacionais da linguagem, ou seja, saber como interagir por meio da linguagem em diferentes contextos sociais.

As teorias subjacentes ao processo de compreensão de leitura, como a teoria da compreensão textual, a teoria da elaboração, a teoria dos esquemas e outras, oferecem informações valiosas sobre a forma como os leitores constroem significados a partir do texto.

Para Sim-Sim (2002), o processo de compreensão de textos exige que o aluno tenha fluidez na leitura, capacidade de retenção das ideias-chave (para permitir fazer a súmula do texto lido), capacidade de associar o texto ao seu género e, ainda, de atribuir significado ao lido. Nesta linha, Viana

e Ribeiro (2020) consideram a compreensão da leitura como uma etapa mais complexa, porque requer a ativação de vários processos considerados basilares.

Assumimos que ler é compreender e construir significados, conforme estipula Giasson (2000), no modelo consensual de leitura. Logo, é importante que tenhamos em consideração que existem alguns processos indispensáveis que possibilitam a interação com o texto e atribuição de significados, designadamente: os microprocessos, os processos integrativos, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos:

1 - Microprocessos – referem-se às atividades cognitivas e linguísticas individuais que ocorrem num nível detalhado durante a leitura. São atividades como identificação de palavras, análise sintática, reconhecimento de padrões de texto e decifração de significados específicos de palavras ou frases.

2 - Processos integrativos – capacidade que o leitor tem de integrar informações de várias fontes, estabelecer ligações entre as proposições ou frases, fazer a utilização de referentes, de conectores e a construção de esquemas resultantes da leitura para se chegar à compreensão geral do texto.

3 - Macroprocessos – é a fase da reflexão sobre a atribuição do significado após a leitura. Envolve a análise crítica do texto e sua conexão com os conhecimentos anteriores, experiências pessoais e outras fontes de informação. Processa-se por via da identificação de ideias principais, ocorrendo também o processo de resumo e a organização estrutural, em função da iniciativa e dos conhecimentos linguísticos do leitor.

4 - Processos de elaboração – referem-se às estratégias através das quais os leitores expandem e aprofundam a sua compreensão do texto. Estes processos incluem a elaboração de inferências, a identificação de relações entre diferentes partes do texto e a ligação do conteúdo lido com informações que não estão explicitamente presentes, complementando, assim, o significado pretendido pelo autor. Trata-se, portanto, de uma etapa de reconstrução das ideias do texto, na qual o leitor também pode fazer previsões sobre o seu desenvolvimento. Durante a leitura, os leitores aplicam processos de elaboração ao estabelecer ligações entre os conceitos apresentados e as suas próprias experiências, conhecimentos e emoções. Além disso, podem visualizar imagens mentais, fazer analogias ou criar resumos, consolidando, deste modo, o que estão a aprender.

5 - Processos metacognitivos – o leitor deve ter a capacidade de monitorar e regular a sua própria compreensão sobre o texto, isto é, reparar possíveis lacunas ou incompreensões a fim de

reorganizar as ideias e chegar a um significado sólido. Ocorre a avaliação da compreensão atual, o ajuste de estratégias de leitura conforme necessário e a reflexão sobre o processo em si.

A leitura funcional busca informação; a leitura literária busca experiência, reflexão e prazer, preocupa-se na formação do leitor crítico**.** A capacidade de compreender textos escritos é, ao mesmo tempo, uma finalidade do processo de aprendizagem e uma ferramenta indispensável para a apropriação do saber. Nesse sentido, repercute-se de forma direta não só no percurso escolar, mas também em múltiplos contextos da vida pessoal e social dos indivíduos afinal a literacia diz respeito às práticas sócio comunicativas que, em uma sociedade letrada, envolvem a leitura e a escrita. Viana e Ribeiro (2020, p.1) destacam que:

> A compreensão da leitura integra vários níveis, que possuem exigências distintas e que convocam processos também distintos. Do ponto de vista didático, é consensual a consideração de quatro níveis de compreensão:
> 1. A compreensão literal, que requer a identificação da informação que se encontra de forma explícita no texto;
> 2. A compreensão inferencial, que requer a realização de raciocínios dedutivos ou indutivos a partir de informação disponível no texto, podendo, em muitos casos, exigir a ativação de conhecimentos prévios (extratextuais);
> 3. A reorganização da informação, que requer, à semelhança da compreensão inferencial, raciocínios dedutivos e/ou indutivos, bem como a ativação de conhecimentos prévios. A principal diferença é que envolve a síntese da informação. Está presente em tarefas como elaborar esquemas, tabelas ou resumos;
> 4. A compreensão crítica, que requer que o leitor se posicione em relação ao texto, através da emissão de juízos.
> Importa ter sempre presente que ensinar a compreender é ensinar a pensar. Mesmo textos simples podem permitir a formulação de perguntas de nível inferencial.

Por um lado, ao desenvolver a leitura, espera-se que o leitor consciente consiga perguntar se está a compreender o texto e se está a usar meios ou técnicas adequadas que lhe permite ajustar a atividade de interpretação. Por outro, as práticas pedagógicas são necessárias na promoção da compreensão da leitura, devendo integrar mecanismos que facilitem o processo por parte dos alunos, tais como fazer perguntas, fazer conexões, resumir e monitorar a compreensão. As práticas no contexto de sala de aula também devem ser diferenciadas para atender às necessidades individuais dos alunos, sendo, assim, fundamental a mobilização de uma variedade considerável de textos. Num mundo caracterizado pela rápida circulação de informação e pelo acesso imediato, a conteúdos diversos Viana e Ribeiro (2020) acrescentam que compreender o que se lê assume uma importância crescente, sendo uma condição essencial para a integração social e para uma participação esclarecida na vida em sociedade.

2.4. Desenvolvimento da leitura no Ensino Primário

O Ensino Primário deve ser o ciclo no qual se garantem os alicerces da alfabetização (incluindo, embora não seja o foco deste trabalho, a expressão escrita), bem como o desenvolvimento das competências de leitura, compreensão de textos, pensamento crítico e exercício da cidadania. Neste contexto, é fundamental não descurar a importância do desenvolvimento da leitura neste nível de ensino, tendo em conta os benefícios que acarreta para o sucesso pessoal e profissional dos alunos.

É inegável que os primeiros anos de vida são fundamentais para o crescimento do interesse e das habilidades de leitura das crianças. Neste período, a exposição à literatura nas suas diversas formas é oportuna para a descoberta e compreensão do mundo à sua volta, bem como para a ampliação de seu repertório linguístico. Colomer (2001, p. 7) considera que

> é amplamente reconhecido que a evolução dos interesses e capacidades dos pequenos leitores é excecionalmente rápida em seus primeiros anos de vida. Os primeiros contatos com a literatura ocorrem em grande parte através de formas orais e até mesmo da receção de ficções audiovisuais. No entanto, os livros para crianças que ainda não sabem ler são uma realidade bem consolidada na produção atual de literatura infantil e, com a expansão do sistema educativo para as primeiras idades, esses livros também penetraram nas salas de aula.

A inclusão de livros infantis nas salas de aula desde as primeiras idades enriquece o ambiente académico e estimula o crescimento cognitivo, porque, ao permitir que os alunos tenham acesso a narrativas diversificadas e estimulantes, os professores contribuem para despertar o seu interesse pela leitura e para cultivar o prazer pelos livros desde cedo, estabelecendo as bases sólidas para uma vida de aprendizagem contínua através de atividades assíduas de leitura quer em casa, quer na escola. Consideramos que, no Ensino Primário, a integração do livro infantil é indispensável para o sucesso escolar dos alunos, porque a prática dialógica e o hábito de contar histórias, desde os primeiros anos de vida, pode servir como um dos melhores instrumentos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos. Este é um processo que é facilitado pelo gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura proporciona. (Gomes, 2006)

Podemos acrescentar que a leitura no Ensino Primário, ou seja, nos primeiros anos de vida, fortalece o vínculo emocional ao mundo dos livros. À medida que mergulham em narrativas envolventes e conhecem personagens cativantes, as crianças expandem o amor pela leitura,

promovendo-se também a socialização. Este vínculo emocional torna a experiência de leitura mais prazerosa e aumenta, de igual modo, o interesse pela busca de novos textos e conhecimentos de forma autónoma ou independente.

Veloso (2006) pontua que, nos anos 40 e 50 do século XX, em Portugal, o Ensino Primário (presentemente designado 1.º ciclo do Ensino Básico) servia principalmente para ensinar às crianças a ler, escrever e contar, sem oferecer muitas oportunidades para a formação contínua. O referido modelo de ensino refletia os interesses do poder da época, que buscava uma população minimamente instruída apenas para manter o controlo social e garantir a obediência. O analfabetismo era acentuado e mesmo aqueles poucos alfabetizados frequentemente tinham baixa compreensão sobre o que liam e, consequentemente, falta de pensamento crítico. Note-se que, na época, o processo de alfabetização não estava voltado para a formação das pessoas, proporcionando-lhes enfrentar os desafios sociais (resolver os fenómenos das comunidades) e políticos, mas para que soubessem escrever apenas o essencial, segundo os interesses da elite (assinar os documentos de identidade e ler informações básicas). Até porque o nível máximo da escolaridade obrigatória era apenas o 6.º ano (hoje, em Portugal, é o 12.º ano de escolaridade), como era o caso de Angola. Não era fundamental o amadurecimento académico do indivíduo de modo que este se tornasse detentor de uma educação libertadora que facilitasse o exercício ativo da cidadania.

Não obstante, nesse contexto de "escuridão", surgiu uma pequena luz: a criação da rede de bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian em 1958, liderada por Branquinho da Fonseca. Essas bibliotecas ofereciam acesso à leitura e ao conhecimento em áreas ou zonas onde os livros eram muito escassos, ajudaram a promover a importância da leitura, a fomentar a cultura literária e a oferecer oportunidades de aprendizagem mesmo em tempos difíceis.

> Muitas crianças descobriram ali que ler não era sofrimento, mas uma porta para o prazer dado pelo exercício da imaginação; é claro que isto implicava uma clara apreensão dos significados e dos sentidos, sendo obrigadas, por isso, a superarem a mera oralização e a penetrar no âmago do texto. Infelizmente, uma fatia significativa da população continuava mergulhada no analfabetismo, sendo o funcional o mais discreto, mas também o mais enganador, já que jovens habilitados com a 4.ª classe chegavam aos vinte anos num estádio de incapacidade quase total de leitura. (Veloso, 2006, p. 2)

Todavia, a falta de políticas educativas consistentes que promovessem o ensino da leitura junto das crianças, condicionou as competências de leitura. Ao priorizar apenas o ensino básico de leitura, escrita e cálculo e ao negligenciar o desenvolvimento de habilidades de compreensão e pensamento crítico, as autoridades da época limitavam severamente o potencial intelectual das crianças e perpetuavam, desta forma, as desigualdades socioeconómicas. Valorizar o ensino da leitura não deve

ser visto como uma opção, mas como um direito fundamental de todas as crianças, pois favorece a autonomia de pensamento e pode fomentar a inovação, resultando em novas descobertas e invenções em áreas diversas, como a saúde e a tecnologia.

Felizmente, na contemporaneidade, temos vindo a observar-se uma mudança gradual de paradigma, tanto por parte dos investigadores quanto dos governantes, em relação à importância atribuída à leitura, sendo esta cada vez entendida como um elemento central para o desenvolvimento sustentável das comunidades. Como tem vindo a ser demonstrado, um baixo índice de literacia compromete o crescimento económico, agrava desigualdades, aumenta custos sociais e limita a competitividade internacional dos países.

Ramos e Silva (2014) afirmam que o processo de aprendizagem da leitura tem início muito antes da formalização na escola e deve ser contínuo. Destaca-se, assim, a importância da sensibilização, desde os primeiros anos, dentro do ambiente familiar. O exercício exigente demanda motivação, esforço e atenção, além de diversos pré-requisitos, constituindo um processo evolutivo que requer um trabalho contínuo e progressivo.

O hábito de contar histórias representa um importante passo na sensibilização e na promoção do gosto pela leitura, além de ser fundamental no próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita. No que tange ao hábito de contar histórias, Colomer (2001) destaca que, desde a infância, as crianças possuem muitos conhecimentos sobre a narrativa de histórias. Aos dois anos, a maioria delas utiliza convenções literárias nos seus monólogos, jogos e narrativas (fórmulas de início e fim, uso do pretérito imperfeito, mudança de tom de voz, presença de personagens convencionais). É um claro indicativo de que, aos dois anos, as crianças já identificam a narrativa como um uso especial da linguagem. Esse conhecimento desenvolver-se-á até ao reconhecimento das narrativas como um modo de comunicação, uma técnica socialmente aceite para falar sobre o mundo real ou imaginar mundos possíveis. O progresso paulatino do conhecimento sobre as características formais da história ocorre em duas linhas principais: a aquisição do esquema narrativo e o desenvolvimento das expectativas sobre os personagens.

A presença da leitura permeia todas as esferas da vida de uma criança, seja no seu círculo social seja na sua esfera pessoal. A família representa o primeiro ambiente/contexto no qual a criança pode conhecer os livros e começar a expandir o hábito de leitura, porque, para estimular o seu crescimento intelectual e social, os demais membros da família devem estar em contacto com o livro para que as crianças também adquiram essa cultura. Em seguida, a escola surge como a segunda

instituição na vida da criança. É a instituição onde ela tem a oportunidade de interagir com seus pares e conhecer um mundo novo.

É neste sentido que Ramos e Silva (2014) acentuam que as primeiras experiências de leitura em família precisam de estar ligadas ao prazer, ao bem-estar e aos afetos, visando estabelecer rotinas que promovam hábitos de leitura. As autoras enfatizam a importância de os pais revelarem aos filhos as suas motivações externas para a leitura, de modo a partilhares o prazer intrínseco da atividade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de leitores autónomos. Ademais, sublinham a função dos pais como exemplos e modelos de leitores, dado que os livros devem fazer parte do ambiente doméstico de forma habitual.

No entanto, importa salientar que a ideia de que os pais devem servir de modelo entra, em larga medida, em conflito com o contexto em análise na presente investigação, pois, neste, muitas crianças não encontram esse apoio familiar. Isto deve-se ao facto de alguns encarregados de educação, ou mesmo a maioria, não terem o português como língua materna e, em certos casos, serem iletrados. Esta realidade exige, por isso, um esforço acrescido por parte da escola, que assume um papel fundamental no apoio aos alunos para o desenvolvimento das suas competências comunicativas e de leitura.

Os alunos que integram o grupo com o qual trabalhámos para a concretização deste estudo, como avançámos, possuem o Kikongo como língua predominante, mas, por força da lei, o português é a língua oficial e de ensino. Como refere a Constituição da República de Angola (CRA), no artigo 19.º, pontos 1 e 2: "A língua oficial da República de Angola é o português. 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". Oliveira (2016, p. 415) argumenta que, no caso de Angola, o ensino da LP não está ajustado aos "objetivos delineados pelas políticas educacionais do Ministério da Educação. Em vez disso, o foco principal parece estar nos aspectos explícitos da língua, negligenciando o desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas no processo de ensino e aprendizagem". Na mesma linha, Costa *at al.* (2019, p. 16) destacam que

> a Escola é, em Angola, um espaço monolingue. A língua presente, o português, é uma língua segunda (L2), para um bom número de alunos, acumulando os estatutos de língua de escolarização, ou seja, língua de ensino e objeto de ensino. No entanto, a Escola e, mais concretamente, a sala de aula é um espaço plurilingue onde falantes de diferentes línguas entram em contacto através da língua de escolarização.

As autoras acima citadas referem que, a propósito do enquadramento dos programas no Ensino Primário, a "orientação de toda a ação pedagógica para a formação integral do aluno deve ser feita à base do desenvolvimento de atitudes, consciencialização de valores – considerando a multiplicidade de culturas e de variações etnolinguísticas presentes no país". *(ibidem*, p. 6)

Logo, as práticas de leitura promovidas nas escolas devem centrar-se na compreensão leitora como uma função cognitiva, inter-relacionada com a interpretação, a aprendizagem, a memória e a atenção. Este é um exercício que deve ser contínuo para que seja marcante. Embora os programas de língua portuguesa em Angola destaquem a importância das atividades de leitura para aquisição de competência linguística, é imperiosa a inclusão de temáticas complementares e inovadoras que possam ampliar a experiência de aprendizagem dos alunos e prepará-los melhor para os desafios linguísticos e comunicativos da atualidade.

A nossa experiência como professora, mãe e encarregada de educação leva-nos a concluir que, infelizmente, desenvolver habilidades de leitura no Ensino Primário em Angola é uma necessidade premente. A realidade educativa angolana é marcada por grandes desafios, desde a falta de recursos literários/livros adequados, bem como de bibliotecas municipais e escolares (que são manifestamente escassas e pouco equipadas), até à frágil formação especializada dos professores. Estes são apenas alguns dos constrangimentos que ainda condicionam a existência de uma educação de qualidade para todos alunos em Angola.

2.5. Ensino da leitura no âmbito legislativo e a prática na sala de aula

Em muitos países, a promoção de uma educação literária continua a constituir um desafio significativo. E Angola não é exceção, pelos motivos já anteriormente expostos. Perante este cenário, torna-se imprescindível compreender de que forma estes desafios se manifestam no contexto angolano e, sobretudo, propor a implementação/implementar estratégias que possam efetivamente melhorar o ensino da língua e da literatura. Uma dessas estratégias poderá passar pela promoção da produção de textos literários, a partir das obras lidas pelos alunos em sala de aula. Este processo, desenvolvido em estreita colaboração entre professores e alunos, não só permite identificar e abordar problemáticas sociais relevantes, como também incentiva a criação de textos originais. Textos que devem ser acompanhados e revistos pelo professor, para posteriormente serem divulgados no contexto escolar, de

modo a servirem de estímulo, objeto de análise e, até, de avaliação. Deste modo, a escola deve assumir-se, por excelência, como um espaço privilegiado para a descoberta de talentos e para a formação de jovens autores, promovendo o desenvolvimento das competências literárias desde cedo.

A literatura, conforme observado por Azevedo e Balça (2016), vai além do simples conhecimento sobre textos e autores, funciona como um capital simbólico que capacita os leitores a interagir criticamente com diversos produtos culturais. Assim, a educação literária deve oferecer ferramentas que possibilitem uma aproximação ao texto literários e uma participação ativa na comunidade literária, que enriquecem a experiência educativa dos alunos.

Refletiremos, agora, de seguida, acerca do ensino em Angola, nomeadamente acerca do ensino-aprendizagem da leitura e da aproximação à literatura.

O quê/Como?

Em Angola, os modelos e práticas de ensino e da educação literária variam amplamente entre diferentes regiões e escolas. Em algumas escolas urbanas, há uma maior disponibilidade de recursos e um foco mais forte na implementação de diversas práticas pedagógicas, que integram o uso de tecnologias digitais e métodos interativos. Em contraste, nas áreas rurais, o ensino da literatura, muitas vezes, assenta em métodos mais tradicionais, como a leitura em voz alta e a memorização de textos.

Segundo Rouxel (2013), o ensino da literatura deve ter como finalidade a formação de um sujeito leitor que seja livre, responsável e crítico, capaz de construir sentidos de modo autónomo. Esta formação é resultado da interação entre três componentes principais: a atividade do aluno enquanto sujeito leitor dentro da aula/turma, que funciona como uma "comunidade interpretativa"; os textos e obras literárias ensinadas; e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de grande importância. As práticas de educação literária geralmente incluem a introdução a obras de autores angolanos e internacionais, análise de textos, discussão em grupo e atividades de leitura recreativa. No entanto, a implementação destas práticas pode ser inconsistente, devido à variabilidade na formação dos professores e na disponibilidade de materiais.

De acordo com os dados publicados no Planaleitura (2024-2027, p. 5), no domínio das infraestruturas para a promoção da leitura, o país dispõe de:

I. 1515 Centros Infantis dos quais 171 são públicos;
II. 11.819 escolas públicas das quais 455 possuem bibliotecas;
III. 40 bibliotecas públicas;

IV. 10 mediatecas provinciais;
V. 89 livrarias privadas.

No quadro da frequência às bibliotecas públicas, foram registados, no ano de 2023, 111.815 utentes.

Note-se que Planaleitura prevê:

I. O aumento de infraestruturas como bibliotecas e mediatecas em todo o país;
II. O apetrechamento das escolas com recursos para a leitura;
III. A definição de obras literárias recomendadas para cada nível e subsistema de ensino;
IV. A promoção de projetos sociais de leitura, como clubes e rodas de leitura nas escolas e comunidades;
V. A inclusão de livros em braille, digitais e audiolivros para pessoas com deficiência visual;
VI. A tradução e adaptação de obras para línguas nacionais de Angola.

O plano tem abrangência nacional, envolve vários ministérios e parceiros sociais, e destina-se a alunos, estudantes de todos os níveis de ensino, cidadãos em geral e até à diáspora angolana.

Importa, pois, evocar a perspetiva de Azevedo e Balça (2016) que consideram que os seres humanos não nascem leitores, tal como não nascem não leitores e, assim, a aprendizagem da leitura é um processo que ocorre ao longo da vida, em função das experiências gratificantes que temos com a leitura do mundo, em geral, e de textos, em particular. Segundo a perspetiva destes investigadores, formar leitores demanda um esforço e uma necessidade. Daí que a criação de bibliotecas e espaços de leitura seja imperiosa. A leitura literária é uma atividade voluntária, que proporciona momentos de prazer e de fruição. Reconhecemos, porém, que não existe propriamente uma estratégia tida como única e de sucesso para a possibilitar esse contacto frutivo. Além disso, a leitura é uma necessidade, porque o domínio da capacidade de leitura (e das múltiplas literacias) permite o crescimento cognitivo, linguístico e socioemocional do sujeito, aspetos relevantes no exercício da cidadania. Por isso, formar leitores não é somente tarefa da escola, mas de todos e exige um compromisso coletivo, envolvendo sobretudo o governo e/ou o Estado. (Azevedo e Balça, 2016)

A importância da educação literária reside essencialmente no facto de poder favorecer a compreensão do texto literário, a partir de objetos textuais estéticos. Consideramos, pois, importante que os professores mostrem aos alunos a forma como se processa a leitura do texto literário, um exercício que possui algumas singularidades e que se diferencia, em certos aspectos, da leitura de textos informativos, por exemplo. Devendo servir não apenas como um momento de recreio, mas ser, sobretudo, promovido no contexto da aprendizagem da língua, de novos conhecimentos, estilos de escritas e diferentes culturas. Assim, em vez de impor interpretações rígidas, os educadores devem

incentivar os alunos a explorar o texto e a escutar aquilo que a própria obra tem para transmitir, isto requer uma leitura atenta e reflexiva, que valoriza e respeita a singularidade de cada obra literária.

O governo angolano, com o objetivo de priorizar a formação do capital humano, delineou recentemente políticas destinadas a promover a leitura e a educação literária. Este esforço concretiza-se através do já anteriormente referido Plano Nacional de Leitura 2024-2027 (PLANALEITURA), que visa massificar o hábito da leitura entre a população. O plano tem como lema principal "Mais Leitura, Mais Cidadania, Mais Desenvolvimento Sustentável" e abrange diversas ações, como a ampliação do acesso a livros, a dinamização de bibliotecas e mediatecas, e a promoção de atividades que incentivem o gosto pela leitura e pela escrita em todas as faixas etárias. Trata-se de uma iniciativa fundamental para o desenvolvimento cultural, educacional e social do país.

> O presente plano define como objectivo geral a massificação do hábito da leitura no seio da população e tem como objectivos específicos: (i) a universalização do acesso à prática da leitura; (ii) a formação de mediadores de leitura; (iii) a valorização institucional da leitura, bem como o incremento do seu valor simbólico; (iv) o desenvolvimento da economia do livro; (v) a criação de um *corpus* literário angolano. (Governo de Angola, 2024, p. 10)

O plano destina-se a alunos de todos os subsistemas e níveis de educação e ensino, bem como aos cidadãos em geral, e visa garantir maior empoderamento e autonomia da população angolana. Para fomentar o hábito da leitura, o plano ressalta a construção e reabilitação de infraestruturas, assim como o apetrechamento de outros serviços de apoio, tais como:

Construção e apetrechamento de bibliotecas públicas, escolares e de mediatecas, além do estabelecimento de parcerias público-privadas para sua gestão;

Requalificação, modernização e qualificação de acervos e instalações de bibliotecas públicas e escolares, com parcerias público-privadas;

Construção e requalificação de jangos comunitários e outros espaços para atuarem como bibliotecas comunitárias. (Governo de Angola, 2024).

A Política Nacional do Livro e da Promoção da Leitura, aprovada pelo Decreto Presidencial n.º 105/11, de 24 de maio, no seu ponto *2.2.* estabelece que a leitura é uma responsabilidade coletiva. Define que o Executivo e a sociedade civil devem criar condições para que os cidadãos, através do livro e da leitura, usufruam do património cultural e social e alcancem o conhecimento científico-técnico necessário para o desenvolvimento económico, político e social.

O plano nacional de leitura de Angola é um projeto que concede a oportunidade de repensar a melhoria da educação literária do país, mas, do nosso ponto de vista, seria importante que as suas propostas fossem acompanhadas de mecanismos, estratégias detalhadas e realistas para a sua implementação. Veja-se é mencionada a construção de bibliotecas e jangos comunitários. No entanto, não descreve especificamente como irá lidar com os problemas relacionados com a logística e acessibilidade no caso das áreas remotas, onde, muitas vezes, as infraestruturas básicas são muito deficitárias.

Sublinhe-se que a requalificação das bibliotecas existentes é vital. Deve-se garantir que isto inclua a atualização de outros acervos como livros e recursos modernos, bem como a formação de bibliotecários ou mediadores de leitura.

Quem/Quais?

O Governo de Angola reconhece as dificuldades que atravessa ao nível do ensino de qualidade e da formação de professores, especialmente no domínio das aprendizagens fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo nas classes iniciais do Ensino Primário. Conforme sugere o Plano Nacional de Leitura de 2014-2017, o Ministério da Educação está empenhado em desenvolver um conjunto de medidas para aperfeiçoar essas competências essenciais nas 1.ª e 2.ª Classes. Estas medidas poderão ter um impacto positivo na promoção de hábitos de leitura, na diversificação de aproximações do leitor ao texto escrito e, consequentemente, no fomento de competências de leitura.

Com efeito, na tensão entre o texto e o leitor que caracteriza a leitura literária, os saberes úteis são de três ordens: saberes sobre os textos, saberes sobre si e sobre a própria atividade lexical. (Rouxel, 2013)

Assim, o professor, que se envolve no ensino da leitura e na educação literária, deve possuir uma combinação de habilidades e características específicas, com vista a instigar uma aprendizagem consistente e duradoura, porque, a princípio, é importante que ele tenha uma formação académica adequada, preferencialmente em Letras, Literatura ou áreas afins, com um conhecimento profundo das obras literárias, teorias e críticas literárias. Além disso, é primordial que tenha uma paixão genuína pela literatura, refletida na sua prática letiva, um gosto capaz de inspirar e motivar os alunos a se interessarem, também eles, pela leitura. Outro dado importante tem a ver com a capacidade de análise crítica, uma vez que esta permite que o docente reflita e interprete textos literários de forma mais aprofundada, enquanto estimula os alunos a desenvolverem as suas próprias competências de análise.

Para tal, é indispensável que o professor mobilize os seus conhecimentos pedagógicos e recorra a métodos e estratégias de ensino que se adequem às necessidades e interesses dos alunos.

Considerando que a literatura é um veículo de preservação e difusão cultural, conforme temos vindo a sugerir ao longo deste trabalho, é essencial que o professor demonstre empatia, reconheça e valorize as diversidades culturais e as diferentes perspetivas presentes nos textos literários. Com efeito, muitos destes textos permeiam a inclusão, permitem com que todos os alunos se sintam integrados e devidamente valorizados no ambiente educativo.

O caso da província do Zaire merece atenção por ser uma província que se distingue pela riqueza das suas tradições orais, especialmente no que diz respeito às narrativas folclóricas, que exercem um papel relevante na identidade local. A leitura literária destas narrativas pode abrir novas perspetivas sobre a forma como são contadas e reinterpretadas. O trabalho com textos centrados na análise de histórias locais, mitos, lendas, provérbios e outras práticas culturais irá favorecer aos alunos um entendimento mais sólido do seu próprio património cultural e da sua identidade, bem como da forma como este é representado na literatura escrita.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO

Ao contrário dos dois primeiros capítulos, este capítulo assume uma natureza teórico-prática. Nele, apresentamos as opções metodológicas que orientaram o desenvolvimento do estudo, explicando os paradigmas, os métodos, os participantes, as técnicas utilizadas, bem como as questões éticas envolvidas. Destacamos ainda os principais autores que fundamentam o nosso pensamento, nomeadamente Bardin (2021), Hill e Hill (2016, p. 192), entre outros.

3.1 Opções ontológicas e epistemológicas

Nesta investigação, adotámos um enquadramento ontológico de realismo crítico. Partimos do princípio de que a literacia e as competências de leitura são fenómenos objetivos, passíveis de serem observados e promovidos, mesmo em contextos complexos como o do bilinguismo. Contudo, reconhecemos que estas competências são influenciadas por múltiplos fatores sociais e culturais, os quais foram devidamente considerados na análise.

De acordo com Mota (2005, p. 9), a literacia não constitui uma habilidade estática que, uma vez adquirida, se mantém inalterada para sempre. Para este autor, os níveis de literacia devem ser compreendidos à luz das exigências de cada sociedade, em determinado momento histórico, sendo o seu domínio caracterizado pela capacidade de compreender, organizar, refletir, interpretar e estabelecer conexões.

No entendimento de Almeida e Pinto (1983), a epistemologia corresponde à construção do conhecimento que regula os processos, condições, regras e critérios do método científico, visando garantir a sua validade. O seu objetivo é definir as condições e critérios que conferem legitimidade ao discurso científico.

Assim, esta investigação segue uma orientação epistemológica interpretativa, com o intuito de compreender as experiências subjetivas e os significados atribuídos por alunos e professores ao processo de leitura de contos. Através de técnicas qualitativas, como entrevistas e observação participante, procurámos captar as complexidades inerentes à promoção da literacia num ambiente bilingue, sem, no entanto, deixar de valorizar sempre as especificidades culturais e linguísticas dos participantes.

3.2 Teoria linguística de apoio

O presente estudo, embora aborde também questões de natureza social relativas aos alunos, centra-se fundamentalmente na leitura de textos como principal objeto de análise. Neste contexto, elegemos a Linguística Textual (LT) e a Compreensão Leitora como os principais referenciais teóricos, procurando avaliar as competências de leitura e compreensão dos alunos.

Para enquadrar esta abordagem, é indispensável referir o contributo do linguista francês Jean-Michel Adam (2008), figura central nos estudos de Linguística Textual. O termo LT tem origem nos trabalhos de Eugenio Coseriu, desenvolvidos nos anos 1950, cujo objetivo inicial era distinguir entre "gramática transfrásica" e "linguística textual". A teoria textual contemporânea contempla duas dimensões principais: a) A Análise dos Discursos, considerada uma das áreas mais recentes da linguística, emergiu na década de 1960 como um ramo distinto, mas com objeto de estudo próximo ao da LT; b) o objecto de estudo da Linguística Textual é o texto, seja ele escrito ou oral, bem como a leitura em contextos reais de comunicação. Por sua vez, a Análise do Discurso constitui um campo mais amplo, dedicado ao estudo da linguagem em uso, especialmente no seio de determinados grupos sociais.

A Linguística Textual (LT) afirma-se como uma área dedicada à análise e interpretação da língua para além da frase, considerando o texto como unidade central de estudo. Integra na sua reflexão não só os elementos intratextuais e a leitura do texto, mas também fatores de ordem psicossocial que podem influenciar a compreensão leitora dos alunos, como é o caso do contexto multilingue. Esta abordagem permite analisar o texto enquanto fenómeno comunicativo, atento às múltiplas dimensões que intervêm na produção e receção textual. Na mesma linha de pensamento, Nóbrega (2010, p. 35) explica que:

> Os estudos sobre o texto, iniciados por volta da década de 1960 do Século XX, rotulados de Linguística Textual, pretendiam, em um primeiro momento, dar conta de fenômenos linguísticos recorrentes para além dos limites da frase. Com isso, começava-se a delinear uma Linguística que propunha ser o texto o objeto legítimo dos estudos linguísticos e não mais a frase. Nesse primeiro momento da LT, conhecido como transfrásico, o texto é concebido como uma sequência coerente de frases em que se destacam como categorias analíticas as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, como por exemplo, a do múltiplo referenciamento que se pode manifestar de diversas formas, seja por meio da pronominalização.

Em termos conceptuais, Adam (2008) refere que a LT é um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas que tem como objeto de estudo o texto em todas suas facetas: produção, leitura e todos os elementos que condicionam estas dimensões.

Para o nosso caso específico, foram analisadas as leituras dos alunos com base numa grelha, assim como as entrevistas dos pais, encarregados de educação e professores. Para os testes dos alunos, fizemos a análise dividida em seis momentos. Para a análise do processo de compreensão leitora, contamos com o apoio dos fundamentos de Irwin (1986) e Giasson (2000).

3.3 Paradigmas de Investigação

Para alcançar os objetivos definidos, optámos por uma investigação de natureza mista, sustentada nos paradigmas construtivista ou interpretativo e positivista, conforme já referido anteriormente. Um estudo desta natureza visa observar, analisar e descrever os fenómenos de uma determinada população, procurando identificar possíveis regularidades. Para o seu desenvolvimento, é importante adotar uma definição rigorosa dos instrumentos de recolha de dados, que, neste caso, consistiram numa grelha de registo e em testes escritos.

Segundo Tuani (2016), a investigação qualitativa caracteriza-se por uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, estabelecendo um vínculo entre a realidade objetiva e a subjetividade do indivíduo, que não pode ser reduzido a números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são elementos fundamentais neste processo de investigação. Não exige, por isso, o recurso a métodos e técnicas estatísticas, sendo o ambiente natural a principal fonte de recolha de dados e o investigador o instrumento-chave. Trata-se de uma abordagem descritiva, em que os dados são geralmente analisados de forma indutiva.

De acordo com Flick (2005, p. 215), "na investigação qualitativa, o texto torna-se, mais cedo ou mais tarde, a base do trabalho de interpretação e de inferência realizado a partir do conjunto do material empírico".

Por outro lado, a investigação quantitativa baseia-se na seleção de uma determinada população e amostra, com o intuito de planear o estudo de um fenómeno e proceder à análise estatística dos dados obtidos (resultados numéricos). Através de observações e da aplicação de instrumentos específicos, permite uma interpretação rigorosa e robusta dos dados recolhidos. Assim, os estudos quantitativos englobam as etapas de recolha de informação, análise, interpretação e apresentação dos

resultados. Podemos, portanto, afirmar que a nossa investigação é de natureza mista, uma vez que integra ambas as perspetivas. (Creswell, 2010)

Este estudo utiliza o texto literário, em particular o conto, como principal estratégia de trabalho, com o objetivo de proporcionar alternativas que incentivem os alunos à leitura e à compreensão, através de diversos exercícios curriculares e extracurriculares. Tal como se explicará de seguida, tais opções foram integradas nas diferentes etapas que orientaram a intervenção didática.

3.4 Opções relativas ao método

Optámos pela investigação-ação, uma vez que esta constitui um método que integra acompanhamento, avaliação, análise e intervenção, com o objetivo de ultrapassar as fragilidades identificadas na fase inicial do estudo. De acordo com Nunes e Infante (1996), a investigação-ação caracteriza-se pelo acompanhamento próximo dos sujeitos em estudo, pela análise das suas vivências através de observações e pela realização de intervenções destinadas a transformar a realidade. Distingue-se pelo contacto direto estabelecido no seio da organização analisada, promovendo a troca de saberes, a formação contínua de recursos humanos e o desenvolvimento de um ambiente de intercâmbio e valorização de conhecimentos entre o investigador e os participantes.

Os autores referem que a investigação-ação se inicia com a definição do problema e a elaboração dos instrumentos adequados, como entrevistas, guiões de observação ou testes. Segue-se a recolha de dados, a análise crítica dos resultados obtidos e, posteriormente, a intervenção propriamente dita. (Nunes e Infante, 1996)

No entanto, foi necessário adotar este método tendo em conta o objetivo do nosso estudo, pois, inicialmente, não pretendíamos apenas compreender as razões pelas quais os alunos apresentavam limitações ao nível da leitura e da compreensão, mas também ajudá-los a superá-las. Como o trabalho exigia uma intervenção prolongada junto dos alunos, considerámos que este método seria o mais adequado, uma vez que nos permitia realizar o movimento cíclico de diagnóstico, observação, intervenção e reflexão, aspetos essenciais a considerar na implementação de uma prática pedagógica.

Através da observação participante, foi possível avaliar, em tempo real, as competências de literacia dos alunos em contexto de sala de aula, nomeadamente durante a leitura de contos selecionados. Um modelo de recolha que permitiu identificar as principais dificuldades de

compreensão, bem como as reações dos alunos ao longo da discussão dos temas. Paralelamente, foram também observadas as condições da escola (a existência de bibliotecas, o estado das carteiras, dos quadros, das salas de aula e dos espaços de recreio), fatores que influenciam diretamente o ambiente de ensino-aprendizagem. A evolução dos alunos foi monitorizada por meio de testes contínuos e regulares ao longo do período de intervenção. No final, realizaram-se entrevistas aos professores, pais e encarregados de educação.

3.5 Caracterização da escola e participantes do estudo

A Escola onde desenvolvemos o nosso estudo é uma Escola Primária que passou por uma renomeação em fevereiro de 2024, conforme disposto no artigo 119.º da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, que aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. A mudança de nome e a sua reestruturação foram realizadas de acordo com as disposições do Decreto Presidencial n.º 104/11, de 23 de maio, que define as condições de elaboração, gestão e controle dos quadros de pessoal da administração pública.

A criação da instituição foi estabelecida em conformidade com os poderes delegados pelo Presidente da República, nos termos do artigo 137.º da Constituição da República de Angola e de acordo com as disposições combinadas das alíneas d) do n.º 2, do artigo 5.º e n.º 1, do artigo 6.º, ambos do Decreto Presidencial n.º 222/20, de 28 de agosto, que aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, conjugado com os n.ºs 3 e 4 do Despacho Presidencial n.º 289/17, de 13 de outubro.

3.5.1 Infraestrutura e capacidade

A escola dispõe de cinco salas de aula, das quais três são de construção definitiva e duas foram edificadas com ramos de palmeira. Existem oito turmas, distribuídas por dois turnos, com uma capacidade máxima de 36 alunos por sala. As crianças da pré à 3ª classe frequentam as aulas no período da manhã, enquanto as da 4ª à 6ª classe estudam no período da tarde. No entanto, a instituição depara-se com algumas limitações ao nível da infraestrutura e dos recursos, nomeadamente:

a) Não há uma sala dedicada para reuniões.
b) Não existe espaço de lazer para as crianças.
c) A escola não possui uma biblioteca ou sala de leitura.
d) Não há campo desportivo ou instalações para a prática de educação física.

3.5.2 Corpo docente e funcionários não docentes

O corpo docente é composto por 14 elementos, todos do sexo masculino. Além dos professores, a escola conta com um diretor geral, um subdiretor pedagógico e duas auxiliares de limpeza. A falta de diversidade de género no corpo docente e a limitação no número de funcionários é um dos desafios que a instituição enfrenta no que toca às condições de acesso e acolhimento dos quadros.

3.6 População/ participantes/amostra

Realizou-se um estudo que implicou a recolha sistemática de dados, recorrendo à aplicação de instrumentos de avaliação junto dos alunos. Uma vez elaborados, os testes deveriam ser administrados a um grupo de 45 alunos, composto por 30 homens e 15 mulheres, todos a frequentar a 6ª classe A e B, posteriormente unificadas numa única turma, durante o ano letivo 2023/2024. Porque a escola fica numa aldeia e por causa das atividades agrícolas, tem havido muita desistência. No momento da inscrição, as turmas eram compostas da seguinte forma: A com 39 alunos e B com 43 alunos, mas com o passar do tempo a maioria desistiu, razão pela qual a escola preferiu unificar as duas turmas por razões de gestão de turmas e professores. Ainda assim, vimos outra situação relacionada com faltas, pois houve dias em que a turma estava cheia e outros com poucos alunos. Por isso, ao longo da nossa intervenção, e, sobretudo nos dias em que realizávamos os testes, registamos a comparência variada entre 39 alunos a 35 alunos. As classes eram heterogêneas, embora o género não fosse o elemento central da análise. Contamos também com participação de 7 pais e encarregados de educação e 2 professores.

De acordo com Almeida e Freire (2000, p. 100), a "população é um conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno". No âmbito do presente estudo, foi extraída da população uma amostra composta por uma turma do 6.º ano, totalizando 39 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, dois professores, bem como sete pais e encarregados de

educação. Os autores supracitados sublinham, ainda, que a amostra corresponde ao subconjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) selecionado a partir do universo populacional, permitiu a análise do fenómeno em estudo.

Em termos de tipo, a nossa amostra é considerada não-probabilística e intencional. Segundo Gil (2008, p. 94), a amostragem intencional é aquela que é "não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população". No que concerne à precisão, a autora destaca que a principal vantagem deste tipo de amostragem reside no seu reduzido custo, tanto em termos de recursos financeiros quanto materiais, inerente ao processo de seleção da amostra. Embora se trate de uma abordagem não probabilística, esta metodologia revelou-se eficaz, proporcionando uma recolha de dados eficiente e economicamente viável, de acordo com os objetivos da investigação delineados por Almeida e Freire (2000) e Gil (2008).

Inicialmente fizemos um teste piloto com a participação de alguns professores que lecionam no curso de Ensino Primário numa das escolas do Ensino Superior. Tal como recomendam os princípios metodológicos, a aplicação dos instrumentos de recolha de dados deve ser antecedida de um ensaio. Foi um exercício necessário e valioso, pois permitiu-nos estimar a duração média das atividades, que oscilou entre 19 e os 30 minutos.

Antes de procedermos à realização das entrevistas com os professores, pais e encarregados de educação, explicámos detalhadamente o propósito do nosso estudo, a metodologia a ser utilizada na condução das mesmas e os objetivos. Solicitamos, de igual modo, a devida anuência quanto à gravação das entrevistas, a fim de se assegurar a transparência do processo investigativo, o pleno esclarecimento e consentimento dos participantes envolvidos.

A entrevista foi feita aos dois professores da referida escola no dia 19 de fevereiro de 2024. Ambos lecionavam/lecionam nas duas turmas da 6.ª classe. Com o primeiro professor, doravante denominado (Pf1), a entrevista durou aproximadamente 25 minutos e quatro segundos. Por sua vez, com o segundo professor (Pf2) durou 21 minutos e três segundos. Todas decorreram no período vespertino, isto é, no mesmo horário das aulas das turmas-alvo do estudo. Cumpre destacar que as entrevistas foram conduzidas durante o intervalo, por forma a não se interromper o normal funcionamento das actividades letivas.

Não houve recusas para participar das entrevistas; pelo contrário, os professores demonstraram entusiasmo e comprometimento durante todo o processo. Contudo, o último

entrevistado (Pf2) expressou um certo receio, devido à sua proficiência limitada em LP, o que é particularmente interessante, visto que ele é o professor de LP nas duas turmas. O seu receio deveu-se ao facto de se ter formado na vizinha República Democrática do Congo, onde a língua oficial é o francês e com a prevalência também do lingala.

Durante este processo, atribuímos grande importância aos relatos dos professores sobre a relevância da leitura e da compreensão, bem como sobre a utilização do género narrativo em questão, o conto para a promoção da literacia dos alunos. As questões foram divididas em duas partes: a primeira centrou-se na leitura, na compreensão e na sua importância, enquanto a segunda parte contemplou questões objetivas relacionadas como o conto entendido como recurso didático.

A condução da entrevista teve em consideração os objetivos estipulados e, assim, procurámos:

1. Indagar a perceção dos professores sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da compreensão de textos nos alunos;
2. Perceber a visão dos professores sobre a função dos contos na promoção da leitura em contexto bilingue;
3. Identificar o tipo de estratégias utilizadas pelos professores para incorporar a leitura de contos;
4. Avaliar o nível de compreensão de textos narrativos breves por parte dos alunos;
5. Investigar quais os conhecimentos que os professores possuem sobre os contributos da leitura de contos para o desenvolvimento da literacia;
6. Averiguar o nível de envolvimento dos professores na avaliação dos alunos em contexto bilingue baseada na leitura de contos e, ainda, de que forma se usa práticas diferenciadas que visam explorar a dimensão do conhecimento linguístico dos alunos.

3.6.1 Caracterização dos Professores

Tal como referimos, este estudo contou com os dados recolhidos junto de dois professores que ministram aulas de LP na 6.ª classe. No que diz respeito à faixa etária, o primeiro professor tem entre 25 e 35 anos, enquanto o segundo se situa entre os 46 e os 55 anos. Em termos de formação académica, ambos possuem o nível médio, com especializações distintas que refletem as suas trajetórias profissionais. Um dos professores concluiu o Magistério Primário, uma formação voltada

para a capacitação de professores que se encontram habilitados a dar aulas no Ensino Primário ou no I Ciclo do Ensino Secundário, ao passo que o outro se especializou em Ciências Humanas pelo Puniv. Todavia, nenhum deles tem formação específica em ensino da LP ou especialização em literatura.

O tempo de serviço de cada um destes professores na escola é diferente. O primeiro possui um ano de serviço e o segundo acumula dois anos de experiência profissional. Entendemos que o tempo de serviço pode refletir-se nas variações ao nível da adaptação e opções metodológicas e/ou pedagógico-didáticas, bem como no próprio comprometimento com a comunidade escolar.

3.6.2 Informação sobre os pais e encarregados de educação

A tabela que se segue apresenta a distribuição etária e o género dos pais e encarregados de educação entrevistados.

Tabela 1 – Idade e género

Idade	**Género**		**Total**
	Masculino	**Feminino**	
25 -35 anos	-	-	-
36 - 45 anos	-	2	2
46-55 anos	1	-	1
+ de 55 anos	4	-	4
Total	5	2	7

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A maioria dos encarregados de educação inquiridos é do género masculino, totalizando cinco representantes. Destes, um situa-se na faixa etária dos 46 aos 55 anos e quatro têm mais de 55 anos. Por sua vez, existem duas encarregadas de educação do género feminino, ambas pertencentes ao grupo etário dos 36 aos 45 anos. Importa salientar a ausência de encarregados de educação na faixa etária dos 25 aos 35 anos, o que pode sugerir que os pais mais jovens tendem a delegar a responsabilidade educativa ou escolar aos avós ou a outros familiares mais velhos. Em alternativa, esta

ausência pode estar vinculada contexto socioeconómico específico da região, que condiciona as dinâmicas familiares observadas.

Tabela 2 – Grau académico

	Género		Total
	Masculino	**Feminino**	
Básico	3	-	3
Médio	2	2	4
Licenciatura			
Mestrado			
Doutoramento	-	-	-
Outra formação	-	-	-
Total	5	2	7

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Três encarregados de educação têm o nível básico de escolaridade; e quatro possui o nível médio, dentre eles: dois do género masculinos e dois do género feminino. Não se verificou a existência de pais e encarregados de educação com formação académica superior.

Verifica-se uma paridade entre os géneros no que respeita à distribuição de encarregados de educação com formação académica ao nível do ensino médio, evidenciando igualdade quanto à qualificação mínima. Contudo, a ausência total de pais e encarregadas de educação com formação superior, em ambos os géneros, sugere limitações no acompanhamento dos educandos, particularmente no que concerne ao desenvolvimento de competências de leitura e compreensão de textos.

Tabela 3 – Áreas de especialização dos pais e encarregados de educação

	Género		Total
	Masculino	**Feminino**	
Nível básico	3	-	3

Literatura francesa	1	-	1
Magistério primário	-	1	1
Ciências Humanas	-	2	2
Total	4	3	7

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os primeiros três não têm especialidade, porque dispõem do ensino básico apenas; um é formado em literatura francesa; uma em Magistério Primário; um em Ciências Humanas; e, igualmente, um em Ciências Humanas.

Outro dado importante reside no número de educandos por pais e encarregados: três entrevistados do género masculino possuem três educandos cada um; um tem cinco; e um possui 10 educandos. No caso das senhoras, uma possui seis e a outra cinco educandos.

A análise dos dados aponta uma variação no número de educandos sob a responsabilidade dos encarregados de educação, especialmente entre os do género masculino. A maioria destes (três entrevistados) tem a seu cargo três educandos cada, embora existam casos de encarregados com cinco e até dez educandos. Constata-se, com efeito, uma acentuada diversidade na dimensão e estrutura dos agregados familiares da aldeia, facto que pode comprometer a possibilidade de um acompanhamento individual e atento de cada educando.

3.7 Escolha da 6ª classe como nível de escolarização para implementação do estudo

O Ensino Primário em Angola, conforme estabelecido na *Lei n.º 32/20*, tem a duração de seis anos, sendo acessível às crianças que completem, pelo menos, seis anos de idade no ano de matrícula, como descrito no artigo 27.º, ponto 2. Este nível de ensino está organizado em duas fases distintas, como especificado no artigo 27.º, ponto 3, nas suas alíneas *a)* e *b)*: da 1.ª à 4.ª classes, em regime de monodocência; da 5.ª à 6.ª classes, conforme regulamentações estabelecidas em diploma próprio.

Os objetivos específicos do Ensino Primário estão descritos no artigo 29.º na alínea *a)*. Entre eles, destacam-se a necessidade de desenvolver a capacidade de aprendizagem dos alunos, que têm como meios básicos o domínio da leitura, escrita, cálculo e as bases das ciências. A alínea *e)* descreve

a importância de educar as crianças, jovens e cidadãos adultos para que adquiram conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética necessários ao seu desenvolvimento.

Segundo o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Educação (INIDE, 2019, p. 36), os objetivos gerais do ensino primário na disciplina de LP são:

- Desenvolver um instrumento de comunicação e expressão oral e escrita que permita uma integração social e uma participação consciente no processo de desenvolvimento do país;
- Permitir uma compreensão do conteúdo das outras disciplinas, que exigem do aluno um domínio cada vez mais alargado do vocabulário;
- Desenvolver o gosto pela leitura e permitir o acesso às obras literárias que poderão desenvolver a sensibilidade e criatividade dos alunos;
- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio.

Portanto, optámos por selecionar a 6.ª classe para este estudo, uma vez que, neste nível de ensino, os alunos já deverão ter desenvolvido competências essenciais de leitura, compreensão, interpretação e escrita ao longo dos anos anteriores. Consideramos, por isso, que estão aptos a interpretar os instrumentos e testes aplicados, os quais foram especificamente concebidos e validados para esta etapa escolar, sendo, assim, adequados à faixa etária em questão. Acresce ainda que a 6.ª classe constitui uma classe de transição, na qual se espera que os alunos tenham consolidado as competências de leitura, compreensão e domínio da gramática, permitindo-lhes uma melhor adaptação e assimilação dos conhecimentos exigidos no ciclo de ensino subsequente.

3.8 Escolha do género narrativo conto

A utilização do texto narrativo, especialmente o conto, no desenvolvimento da competência leitora de alunos cuja língua materna é diferente da língua de ensino, possui uma importância marcante, sobretudo em aldeias onde a tradição do conto oral é preservada. Pela sua natureza envolvente e pela estrutura clara, o conto proporciona um meio eficaz de introduzir novos vocábulos e estruturas gramaticais de maneira contextualizada e atraente. O contacto dos alunos com a forma oral do conto pode servir como uma ponte entre a língua materna e a língua de ensino, facilitando a compreensão dos conteúdos.

A sua importância também é sublinhada por Reis (2018) ao referir que o conto é caracterizado por sua brevidade, por apresentar, geralmente, uma narrativa concisa, com uma diegese que não é muito complexa, e por envolver um número limitado de personagens.

Estamos convictos de que o trabalho com contos permite explorar diversos aspetos da linguagem, nomeadamente a ampliação do vocabulário, a melhoria da compreensão textual e o desenvolvimento da competência leitora.

Outras razões que nos motivaram a trabalhar com o texto narrativo, em particular com o conto, relacionam-se com as características descritas por Cosson (2009), que destaca a importância multifacetada da aprendizagem literária. À partida, a aprendizagem da literatura ocorre através da vivência estética do mundo por meio da palavra. Estimula os sentidos, as emoções e a intimidade do leitor, o que favorece uma interação visual, sensorial e emocional com o texto.

Para Terra e Pacheco (2017), o conto é um texto figurativo que pode ser interpretado em duas ordens: concreta e abstrata. Na dimensão concreta (figuras), as palavras têm sensorialidade, sendo percebidas pelos órgãos de sentidos (ver, cheirar, tocar). As abstratas são de natureza cognitiva (temas), como sucede, por exemplo, na aproximação a um texto filosófico.

Atendendo às reflexões de Terra e Pacheco, torna-se, pois, justificada a ênfase atribuída ao conto no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que todo o discurso literário é figurativo, representando a realidade através de figuras que, embora concretas, encerram temas-base. A imersão sensorial proporcionada pelo conto é particularmente benéfica para os alunos em estudo, dado que estes estão a aprender numa língua diferente da sua língua materna, o que favorece uma ligação emocional e cognitiva com os textos trabalhados.

3.8.1 A seleção de textos

A escolha dos textos para os testes recaiu nos contos narrativos, levamos em consideração o nível escolar dos alunos, as suas capacidades de leitura e compreensão, bem como o contexto específico deles, neste caso, o da aldeia. Nosso objetivo foi compilar uma coleção diversificada, composta por seis contos completos de autores nacionais e internacionais de renome. Entre os contos selecionados, destacam-se:

1. "O Leopardo NEBR" e "O Cágado e a Raposa", extraídos da obra *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo* (2009), de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete (seleção, adaptação e reconto).
2. "A Lebre e a Lua", da autoria de Aníbal Simões, incluído na coletânea *40 anos, 40 contos, 40 autores. Antologia* (2015).
3. "O Homem que Plantava Aves", de Gociante Patissa, também presente na coletânea *40 anos, 40 contos, 40 autores. Antologia* (2015).
4. "O Velho das Quatro Tranças", de Dario de Melo (1988), extraído da obra *Histórias de encantar (livro de ouro da literatura infantil angolana)* publicada em 2015.
5. "A Borboleta Colorida e a Linda Joaninha", escrito por Yara Castro (2010), também patente no volume *Histórias de encantar (livro de ouro da literatura infantil angolana)* publicada em 2015.

Cada um destes contos foi escolhido pela sua qualidade literária e pela sua potencial capacidade de envolver e educar (no domínio linguístico e literário, bem como nos domínios estético e ético) os alunos, proporcionando-lhes uma experiência de leitura profunda e intelectualmente estimulante.

3.8.2 A elaboração dos testes

Se pudermos compreender como ocorre a compreensão, então poderemos ensinar os alunos a fazê-lo. (Irwin, 1986, p. 2)

Os testes aplicados aos alunos foram projetados para avaliar o nível de literacia em três fases distintas: inicial, média e final. Cada fase foi cuidadosamente estruturada para medir o progresso dos alunos e identificar as áreas que necessitavam de intervenção específica. O objetivo principal era diagnosticar o nível de compreensão leitora dos alunos da 6.ª classe. Para isso, foram elaboradas questões em consonância com os cinco processos básicos de compreensão leitora segundo Irwin (1986) e Giasson (2000), já explicitados acima: microprocessos, processos integrativos, macroprocessos, processos elaborativos e processos metacognitivos.

As questões foram projetadas para identificar a habilidade dos alunos em reconhecer os principais tópicos de um texto e organizá-los numa estrutura coesa. Nelas, pedimos que os alunos

sintetizassem informações e elaborassem resumos simples, de modo a diagnosticarmos as suas capacidades iniciais ao nível dos macroprocessos, como, por exemplo, na alínea *b)* da primeira questão, na qual os alunos teriam de dizer *em que espaço se desenvolve a ação do texto*, bem como na terceira questão, cuja solicitação consistia na recriação de uma história baseada na lida anteriormente: *3. imagine uma situação social (cerimónia familiar, desporto, caça, pesca, etc.) e crie uma história parecida com as lidas.* Importa esclarecer que as questões apresentadas aqui como exemplo constam do primeiro teste, havendo outras da mesma natureza nos demais testes.

A mobilização dos processos integrativos foi analisada de acordo com os princípios definidos nos testes de literacia aplicados aos alunos em destaque, com o intuito de averiguar se estes apenas reconhecem ideias isoladas ou se conseguem estabelecer ligações abrangentes entre essas ideias. Para tal, solicitou-se aos alunos que identificassem as relações existentes entre orações simples e que realizassem inferências diretas a partir de frases adjacentes, o que permitiu obter um diagnóstico inicial e facilitou a avaliação da capacidade básica dos alunos para integrar informações. Por exemplo, algumas questões exigiam que os alunos preenchessem um espaço em branco com uma frase específica, de modo a atribuir o significado pretendido a um parágrafo inteiro ou a uma frase, como se pode verificar nas alíneas a), b), c) e d) da segunda questão do terceiro teste:

a) A personagem principal é _____ que costumava_____, porque_____.
b) A história teve como situação inicial_____.
c) O desenvolvimento da história centrou-se em_____.
d) Em jeito de conclusão, a lua disse à Lebre que_____.

Já no que diz respeito aos processos metacognitivos, testámos os alunos com o intuito de analisar as suas habilidades em mobilizá-los de maneira avançada. As questões incluíam a análise de textos, na qual eram desafiados a demonstrarem as suas competências em monitorizar continuamente as suas interpretações e ajustar os seus conhecimentos com a estratégia de avaliação que adotamos. Solicitamos também que refletissem, identificassem as dificuldades e explicassem o modo como algumas situações se desenrolam. O que mencionamos substantiva-se nas questões dois e cinco do quarto teste: *2. Descreva, de forma ordenada, os principais momentos da história. 5. Qual é parte da história que mais te marcou e porquê?*

No caso dos processos elaborativos, formulámos perguntas que incentivavam os alunos a fazerem previsões sobre o que poderia acontecer a seguir no texto. Tinham de descrever imagens mentais que formavam durante a leitura ou a relacionarem a informação do texto com as suas próprias experiências. Tome-se como exemplos a quarta questão do teste quatro e a terceira questão do primeiro teste: 4. *Em uma folha de papel, crie uma continuação para a história lida, com uma perspetiva, personagens e final diferentes; 3. Imagine uma situação social (cerimónia familiar, desporto, caça, pesca, etc.) e crie uma história parecida com as lidas*.

3.9 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para acautelarmos as questões relacionadas com a ética investigativa, solicitámos uma autorização à direção da escola, que nos permitiu estabelecer contacto com os professores, alunos, pais e encarregados de educação, de modo a assegurar a transparência e o respeito pelos participantes do estudo.

Todos os participantes do estudo assinaram os termos de consentimento informado, declararam estar cientes e de acordo com a sua participação na investigação, bem como disponíveis para fornecer as informações solicitadas. Isso permitiu que todas as etapas do trabalho fossem conduzidas em conformidade com os princípios éticos e legais, respeitando a privacidade e os direitos dos entrevistados.

Após a devida autorização, seguimos com a aplicação dos seguintes instrumentos para recolha de dados: observação participante, entrevistas semiestruturadas e testes escritos. Estes instrumentos foram aplicados em três fases distintas.

Na primeira fase, assistimos as aulas de LP, com recurso a uma grelha de observação para registar os procedimentos de ensino-aprendizagem e a interação entre professores e alunos.

Na segunda fase, conduzimos as entrevistas que foram gravadas em áudio por meio de gravador de telemóvel, o que facilitou a transcrição literal em *Word* e análise das respostas.

Por fim, na terceira fase, foram aplicados seis testes aos alunos para avaliar as suas habilidades iniciais, médias e finais de leitura e compreensão de contos

As informações obtidas foram utilizadas exclusivamente para fins investigativos, concretamente nesta tese de doutoramento e suscetíveis de serem destruídas quando esgotar o período estabelecido pelas normas e leis do regulamento da Universidade do Minho.

3.9.1 O guião de observação de aulas

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a observação participante permite ao investigador um contacto direto com a comunidade ou grupo em estudo. O investigador integra-se no grupo durante momentos reais de atividade, podendo, por vezes, ser confundido com os próprios sujeitos da investigação. Torna-se, assim, quase tão próximo como um membro do grupo, participando nas suas atividades habituais. O processo de observação tem como finalidade possibilitar inferências sobre a realidade em análise, de modo a perceber se existem ou não distorções na ordem estabelecida.

Um guião de observação de aulas é, para nós, uma ferramenta valiosa na investigação científica qualitativa, que envolve a observação direta do ambiente de sala de aula, serve como um roteiro estruturado que orienta o investigador sobre o que observar, como registar as observações e que elementos considerar durante o processo da recolha de dados, e, consequentemente, o seu tratamento, discussão e divulgação.

Neste guião (ou, na aceção de alguns investigadores, neste diário de bordo) podem também ser registadas as questões que se pretende colocar ao professor, aos alunos, bem como reflexões sobre a forma como o seu grupo se encontra a trabalhar. Podem ser dadas indicações adicionais no contexto da turma e do projeto que está a desenvolver. Não há um formulário específico para fazer o registo. Deve ser usado, contudo, um formulário simples que será útil na organização do diário de bordo e que irá ser parte integrante do seu portefólio. (Monteiro, 2007)

O nosso guião de observação contém as seguintes componentes: o uso de contos na sala de aulas, a posse de manuais de leitura e de obras literárias. O principal objetivo da observação da aula de língua portuguesa, centrada na leitura, foi perceber de que forma os professores trabalham o texto literário, em particular o conto, com vista ao desenvolvimento das competências de leitura e compreensão dos alunos. Verificamos tanto os pontos fortes como as áreas que podem ser melhoradas no processo de ensino-aprendizagem. Os momentos que marcaram a nossa observação foram os seguintes:

Durante os seis meses em que decorreu a observação, não se registaram, de um modo geral, aulas especificamente dedicadas à leitura de contos, devido à ausência de práticas sistemáticas orientadas para o trabalho com o texto literário. Apenas numa ocasião, na sala A, se realizou uma aula de leitura de um texto informativo, na qual o professor selecionou previamente o aluno responsável pela leitura. Verificou-se que os docentes não orientavam o processo de leitura, uma vez que não efetuavam leitura-modelo nem disponibilizavam materiais de apoio, como dicionários ou notas explicativas, que pudessem facilitar a compreensão textual.

Constatámos igualmente que oito das aulas observadas se centraram em atividades de revisão, enquanto apenas duas incidiram sobre a leitura individual dos alunos, com textos de escolha livre. A maioria dos estudantes não dispunha de manuais escolares — que incluíam excertos de textos e um bloco gramatical — nem possuía livros de literatura infantil ou infantojuvenil. As observações decorreram entre os dias 26 de março e 18 de abril de 2024, perfazendo um total de dezoito sessões acompanhadas.

No que respeita aos recursos didáticos, verificou-se que os professores não dispunham de livros literários, nomeadamente contos, nem de um plano de aulas estruturado que sustentasse práticas pedagógicas consistentes. Do mesmo modo, não se observaram metodologias baseadas na descoberta ativa, nem a mobilização do conto como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem, ao qual se associam estratégias promotoras da literacia.

O número de alunos presentes nas aulas variou ao longo dos dias de observação, facto que condicionou a organização das atividades letivas. No primeiro dia, por exemplo, registou-se a presença de 34 alunos, enquanto no quarto dia apenas 19 se encontravam em sala, circunstância que levou o professor, em situações de menor afluência, a proceder à fusão das turmas. Em dois dias específicos, os alunos foram reunidos para aulas subordinadas aos temas “Os Instrumentos” e “A Televisão em Angola”, ambas conduzidas pelo mesmo docente.

Durante essas sessões, observaram-se dificuldades significativas na leitura e interpretação dos textos. Muitos alunos revelaram limitações na leitura de palavras isoladas, frases curtas ou longas e, consequentemente, dos textos na íntegra, o que comprometeu a compreensão global e o cumprimento das etapas subsequentes, como a identificação de categorias narrativas e de elementos gramaticais. Verificou-se, ainda, um domínio reduzido dos elementos peritextuais e pós-textuais, bem como manifestações de timidez, hesitação, receio e estranheza, fenómenos que se intensificaram perante a nossa presença em sala de aula.

3.9.2 Grelha de atividades com os alunos

A grelha de atividades com os alunos foi elaborada tendo em conta os objetivos de desempenho linguístico estabelecidos no currículo português para o Ensino Primário em Angola, ou seja, competências de compreensão e produção. No entanto, a sua validação dependia de ser testada com um pequeno grupo de alunos fora da amostra principal, isto é, alunos da 6º classe de uma escola vizinha, o que felizmente foi positivo. A grelha comporta dados como: idade, morada, género, língua materna, língua segunda e outras questões sobre a compreensão textual.

3.9.3 A entrevista

Para Magalhães e Paul (2022, p. 67), a entrevista é uma "situação de interação pessoal, conduzida tecnicamente, que tem como objetivos principais fazer um diagnóstico, recolher informação e/ou prestar ajuda. Uma entrevista envolve um entrevistador, que coordena o processo da conversa e faz perguntas, e entrevistado, que responde a essas perguntas".

A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados qualitativos que combina perguntas pré-determinadas com a flexibilidade de explorar tópicos emergentes durante a conversa. Sobre isso, Bardin (2021, p. 89) explicita que

> há várias maneiras de fazer uma entrevista. Tradicionalmente, classificam-se segundo o seu grau de conectividade, ou melhor, de não-diretividade e, por conseguinte, segundo a profundidade do material verbal recolhido. Entrevistas não directivas de uma ou duas horas, que necessitam de uma prática psicológica confirmada, ou entrevista semidirectivas (também chamadas com plano, com guia, com grelha, focalizadas, semiestruturada), mais curtas e mais fáceis: seja qual for o caso, devem ser registadas e integralmente transcritas (incluindo) hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador).

Diferente das entrevistas estruturadas, que seguem um roteiro rígido de perguntas, as entrevistas semiestruturadas permitem ao entrevistador adaptar as perguntas e aprofundar áreas específicas com base nas respostas do entrevistado. É uma técnica que equilibra a consistência necessária para comparar dados entre entrevistas diferentes com a liberdade de investigar assuntos inesperados que podem surgir durante o diálogo.

Primeiro realizámos uma entrevista piloto com alguns professores da Escola Superior de Ciências Sociais, Artes e Humanidades (ESCISAH), para testar a clareza das perguntas e a extensão

das respostas, e se eles, os participantes do estudo eram capazes de nos dar o feedback desejado, pais em particular. Também tivemos o apoio da orientadora na construção dos instrumentos e validação, bem como a avaliação da própria comissão de ética da Universidade do Minho.

Assim, na nossa investigação, utilizámos entrevistas semiestruturadas para a recolha de dados junto dos professores, dos pais e dos encarregados de educação dos alunos envolvidos no estudo. Preferimos adotar esse tipo de entrevista por razões que mencionámos anteriormente e também pela flexibilidade inerente a este instrumento, visto que os entrevistados partilharam as suas experiências de maneira mais natural e fluida, o que foi valioso para entender a realidade escolar específica e os desafios únicos vividos na escola em causa. Além disso, este instrumento possibilitou-nos entender temas emergentes e aprofundarmos áreas de interesse que não foram previstas inicialmente. Ao mesmo tempo, garantimos que perguntas essenciais fossem contempladas em todas as entrevistas, o que permitiu a comparação de respostas e a identificação de padrões. Serviu como um meio de recorte nas respostas, evitando que os entrevistados falassem de temas que não eram pertinentes para a o presente estudo, uma tendência que, ainda assim, foi notória.

3.10 Entrevista semiestruturada com os pais e encarregados de educação

Inicialmente, previámos envolver 10 participantes, entre pais e encarregados de educação. No entanto, devido à predominância da língua kikongo na região onde se localiza a escola (sendo que a maioria não domina fluentemente a língua portuguesa), e uma vez que não pretendíamos realizar as entrevistas em kikongo, optámos por incluir apenas aqueles que conseguissem responder em português. Assim, foi possível contar apenas com sete participantes, dos quais dois do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

As entrevistas com os homens foram todas realizadas no dia 27 de março de 2024, enquanto as que realizámos com às mulheres ocorreram nos dias 04 e 05 de abril do mesmo ano. A duração das entrevistas variou: a primeira teve uma duração de 14 minutos e 10 segundos (PEg1), a segunda de 17 minutos e 11 segundos (PEg2), a terceira de 15 minutos e 55 segundos (PEg3), a quarta de 15 minutos e 31 segundos (PEg4), a quinta de 13 minutos (PEg5), a sexta de 13 minutos e 29 segundos (PEg6), e a sétima 7 minutos e 47 segundos (PEg7).

Com os homens, as entrevistas foram conduzidas durante o período da tarde, após um grande esforço de busca domiciliar para os localizar. Foi bastante complexo devido à perceção equivocada por parte de alguns pais de que a investigação poderia estar associada a uma campanha política. Todavia, tivemos de esclarecer que o objetivo do estudo era puramente académico e que visava apoiar o desempenho dos seus filhos na escola.

Por outro lado, as entrevistas com as duas participantes do sexo feminino foram feitas no período da manhã. Distinguiram-se, de certa maneira, por terem tido o carácter mais informal e breve. As mulheres demonstraram mais empatia e mais simpatia.

A realização de entrevistas com os pais e encarregados de educação revela-se indispensável, pois acreditamos que a conjugação das suas perspetivas com as dos professores permitirá uma análise mais abrangente e contextualizada da presença e do impacto do conto, tanto no ambiente escolar como no contexto familiar. Tal como é evidenciado pelo vasto referencial teórico consultado, aliado à nossa experiência profissional, o trabalho com a leitura não se inicia nem se esgota na escola; trata-se de um processo de natureza macroestrutural que exige o envolvimento ativo da família. As entrevistas com os pais e encarregados de educação tiveram como objetivos principais:

(i) entender até que ponto os pais e encarregados de educação têm noção da importância da leitura no desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos por parte dos seus educandos.

(ii) saber se incentivam ou não a leitura de contos por parte dos seus filhos, com vista a reforçar o trabalho do professor.

(iii) perceber quais os desafios enfrentados ao impulsionarem a leitura em contexto familiar.

(iv) averiguar as suas opiniões pelo facto de a língua materna da maioria dos educandos não ser o português e se pode ou não comprometer o desenvolvimento da literacia.

3.11 Métodos e procedimentos de análise de dados

3.11.1 Análise de conteúdo

Análise de conteúdo é a expressão utlizada para designar um método de tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de

natureza diversas. Vala (1987, p. 101) esclarece que a "análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais". Esse processo de prisma interpretativo e/ou explicativo é feito com base em "cartas e outros documentos autobibliográficos para conhecer as atitudes e os valores dos seus autores ou das pessoas que se dirige".

A análise de conteúdo é um método substancial em estudos qualitativos, principalmente quando se deseja indagar e reter informações essenciais do texto. Assim, a sua importância reside na capacidade que o investigador tem para sistematizar e interpretar dados encontrados nos materiais analisados, como textos, discursos ou entrevistas.

A análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2021), geralmente prevê três etapas principais:

1 - Pré-análise: compreende a organização dos dados recolhidos, a definição de unidades de análise (por exemplo, trechos de texto relevantes), e a formulação de hipóteses ou questões de pesquisa que guiarão a análise.

2 - Exploração do material: ocorre a administração das técnicas do *corpus,* a codificação propriamente dita, na qual os dados são categorizados de acordo com temas emergentes ou pré-estabelecidos e se procura relacionar as categorias e subcategorias entre si.

3 - Tratamento dos resultados: os resultados foram interpretados e analisados à luz das questões de pesquisa, o que envolveu a interpretação dos padrões identificados, a elaboração de inferências e a formulação de conclusões baseadas nos resultados do estudo.

As fases de análise de conteúdo referenciadas por Bardin foram efetivadas no nosso estudo ao possibilitarem, na pré-análise, o contato direto com a informação genérica recolhida por meio dos instrumentos previamente selecionados, para, depois de uma leitura (a chamada leitura flutuante), serem organizados. Por conseguinte, após a transcrição integral e literal das entrevistas em suporte digital (Word), procedeu-se à análise dos dados em conformidade com os princípios metodológicos subjacentes a esta fase do estudo. No que respeita ao princípio da exaustividade, assegurou-se que nenhum elemento relevante fosse excluído, uma vez que a totalidade dos dados obtidos nas entrevistas foi objeto de análise, permitindo uma leitura abrangente e sistemática do corpus.

Relativamente ao princípio da representatividade, considera-se que este foi assegurado, uma vez que, embora inicialmente se previsse a participação de dez pais e encarregados de educação, a

amostra final integrou sete participantes — número suficientemente representativo face ao universo em estudo —, além dos dois professores que permaneceram como participantes ao longo de todo o processo. No que respeita ao princípio da homogeneidade, verificou-se compatibilidade entre os materiais analisados, dado que todos os dados recolhidos se enquadram no mesmo quadro temático e metodológico.

Por fim, a pertinência da análise foi assegurada, uma vez que os dados obtidos evidenciam uma relação direta e inequívoca com o objeto de estudo, permitindo sustentar de forma fundamentada as interpretações e conclusões decorrentes da investigação.

A codificação ajuda a estruturar e organizar grandes volumes de dados, tornando-os mais manejáveis e compreensíveis, sendo particularmente importante em estudos qualitativos que geram vastas quantidades de textos. Através da codificação, foi possível comparar respostas e narrativas de diferentes participantes, identificar convergências e divergências.

A categorização foi feita com base em temas que advieram dos resultados. Para garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, adotamos um sistema de siglas que preserva a identidade dos envolvidos, uma prática que cumpre com as normas éticas da investigação científica, o que faz com que os participantes se sintam seguros e respeitados ao compartilharem as suas experiências e opiniões. Optámos por siglas representativas de cada um, como Pf1 e Pf2 para os professores, PEg1, PEg2, PEg3 para os pais e encarregados de educação, e GA1, GA2 para os alunos.

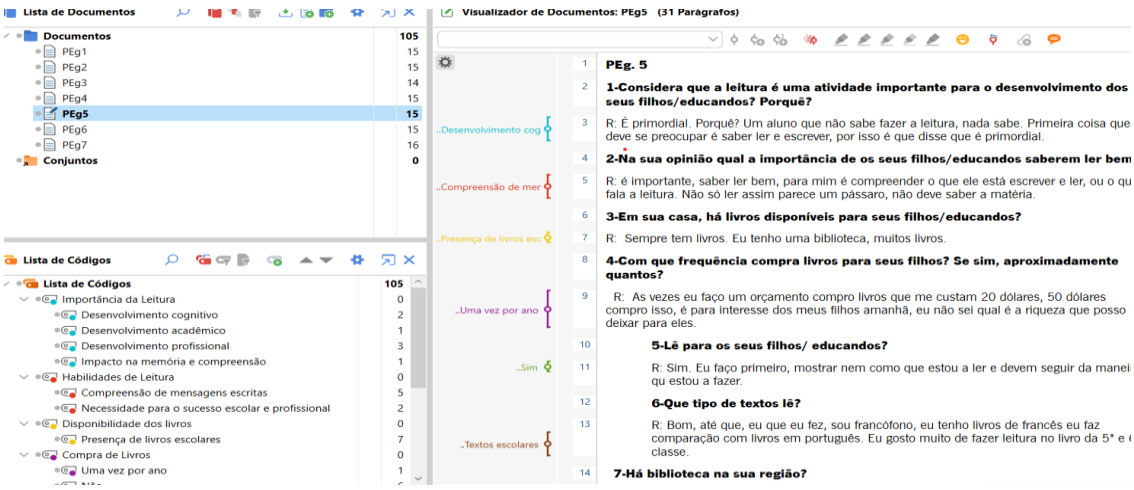
Para mensurar o nível de literacia, foram desenvolvidas dimensões de análise conforme os processos fundamentais da compreensão leitora delineados por Giasson e Irwin. As entrevistas com pais e encarregados de educação foram transcritas e submetidas à análise no software MAXQDA.

As categorias de análise que adotámos na nossa análise de conteúdo, conforme preconizado por Bardin, emergiram diretamente dos dados recolhidos. Restringimos a análise no software MAXQDA às entrevistas dos sete pais, dado que o número de professores entrevistados era reduzido (apenas dois), o que poderia comprometer a representatividade da análise.

A análise incidiu, pois, sobre o corpus constituído pelas entrevistas dos pais, permitindo-nos identificar, de forma objetiva, as principais categorias temáticas que atravessam os discursos. Estas centraram-se, sobretudo, na importância atribuída à leitura no desenvolvimento das crianças, no acompanhamento parental durante as atividades de leitura, bem como na aquisição de livros literários como prática regular no contexto familiar.

A codificação foi realizada de maneira vertical, de modo a facilitar o diálogo entre diferentes respostas de cada questão em todo o *corpus*. Apresentamos, de seguida, a base de dados, os códigos principais e seus subcódigos correspondentes, tal como se pode observar na figura abaixo:

Figura 1 - Base de dados referente aos códigos e subcódigos.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

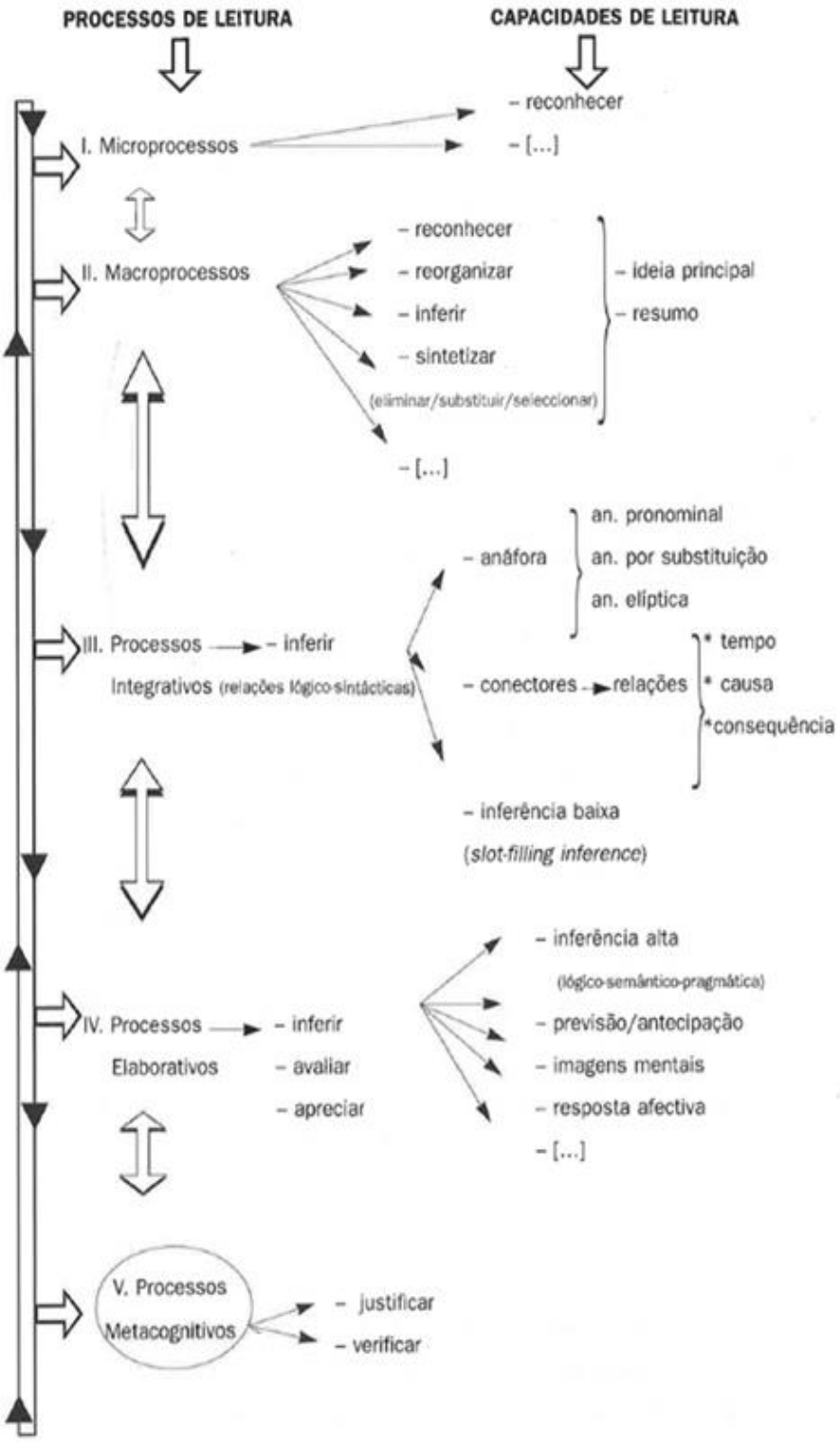
3.11.2 Estatística Descritiva

Na dimensão dos dados quantitativos, utilizámos a Estatística Descritiva para avaliar, em termos percentuais, os resultados dos testes realizados pelos alunos.

A análise quantitativa constituiu um complemento relevante à investigação qualitativa, pois permitiu quantificar as tendências e os padrões identificados nos dados recolhidos. Na avaliação dos resultados dos testes, recorremos a medidas percentuais para identificar a distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de desempenho, a frequência de respostas corretas e incorretas, bem como eventuais alterações ao longo do tempo, utilizando para o efeito o software SPSS.

A estatística descritiva é definida por Hill e Hill (2016, p. 192) como "aquela que descreve, de forma sumária, algumas caraterísticas de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados". Para que ela produza resultados fiáveis, é necessário cumprir diversas etapas. Destacamos as seguintes: a organização e preparação dos dados, análise estatística, interpretação e por fim a discussão dos resultados.

Para complementar o processo descritivo e interpretação dos testes aplicados aos alunos, utilizámos o esquema de análise de leitura proposto por Pimenta (2005):



Fonte: Pimenta (2005, p.69).

3.11.3 Descrição da intervenção didática- pedagógica

A nossa intervenção didático-pedagógica foi concebida com o propósito de promover o nível de literacia dos alunos, tendo a leitura orientada de contos como eixo estruturante. Nesta perspetiva, aplicaram-se um pré-teste, testes intermédios e um pós-teste, num total de seis momentos avaliativos. Embora os testes incidissem sobre textos distintos, todos seguiram a mesma grelha de atividades, associada a critérios comuns de análise da literacia, o que assegurou a comparabilidade dos resultados obtidos.

Ao longo da intervenção, os contos constituíram o eixo central das atividades desenvolvidas. Em cada momento de trabalho, procedia-se, numa fase inicial, à distribuição dos textos narrativos aos alunos, seguindo-se a realização de uma leitura-modelo por parte da investigadora, com o objetivo de fornecer referenciais adequados de entoação, ritmo e fluência leitora. Posteriormente, os alunos efetuavam a leitura do texto de forma orientada e progressiva, visando a consolidação da autonomia leitora.

Após a leitura em contexto de sala de aula, os textos eram levados para casa com uma antecedência de aproximadamente três dias, a fim de promover a familiarização com o conteúdo, o vocabulário e a estrutura narrativa. Apenas depois desse período se procedia à realização das atividades propostas, uma vez que o contacto prévio com o texto constituía uma premissa fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora. Este procedimento foi implementado de forma sistemática, com periodicidade quinzenal, ao longo de toda a intervenção.

Relativamente à calendarização dos testes, o primeiro instrumento de avaliação (pré-teste) foi aplicado no dia 28 de março de 2024, durante o período letivo regular. Os testes subsequentes realizaram-se nos dias 18 de abril, 9 de maio, 30 de maio e 21 de junho de 2024, correspondendo estes últimos momentos às avaliações intermédias e final (pós-teste) da intervenção. Esta organização permitiu monitorizar a evolução das competências de literacia dos alunos ao longo do processo, avaliar o impacto da intervenção didático-pedagógica e aferir a adequação das estratégias implementadas face aos objetivos definidos.

3.11.4 Proposta de trabalho com os contos nas aulas de português

Face aos avanços teórico-metodológicos mais recentes, o texto literário, e em particular o conto, deixa de ser entendido como mero objeto de fruição estética para se afirmar como um recurso pedagógico

multifuncional, capaz de instigar simultaneamente o desenvolvimento da competência linguística, discursiva, cultural e interpretativa dos alunos.

A inclusão do texto literário nas práticas didáticas assume-se, atualmente, como um contributo incontornável para a diversificação e qualificação do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo à luz das perspetivas comunicativas centradas no aluno. Todavia, conforme assinala Ramon (2022), a sua efetiva integração em sala de aula continua a encontrar resistências, muitas delas decorrentes da herança dos métodos estruturalistas, que relegaram o texto literário para um lugar marginal no ensino da língua.

Esta situação leva muitos professores a sentirem-se inibidos na utilização do texto literário, quer por desconhecimento dos procedimentos didáticos adequados, quer pela ausência de contacto com práticas pedagógicas alternativas que possam servir de referência e inspiração. Torna-se, por isso, imprescindível refletir sobre o modus operandi da inclusão do texto literário nas práticas de ensino, de forma consciente, sustentada e pedagogicamente orientada.

Um ponto de partida seguro para essa integração consiste na aplicação de princípios baseados nos procedimentos comunicativos centradas no aluno, as quais o colocam no centro do processo educativo e valorizam a construção ativa do conhecimento. Assim, antes de levar o texto literário para a sala de aula, o professor deve interrogar-se sobre um conjunto de questões estruturantes que subjazem às tomadas de decisão didática e que orientam a planificação do trabalho pedagógico: a quem se destina o texto? que texto selecionar? quando utilizá-lo? para que finalidades? e como explorá-lo didaticamente? (Ramon, 2022).

Dito de outra forma, é preciso que o professor considere os perfis dos alunos, os seus estilos de raciocínio e de aprendizagem, as suas motivações e os seus conhecimentos prévios, particularmente no que diz respeito à língua-cultura em presença.

É sob esta premissa teórica, inspirada nos contributos de Ramon (2022), que se inscreve a proposta de roteiro didático apresentada de seguida, a qual visa operacionalizar, de forma estruturada e sistemática, a exploração do texto literário em contexto de sala de aula.

Tabela 4 - Descrição da ação pedagógica

Etapas didáticas	**Descrição da ação pedagógica**	**Objetivos de aprendizagem**	**Contributo para a promoção da literacia**
1. Seleção do conto	Selecionar criteriosamente contos adequados ao nível linguístico, cognitivo e cultural dos alunos, privilegiar textos narrativos com estruturas claras e fáceis de interpretar.	Garantir a adequação do texto ao contexto bilingue e ao nível de escolaridade.	Favorece o acesso ao texto literário e estimula a motivação para a leitura.
2. Ativação de conhecimentos prévios	Mobilização dos saberes prévios dos alunos, recorrer, quando pertinente, à língua materna como recurso	Ativar esquemas cognitivos e linguísticos subjacentes à	Facilita a construção de sentido e a articulação entre línguas.

	mediador. Explorar o título, imagens e temas.	compreensão.	
3. Leitura mediada do conto	O professor deverá realizar uma leitura, partilhada e leitura individual, com apoio lexical e semântico sempre que necessário.	Desenvolver a fluência e a compreensão geral do texto.	Instiga a leitura guiada e reduz obstáculos linguísticos.
4. Exploração da compreensão leitora	Formulação de questões de compreensão literal, inferencial e crítica, ajustadas ao nível de proficiência dos alunos.	Desenvolver capacidades interpretativas e reflexivas.	Consolida competências de compreensão e análise textual.
5. Trabalho linguístico contextualizado	Exploração de vocabulário, estruturas gramaticais e marcadores discursivos presentes no conto.	Desenvolver competências linguísticas de forma contextualizada.	Integra leitura e aprendizagem da língua, evitar abordagens descontextualizadas.
6. Produção oral e escrita	Reconto, dramatização, escrita criativa ou continuação da narrativa, com apoio linguístico progressivo.	Estimular a expressão oral e escrita e a autonomia do aluno.	Reforça a literacia produtiva e a apropriação do texto literário.
7. Avaliação formativa	Observação contínua do desempenho dos alunos, uso de grelhas, portefólios e autoavaliação.	Monitorizar progressos e dificuldades ao longo da intervenção.	Acompanha o desenvolvimento da literacia de forma processual.
8. Reflexão final	Discussão coletiva sobre o texto, as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas.	Impulsionar a metacognição e a consciência linguística.	Consolida a leitura como prática social, dialógica e organizadora de sentido.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Esquema/Roteiro Didático – Conto: *A Borboleta Colorida e a Linda Joaninha*

1. Seleção do conto:

Título: "A Borboleta Colorida e a Linda Joaninha"

Género: Conto infantojuvenil

Justificação da escolha: este conto tematiza o valor da amizade, diversidade e respeito pela vida. É adequado ao nível de escolarização dos alunos e poderá ajudar a consolidar competências de leitura e compreensão.

2. Ativação de conhecimentos prévios (pré-leitura)

Objetivo: Preparar os alunos para a compreensão a narrativa, ativando conhecimentos sobre animais, cores e amizade.

Atividades:

- ✓ Perguntar aos alunos se já observaram borboletas ou joaninhas e como se comportam na natureza.
- ✓ Dialogar rapidamente sobre como os animais se protegem ou vivem em grupo.
- ✓ Antecipar o tema do conto a partir do título e da capa/ilustração (se houver).

3. Leitura mediada do conto

Objetivo: Desenvolver a fluência e a compreensão geral do texto.

Procedimento:

- ✓ Leitura expressiva do conto pelo/a professor/a (modelo).
- ✓ Alunos realizam leitura orientada em voz alta, parágrafos ou diálogos.
- ✓ Identificação conjunta de vocabulário potencialmente desconhecido (ex.: *palmos, coleções*, *perfumar-se*).

4. Exploração da compreensão leitora

Objetivo: Desenvolver capacidades interpretativas e reflexivas.

Atividades:

- ✓ Literal: Quem são as personagens principais? Onde decorre a história?
- ✓ Inferencial: Por que razão a borboleta evita zonas movimentadas? Como é que a amizade se estabelece entre os animais?
- ✓ Crítica: Por que motivo(s) é importante respeitar os animais e a natureza? O que aprenderam sobre amizade e solidariedade?

5. Trabalho linguístico contextualizado

Objetivo: Desenvolver competências linguísticas de forma contextualizada.

Atividades:

- ✓ Identificar adjetivos que descrevem a borboleta e a joaninha.
- ✓ Reconhecer tempos verbais predominantes (pretérito e presente).
- ✓ Analisar diálogos: pontuação, expressões de cortesia e verbos de ação.
- ✓ Destacar conectores temporais *(depois*, *a seguir, desde aquele dia*)

6. Produção oral e escrita

Objetivo: Estimular a expressão oral, escrita e a autonomia do aluno.

Atividades:

- ✓ Recontar a história com palavras próprias sem anular a sequência dos acontecimentos.
- ✓ Escrever um final alternativo ou uma continuação da amizade entre a borboleta e a joaninha.
- ✓ Dramatizar o encontro das personagens em pares ou pequenos grupos.
- ✓ Criar pequenas histórias de amizade com outros animais ou elementos da natureza.

7. Avaliação formativa

Objetivo: Monitorizar progressos e dificuldades ao longo da intervenção.

Questionário oral:

- ✓ O que aprenderam sobre a amizade a partir da relação da borboleta e da joaninha?
- ✓ Conseguem identificar palavras ou expressões novas que encontraram no texto?
- ✓ O que mudariam ou acrescentariam para tornar a história mais interessante ou coerente?
- ✓ Conseguiram compreender bem a história? Quais as partes que pareceram mais fáceis ou mais difíceis?

8. Reflexão final e consolidação

Objetivo: Consolidar aprendizagens e impulsionar a metacognição e a consciência linguística.

Atividades:

- ✓ Debate final: Qual a lição mais importante que aprenderam com o conto?
- ✓ Como podem aplicar esta lição no vosso dia a dia, na escola ou em casa?
- ✓ Comparação das experiências pessoais com a história (ex.: amizade, cuidado com animais). - Já tiveram situações em que ajudaram ou fizeram companhia a alguém, como a borboleta e a joaninha? Conseguem lembrar-se de momentos em que tiveram de ser cautelosos ou cuidadosos, tal como os animais do conto?
- ✓ Recordar e reforçar os vocábulos e expressões aprendidas durante a aula. Conseguem usar as palavras novas aprendidas em frases diferentes?

O Roteiro que apresentámos acima foi concebido como um instrumento de apoio à prática pedagógica, com a finalidade de demonstrar uma possível forma de explorar o texto literário em contexto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A partir de um texto narrativo de Yara Castro, incluído na obra *Histórias de encantar* (2010), pretende-se mostrar como a literatura angolana para a infância pode ser explorada em sala de aula e viabilizar simultaneamente competências linguísticas, culturais e interpretativas. Selecionámos este texto pela sua pertinência, assente na dimensão social e educativa da cultura, uma vez que oferece visibilidade à produção literária angolana e reforça o contacto dos alunos com diferentes realidades.

Importa salientar que esta ficha didática não deve ser entendida como um modelo rígido ou definitivo. Trata-se, antes, de uma proposta aberta, passível de ser ajustada, reformulada ou ampliada em função dos objetivos definidos pelo professor, do perfil dos alunos e do contexto específico de ensino. A sua estrutura flexível permite aos docentes adaptá-la às suas necessidades pedagógicas, selecionando ou modificando as atividades de acordo com as competências que pretendam desenvolver.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

O capítulo de apresentação de dados é a secção na qual revelamos os resultados do trabalho de campo ou empírico, desde a observação, a aplicação dos testes aos alunos da 6.ª classe, bem como a realização das entrevistas aos professores, pais e encarregados da educação. Os dados são apresentados em tabelas, para o caso dos testes; e em figuras ilustrativas, extraídas no MAXQDA, e alguns quadros, para os resultados das entrevistas.

4.1 Dados estatísticos obtidos nos testes realizados pelos alunos

Em vez de analisarmos os resultados por cada teste individualmente, preferimos adotar um modelo de tratamento mais congregado, focado nos processos específicos que julgamos imprescindíveis para a compreensão da leitura.

Tabela 5 – Macroprocesso - identificar

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T1_1. Situar a ação do conto no tempo e no espaço.			26	74,3	9	25,7
T1_2. Explicar a ação do conto.			22	62,9	13	37,1
T1_3a. Identificar as personagens principais que participaram na história.	1	2,9	20	57,1	14	40
T1_3b. Identificar as personagens secundárias.			21	60	14	40
T1_3c. Identificar as personagens figurantes.			20	57,1	15	42,9

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Sobre o macroprocesso de identificação, os dados aparecem exclusivamente no primeiro teste e em determinadas questões, conforme ilustrado na tabela acima. Os resultados indicam que a maioria das respostas estava incorreta. No entanto, a elevada proporção de não respostas nas tarefas de identificação de personagens sugere um envolvimento limitado ou dificuldade em decodificar elementos

da narrativa, o que pode ser influenciado pela exposição limitada dos alunos aos gêneros literários em sua segunda língua. Segundo Azevedo (2006), o texto literário deve ocupar um papel central na escola, pois estabelece uma conexão emocional entre o leitor e o texto. No entanto, não se deve esquecer que, além de promover a socialização produtiva, também oferece uma ampla gama de elementos de significado variável.

Tabela 6 – Macroprocessos (inferir) e processos metacognitivos (verificar)

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T1_4. O que provocou a fome no coração de África?	6	17,1	29	82,9	-	-
T1_5. Quais as principais caraterísticas do Rei?	-	-	35	100	-	-
T1_6. O que levou o rei a castigar o seu filho?	5	14,3	30	85,7	-	-
T1_ 7. Quem era o súbito da coroa do rei Leopardo?	6	17,1	29	82,9	-	-
T1_ 8. Quais são as características da Gazela?	6	17,1	29	82,9	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na quinta tabela, os itens coincidem com macroprocessos de inferência e com os processos metacognitivos de verificação. Os percentuais de respostas corretas exibem uma variabilidade, oscilando entre 14,3% e 17,1%, enquanto as respostas incorretas mantêm-se consistentemente elevadas, variando entre 82,9% e 100%. Estes resultados foram observados no primeiro teste e abrangem as questões da quarta à oitava.

Tabela 7 – Processos elaborativos: avaliar e apreciar

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T1_9. Identificar os elementos peritextuais.	-	-	26	68,6	11	31,4

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As respostas espelham a aplicação dos processos elaborativos de avaliação e apreciação, conforme analisado no primeiro teste. Especificamente, na questão 9, observamos uma taxa de 68,6% de respostas incorretas, em contraste com 31,4% na categoria de sem respostas.

Tabela 8 – Macroprocessos: relacionado com o resumo.

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T1_10. Recordar o texto lido e elaborar uma lista de 1 a 10 palavra-chave.	1	2,9	19	54,3	15	42,9

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas da tabela acima correspondem aos macroprocessos de resumo. Este é um processo destacado somente no primeiro teste, especificamente na décima questão. Registaram-se: 2,9% de respostas corretas, 54,3% de respostas incorretas e 42,9% de omissões, ou seja, sem respostas.

Tabela 9 – Processos elaborativos: imagens mentais e respostas afetivas.

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
	-	-	-	-	-	-
T1_11. Imagine uma situação social e crie uma história parecida.	1	2,9	23	65,7	11	31,4
T1_12a. O que sabe sobre os animais selvagens que foram destacados no texto?	-	-	-	-	-	-
T1_12b. Já ouviu falar do Cágado e da Raposa?	2	5,7	21	60	12	34,3
T1_12c. O que sabe sobre o Cágado e a Raposa?	3	8,6	20	57,1	12	34,3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os processos elaborativos associados a imagens mentais e respostas afetivas destacam-se também particularmente no primeiro teste, nas questões 11.ª e 12.ª (a, b e c). Na décima primeira questão, observamos uma taxa de 2,9% de respostas corretas, 65,7% de respostas incorretas e 31,4% de omissões. Não foram registadas respostas para a 12.ª questão a); para a b), verificamos 5,7% de respostas corretas, 60% de respostas incorretas e 34,3% de omissões; enquanto na c), 8,6% das respostas foram corretas, 57,1% incorretas e 34,3% ficaram sem resposta.

Tabela 10 – Processos metacognitivos: justificar e verificar.

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T1_12. Faça uma lista de palavras do texto cujo significado desconhece.	2	5,7	31	88,6	2	5,7

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Neste âmbito, as respostas estão intrinsecamente ligadas aos processos metacognitivos de justificação e verificação. Este processo foi ressaltado no primeiro teste, mais precisamente na 12.ª

questão. Neste item, constatamos 5,7% de respostas corretas, 88,6% de respostas incorretas e 5,7% de omissões.

Tabela 11 – Processos integrativos: inferir e reconhecer

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T2_1a. Por que motivo a Lebre se portava de maneira diferente em relação às outras?	-	-	37	94,9	2	5,7
T2_1b. Acha que atitude que a lebre teve para com a lua foi digna?	-	-	37	94,9	2	5,7
T2_1c. No seu entender, em que época do ano aconteceu este episódio?	13	33,3	24	61,5	2	5,1
T2_1d. Qual foi o conselho que a lua lhe tinha dado?	20	51,3	18	46,2	1	2,6
T2_1e. Além da Lebre, quais são as outras personagens do texto?	-	-	26	66,7	13	33,3
T2_1f. Onde vivia a Lebre?	-	-	33	84,6	6	15,4

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Nesta tabela, as perguntas estão associadas aos processos integrativos de reconhecimento e inferência. Foram previstos no segundo teste, particularmente na primeira questão que abrange as alíneas a) a f). Na interpretação detalhada deste item, observamos que as alíneas a) e b) apresentaram um índice elevado de respostas incorretas que rondam os 94,9% e 5,7% de alunos não responderam. Para a alínea c), verificamos uma taxa de 33,3% de respostas corretas, 61,5% incorretas e 5,1% sem resposta; na alínea d), as percentagens foram de 51,3% corretas, 46,2% incorretas e 2,6% sem resposta; na alínea e), 66,7% foram incorretas e 33,3% sem resposta; e na alínea f), 84,6% foram incorretas e 15,4% sem resposta.

Tabela 12 – Macroprocessos: reconhecer, organizar e sintetizar

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T1_13. Classe gramatical a que pertence a palavra: Chabil.	7	20	18	51,4	10	28,6
T1_13a.Classe gramatical a que pertence a palavra: Leopardo.	6	17,1	21	60	10	28,6
T1_13b. Classe gramatical a que pertence a palavra: África.	6	17,1	21	60	8	22,9
T1_13c. Classe gramatical a que pertence a palavra: Os.	-	-	22	62,9	13	37,1
T1_13d. Classe gramatical a que pertence a palavra: À.	-	-	20	57,1	15	42,9
T1_13e. Classe gramatical a que pertence a palavra: Muito.	-	-	20	57,1	15	42,9
T1_13f. Classe gramatical a que pertence a palavra: Finalmente.	-	-	20	57,1	15	42,9
T1_13g. Classe gramatical a que pertence a palavra: Seca.	2	5,7	20	57,1	13	37,1
T1_13h. Classe gramatical a que pertence a palavra: Nossa.	2	5,7	16	45,7	17	48,6
T1_13i. Classe gramatical a que pertence a palavra: Agradecer.	3	8,6	17	48,6	15	42,9
T1_14. Identificação do tipo de substantivo: Pai.	3	8,6	27	77,1	5	14,3
T1_14a. Identificação do tipo de substantivo: Porco-espinho.	4	11,4	21	60	10	28,6
T1_14b. Identificação do tipo de substantivo: Gazela.	2	5,7	28	80	5	14,3
T1_14c. Identificação do tipo de substantivo: Filho.	2	5,7	28	80	5	14,3
T1_14d. Identificação do tipo de substantivo: Porta.	3	8,5	24	68,6	8	22,7
T1_14e. Identificação do tipo de substantivo: Grupo.	2	5,7	22	62,9	11	31,4
T1_14f. Identificação do tipo de substantivo: Todos.	1	2,9	23	65,7	11	31,4
T1_15. Identificação do tempo verbal de: Entardece.	3	8,6	19	54,3	13	37,1
T1_15a.Identificação do tempo verbal de: Sou.	4	11,4	21	60	10	28,6
T1_15b. Identificação do tempo verbal de: Acho.	4	11,4	15	42,9	16	45,7
T1_15c. Identificação do tempo verbal de: Disse.	-	-	24	68,6	11	31,4

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Neste conjunto de questões, abordamos aspetos do conhecimento explícito da língua (domínio da gramática) relacionados com a tipologia de substantivos, os tempos verbais e outras classes como pronomes, advérbios, verbos, artigos, adjetivos e substantivos. Estas perguntas prendem-se com os macroprocessos de reconhecer, organizar e sintetizar, conforme evidenciado durante o primeiro teste, especialmente na 13.ª questão (de a) a i)), na 14.ª questão (de a) a f)) e 15.ª questão (de a) a c)).

Os resultados revelam que a maior percentagem de respostas corretas foi de 11,4%, na 14.ª questão, na alínea a), e na 15.ª questão, nas alíneas a) e b). Por outro lado, as respostas incorretas predominaram com 80% na 14.ª questão nas alíneas b) e c), enquanto a ausência de resposta atingiu 48,6%, na 13.ª questão na alínea h).

Tabela 13 – Microprocessos - reconhecer

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T2_2a. A personagem principal é _____ que costumava_____, porque_____.	-	-	39	100	-	-
T2_2b. A história teve como situação inicial _____.	-	-	39	100	-	-
T2_2c. O desenvolvimento da história centrou-se em_____.	-	-	1	2,6	38	97,4
T2_2d. Em jeito de conclusão, a lua disse à Lebre que_____.	-	-	39	100	-	-
T2_2e. Lê-se no texto que a lua ficou com o rosto brutalmente arranhado pela Lebre. Consideras isso possível? É real ou imaginário?	-	-	14	48,7	20	51,3
T2_3a. Em seguida, reescreva as falas dos personagens em poucas linhas, usando essas palavras para acrescentar mais detalhes e precisão às ações descritas.	15	38,5	24	61,5	-	-
T3_2. Descreva, de forma ordenada, os principais momentos da história.	3	7,3	38	92,7		-
T3_3. Identifique o clímax, ou seja, o ponto mais alto da história.	-	-	41	100	-	-
T5_1a. Falas da Borboleta.	11	32,4	18	52,9	5	14,7

T5_1b. Falas da Joaninha.	18	52,9	13	38,2	3	8,8
T5_2. Quem são os personagens principais da história?	29	55,3	4	11,8	1	2,9
T5_3. Por que razão a Borboleta verde, vermelha e amarela voava todos os dias?	2	5,9	32	94,1	-	-
T5_4. Quais eram as preocupações da mãe da Borboleta verde, vermelha e amarela?	6	17,6	26	76,5	2	5,9
T5_6. Como concordaram em se reconhecer quando se encontrassem novamente?	-	-	34	100	-	-
T5_7. Associe os artigos (definidos e indefinidos) corretos aos substantivos encontrados no texto.	6	17,6	27	79,4	1	2,9
T5_8. Atente no crucigrama e complete-o de acordo com as partes correspondentes.	25	73,5	9	26,5	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As questões da tabela supra estão associadas aos microprocessos de reconhecimento, conforme se obeserva no primeiro, terceiro e quinto testes. Ressaltam-se, mais concretamente, a segunda questão, nas alíneas a), b), c), d), e), do primeiro caso; as segunda e terceira questões do terceiro teste; bem como a primeira questão, nas alíneas a) e b), e as questões subsequentes do quinto teste, da segunda à oitava.

A percentagem mais expressiva de respostas corretas verifica-se na oitava questão do quinto teste, com um valor de 73,5%. Em contraste, registou-se 100% de respostas incorretas na segunda questão, nas alíneas a), b) e d) do segundo teste; na terceira questão do terceiro teste; e na sexta questão do quinto teste. Adicionalmente, observou-se que 97,4% dos alunos não responderam à alínea c) da segunda questão do segundo teste.

Tabela 14 – Processos integrativos-inferências.

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T2_3b. Em seguida, reescreva as falas dos personagens em poucas linhas, usando essas palavras para acrescentar mais detalhes e precisão às ações descritas.	-	-	39	100	-	-
T2_3c. Releia o texto e identifique os personagens principais e secundários, depois, liste-os. Em seguida, crie frases, usando esses substantivos.	4	10,3	35	89,7	-	-
T4_5. Qual foi o motivo principal pelo qual o rei ficou curioso relativamente às tranças do velho?	6	17,6	28	82,4	-	-
T4_6. Por que motivo o rei se arrependeu de ter zombado do velho?	29	85,3	3	8,8	2	5,9
T4_7. O que simbolizavam as tranças do velho e como elas se relacionam com a história?	28	82,4	5	14,7	1	2,9
T4_8. De que forma as atitudes do filho adotivo do velho em relação ao casaco revelam seu caráter?	6	17,6	28	82,4	-	-
T4_9. Por que razão o velho explicou o significado das tranças ao rei?	5	14,7	29	85,3	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Aqui, as perguntas centram-se nos processos integrativos de inferência apresentados nos testes dois e quatro. As respostas incorretas continuaram a ser evidentes, mas houve uma melhoria significativa em algumas questões associadas a este processo. Dizer que o aumento de acertos se deveu à nossa intervenção. Azevedo e Sardinha (2013) definem inferência como tudo aquilo que vai além da compreensão literal, algo que o texto não mostra na íntegra, algo que está implícito através do conhecimento já adquirido pelo leitor e que vai na direção oposta à resposta literal.

Tabela 15 – Microprocessos para reconhecer e identificar

Itens	Opções de respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T2_4a. Encontre no texto os exemplos de artigos (definidos e indefinidos) nas falas dos personagens. Se preferir, pode destacar ou sublinhar tais artigos e, em seguida, escreva frases, usando-os corretamente.	12	30,8	22	56,4	5	12,8
T2_4b. Quais são os adjetivos que caracterizam a Lua e a Lebre?	-	-	33	84,6	6	15,4
T3-1a. Prestimosas mensageiras.	26	63,4	13	31,7	2	4,9
T31b. Que representava uma grande festa?	-	-	41	100	-	-
T31c. Investir na criação de gado.	-	-	41	100	-	-
T31d. Era a sua maior virtude e desafio.	2	4,9	39	95,1	-	-
T31e. Honestidade e honradez.	24	58,5	17	41,5	-	-
T31f. Tem a função de sede da autoridade e o único tribunal.	40	97,6	1	2,4	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Relativamente aos dados apresentados nesta tabela, as questões estão associadas aos microprocessos de reconhecimento e identificação. Tais processos foram evidenciados no segundo teste, nomeadamente na quarta questão, alíneas a) e b), bem como no terceiro teste, na primeira questão, alíneas a), b), c), d), e) e f). Os resultados indicam que 97,6% das respostas foram corretas, conforme se verifica na alínea f) da primeira questão do terceiro teste. A percentagem máxima de respostas incorretas atingiu os 100%, observada nas alíneas b) e c) da mesma questão e teste. Adicionalmente, registou-se que 15,4% das respostas permaneceram em branco, como evidenciado na alínea b) da quarta questão do segundo teste.

Tabela 16 – Microprocessos: reconhecer, identificar; Metacognitivos: justificar.

Itens	Respostas					
	Resposta Correta		Resposta Incorreta		Sem resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
T3_4. Em uma folha de papel, crie uma continuação para a história lida, com uma perspetiva, personagens e final diferentes.	-	-	41	100	-	-
T3_5. Qual a parte da história que mais o marcou e porquê?	4	9,8	35	85,4	2	4,9
T3-6. O que faziam as aves no coração da aldeia?	25	61	16	39	-	-
T3_7. Como descreveria o espetáculo das aves?	24	58,5	17	41,5	-	-
T3_8. Como costumava ser a vida nos meios virgens mencionados no texto?	23	56,1	16	39	2	4,9
T3_9. De que forma as estações da natureza estavam relacionadas com o trabalho e com a celebração?	30	73,2	10	24,4	1	2,4
T3_10. O que a experiência com o boi Lombombo ensinou ao devedor?	-	-	41	100	-	-
T3_11. Circunde no texto todas as palavras que são formas verbais ou advérbios, distinguindo as duas classes com duas cores diferentes.	-	-	-	-	41	100
T4_1. Onde vivia o rei?	10	29,4	24	70,6	-	-
T4_2. Por que razão o velho decidiu mudar-se para perto da terra do rei?	25	73,5	9	26,5	-	-
T4_3. Como são descritos os personagens principais na história?	21	61,8	13	38,2	-	-
T4_4. Onde e quando a história se passa? A ambientação é importante para a narrativa? Porquê?	11	32,4	22	64,7	1	2,9
T4_10. Identifique um exemplo de um verbo no pretérito perfeito no texto e explique em que contexto ele é usado.	-	-	33	97,7	1	2,9
T4_11. Encontre uma frase que contenha um verbo no futuro do indicativo e explique qual é a sua função no contexto.	-	-	33	97,7	1	2,9
T4_12. Preencha os espaços vazios de acordo com os verbos adequados.	32	94,1	1	2,9	1	2,9

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Além dos processos metacognitivos de justificação, as questões apresentadas nesta tabela encontram-se igualmente associadas aos macroprocessos de reconhecimento e identificação. Tal como demonstrado no terceiro e quarto testes, registaram-se taxas de acerto superiores a 50% em várias questões, nomeadamente na sétima, oitava e nona do terceiro teste, bem como na segunda, terceira e décima segunda do quarto teste. Em contrapartida, nos mesmos testes, observaram-se percentagens de erro superiores a 50% nas quarta e décima questões do terceiro teste, e nas décimas e décimas primeiras do quarto teste. Destaca-se, por exemplo, que na 11.ª questão a taxa de respostas incorretas atingiu aproximadamente 97,7%. Ademais, registou-se uma taxa de omissão de 100%, tal como ilustrado na 11.ª questão do terceiro teste.

4.2 A entrevista com os professores da 6.ª classe

Apresentam-se, de seguida, os resultados decorrentes das entrevistas realizadas com os professores. Optou-se por não recorrer à utilização do software MAXQDA, uma vez que se tratava de apenas dois participantes, cujas respostas se revelaram sucintas. Em alternativa, foram elaborados quadros de carácter ilustrativo, nos quais se apresentam, à esquerda, os excertos representativos das declarações dos professores e, à direita, a correspondente codificação.

Após a apresentação da tabela, procede-se à exposição dos comentários analíticos relativos a cada categoria emergente.

Tabela 17 – Conceitos de leitura

Evidências	Participantes
A leitura é uma interpretação de uma frase que contém letras alfabéticas	Pf1
A leitura, quase, para mim, a leitura é uma maneira, quer dizer...	Pf2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os professores concebem a leitura como a capacidade de descodificar e interpretar sequências alfabéticas, entendimento que lhes é, em grande medida, comum. O Pf1 apresentou uma definição literal, ao associá-la à interpretação direta de letras e fonemas. Não obstante, o Pf2 considerou-a um

instrumento fundamental, subjacente à aquisição de saberes e à edificação de competências cognitivas mais abrangentes.

Tabela 18 – Importância da leitura no processo educativo

Evidências	Participantes
(...) *permite que a criança possa interpretar as letras que ele percebeu quando o professor esteve a lecionar o alfabeto.*	Pf1
A leitura é importante, porque desenvolve a memória dos alunos.	Pf2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Há um consenso entre os professores sobre a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem, pois afirmam que o domínio dessa habilidade é uma etapa inicial para aprender todos os conteúdos e conhecimentos nas diversas áreas, além de ajudar a desenvolver a memória. A fase de observação revelou que os professores não adotaram métodos variados para melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos. Tudo porque, a nosso ver, a falta de formação especializada em LP limitou a sua atividade docente nesta disciplina, uma vez que ambos os professores foram unânimes em dizer que não tinham essa formação. Isto justifica a necessidade de cursos de formação e atualização (formação contínua).

O desafio para as escolas é formar leitores proficientes e esta é uma tarefa enfrentada por educadores de todo o mundo. Porque a leitura é a base estrutural para o desenvolvimento escolar e social das crianças, merece uma atenção especial e exige esforço dos educadores e dos próprios alunos. As atividades de leitura devem ser realizadas de forma agradável e estimulante, com o objetivo de despertar nos alunos o prazer da leitura e a formação de hábitos de leitura duradouros. (Andrade, 2013)

Tabela 19 – Papel da leitura no desenvolvimento escolar

Evidências	Participantes
(...) *aluno, depois de sair das minhas mãos, ao receber um documento qualquer consegue interpretar e ler sem qualquer dificuldade é mesmo isso o meu papel.*	Pf1
O papel é de dar coragem ao aluno de fazer a leitura e tirando inquietação à frente dos outros.	Pf2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ambos reconhecem a importância da leitura enquanto fator determinante para o êxito escolar dos alunos. O Pf1 ambiciona que os alunos adquiram aptidões que lhes permitam interpretar e ler documentos de forma autónoma após as suas sessões de ensino. O Pf2, por sua vez, considera que a leitura pode atenuar a ansiedade dos alunos em situações de leitura em público.

Tabela 20 – Ensino da leitura em sala de aula

Evidências	Participantes
A princípio, como aqui a língua predominante é mesmo kikongo que é a língua materna, eu tenho usado o bilingue. Em primeiramente, vou falar em kikongo, depois vou dar o significado em língua portuguesa.	Pf1
Como professor da língua, quer dizer depois de fazer a cópia da leitura, explico e façam, dentro de sala façam trabalho em grupo para partilhar conhecimento.	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No contexto rural deste estudo, onde os alunos chegam à escola com o domínio do Kikongo, o ensino bilingue poderia ser um caminho ideal a seguir, e os professores já estão a apontar para isso. É importante notar que isso deve ser refletido nos livros didáticos para facilitar o ensino, especialmente quando os professores não têm uma especialização em LP. Percebemos que, nestes termos, a SL deve seguir a metodologia de ensino LS porque as crianças não a têm como L1, mesmo sendo oficial. Isso reflete uma estratégia de comutação de código frequentemente usada em ambientes bilíngues para reforçar a compreensão.

Tabela 21 – Estratégias para promover a compreensão de textos

Evidências	Participantes
A estratégia eu passo frases em português e faço tradução em língua materna a criança é obrigado a ir fazer em casa e deixo como tarefa diariamente e eles dominam com essa estratégia que eu utilizo.	Pf1
Então, se eles façam trabalho em grupo há muitos... trabalho esse ano aqui, encontrei muitas dificuldades muitos alunos que não sabiam quer dizer na sua maioria, então para facilitar o trabalho do professor, razão pela qual criei grupos porque pode acontecer uma palavra que o colega não sabe e outro vai ajudar.	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com o intuito de aprimorar a compreensão textual, o Pf1 recorre à tradução de enunciados em português para a língua materna dos alunos e atribui tarefas diárias orientadas para a consolidação do domínio linguístico. Por sua vez, o Pf2 organiza grupos de estudo cuja atividade favorece a interpretação partilhada de vocábulos e textos complexos, promovendo a cooperação intelectual subjacente ao desenvolvimento da competência leitora.

Tabela 22 – Desafios no ensino da leitura

Evidências	Participantes
De facto, aqui tenho encontrado muitas dificuldades porque o horário me dá 45 minutos, mas eu uso 60 minutos porque esse atraso de a criança não dominar a língua portuguesa.	Pf1
(..) *dificuldade está onde hoje sou professor da primeira é melhor levar meus alunos na segunda porque onde está dificuldade, então posso levar os meus alunos até na 6.ª não haverá dificuldade, outros alunos ficam distraídos.*	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem são muitos, abrangendo desde constrangimentos de natureza estrutural até questões de ordem pedagógica. Entre os mais relevantes, o Pf1 destaca a limitação do tempo letivo por disciplina, consequência do desdobramento das turmas devido à escassez de salas de aula, realidade que obriga a escola a reduzir a carga horária atribuída a cada grupo, a fim de acomodar todos os alunos. Acresce a este contexto a

fraca proficiência linguística dos alunos em língua portuguesa, fator que compromete significativamente o seu desempenho escolar.

O Pf2 elaborou uma análise na qual destaca as discrepâncias metodológicas entre os docentes, as quais, por vezes, originam uma falta de coesão pedagógica. Acrescenta, ainda, a ausência de empenho por parte dos alunos, atitude dissonante face às exigências inerentes ao percurso educativo e ao rigor que este pressupõe.

Tabela 23 – Dificuldades que os alunos enfrentam ao aprender a ler

Evidências	Participantes
A primeira dificuldade está mesmo na língua... *A outra dificuldade é com os pais, nesta hora que estamos a falar, os pais foram à lavra e os filhos ficam só, criança vive por si mesmo isto também ocasiona a dificuldade na leitura, por exemplo ela esquece o que o professor mandou e amanhã muito cedinho a rotina continua*. *A infraestrutura também influencia porque se formos a ver aqui, não temos ar-condicionado, ventoinhas... é muita coisa que falta aqui nas zonas recônditas*.	Pf1
(...) falta de dedicação. *Porque não podemos sempre condenar os professores os alunos também, quase há muitos que não dedicam as aulas.*	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os alunos deparam-se com obstáculos significativos na aprendizagem da leitura, cujas causas são diversificadas e resultantes de vários fatores. Um dos fatores identificados, conforme mencionado por um dos entrevistados, prende-se com a utilização limitada da língua portuguesa fora do contexto escolar, que é, na verdade, uma realidade inerente a contextos familiares nos quais prevalecem práticas comunicativas em línguas maternas locais ou em registos informais. A esta limitação juntam-se responsabilidades domésticas atribuídas precocemente aos alunos, frequentemente resultantes de uma conjuntura socioeconómica exigente. Os pais e encarregados de educação, ocupados com tarefas laborais ao longo do dia, revelam, por vezes, falta de tempo e de formação adequada para acompanharem os filhos na realização das atividades escolares. Este cenário é ainda agravado por carências ao nível da infraestrutura escolar e pela ausência de supervisão parental, conforme assinalado pelo Pf1.

O Pf2, por seu turno, salienta o reduzido empenho evidenciado por alguns alunos, bem como uma independência precoce e, por vezes, excessiva, a qual poderá advir da ausência de uma orientação consistente no seio familiar. Este comportamento constitui um indício de dificuldades educativas mais profundas, exigindo uma abordagem que ultrapasse diagnósticos "básicos" e que abarque a complexidade social e afetiva subjacente ao percurso escolar destes alunos.

Tabela 24 – De que forma apoia os alunos?

Evidências	Participantes
A princípio eu me desloco daqui da escola porque eu resido aqui da residência da escola que também é precária. Tenho feito é horas extras eu saio da escola vou ao encontro dos alunos a fim de criar grupos doméstico.	Pf1
É isso que estou a dizer, quando cheguei aqui, quase na sua totalidade não sabiam ler, somente 4 e aqueles 4 é que tavam me ajudar, razão pela que tinha aquela ideia de formar grupos onde aluno aprende à frente do professor vai ter um pouco medo, mas com os colegas vai ter uma outra atitude.	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Pf1 referiu que presta um apoio suplementar por meio de horas extraordinárias, no âmbito das atividades extraescolares, bem como através da realização de visitas domiciliárias, com o propósito de constituir grupos de estudo. O Pf2, por sua vez, privilegia a organização de grupos dentro da sala de aula, incentivando os alunos com melhor desempenho a auxiliarem os colegas que apresentam maiores dificuldades.

Tabela 25 – Motivação e hábitos de leitura dos alunos

Evidências	Participantes
Não fazem isso por causa do tempo. Não têm o hábito de ler porque nós estamos na zona recôndita em que a vida a vida mesmo, vivemos de agricultura de subsistência, do campo, neste momento que estamos a falar, alguns estão na lavra e não tem aquele tempo que deveriam se dedicar.	Pf1
Bom, não é todos, mas há alunos que tem mesmo a vontade de estudar.	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observa-se uma dissensão entre os professores no que concerne à motivação e ao hábito de leitura por parte dos alunos, destacam divergências de opiniões quanto a este domínio. O primeiro docente argumentou que as exigências do quotidiano a que os alunos estão sujeitos dificultam a prática regular da leitura, comprometendo, consequentemente, o desenvolvimento desse hábito. O segundo, embora reconheça as limitações impostas pela rotina diária, salientou que alguns alunos, apesar de uma vida social intensa, evidenciam interesse e empenho nos estudos.

Perante este cenário, infere-se que os pais e encarregados de educação tendem a ocupar o tempo livre dos educandos com tarefas domésticas, nomeadamente aquelas associadas ao trabalho agrícola, uma prática cuja exigência física, dada a sua natureza árdua e desadequada à idade dos alunos, gera fadiga e, consequentemente, reduz a predisposição e o envolvimento destes com a leitura.

Tabela 26 – Dinâmicas empregadas para incentivar os hábitos de leitura

Evidências	Participantes
Bem, eu tenho convidado, faço uma manifestação na escola, crio panfletos, desenhos grafites, desenhamos as letras e eles interpretam, é isso que tenho feito.	Pf1
(...) leitura individual	Pf2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com o intuito de promover o hábito da leitura, o Pf1 dinamiza atividades de carácter escolar, entre as quais se destacam a elaboração de panfletos e a execução de grafites. Estas iniciativas visam estimular a interpretação de elementos visuais, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento da criatividade, bem como para o reforço da motivação e do interesse dos alunos. Por sua vez, o Pf2, atribuindo particular importância à promoção da autonomia do aluno, fomenta a prática quotidiana da leitura individual, desde que esta seja complementada por trabalhos de natureza colaborativa, mediante os quais se procurem desenvolver competências de cooperação e de partilha.

Tabela 27 – Avaliação do nível de competência leitora

Evidências	Participantes
Oralmente, escrita e prática.	Pf1
(...) *fazer a leitura.*	Pf2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Pf1 realiza a avaliação das competências leitoras recorrendo a métodos orais, escritos e práticos, selecionados de acordo com as exigências do contexto pedagógico. Já o Pf2, embora reconheça que nem todos os alunos possuem competências consideradas adequadas, procura valorizar aqueles cujo desempenho no domínio da leitura assume particular relevância.

Tabela 28 – Adaptação das práticas pedagógicas

Evidências	**Participantes**
Tenho feito isso. Mbo, tenho convidado nas horas extras.	Pf1
(...) *criei grupos de todos aqueles que sabem ler para revisarem entre eles, eu peguei aquele grupo que não sabem ler, quer dizer, então aquele grupo que não sabem ler trabalhei com eles num quadro tipo tava ensinar mais as sílaba.*	Pf2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ambos adequam as suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. O Pf1 ministra aulas ao domicílio àqueles que apresentam maiores dificuldades, ao passo que o Pf2 constitui grupos de estudo específicos, destinados a alunos com fragilidades no domínio da leitura.

Tabela 29 – Exploração e avaliação do conhecimento linguístico

Evidências	**Participantes**
Criando grupo, tem perguntado dou a questão oral e eles respondem no momento escrito.	Pf1
Sim, sim. É no livro temos uma parte onde se fala funcionamento da língua e a parte da compreensão do texto. Quer dizer, tem a leitura, começamos por fazer a leitura, temos o vocabulário, tiramos as palavras difíceis e explicar e exemplificar as palavras difíceis e dar o significado e passamos no funcionamento da língua, no funcionamento da língua vamos encontrar a está naquela gramática, por exemplo vamos encontrar o pronome e explicar o pronome aquele é a parte gramatical.	Pf2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

.

O Pf1 organiza os alunos em grupos e suscita as interações a partir de perguntas orais e escritas. O Pf2, por seu turno, usa os manuais didáticos com o intuito de ensinar a estrutura da língua e estimular a compreensão textual; esclarece dúvidas mediante a explicação de vocábulos complexos e confere especial ênfase às construções gramaticais.

Tabela 30 – Exploração e avaliação do conhecimento linguístico

Evidências	Participantes
Mbo, nem tanto porque nós aqui vamos de acordo com a realidade, nós não nos apegamos com as coisas mais latas, vamos basicamente a partir dali onde temos feito aquela medição, quer dizer consoante as capacidades cognitivas das crianças daqui da nossa região porque é diferente a criança daqui e de Luanda. Trabalho a gramática sim porque o próprio manual de língua portuguesa de lado traz um quadro de interpretação.	Pf1
Ensinar as sílabas e formar novamente as frases e depois fazer a leitura.	Pf2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Pf1 ajusta o ensino às capacidades cognitivas das crianças da região e prioriza o desenvolvimento das habilidades dos alunos com base nos aspetos do funcionamento da língua que cada texto apresenta. O Pf2, por seu turno, indica que ensina sílabas e frases, conforme as necessidades específicas dos alunos, adaptando o seu ensino às particularidades do processo de aprendizagem dos alunos.

Tabela 31 – Uso de contos nas aulas de leitura

Evidências	Participantes
Sim, uso. Por exemplo um texto narrativo, posso dar um exemplo "o dicionário", texto que nós temos aqui na 6.ª classe. Primeiro eu leio o texto, posso repetir três vezes, eles acompanham e fazemos aquilo em conjunto, depois disso, quando vejo que eles já estão num patamar, começo a escolher. Escolho um aluno que ainda aquela debilidade na leitura, escolho eles com ajuda dos colegas façam aquela superação.	Pf1
Não, não.	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Pf1 referiu recorrer ao conto narrativo como instrumento no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, quer na sua vertente oral quer escrita. Cumpre sublinhar que, segundo o próprio, a estratégia adotada se inicia com a leitura por parte do docente, a qual é seguida da orientação dos alunos para que realizem igualmente a leitura modelar do texto. No entanto, a análise das observações efetuadas no decurso das suas aulas revelou uma considerável discrepância entre o discurso e a prática pedagógica, uma vez que, em nenhum momento, foi efetivamente proposta ou realizada uma leitura modelar. Por seu turno, o Pf2 declarou não recorrer ao género conto,

justificando essa opção com as exigências do programa curricular, cuja rigidez considera incompatível com a integração daquele recurso no processo de ensino.

Tabela 32 – Frequência com que utiliza contos nas aulas

Evidências	Participantes
Frequência que uso contos é turma forma tipo é contar algo mesmo abstrato, é só saber coadunar a história e inventar uma história qualquer.	Pf1
Bom, conto também ainda não demos, porque segundo programa, nós seguimos o programa, posso chegar numa parte que fala do conto, posso falar e se não também não posso.	Pf2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

De acordo com o testemunho do Pf1, este trabalha frequentemente o conto, articulando-o com rituais e narrativas oriundos da região. Todavia, ao confrontarmos esta afirmação com a resposta anteriormente apresentada na Tabela 30, é possível inferir que a abordagem do ensino-aprendizagem do conto assume um caráter marcadamente empírico, sendo tratado, sobretudo, como uma atividade de índole lúdica. Tal enquadramento, não configurando uma estratégia formal orientada para o desenvolvimento das competências de leitura e de compreensão, parece refletir a ausência de planificação e uma prática pedagógica fortemente assente na improvisação. Por sua parte, o Professor 2 indica que não recorre de forma regular ao conto como recurso didático.

Tabela 33 – Experiência ao trabalhar com os contos em sala de aula

Evidências	Participantes
Mbo, trabalhar com conto é algo tipo assi, como exemplo que eu dei "O sapo e o Coelho" sabemos que o sapo é outra espécie e o coelho também é outra espécie dali que vou saber que o sapo um dia foi a casa do Coelho enquanto isso não pode acontecer então eu vou usando algumas linguagens daí que vai fazer com que o aluno entendesse e no fim vou dizer que não isso que nós acabamos de falar não é real mas é uma interação só para fazer entender o que é que o conto.	Pf1
Nenhuma	Pf2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Pf1 sugeriu que o conto possui um elevado potencial no estímulo à leitura, na medida em que contribui de forma significativa para o desenvolvimento da capacidade de interpretação textual por parte dos alunos. Utiliza este género narrativo como estratégia pedagógica, precisamente pela sua natureza imaginativa,

que permite captar a atenção dos discentes e promover a articulação entre os saberes prévios e os conhecimentos adquiridos em contexto escolar. Por sua vez, o Pf2 não apresentou quaisquer considerações relativas à utilização do conto como recurso didático.

Tabela 34 – Contribuição do conto para a promoção da leitura

Evidências	Participantes
Pode muitíssimo, mbo, porque dalí a criança lendo consegue interpretar.	*Pf1*
Nenhuma	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Relativamente à questão que procura conhecer o ponto de vista dos professores sobre a contribuição do conto para a promoção da leitura, o primeiro (Pf1) afirmou tratar-se de um recurso de grande relevância, pelas razões anteriormente expostas e atendendo às vantagens associadas aos textos desta natureza.

Tabela 35 – Interesse face à leitura após a introdução de contos

Evidências	Participantes
Sim, gostam até, porque a princípio antes de ter aulas, tipo assim, antes de dar um texto nós temos que contar uma pequena história porque também tem servido métodos também para chamar atenção dos alunos porque alguns veem aqui frustrados, porque o papá lutou com a mãe, por isso e isso que aconteceu em casa, então temos de fazer um apequeno conto dalí chamar atenção das crianças.	*Pf1*
Nenhuma	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Pf1 considerou que os seus alunos manifestam interesse pela leitura e um grande apreço por essa prática, resultado direto das estratégias de ensino por ele adotadas. Um dos elementos fundamentais, embora nem sempre evidente à primeira vista, é a motivação, cujo papel pode ser determinante no estímulo ao interesse pela aula e, consequentemente, no impulso do processo de aprendizagem dos alunos.

Tabela 36 – Reação dos alunos aos contos

Evidências	Participantes
Conforme eu disse, dependentemente do contexto onde nós estamos a tratar, por exemplos os contos eles reagem bem porque é algo já habitual a partir das suas casas, a poesia nem tanto, nem dominam tanto aqui na escola.	*Pf1*
Nenhuma	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Pf1 disse que os alunos reagem positivamente aos contos, mostrando interesse e engajamento. Tal como foi referido na fundamentação teórica, o conto é uma expressão cultural inerente às comunidades, cujo valor é amplamente reconhecido, pois vive no seio das populações, independente da sua língua ou etnia. A capacidade de dominar a linguagem, memorizar, narrar e interpretar textos orais pode indicar o grau de desenvolvimento das competências dos alunos.

Tabela 37 – Desafios na incorporação de contos

Evidências	Participantes
Sim, encontro, a princípio eu não sou muito formado em letras, mas porque sempre cada pessoa tem sempre a sua vocação. Ya, eu não muito, muito bom em escrever, mas como é árduo que nós temos aqui na escola, na aldeia, temos de fazer mesmo embora não é assim especializado.	*Pf1*
Nenhuma	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Pf1 admitiu que a inexistência de formação especializada em LP ou em didática da literatura tem condicionado a implementação de metodologias ativas no ensino da leitura, mormente no cenário adverso em que exerce a sua atividade. Apesar dessa lacuna, a sua determinação tem contribuído de forma significativa para a continuidade e a natureza da sua prática pedagógica.

Tabela 38 – Influência dos contos no desenvolvimento das competências leitoras

Evidências	Participantes
Os contos influenciam no desenvolvimento dos alunos, porque eles depois de eu contar, eu vou passar ao quadro, dalí vou dizer que não, que dizer eles podem vir com uma história qualquer, vão dizer professor, assim, assim, assim, e vou usar aquilo como mesmo conto. O que vou fazer, vou fazer aquilo como uma forma escrita, fazer panfletos para eles começarem a ler. Porque estamos a lutar para que os alunos saibam ler e escrever, esse é p nosso objetivo mesmo.	*Pf1*
Nenhuma	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Entre os recursos considerados profícuos para o ensino da leitura, o Pf1 atribui especial relevo aos contos, ao enaltecer o seu potencial no fortalecimento das competências leitoras e no estímulo, de forma simultânea, da leitura e da escrita por meio de atividades diversas. Em determinadas situações, integra na sua prática pedagógica contos populares pertencentes ao universo cultural dos alunos, valorizando, assim, os saberes locais no processo educativo.

Tabela 39 – Especificidades dos contos

Evidencias	Participantes
Bom, de facto, existem mesmo para esta parte porque é algo que já dominam então para escrevê-la ou interpretar de novo seria bom para fazer diariamente.	*Pf1*
Nenhuma	*Pf2*

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Pf1 afirma que tem noção de que a falta de especialização no ensino da LP e da literatura dificulta a identificação dos diferentes tipos de contos. Por exemplo, no manual de língua portuguesa da 6.ª classe, referem-se os contos populares, sem, contudo, se fazer menção aos demais tipos.

4.3 Entrevista dos pais e encarregados

Após a devida apresentação dos resultados atinentes aos alunos e professores, esta seção destina-se à análise dos dados recolhidos, recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas, relativamente às perceções dos pais e encarregados de educação.

Tabela 40 - Informações dos pais e encarregados

Categoria	Sub-categoria	Respostas
A importância da leitura	Desenvolvimento cognitivo	É essencial. A que se deve isso? Um aluno que não sabe ler não sabe de nada. A primeira coisa que você deve se preocupar é saber ler e escrever, por isso eu disse que é essencial. (PEg5)
		Sim, porque as crianças aprendem mais através da leitura. (PEg6)
	Desenvolvimento profissional	Sim. Porquê? Porque eu posso fazer algo aqui pelo futuro dos meus filhos também. Pode também contribuir para o desenvolvimento de pais e filhos. (PEg3)
		Sim, é muito importante porque um dia o filho pode ser general, médico, professor, nascer um filho sábio é muito importante e vai ajudar a população angolana. (PEg4)
		Sim, porque a leitura ajuda os meus filhos a ler, porque hoje quem não sabe ler é muito difícil porque a leitura é muito importante hoje. (PEg7)
	Desenvolvimento académico	Sim. A leitura é mais importante porque a partir daqui da escola que sempre considerado, cada grupo, principalmente na língua sempre existem leitura. Mesmo na matemática sempre é leitura. (PEg1)
	Impacto na memória e compreensão	Sim, a leitura é considerado como uma atividade muito importantes porque se ao saber ler e escrever a partir lá em casa quando estão fazer sempre a leitura o aluno vão abrir a memória dele. (PEg2)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No plano do desenvolvimento cognitivo, a leitura é unanimemente reconhecida pelos entrevistados como uma competência basilar e estruturante. Um dos participantes chega a afirmar que um aluno que não sabe ler "não sabe nada", enunciado que, embora de carácter forte, traduz a centralidade atribuída à leitura e à escrita enquanto primeiras habilidades a serem adquiridas no percurso escolar. Na ausência dessas competências, o indivíduo é percecionado como desprovido dos conhecimentos elementares necessários à compreensão do mundo que o rodeia. Tal perspetiva é reforçada por outro entrevistado, que sublinha que a leitura estrutura-se como um meio privilegiado para a aprendizagem, na medida em que possibilita às crianças aceder a novos saberes, ampliar horizontes cognitivos e aprofundar a compreensão dos conteúdos escolares. Assim, a leitura emerge, no discurso dos participantes, como um instrumento principal de aquisição de conhecimento, intrinsecamente associado ao desenvolvimento intelectual e à construção de aprendizagens.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, os entrevistados convergem igualmente na valorização da leitura como condição indispensável para a integração e o sucesso na sociedade contemporânea. Um dos depoimentos realça que a capacidade de ler se tornou um requisito incontornável, uma vez que, na atualidade, os indivíduos que não dominam essa competência enfrentam sérias limitações no acesso à informação, na participação social e no exercício pleno da cidadania. A leitura é, deste modo, concebida como uma ferramenta que permite aos sujeitos orientar-se no mundo moderno, compreender as suas dinâmicas e responder de forma crítica e autónoma às exigências sociais, económicas e culturais.

Relativamente à disponibilidade de livros, os dados recolhidos apresentam um cenário marcado por fortes constrangimentos. Com exceção de um entrevistado que refere dispor de uma biblioteca doméstica com um acervo de obras, a maioria indica que os únicos livros a que os alunos têm acesso são aqueles distribuídos pela escola. Portanto, esta limitação de recursos literários configura-se como um obstáculo ao desenvolvimento de hábitos de leitura regulares e à consolidação de práticas leitoras sustentáveis, comprometendo, em certa medida, os objetivos de promoção da literacia delineados no contexto educativo em análise.

Desenvolvimento académico

O participante PEg1 afirmou que a leitura é consubstancial ao contexto escolar, transversal a todas as áreas do saber, inclusive nos cursos não especializados. Expos uma perspetiva segundo a qual a leitura constitui uma base subjacente ao conhecimento. Sublinha que a competência para ler e compreender textos integrados no currículo potencia o desempenho académico, com repercussões positivas em diversas disciplinas.

Impacto na memória e compreensão

O participante PEg2 referiu-se à leitura como uma prática de valor inquestionável, intrinsecamente articulada com o processo educativo. Afirmou que, ao estabelecer-se o contacto com o universo da leitura e da escrita, os alunos adquirem uma competência que pode ser continuamente exercitada no contexto doméstico. Uma vez consolidado um vínculo regular com o texto, promove-se o alargamento da memória, bem como o fortalecimento da capacidade de retenção e interpretação da informação. Não obstante o baixo nível de escolaridade de muitos dos entrevistados, continuam a identificar a leitura como o único meio plenamente legítimo de acesso ao conhecimento, reconhecendo nela um alicerce transversal às múltiplas esferas do saber humano.

Tabela 41 - Habilidade de leitura dos alunos

Categoria	Sub-categoria	Respostas
Habilidades de leitura		A importância porque todo filho que vai à escola deve saber ler e escrever são as coisas mais importante, porque se o filho em casa não sabe ler está mesmo bem informado porque as vezes o pai ou mãe deixa uma carta encima da mesa, então o filho que sabe ler logo que encontrar a carta vai pegar para ler. mesmo os telefones que pegamos sempre vai entrar mensagem e os filhos vão sempre ler. por isso é que a leitura é muito importante. (PEg1)
	Compreensão de mensagens escritas	Ya, a importância do meu filho saber ler bem, pelo menos quando temos livros temos controlar como é que os alunos estão a fazer a leitura...(PEg2
		Eu gosto que quando saber ler e escrever tem perceber o que quer dizer a matéria. (PEg4)
		Quando os filho tão a ler bem, e quando tá ler bem, tá compreende também e vai conseguir de explicar aquilo que ele tinha lé. (PEg6)
		É importante, saber ler bem, para mim é compreender o que ele está escrever e ler, ou o que fala a leitura. Não só ler assim parece um pássaro, não deve saber a matéria. (PEg5)
	Necessidades para o sucesso escolar e profissional	Importância é aquilo que cabei de falar, a importância de saber ler bem é para nos próximos anos ou no futuramente para ele também ter uma... para ele viver bem. Porque se você não sabe ler não vai ficar no trabalho e ajudar seus filhos, mas se você tá saber de ler, futuramente vais ter emprego que você vai conseguir arrender também. (PEg3)
		A importância de os meus filhos saber ler bem, porque ler não é ler mas ler muito bem ele consegue emprego, ler no público porque ele já sabe, já domina a leitura é muito importante para os meus filhos. (PEg7

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No geral, os entrevistados declararam que a leitura é significativa para o desenvolvimento intelectual. Para eles, compreender e escrever bem são competências que possibilitam que os alunos se destaquem e adquiram conhecimentos de forma eficaz. Ademais, quando os filhos sabem ler e escrever, têm uma perceção maior dos conteúdos ministrados pelos professores.

Os dois informantes concordam que o desenvolvimento intelectual e o sucesso profissional são alcançados por meio da leitura; ajuda a manter um bom emprego sobretudo na função pública e proporciona conhecimentos que auxiliam na educação dos filhos.

Tabela 42- Disponibilidade de livros

Categoria	Sub-categoria	Respostas
Compra de livros	Uma vez por ano	As vezes eu faço um orçamento compro livros que me custam 20 dólares, 50 dólares compro isso, é para interesse dos meus filhos amanhã, eu não sei qual é a riqueza que posso deixar para eles. (PEg5)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A presença de livros em casa é um potencial recurso para o desenvolvimento das

habilidades de leitura. Segundo os entrevistados, os livros disponíveis são principalmente manuais escolares fornecidos pela escola. Em contraste, PEg5 é o único que afirmou ter uma biblioteca em casa.

Tabela 43 - Aquisição de livros literários pelos pais e encarregados

Categoria	Sub-categoria	Respostas
Disponibilidade de livros	Presença de livros escolares	Os sempre nas casas existem. Os filhos como eles são alunos, a maioria dos livros são aqueles que dão na escola. Não há outros e mesmo que tiver eles não dão importância, eles só dão importância nos livros escolares. (PEg1)
		Não. Apenas aqueles que os professores dão na escola. (PEg.7)
		Há livros sim, pelo menos temos sete livros. E todos são manuais escolares são distribuídos aqui na escola. (PEg2)
		Tem, tenho feito também leitura para filhos. Que tipo de livros? Temos da língua português, matemática. Livros escolares. Quantos? Como eu tenho filhos que está na primeira, segunda e tenho também um da 4ª classe. (PEg3)
		Há livros. Há livro de matemática, de língua portuguesa, de educação moral e cívica, há apenas manuais escolares que lhes dão e não são completos, como são muitos alunos os professores façam grupos para estudarem juntos. (PEg4)
		Sim, aproximadamente 4 livros. Os livros que têm dado na escola.(PEg6)
		Eu pode falar não, não compra livros porque a escola já deu para todos alunos. (PEg2)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

À semelhança da informação apurada nas perguntas anteriores, quando questionados se compram livros, a maioria dos pais e encarregados da educação sugeriu a dependência dos livros fornecidos pela instituição escolar. Argumentaram que os livros já são amplamente disponibilizados aos alunos, não havendo mais necessidades de os comprar. Apenas o PEg5 referiu que compra livros, que considerou constituir uma herança para os filhos.

Tabela 44 - Nível de leitura em casa

Categoria	Subcategoria	Respostas
Leitura em casa	Sim	Sim, principalmente quando eles saem da escola há um momento que eles fazem revisões então ali começo já a sensibilizar. Façam leitura assim, assim, assim. Aqui está assim, assim, assim (PEg1)
		Sim. Eu faz mesmo esse trabalho. Quando filho vem da escola eu mesmo chama ele vem ainda, vou ler e ele está começar a escutar, costuma mesmo...(PEg2)
		Sim, ando dar a leitura e eles estão a ver e estão escutar. E vou le falar repete ainda a leitura. ...(PEg3)
		Sim, faço. (PEg4)
		Sim. Eu faço primeiro, mostrar nem como que estou a ler e devem seguir da maneira que estou a fazer. (PEg5)
		Sim. (PEg6)
		Sim, eu faço leitura com meus filhos. (PEg7)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Vários pais demonstraram um compromisso ativo em promover a leitura em casa como complemento à aprendizagem escolar. Alguns mencionaram iniciar sessões de leitura imediatamente após o término das atividades escolares como forma de sensibilizar os filhos para a leitura. Outros utilizam a leitura-modelo como estratégia de ensino. Alguns pais simplesmente afirmaram realizar a leitura com os seus filhos sem especificar métodos detalhados. Subtendemos, assim, que esta é uma prática regular e contínua.

Tabela 45 - Tipologias de textos que os filhos leem em casa

Categoria	Subcategoria	Respostas
Tipos de textos lidos	Textos escolares	Bom, qualquer texto que calhar, no livro da língua portuguesa não tem só um texto, quando eles saem da escola e eu pergunto qual é o texto que o professor deu para ler em casa e vou dar continuidade**.** (PEg1)
		Ya, os textos, pelo menos, temos o texto da 4ª classe Angola(Angola é um país livre e belo) **.** (PEg2)
		Muitos textos, mana. Muitos mesmo não posso mais recordar, mas leituras lindas e pequenas poesias da primeiras classe. (PEg3)
		Bem, os textos que ando encontrar nos livros, qualquer texto. Há momento ando dar ditado como se diz ele fica um pouco distante e eu aqui estou a ler e lhes pedir para ler. (PEg4)
		Bom, até que, eu que eu fez, sou francófono, eu tenho livros de francês eu faz comparação com livros em português. Eu gosto muito de fazer leitura no livro da 5ª e 6ª classe. (PEg5)
	Textos literários	Acabaram as férias2" Avó Palassa. Questionada se este último é um conto, ela respondeu não, é apenas um texto mesmo. (PEg6)
		Eu conto sempre a história para os meus filhos, no nosso tempo quando nós liamos, tínhamos leitura assim. Avó Kituxi, Oriano e o peixe, mas no dia de hoje lemos essas leituras quando criança vem com livro, mamã, vamo lendo eu também vou ajudando. Leio qualquer livro que aprece em casa. (PEg7)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Muitos pais afirmaram que fazem a utilização exclusiva de manuais escolares para leitura, cobrindo uma variedade de disciplinas como matemática e geografia, o que, de certa forma ressalta a importância de acompanhar o conteúdo académico fornecido pela escola. Praticamente, os pais dependem totalmente da escola e das atividades orientadas pelos professores. Dois pais e encarregados de educação que incorporam histórias pessoais e familiares na rotina de leitura transmitem tradições e experiências através da narrativa oral e da leitura de textos literários específicos, por exemplo, *Avó Palassa* e *Avó Kituxi*. Estes textos são todos do manual dos alunos (PEg6, PEg7).

Tabela 46 - Bibliotecas

Categoria	Sub-categoria	Respostas
Existência de bibliotecas locais	Não	Não (PEg1-PEg7)
	Papel da biblioteca na promoção da leitura	A biblioteca é onde vai se encontrar qualquer livro que você quer ler, não somente para crianças para adultos também. É importante sim porque é onde que se encontra tudo. (PEg1)
		Ya, a importância da biblioteca, é muito importante porque na biblioteca para motivar os alunos é ali que guarda todas coisas seja que dos anos passados, ephá nos anos 2006 tava assim, assim, assim, é ali onde vais encontrar. (PEg2)
		Sim, papel da biblioteca temos pelo menos, como posso falar, ya ali... (PEg3)
		Bom, a importância da biblioteca na nossa área porque nós podemos ir comparar livros que os nosso filhos necessitam, ondem podemos encontrar matérias que os nosso filhos não encontaram na escola, se havia biblioteca, nós podemos comparar vários tipos de livros como dicionários (PEg4)
		Seria melhor, é a melhor revisão, porque eles vão na biblioteca começa fazer a pesquisa é uma vantagem. (PEg5)
		Sim, porque por momento como nós estamos, poderam les dar um tema, sí você num tem livro em casa, pode lá ir verificar na biblioteca porque aí na biblioteca tem muitos, muitos livros para conseguir de pesquisar aquilo que você quero. (PEg6)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A pesquisa centrou-se em 14 respostas distintas a três questões interligadas: a presença de bibliotecas na região, o estímulo aos filhos para frequentá-las e a perceção dos pais sobre o papel das bibliotecas na promoção da leitura. Todos os entrevistados indicaram a inexistência de bibliotecas na região. Em linhas gerais, todos os entrevistados consideraram que a biblioteca era importante, porque nela encontramos uma ampla gama de livros, tanto para crianças quanto para adultos, um conjunto de materiais que facilitam as investigações e revisões de maneira sistemática e organizada dos conteúdos curriculares. A falta de bibliotecas foi lamentada pelos pais que têm noção do impacto negativo dessa lacuna na educação e no desenvolvimento dos filhos.

Em contrapartida, houve pais que descreveram a biblioteca como um lugar para comprar diferentes tipos de livros e encontrar materiais que não estão disponíveis na escola, como dicionários.

Tabela 47 - Idioma dos manuais

Categoria	**Sub-categoria**	**Respostas**
Idioma dos livros	Sim	Português (PEg1-PEg7)
Impacto do idioma na competência leitora	Impacto positivo	Sim, porque desde que sempre é ensinado na escola estão sempre, sim. (PEg1)
		Desenvolvimento, sim, edioma desse aqui, por exemplo língua portuguesa, vai desenvolver meus filhos porque quando ele está falar ou vai num lugar onde não falam nosso dialeto que kikongo, mas quando vai sair procurar emprego vai falar português vai le dar muito bem. (PEg3)
		Normalmente é aquilo que eles aprendem na escola e pode ajudar. (PEg4)
		Tem que ajudar, porque no trabalho você não vai encontrar língua materna, você encontrar língua portuguesa...(PEg5)
	Impacto negativo	Sim, pode. De que forma? Bem, a forma, tem muita forma, porque hoje em dia os alunos, eles fala só kikongo lá em casa, mas aqui na escola fala português e o professor pelo menos pode falar este que anda escutar "dilonga" agora vocês vão explicar em português "prato". (PEg2)
		Ele responde sim, nem negativamente, mas positivamente porque ler é reler é muito importante isso influencia na sociedade dos meus filhos. (PEg7)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As respostas dos entrevistados indicam que os livros disponíveis para os alunos estão maioritariamente em português. Somos de sublinhar que os alunos possuem o manual da língua kikongo com traduções em português. Tal como sucede na LP, nesta também faltam obras literárias para a expansão do ensino. Primeiramente, observamos uma preocupação recorrente com a falta de familiaridade dos alunos com a língua utilizada na escola em comparação ao kikongo falado em casa. Por outro lado, há reconhecimento de que dominar a língua dos livros, como é o caso do português em contextos específicos, é importante para o crescimento escolar e profissional dos alunos.

Tabela 48 - Dificuldades de leitura

Categoria	**Sub-categoria**	**Respostas**
Dificuldades no desenvolvimento da leitura	Dificuldades relacionadas ao idioma	A dificuldade sim, nas leituras, mesmo na escola a dificuldade sempre é encontrado. Tá ver nem, a criança logo ele não aprende de uma vez, por isso de haver sempre repetições para ajudar a criança. (PEg1)
		Bem, as dificuldades sempre encontram. Porquê? Bem, sabe que essa nossa língua portuguesa, esses nosso alunos, pelo menos nós aqui na nossa aldeia só se fala sempre dialeto e agora, quando ele chega aqui na escola o professor vai explicar em português por isso temos sempre dificuldade. (PEg2)
		Todo momento, quando já sabe, se ele fala lá que não tem ponto ele mete ponto eu tenho que falar aqui é ponto tem parar, aqui tem ponto de exclamação, ando le falar. (PEg3)
		Sim, há sempre dificuldade porque a pessoa não entende duma vez. (PEg4)
		Temos dificuldades, grandes dificuldades, eu leio em francês e traduz em kikongo porque é a língua que eles mais dominam. Insisto até conseguir e isso torna como dever quem na fazer eu vou castigar. (PEg5)
		Não, pode acontecer mesmo dificuldade quando estou a ler e encontrar palavras difícil que não estou a entender vou consultar dicionário assim ajuda eu com a criança. (PEg6)
Interferência da língua materna	Sim	Bom, é a própria região nem, aqui como o kikongo domina tem aquela dificuldade enorme de entender o português que só falam na escola. (PEg5)
		Bem, a língua materna interfere positivamente na aprendizagem porque o kikongo é considerado como uma primeira língua então ele em casa fala kikongo, mas que eles não sabem mesmo na leitura nem na escrita, só falam. Mas a partir da escola é onde o professor vai explicar que o que está a falar em kikongo em português é assim, assim, assim. (PEg1)
		Sim. (PEg2)
		Posso falar seguinte, na minha parte eu ajudo, como encarregada eu ajudo os professores do meu filho. Elu ajuda nesse sentido, em casa, as crianças fazem leitura e quando chaga na escola ele vai conseguir porque está habituada em casa. o meu filho fazer isso, não vou cobrar no mesmo dia porque como não temos biblioteca, as vezes o professor também não vai conseguir, pode demorar uma semana ou 4 dias e assim vamos a prender eu e o meu filho através desta relação entre os professores, alunos e os apais. (PEg7)
		Eu ajuda nesse sentido, como não temos biblioteca aqui no Yenga, quando encontro dificuldade eu escrever aquela palavra vou dar ao meus filhos para levarem na escola e perguntar no professor se significa. E quando vou mandar o meu filho fazer isso, não vou cobrar

		no mesmo dia porque como não temos biblioteca, as vezes o professor também não vai conseguir, pode demorar uma semana ou 4 dias e assim vamos a prender eu e o meu filho através desta relação entre os professores, alunos e os pais. (PEg6)
	Não	Não, não é fato, aquilo é nosso dialeto, se ele está falar português se está le dificultar, vai le falar no dialeto para ele antender.. Os meus não sabem ler em kikongo, ali ainda não consigaram de chagar.... (PEg3)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os entrevistados sublinham a necessidade de repetição contínua para que as crianças possam absorver e dominar a leitura em português, por terem o kikongo como L1. A transição do uso do dialeto local, kikongo, predominantemente falado em casa, para o português ensinado na escola, é uma das barreiras mais significativas. Os pais relatam também desafios específicos, como a compreensão de regras gramaticais, principalmente a pontuação. Para mitigar esses desafios, alguns pais recorrem à tradução de textos de outras línguas, como o francês, para kikongo, antes de os traduzirem para o português. A interferência da L1 na aprendizagem é um tema complexo abordado pelos entrevistados. Apresentam diversos pontos de vista sobre como o uso do kikongo como L1 em casa pode influenciar positivamente ou negativamente o percurso escolar dos alunos. Portanto, os alunos podem enfrentar dificuldades iniciais ao transitarem para o português na escola, contexto no qual necessitam de aprender a associar conceitos e palavras entre as duas línguas.

Tabela 49 - O apoio dos pais e encarregados na formação dos educandos

Categorias	Sub-categorias	Respostas
	Colaboração com professores	Em casa quando lhe dá tarefa, eu ando costumar ajudar pessoas que andam procurar no nosso dialeto eles dizem papá me deram tarefa (falam em dialeto), eu ver qual essa tarefa e vou ler para poder ajudar correr nos livros. (PEg3)
		Sim, normalmente. Como? Daquilo que eles aprendem, normalmente eu faço a revisão para saber se aqui está conseguir e aqui não anda conseguir. (PEg4)
		Sim, eu posso fazer tudo possível para le meter no explicação ou se num tem, eu próprio vou começar le ensinar algumas que ele não sabia ainda, naquele parte estou ajudar o professor. Por exemplo ensinar essa é a letra a, b, u, i e quando a criança vai à escola vai apenas uma revisão. (PEg6)
	Prática de apoio em casa	Em casa quando lhe dá tarefa, eu ando costumar ajudar pessoas que andam procurar no nosso dialeto eles dizem papá me deram tarefa (falam em dialeto), eu ver qual essa tarefa e vou ler para poder ajudar correr nos livros. (PEg3)
		Sim, normalmente. Como? Daquilo que eles aprendem, normalmente eu faço

Papel dos pais no apoio à leitura		a revisão para saber se aqui está conseguir e aqui não anda conseguir. (PEg4)
		Sim, eu posso fazer tudo possível para le meter no explicação ou se num tem, eu próprio vou começar le ensinar algumas que ele não sabia ainda, naquele parte estou ajudar o professor. Por exemplo ensinar essa é a letra a, b, u, i e quando a criança vai à escola vai apenas uma revisão. (PEg6)
	Desafios enfrentados pelos pais	Quer dizer, essa relação está como, há certos pais, falando a verdade o filho sai da escola não pede nem caderno nem nada. O aluno aprende mais em casa quando o pai está a orientar, a criança vai ter aquela facilidade de levar tudo que foi orientado da escola para casa. (PEg1)
		Bem, essa relações pode falar que não os encarregados não ajuda os professores porque anda ver mesmo nós vivemos aqui de manhã, de manhã o pai ou mão foi mbora na lavra e agora o professor que pode dar a tarefa, a mãe pode chegar 18h ou 19h não vai perguntar o que vocês aprenderam, dá ainda caderno, por isso não há ajuda dos encarregados. (PEg2)
		Mbom, na minha opinião, na minha visão a escola promove aquilo, mas há muita negligencia, a nossa tradição estraga, porque o que fala da formação dos alunos, essa nossa tradição não ajuda, separa as coisas, estão muito inteirados na tradição, na formação mesmo, pouco. Os pais não colaboram, talvez o que eu vejo os parentes aqui os filhos não nada na escola para eles não é nada preocupante e vale apenas levar na lavra e as vezes fico aborrecido. (PEg5)
		Quer dizer, essa relação está como, há certos pais, falando a verdade o filho sai da escola não pede nem caderno nem nada. O aluno aprende mais em casa quando o pai está a orientar, a criança vai ter aquela facilidade de levar tudo que foi orientado da escola para casa. (PEg1)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O envolvimento dos pais no apoio à leitura demonstra-se significativa, conforme sugerem as respostas dos entrevistados. Os pais e encarregados de educação entendem que a boa colaboração com os professores, especialmente em contextos onde recursos como livros e bibliotecas são escassos, é benéfica de forma a ajudar os alunos a evoluírem consideravelmente no que tange às competências leitoras, bem como às de compreensão e de análise crítica.

Um dos principais desafios mencionados é a falta de orientação e suporte dos pais na vida escolar dos filhos, isto é, há uma desconexão entre o que é ensinado na escola e o acompanhamento em casa. Por exemplo, muitos pais expressam preocupação relativamente ao facto de não estarem ativamente envolvidos na supervisão das atividades escolares de seus filhos, circunstância que resulta numa falta de continuidade entre o aprendizado na escola e a aplicação em casa.

Por outro, a rotina e as responsabilidades diárias dos pais também são citadas como barreiras para o envolvimento escolar. A título de exemplo, destacaram os trabalhos na agricultura ou outras

atividades diárias, situação exigente que pode limitar a disponibilidade para acompanhar de perto o progresso académico dos filhos.

Foi ainda levantado um aspeto relacionado com a influência da tradição cultural e familiar na valorização da educação formal. Há pais que reconhecem que há uma negligência por parte de alguns membros da comunidade em relação à importância da educação formal, sendo priorizada a prática de atividades tradicionais como a agricultura, facto que pode resultar numa atitude menos comprometida dos pais em relação ao acompanhamento escolar dos filhos (PEg5).

Tabela 50 - Mecanismos para se ultrapassar as dificuldades dos educandos

Categoria	Sub-categoria	Respostas
Estratégias para superar dificuldades na leitura	Revisão prática em casa	Tá assim, quando ele fala, pai nos deram tarefa seja que é nosso dialeto, vou le explicar mais nas duas línguas para ele entender. (PEg3)
		Procura identificar quem tem mais dificuldade, tem que procurar alfabeto. Quando eu vejo que eles tem dificuldade de ler a leitura, eu tem que fazer conforme já disse, fazer ditado, eu próprio primeiro tem que escrever e depois eles vão seguir. (PEg4)
		É só esforçar, eles mesmo não têm aquele vontade. (PEg5)
	Consulta e suporte dos professores	Eu ajudo nesse sentido, como não temos biblioteca aqui no Yenga, quando encontro dificuldade eu escrever aquela palavra vou dar ao meus filhos para levarem na escola e perguntar no professor se significa. E quando vou mandar o meu filho fazer isso, não vou cobrar no mesmo dia porque como não temos biblioteca, as vezes o professor também não vai conseguir, pode demorar uma semana ou 4 dias e assim vamos a prender eu e o meu filho através desta relação entre os professores, alunos e os pais. (PEg7)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No sentido de ajudarem a superar as dificuldades na leitura, os entrevistados destacaram várias estratégias que julgam eficazes e que aplicam em casa e em articulação com a escola, por exemplo, revisão constante em casa e resolução das tarefas propostas pelos professores. A motivação e o estímulo pessoal também foram destacados como estratégias importantes.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DE RESULTADOS DOS TESTES E DAS ENTREVISTAS

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos a partir da aplicação de testes aos alunos da sexta classe de uma escola do Ensino Primário na República de Angola, com o propósito de avaliar o respetivo nível de literacia. Inclui, igualmente, a apreciação das entrevistas realizadas a pais, encarregados de educação e professores, com vista a compreender as suas conceções relativamente à utilização do conto como estratégia pedagógica no ensino da leitura e na promoção da compreensão de textos literários. O capítulo está subdividido em duas subsecções: discussão de resultados dos testes aplicados aos alunos (5.1) e a discussão de resultados das entrevistas dirigidas aos pais, encarregados da educação e aos professores da 6.ª classe (5.2).

5.1 Discussão de resultados dos testes aplicados aos alunos

Ao longo do presente trabalho, tem-se procurado aprofundar a forma como os contos, enquanto género narrativo e mediante a sua leitura orientada, podem constituir-se como um recurso didático potencialmente promotor do desenvolvimento de competências de leitura e de compreensão textual por parte dos alunos da sexta classe do Ensino Primário. Dada a complexidade da problemática em análise, procurou-se igualmente compreender a influência dos fatores multiculturais, da utilização insuficiente e pouco proficiente da leitura de contos no processo de ensino-aprendizagem, assim como a escassez de manuais escolares e de obras literárias. Estes elementos, interligados, apresentam-se como condicionantes relevantes para o desenvolvimento das competências de leitura e compreensão textual no contexto do Ensino Primário em Angola, sobretudo numa realidade caracterizada pela diversidade étnico-linguística e pela necessidade de implementação de práticas pedagógicas interculturais e inclusivas. No total, participaram nos seis testes 39 alunos, tendo o kikongo como L1 e com uma variação etária dos 14 a 17 anos.

As questões aplicadas nos testes foram agrupadas em diferentes processos de leitura, tal como aludido na parte da metodologia. Para facilitar o processo de análise de dados, estabelecemos um outro critério para agrupar as respostas: resposta correta, resposta incorreta e sem resposta.

5.1.1 Macroprocesso: identificar

No primeiro teste, na pergunta *3.a,* no macroprocesso onde se visa a identificação das personagens principais do texto com o título "O Leopardo Neber", verificámos o seguinte: 2,9% de respostas corretas, 57,1% de respostas incorretas e 40% de alunos que não responderam à pergunta (sem respostas). Quando cruzado com os dados do segundo teste na pergunta *4.a* relacionada com o aludido processo, obtivemos o seguinte: 30,8% de respostas corretas, 56,4% de respostas incorretas e 12,8% sem respostas. Por sua vez, o teste três, na pergunta *1.a,* apresenta os seguintes resultados: 63,4% de respostas corretas, 31,7% de respostas incorretas e 4,9% sem respostas.

Antes de tudo, importa destacar que os dados acima fazem referência ao processo de identificação. E dos seis testes realizados, fruto da estrutura da grelha de leitura tomada como guia e das escalas de respostas ora definidas, ele ocorre apenas nos testes 1, 2 e 3.

Ao lermos os resultados acima, podemos constatar que houve melhorias depois de implementarmos a nossa estratégia, pois, na primeira recolha, apenas 2,9% responderam corretamente; no segundo caso, houve um progresso muito significativo, subindo para 30,8% e com um diferencial de 27,9%. Ao compararmos os resultados do segundo teste com os do terceiro, 63,4%, podemos ver um crescimento de 32,6%.

O aumento gradual dos percentuais acima descritos tem uma implicação interessante na medida em que nos leva a prestar mais atenção ao significado pedagógico-didático, pois é um indicador importante de que a leitura orientada, especialmente de contos, auxilia na ativação inicial das habilidades subjacentes à leitura literária, especialmente no que diz respeito à construção de sentido e atenção aos elementos estruturantes do texto narrativo, como os personagens, e isso sugere que o contato sistemático com textos literários, em particular com a mediação didática, pode ter efeitos relativamente rápidos na literacia dos alunos, mesmo em um contexto bilíngue, onde a fluência linguística pode não estar totalmente consolidada.

Note-se que o Pf2 considerou não trabalhar muito com o conto como ferramenta de desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão por falta de manuais e por não ter especialização na área. Acrescenta-se a isso o papel da família e o desempenho do próprio aluno (claro que necessita de viver num ambiente de contacto permanente com o livro, melhorar as habilidades e ter gosto pela leitura).

Na mesma ótica, Azevedo e Sardinha (2013) entendem que o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura é um projeto para a vida e que a escola deve jogar o papel de apoiar (disponibilizar livros e outros materiais para o ensino-aprendizagem da leitura). Para os autores, às vezes, os alunos não só não leem por falta de gosto, mas também por não saberem ou não terem materiais.

Para além das questões de falta de manuais escolares e sobretudo dos livros literários, o contexto em estudo corresponde a uma situação em que a língua de ensino não é a L1 dos alunos, o que pode ser outro fator que agudiza as dificuldades dos mesmos. Na perspetiva dos autores referidos, durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura, três aspetos devem ser tidos em conta: o texto, o contexto e o leitor. As características facilitadoras dos textos, nomeadamente no que respeita ao tipo de linguagem empregue, podem contribuir para que os alunos construam, de forma mais imediata e autónoma, o significado do conteúdo textual, fator que, por sua vez, pode favorecer o desenvolvimento de uma atitude mais positiva e motivadora face à leitura. Neste sentido, torna-se igualmente fundamental que os textos selecionados integrem elementos culturais que reflitam o universo sociocultural dos alunos, promovendo, assim, uma maior identificação, envolvimento e valorização da leitura no contexto educativo. (Azevedo e Sardinha, 2013)

Pimenta (2005, p. 27) destaca também este aspeto ao referir que "ao ler, o leitor deverá assumir um papel activo, formando hipóteses sobre o que poderá vir a acontecer no texto – previsões – baseando-se, para tal, em pistas que este lhe concede, bem como nos seus conhecimentos prévios". Este exercício depende do seu conhecimento sobre a cultura e a língua. Contudo, essa previsão pode ser confirmada ou não.

Na mesma linha de pensamento, Giasson (2000, p. 181) explicita as seguintes previsões para o caso de textos narrativos:

1) Previsões dos acontecimentos baseadas:
    a) nas características das personagens;
    b) na motivação das personagens;
    c) nas características da situação;
    d) nos indícios presentes no texto:
        - nas ilustrações;
        - no título.

2) previsões a partir da estrutura e baseadas:

a) no conhecimento dos géneros literários;

b) nos conhecimentos relativos à gramática da narrativa.

A identificação de palavras e de frases é o primeiro passo no macroprocesso de identificar, na medida em que os alunos devem ser capazes de reconhecê-los, compreender o seu significado e entender como elas se conectam dentro do texto. Numa sociedade bilíngue, a nosso ver, essa habilidade é ainda mais complexa, pois os alunos precisam de "navegar" entre duas línguas, muitas vezes com estruturas e vocabulário diferentes.

Por conseguinte, o reconhecimento de elementos estruturais do texto, como títulos, subtítulos e parágrafos, também faz parte do macroprocesso de identificar, porque são dados que fornecem indícios importantes sobre a organização e o conteúdo do texto, bem como facilitam os alunos a preverem e a compreenderem melhor a informação apresentada. Por isso, estamos convictos que, através da leitura de contos, os alunos podem praticar a identificação desses elementos num contexto narrativo envolvente e frequentemente repetitivo, o que pode ajudar no reconhecimento de paradigmas linguísticos e textuais.

Assim, a focalização no macroprocesso de identificação é de particular importância, por ser a base sobre a qual se alicerça o desenvolvimento de competências de leitura mais complexas, tais como a inferência, a análise crítica e a síntese de informações. O domínio deste processo inicial é, portanto, fundamental para a consolidação de uma leitura compreensiva e reflexiva, indispensável à formação de leitores autónomos e críticos.

Quanto aos professores, diríamos que focar no uso de contos pode ser particularmente interessante devido à sua estrutura clara e narrativa envolvente. Em primeiro lugar, é importante ensinar explícita e sistematicamente a identificar elementos-chave dentro da narrativa (contos). Para o efeito, recomenda-se que os professores forneçam instruções explícitas sobre como identificar palavras-chave e frases importantes, utilizando, se necessário, exemplos concretos e contextualizados em ambas as línguas.

5.1.2 Macroprocessos para a inferência

Quanto ao macroprocesso de inferência, os resultados dos testes mostram uma progressão de habilidades por parte dos alunos ao longo das avaliações. No primeiro teste, a pergunta 8 registou

17,1% de respostas corretas e 82,9% de respostas incorretas, e não houve omissões. O resultado inicial apontava dificuldades consideráveis dos alunos em realizar inferências de forma adequada, apontando para uma necessidade urgente de intervenção didática focada neste macroprocesso.

A partir do segundo teste, especificamente na questão 1.c, observamos uma notável melhoria, com 33,3% de respostas corretas, 61,5% de respostas incorretas e 5,1% de omissões. Comparativamente ao primeiro teste, há um incremento de 16,2% nas respostas corretas. Este aumento substancial pode ser atribuído a uma série de fatores, incluindo possíveis ajustes metodológicos e estratégias de ensino direcionadas ao desenvolvimento das habilidades inferenciais dos alunos durante a nossa intervenção. A presença de omissões, embora mínima, aponta também para uma progressão na segurança dos alunos em tentarem responder, mesmo que de forma incorreta, o que é um indicativo positivo de empenho.

A evolução mais pronunciada é vista no quarto teste, na questão 6, onde 85,3% das respostas foram corretas, 8,8% incorretas e 5,9% omissões. Face a este resultado, observa-se um aumento de 52% em relação ao segundo teste. A elevada taxa de acertos neste estágio demonstra um aprimoramento robusto e consolidado das habilidades de inferência dos alunos. A redução acentuada das respostas incorretas e a ligeira variação nas omissões representam uma crescente confiança e uma maior competência dos alunos no âmbito da inferência.

Giasson (2000) descreve a inferência como um processo de identificação e compreensão dos referentes e dos conectores para a integração do significado. Ela pode ser feita a partir de conexões de frases e da imaginação. Para tal, o leitor precisa ir mais além do que está no texto e encontrar respostas para algumas inquietações que o texto suscitar. A autora enfatiza dois tipos de inferências: lógica (baseada na leitura no texto) e pragmática (baseada na lógica).

Azevedo e Sardinha (2013) definem a inferência como tudo aquilo que ultrapassa a compreensão literal, algo que o texto não mostra com todas as letras, o que se subentende por meio dos conhecimentos já adquiridos pelo leitor e fica no sentido contrário da resposta literal.

Na escala das inferências de Cunningham, podemos encontrar outras formas de compreensão leitora baseada na inferência que podem ser: respostas baseadas no texto, respostas baseadas em esquemas, compreensão literal, respostas criativas, inferências lógicas e inferências pragmáticas. (Giasson, 2000)

No primeiro caso, isto é, respostas baseadas no texto, para trabalhar essa habilidade, os professores podem incentivar os alunos a sublinharem informações desconhecidas e responder a

perguntas que exijam a localização de dados específicos no texto. Quanto ao segundo, deverão necessariamente envolver o uso do conhecimento prévio para interpretar novas informações. Aqui, recomendamos que os professores, sempre que possível, ativem o conhecimento prévio dos alunos antes da leitura e usem mapas conceptuais para ajudar a organizar e conectar novas ideias.

Sobre a compreensão literal, umas das formas ajustadas para utilizá-la é a releitura de trechos, assim como a elaboração de resumos que podem, de alguma forma, ajudar os alunos a captarem e a reterem as informações literais do texto.

Para nós, a inferência é a capacidade de ler nas entrelinhas, de entender o que não está explicitamente dito no texto, sendo necessário utilizar referências contextuais, conhecimento prévio e entendimento implícito. No âmbito dos contos, a inferência permite que os leitores tenham fluidez na interpretação de narrativas, personagens e temas subjacentes.

O maior propósito da leitura é a compreensão. Para tal, é de extrema importância que se trabalhe a inferência de modo a incrementar os níveis de leitura e da compreensão em várias dimensões. A inferência permite aos alunos o preenchimento de lacunas de informação que o autor pode ter deixado de propósito. Nos textos literários, especialmente em contos, muitos detalhes e significados estão implícitos. A habilidade de inferir permite que os alunos entendam o subtexto. Muitas vezes, os sentimentos das personagens e os eventos não são descritos em detalhes. Por exemplo, ao ler um conto no qual um personagem, com lágrimas nos olhos, olha para o céu nublado, os alunos podem inferir que o personagem está melancólico ou solitário, mesmo que isso não seja explicitamente mencionado.

Deste modo, os professores podem desempenhar um papel central na modelação do processo inferencial, recorrendo a momentos de reflexão orientada em torno do conto lido, durante os quais demonstram aos alunos como articular informações explícitas e interpretar elementos subjacentes ou implícitos ao texto. Paralelamente, a escolha criteriosa de textos adequados, nomeadamente contos caracterizados por riqueza descritiva, densidade semântica e complexidade narrativa, são extremamente importantes porque potenciam as oportunidades para o exercício e o desenvolvimento da competência inferencial. Acresce que textos que apresentam ambiguidades e elementos subentendidos colocam desafios interpretativos mais exigentes, requerendo dos alunos uma leitura atenta e aprofundada, indispensável à compreensão plena da narrativa.

5.1.1 Processo metacognitivo: verificação

Os resultados relativamente a este processo apresentam uma variação expressiva no decurso dos diferentes exercícios realizados. Esta variação é evidente ao compararmos as informações do teste um com o teste quatro. No teste um, a percentagem de respostas corretas é de apenas 17,1%, com uma taxa de respostas incorretas de 82,9%, enquanto, no teste quatro, observamos um vasto aperfeiçoamento, com 94,1% de respostas corretas e apenas 2,9% de respostas incorretas, além de 2,9% de respostas não registadas. De igual modo, vemos um avanço/porgresso entre o teste um e o teste quatro, que representa uma variação de 77% nas respostas corretas.

De acordo com Pimenta (2005), o processo de verificação envolve a autorregulação das interpretações obtidas a partir do texto lido, que facilita a validação e invalidação das respostas e ajuda a identificar as insuficiências nos percursos cognitivos dos leitores. A partir da visão de Pimenta, o processo metacognitivo de verificação é aqui compreendido como a prática que consiste na revisitação e avaliação consciente da própria compreensão de um dado texto ou informação, com o objetivo de assegurar a exatidão das interpretações construídas e a validade das respostas formuladas. Este processo envolve, entre outros aspetos, a reanálise das inferências realizadas, a confirmação ou refutação das respostas inicialmente produzidas e a identificação de eventuais falhas ou lacunas na compreensão, promovendo, assim, uma leitura mais crítica, autónoma e autorregulada.

O estudo mostra que, à medida que progrediam, os alunos se tornavam mais proficientes na autorregulação e na verificação das suas respostas.

Os professores precisam ter a consciência de que este processo pode ditar o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora, visto que os dados indicam que a prática contínua e a exposição a exercícios que incentivem a verificação das respostas podem favorecer um avanço profundo nas competências metacognitivas dos alunos. Recomendamos, portanto, a implementação de atividades que estimulem a reflexão sobre as respostas, a análise crítica das inferências feitas e a validação das interpretações. Por exemplo, depois da leitura, o professor pode fazer as questões sobre o que está no texto e, em função das respostas que lhe serão fornecidas, poderá então ripostar com o intuito de aferir se, de facto, os alunos estão seguros das suas respostas e, posteriormente, proceder à correlação com a realidade em que vivem.

É aconselhável que os professores proporcionem interações contínuas e construtivas, apontando tanto os sucessos quanto as áreas que precisam de ser melhoradas. Desta forma, o contato

ou a interação deve ser específico e dirigido para auxiliar os alunos a entenderem onde e por que as suas interpretações podem ter falhado.

5.1.3 Processos elaborativos: avaliar e apreciar

O processo de avaliação e apreciação verifica-se no teste um, na questão 9, onde se pede aos alunos que façam a identificação dos elementos peritextuais do texto lido. Podemos descrever como principais dados: ninguém tinha dado respostas corretas, 68,6% de respostas incorretas e 31,4% de alunos que não responderam à pergunta (sem respostas). Notamos que os alunos apresentavam dificuldades em encontrar elementos peritextuais no livro. Tal facto pode estar associado ao problema de os professores trabalharem apenas com os fragmentos de textos e não com a obra completa.

Viana (2007) diz que o entendimento da leitura como um processo composto por vários subprocessos permite uma avaliação diferenciada e a identificação de problemas específicos. Neste caso, a baixa capacidade dos alunos em reconhecer os peritextos pode ser atribuída, em parte, aos constrangimentos que eles enfrentam, como a falta de materiais e recursos adequados. Por isso, a nossa avaliação não se cingiu somente ao reflexo das capacidades individuais dos alunos, mas também às condições de ensino-aprendizagem que poderiam estar a influenciar essas habilidades.

O processo de ensino da leitura mais assíduo no contexto em estudo reflete o recurso aos excertos, isto é, o ministério da educação por intermédio do INIDE, doravante designada INADE, faz a seleção dos textos de autores nacionais que constam dos 10 clássicos da literatura angolana, dependendo do nível de linguagem, com a finalidade de compilar os manuais para os alunos. Entretanto, por conta da escassez de livros e dificuldades financeiras por parte das famílias em adquiri-los, os alunos não usufruem das vantagens de trabalho direto com o livro literário integral. Como consequência, os conhecimentos sobre os peritextos que seriam elementares acabam por ser um grande desafio para os alunos que participaram na investigação. Com efeito, do conjunto de alunos que acompanhamos e durante as etapas do nosso estudo, podemos ver que ninguém conseguiu identificar o título, subtítulo, capa, contracapa, badana, entre outros.

Neste contexto, não devemos desmerecer os alunos sem compreender a sua cultura e, sobretudo, as dificuldades que os mesmos enfrentam. Na mesma linha de pensamento, Viana (2007, p. 13) observa:

> O entendimento da leitura como resultante da interação de vários sub-processos tem vantagens em termos educacionais. Se, por um lado exige uma avaliação diferenciada de cada processo, permite, por outro lado, a identificação daquelas que podem estar na origem de eventuais problemas apresentados, permitindo quer uma alteração de práticas, quer uma intervenção mais dirigida.

O conhecimento desta complexidade permite a planificação por parte da escola, em geral, e, em particular, pelos professores que podem encontrar alternativas para colmatar esta situação, trabalhando, por exemplo, com a direção da cultura para a criação de bibliotecas comunitárias e desenvolvendo atividades de leitura dirigidas como exercício extracurricular, visto que as bibliotecas não escolares e os museus estão sob tutela deste órgão.

Por isso é que se considera que a avaliação pode ser complexa por causa de inúmeros fatores envolventes, por exemplo, a falta de bibliotecas gerais ou domiciliares, conhecimento prévio dos leitores e também inclui o conhecimento linguístico dos alunos. (Viana, 2009)

Os processos elaborativos de avaliação e apreciação são componentes fundamentais da compreensão leitora e da análise crítica de textos, por englobarem a avaliação da qualidade e relevância de um texto, bem como a apreciação do seu valor estético e literário.

A avaliação refere-se à capacidade do leitor de julgar um texto com base em critérios específicos, como clareza, coerência e estrutura, associando à análise crítica da argumentação e da aplicabilidade das técnicas comunicativas empregadas pelo autor. Por isso, o leitor deve ser capaz de identificar como o texto atinge os seus objetivos e de que maneira contribui para a comunicação das ideias propostas.

Por um lado, apreciação diz respeito ao valor estético, cultural e literário de um texto. Sendo assim, o leitor terá a destreza para perceber o estilo do autor, o impacto emocional do texto e as suas contribuições para a literatura e a cultura. Por outro lado, concede margem ao leitor para que formule uma resposta pessoal em relação ao texto, verificando a maneira como é apresentado e o efeito que causa.

5.1.4 Macroprocessos: reconhecer

No caso do macroprocesso que visa o reconhecimento, aparece no teste um a partir do bloco gramatical cujas questões procuravam que os alunos determinassem a classe gramatical a que pertenciam alguns substantivos extraídos do texto. Na palavra “África”, por exemplo, na pergunta 13.b,

obtivemos os seguintes resultados: 17,1% de respostas corretas, 60% de respostas incorretas e 22,9% sem respostas. Ao passo que, no teste dois, na pergunta 1.d, os dados apontam o seguinte: 51,3% de alunos com respostas corretas, 46,2% com respostas incorretas e 2,6% sem respostas. Já no terceiro teste, na pergunta 8, obtivemos os seguintes dados: 56,1% de respostas corretas, 39% de respostas incorretas e 4,9% de omissões. No que diz respeito ao quarto teste, na questão 12, observamos: 94,1% de respostas corretas, 2,9% de respostas incorretas e 2,9% sem respostas. No outro teste, o quinto, na pergunta 2, foram apuradas: 55,3% de respostas corretas, 11,8% de respostas incorretas e 2,9% sem respostas.

Durante o processo de intervenção que levamos a cabo na instituição, podemos constatar que, no primeiro teste, os resultados estavam abaixo da média 17,1% e, no segundo caso, houve um crescimento exponencial para 51,3%, com uma variação de 34,2%. No terceiro teste, constatamos também uma subida ligeira. Já no quarto teste, ocorreu uma evolução bastante considerável 94,1%, o que perfaz uma diferença de 38%, quando comparado com o terceiro teste. Regista-se uma pequena oscilação no quinto teste.

Para o processo de reconhecimento na fase de leitura, Giasson (2000, p. 61) aponta a necessidade de se trabalhar nas categorias de palavras que facilitam reconhecer nas fases iniciais dos leitores:

1) as palavras conhecidas da oralidade, mas não da escrita;
2) as palavras conhecidas da oralidade e da escrita;
3) as palavras desconhecidas da oralidade e da escrita.

O domínio destas três categorias pode ou não influenciar o processo de reconhecimento durante a leitura. A autora acrescenta que o primeiro grupo está relacionado com aquilo que o indivíduo tem no seu vocabulário interno, isto é, um conjunto de termos que conhece o significado e, às vezes, quando se depara, pela primeira vez, na escrita fica um pouco na dúvida. No segundo caso, são palavras com as quais o leitor entra sempre em contacto de forma regular, quer na oralidade quer na escrita. No último caso, ponto três, são um conjunto de palavras que o leitor desconhece, mas que pode construir o seu significado durante a leitura por meio de enquadramento contextual na frase ou no texto em geral. (Giasson, 2000)

Podemos entender que, para facilitar o processo de reconhecimento por parte dos alunos, dois fatores podem ser determinantes: conhecimento implícito e explícito da língua, e a prática contínuo da

leitura de contos, para o nosso caso. Isto pode melhorar as habilidades de leitura e compreensão. Mas também há a necessidade de produção de textos que reflitam a cultura nacional e, sobretudo, local para que os alunos possam identificar-se com facilidade com o conteúdo do texto.

Reconhecer é um processo mental que combina perceção, memória e compreensão para identificar e interpretar elementos e informações de maneira objetiva. Por isso, os macroprocessos de reconhecimento são capitais para a compreensão leitora, na medida em que fazem referência à capacidade de identificar e entender informações e estruturas principais de um texto. Por um lado, favorecem a identificação das estruturas textuais, como introdução e conclusão, o reconhecimento de elementos peritextuais como título e capa, e a compreensão de conceitos e termos-chave. Por outro, permeiam a capacidade de reconhecer o propósito e o tema central do texto.

Os bons leitores pensam ativamente enquanto leem, pois, para compreenderem o que leem, mobilizam processos complexos, tais como as suas experiências e conhecimento do mundo, o seu conhecimento acerca do vocabulário e da estrutura da linguagem e os seus conhecimentos das estratégias de leitura. Deste modo, para além de retirarem o significado do que leem e de saberem como tirar o máximo proveito do que leem, os bons leitores também sabem quando estão a ter dificuldades com a compreensão e como resolverem quando elas surgem (Cruz, 2020).

A nossa visão sobre os leitores vai ao encontro da de Cruz, pois a leitura não é um processo passivo; ao contrário, exige a interação constante do leitor com o texto. Bons leitores ou leitores competentes utilizam as suas experiências pessoais e conhecimento prévio para contextualizar e interpretar o que leem. Um sólido domínio do vocabulário e uma compreensão da estrutura da linguagem são, de igual modo, indispensáveis para interpretar e entender o texto corretamente.

5.1.5 Macroprocessos: justificar

Sobre este processo, no primeiro teste, na questão 12, onde se pede que os inquiridos façam uma lista de palavras do texto cujo significado desconheciam, tivemos os seguintes resultados: 5,7% de respostas corretas, 88,6% de respostas incorretas e 5,7% sem respostas. Compara-se com os dados do terceiro teste, na pergunta 5, obtivemos: 9,8% de respostas corretas, 85,4% de respostas incorretas e 4,9% de omissões. No mesmo processo, quando cruzado com os dados do quarto teste, na pergunta 4, temos: 32,4% de respostas corretas, 64,7% de respostas incorretas e 2,9% sem respostas.

Ao olharmos para o que apresentam os dados acima, podemos dizer que ocorreu um aprimoramento no processo. No primeiro teste, obtivemos 5,7% de respostas corretas e, no segundo exercício, cresceu para 9,8%, com uma variação de 4,1%. No terceiro exercício, registámos um crescimento de 32,4% e com uma diferença de 22,6% ao ser comparado com o teste dois.

A justificação é um processo muito interessante, porque permite aferir se a análise e interpretação estão corretas ou não. É o momento em que o leitor recorre à autoavaliação para comparar as respostas e compreender o texto; explicar e sustentar uma opinião ou conclusão com base em evidências, o que exige dele a ativação da capacidade de construir e apresentar argumentos fiáveis.

A justificação é a fase em que o leitor verbaliza o seu raciocínio sobre as opções, isto é, consiste em explicar porque é que considera que um juízo é verdadeiro ou falso. Pode sustentar o seu raciocínio apoiando-se em algumas afirmações do texto ou imagens. (Pimenta, 2005)

A seguir, apresentamos uma tabela-síntese da nossa discussão para permitir a melhor comparação dos dados:

Tabela 51 – Resumo da discussão dos dados

Processo	**Testes**	**Perguntas**	**Respostas corretas**	**Respostas incorretas**	**Sem respostas**
Macroprocesso: identificar	T1	3.a. Identifique as personagens principais que participaram na ação.	2,9%	57,1%	40%
	T2	4.a. Encontre no texto os exemplos de artigos (definidos e indefinidos) nas falas dos personagens. Se preferir, pode destacar ou sublinhar tais artigos e, em seguida, escreva frases, usando-os corretamente.	30,8%	56,4%	12,8%
	T3	*1.a. Prestimosas mensageiras*	63,4%	31,7%	4,9%
Macroprocesso: inferência	T1	8. Quais são as caraterísticas da Gazela?	17,1%	82,9%	————
	T2	1.c. No seu entender, em que época do ano aconteceu este episódio?	33,3%	61,5%	5,1%
	T4	6. Por que motivo o rei se arrependeu de ter zombado do velho?	85,3%	8,8%	5,9%
Metacognitivos: ocorre a verificação	T1	7. Quem era o súbdito da coroa do rei Leopardo?	17,1%	82,9%	————
	T4	12. Preencha os espaços vazios de acordo com os verbos adequados.	94,1%	2,9%	2,9%

Processos elaborativos: avaliar e apreciar	T1	9. Identificação dos elementos peritextuais.	————	68,6%	31,4%
Macroprocessos: reconhecer	T1	13.b. Classe gramatical que pertence a palavra: África.	17,1%	60%	22,9%
	T2	1.d. Qual foi o conselho que a lua lhe tinha dado?	51,3%	46,2%	2,6%
	T3	8. Como costumava ser a vida nos meios virgens mencionados no texto?	56,1%	39%	4,9%
	T4	12. Preencha os espaços vazios de acordo com os verbos adequados.	94,1%	2,9%	2,9%
	T5	2. Quem são os personagens principais da história?	55,3%	11,8%	2,9%
Macroprocessos: justificar	T1	12. Faça uma lista de palavras do texto cujo significado desconhece.	5,7%	88,6%	5,7%
	T3	5. Qual é parte da história que mais te marcou e porquê?	9,8%	85,4%	4,9%
	T4	4. Onde e quando a história se passa? A ambientação é importante para a narrativa? Porquê?	32,4%	64,7%	2,9%

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Como podemos constatar nos resultados apresentados, há uma tendência de crescimento. Inicialmente, no primeiro teste, o macroprocesso de identificar apresentava um desempenho abaixo de 3% de respostas corretas (T1/3. a/2,9%), o que reflete um nível insatisfatório de compreensão. No entanto, com a aplicação das estratégias previstas nos testes subsequentes, observamos uma crescente evolução. Por exemplo, no macroprocesso de reconhecer, a taxa de respostas corretas aumentou para 94,1%, no quarto teste (T4/12/94,1%), o que contrastou fortemente com os resultados iniciais de apenas 2,9%.

Apesar da melhoria geral, alguns resultados não foram apresentados em detalhe devido à sua ocorrência apenas em um teste, o que limita a possibilidade de comparação. O processo elaborativo de avaliar e apreciar, por exemplo, apareceu apenas em um único teste.

Em síntese, o ensino destes processos de compreensão associados ao atual modelo consensual de leitura pode ser feito por meio de atividades direcionadas, discussões em sala de aula e exercícios específicos. Cabe aos professores criarem ações que desafiem os alunos a identificarem

informações, estabelecerem relações de partes, justificarem interpretações, avaliarem textos e apreciarem estilos literários.

5.2 Discussão de resultados das entrevistas dirigidas aos pais, encarregados da educação e aos professores

Foram no total de sete os pais e encarregados da educação e dois professores entrevistados. No caso do primeiro grupo, realizámos na comunidade, ao passo que, para o segundo grupo, optámos pela instituição. Importa realçar que, apesar de termos desenvolvido o processo de recolha das entrevistas de forma separada, isto é, um de cada vez e, às vezes, em dias diferentes, houve muitas coincidências nas respostas. Deste modo, a discussão será apresentada em forma de resumo das nossas principais perceções apoiadas nas respostas dos entrevistados, de modo a evitar repetições. Destacamos, ainda, que a abordagem será apresentada tendo como base as categorias definidas na fase de análise de conteúdos, que será sempre antecedida pela nossa reflexão e seguida, sempre que possível, de uma discussão apoiada em alguns autores. Apesar de utilizarmos dois guiões de entrevistas diferentes, um para pais e o outro para professores, procurámos unificar a discussão dos resultados obtidos com os dois grupos. Devido à extensão e à complexidade, aparecem primeiro os dos pais e encarregados de educação e, apenas depois, os dos professores, para facilitar a comparação.

5.2.1 Importância da leitura

Sem pretender estabelecer qualquer hierarquia entre as categorias definidas, optou-se intencionalmente por uma análise que evolui do mais simples para o mais complexo, com o propósito de criar um ambiente de maior conforto e espontaneidade para os entrevistados, especialmente nos momentos iniciais da interação. Neste contexto, a temática da leitura foi selecionada como o ponto de partida para a análise, dado o seu caráter estruturante no âmbito do estudo. A delimitação das diferentes categorias resultou da organização temática das questões presentes no nosso instrumento de recolha de dados. A categoria em análise foi, por sua vez, desdobrada em várias subsecções que se apresentam e desenvolvem nos tópicos seguintes.

Ao serem inquiridos sobre se consideram a leitura uma atividade relevante para o desenvolvimento dos seus educandos, e quais as razões subjacentes a essa perceção, os entrevistados

depararam-se com uma questão de caráter provocador e simultaneamente desafiante, sobretudo se considerada no quadro de contextos socioculturais em que se observa uma exigência crescente em relação ao papel da escola. Esta exigência prende-se, em grande medida, com a constatação de que muitos alunos que concluem o Ensino Primário continuam a revelar níveis insatisfatórios de competência leitora, tanto no que respeita à compreensão de textos literários como não literários, conforme evidenciado pelos resultados obtidos nos testes iniciais aplicados no âmbito deste estudo. Cruz (2020) descreve as cinco componentes da leitura:

Tabela 52 – Componentes da leitura

Consciência fonológica	Conhecimento de que as palavras faladas podem ser divididas em segmentos sonoros menores – os fonemas – associado à capacidade de se focar nesses fonemas e de manipulá-los nas sílabas e nas palavras faladas.
Princípio alfabética	Conhecimento e domínio do código que estabelece a relação entre os sons individuais da linguagem oral – os fonemas – e as letras (ou combinações de letras) da linguagem escrita – os grafemas.
Fluência	Capacidade de ler um texto com precisão, com velocidade e com expressão adequada, sendo assim a "ponte" entre a descodificação e a compreensão.
Vocabulário	Conhecimento das palavras e do seu significado, que permite comunicar de modo efetivo, e que pode ser tanto oral (i.e., palavras utilizadas na compreensão auditiva ou na expressão oral) como escrito (i.e., palavras utilizadas na compreensão da leitura ou na expressão escrita)
Compreensão da leitura	Processo cognitivo complexo de extração e construção de significado durante a leitura, que permite entender o que se está a ler, construindo-se como o objetivo final da atividade de leitura.

Fonte: Cruz (2020, p. XIX) na obra *Do aprender a ler ao ler para aprender.*

O pensamento apresentado reforça a importância da leitura e também revela que a sua aprendizagem é um processo complexo. Em termos gerais, os pais encaram a leitura como muito relevante, porque ajuda a desenvolver as capacidades cognitivas, profissionais, académicas e melhora a memória e a compreensão.

Sobre a primeira subseção, desenvolvimento cognitivo, em alguns casos, os pais e encarregados de educação, bem como os professores consideraram que a leitura é uma habilidade primordial, porque, se um aluno não souber ler, nada sabe. O primeiro estágio de aprendizagem é saber ler e escrever (PEg5). E outro pai destacou que a leitura é importante, porque a criança aprende mais desde o momento em que ela consegue descodificar os enunciados escritos e orais (PEg6, Pf1).

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional por meio de aquisição das habilidades de leitura, disseram ser útil, já que ajuda a preparar o futuro do aluno e, quando começar a trabalhar, poderá apoiar a família (PEg3). Ao passo que outro pai/encarregado de educação afirmou que é necessário, porque, um dia, o filho pode vir a ser um general, um doutor ou professor, pois, no seu entender, ter um filho sábio é muito importante, pois, posteriormente, poderá ajudar os demais e a população angolana no geral (PEg4). Na subcategoria referente ao desenvolvimento académico tendo como base a leitura, os pais disseram que a leitura é fundamental visto que, a partir da apropriação dessas habilidades, ajuda a melhorar os conhecimentos sobre o mundo, pois é uma componente transdisciplinar (PEg1). Entenderam também que a leitura é relevante, uma vez que tem um impacto na memória e compreensão (PEg2, Pf2).

A partir das afirmações dos pais/encarregados da educação e dos professores podemos concluir que reconhecem a importância de os alunos desenvolverem as habilidades de leitura e compreensão de textos como ferramenta fundamental para o sucesso escolar e a aplicação social no mercado de trabalho.

A importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem tem merecido destaque nos estudos de muitos linguistas. A título exemplificativo, refira-se Duarte (2008), que afirma que a leitura permite atingir um elevado nível de desempenho que facilita a interpretação de textos de diversas naturezas. Destaca, ainda, que uma parte substancial das aprendizagens escolares se faz através da leitura. A avaliação processa-se por meio de leitura de textos escritos. Reconhece que o conhecimento explícito é um fator de sucesso nas aprendizagens da leitura, pois favorece, indiretamente, o sucesso escolar.

5.2.2 Habilidades de leitura

A aquisição de competências de leitura constitui uma etapa posterior ao desenvolvimento da consciência fonológica e à aprendizagem do vocabulário. Esta fase corresponde ao momento em que o aluno revela progressos no domínio do "conhecimento explícito da língua em uso", o qual, segundo Duarte (2008, p. 17), se refere ao "conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e utilizam, bem como ao conhecimento dos princípios e das regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema". Para a autora, este conhecimento compreende a capacidade de identificar e nomear as unidades que integram a estrutura linguística, tais como fonemas, sílabas,

morfemas, palavras, grupos sintáticos e frases. Tal competência revela-se particularmente importante para a atribuição de sentidos a uma diversidade de textos.

Subdividimos esta categoria em três. Na primeira subsecção, compreensão de mensagens escritas, os pais e encarregados concebem o alcance das habilidades de leitura como um marco importante na medida em que por meio dela os filhos podem ajudar a redigir e a interpretar documentos no âmbito familiar, descodificar mensagens no telefone, compreensão da matéria escolar e ajudar a conseguir um emprego (PEg1, PEg4, PEg5, PEg7). Por sua vez, os professores reconheceram que os alunos possuem debilidades ao nível da leitura, motivadas pelo contexto multilingue, pela falta de materiais, entre outros fatores já referidos. Assim, os professores adotam mecanismos de tradução de textos na L1 dos alunos, com vista ajudá-los na compreensão e assimilação dos conteúdos (Pf1, Pf2).

De seguida, referem-se outros constrangimentos que influenciam e condicionam o desenvolvimento das competências dos alunos:

> De facto, aqui tenho encontrado muitas dificuldades porque o horário me dá 45 minutos, mas eu uso 60 minutos, porque esse atraso de a criança não dominar a língua portuguesa. (Pf1)
>
> A outra dificuldade é com os pais, nesta hora que estamos a falar, os pais foram à lavra e os filhos ficam só, criança vive por si mesmo isto também ocasiona a dificuldade na leitura, por exemplo ela esquece o que o professor mandou e amanhã muito cedinho a rotina continua. A infraestrutura também influencia porque se formos a ver aqui, não temos ar-condicionado, ventoinhas... é muita coisa que falta aqui nas zonas recônditas. (Pf1)
>
> (..) dificuldade está onde hoje sou professor da primeira é melhor levar meus alunos na segunda porque onde está dificuldade, então posso levar os meus alunos até na 6.ª não haverá dificuldade, outros alunos ficam distraídos. (Pf2)

O Pf2 considera fundamental que um docente acompanhe a mesma turma desde o 1.ª até à 6.ª classe, com o objetivo de garantir uma orientação pedagógica mais eficaz. Tal continuidade permite, por exemplo, que o professor, tendo leccionado no ano letivo anterior, tenha conhecimento das unidades que não foram abordadas ou devidamente assimiladas pelos alunos, bem como das dificuldades específicas que estes manifestaram. Este conhecimento acumulado possibilita-lhe planear e implementar, no ano seguinte, estratégias pedagógicas ajustadas, orientadas para a superação dessas debilidades.

Para além dos elementos acima referidos pelos professores, os pais e encarregados de educação acentuam a falta de livros de literatura infantojuvenil, referindo que dispõem apenas dos

manuais escolares, o que condiciona o acompanhamento e ajuda dos filhos na realização de tarefas orientadas pelos professores (PEg1, PEg3, PEg4).

5.2.3 Compra de livros, leitura em casa e bibliotecas

Questionados, em função do contexto marcado pela escassez de livros, se compram obras literárias para a leitura em casa, ao todo, com exceção do PEg5, afirmaram que não compram livros, porque, para eles, os livros são somente os manuais escolares distribuídos pelo ministério da educação (PEg1, PEg2, PEg3, PEg7). Com isso, entendemos que há um desconhecimento da importância das obras literárias na aprendizagem da leitura. Deste modo, consideramos ser fundamental a dinamização de seminários que enaltecem a cultura do livro literário na vida escolar dos educandos.

A falta de acesso a livros é uma realidade que já previámos quando levantámos a hipótese de investigação. Na verdade, os alunos não dispõem de obras literárias que facilitem o desenvolvimento da literacia.

Essa falta de livros literários quer em contexto escolar quer em casa dificulta o acompanhamento por parte dos pais da aquisição de competências de leitura pelos alunos/filhos. Quando os pais e encarregados foram questionados se leem com os filhos, as respostas foram unânimes, isto é, leem principalmente quando eles saem da escola, ajudam na realização das tarefas e ajudam a sensibilizá-los (PEg1, PEg3). Este dado revelou-se particularmente surpreendente para nós, enquanto investigadores, uma vez que, ao confrontarmos tal afirmação com os testemunhos dos docentes – que referem a escassa participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, em grande parte em consequência das exigências próprias do trabalho agrícola –, bem como com os depoimentos dos próprios pais, que admitem não adquirir livros, identificámos uma incongruência nas abordagens apresentadas pelas diferentes partes envolvidas. E nós também, aquando do trabalho de campo, observámos realmente pouco envolvimento dos pais e encarregados da educação na formação dos filhos. Tanto que foi muito difícil conseguir pais para responderem à nossa entrevista, pois, sempre que nos deslocámos à comunidade, a maioria não se encontrava em casa, porque estava nas lavras.

Diante deste contexto, as bibliotecas escolares e gerais poderiam ser uma forma de preencher o vazio da falta de livros literários, mas, infelizmente, como apontam os entrevistados, não há

bibliotecas na escola tampouco na região (PEg1 – PEg7). Apesar da inexistência desse grande recurso, eles reconhecem a sua importância ao afirmarem:

> A biblioteca é onde vai se encontrar qualquer livro que você quer ler, não somente para crianças para adultos também. É importante sim porque é onde que se encontra tudo (PEg1).
>
> Ya, a importância da biblioteca, é muito importante porque na biblioteca para motivar os alunos é ali que guarda todas coisas seja que dos anos passados, ephá nos anos 2006 tava assim, assim, assim, é ali onde vais encontrar (PEg2).
>
> Sim, a biblioteca ajuda, aqui nos dá muita falta porque não temos a biblioteca ela ajuda muito na leitura e na pesquisa para os meus filhos. Está dá muita falta nessa aldeia (PEg7).

Estamos cientes da diversidade textual que caracteriza a realidade social contemporânea, marcada pela presença constante das redes sociais e dos meios de comunicação convencionais, os quais expõem os alunos a um fluxo permanente de conteúdos. Contudo, a obra literária distingue-se por uma especificidade própria, assumindo um papel insubstituível no processo educativo. Em primeiro lugar, desempenha uma função recreativa, decorrente da expressividade individual do autor; em segundo lugar, favorece o desenvolvimento das competências de leitura e de compreensão textual; e, em terceiro lugar, potencia a capacidade crítica dos leitores ao representar, de forma motivadora, diferentes dimensões da realidade social. Estas e outras vantagens evidenciam a importância de uma intervenção estruturada por parte do Estado, no sentido de assegurar o acesso efetivo dos alunos ao texto literário, nomeadamente através da disponibilização de obras de leitura obrigatória, selecionadas a partir do cânone da literatura angolana.

Silva (2009, p. 26), no artigo "Formação literária e mediação leitora", na parte inicial da abordagem, já deixa claro que a questão da aproximação dos leitores às obras literárias, sobretudo nas idades iniciais, constitui uma preocupação por se tratar de um momento fundamental na formação de leitores. E reforça também a necessidade de se começar a ensinar a leitura a partir dos clássicos, pois isso possibilita adquirir, "posteriores experiências de leitura literária, uma atividade recetiva mais eficaz de outros textos produzidos, por exemplo, por autores contemporâneos, na medida em que só «acumulando» leituras se alargará o «intertexto leitor» e, consequentemente, se promoverá a competência literária de um leitor/mediador".

Em suma, realidade observada na presente investigação evidencia a existência de dificuldades de natureza conjuntural que exigem a implementação de políticas educativas e linguísticas orientadas para a mitigação dos efeitos negativos resultantes da conceção da língua de escolarização como

distinta da língua materna dos alunos. Neste âmbito, a introdução de um modelo de ensino bilingue poderá revelar-se uma alternativa pedagógica pertinente. Paralelamente, o Estado deve criar e potenciar canais de distribuição de obras literárias infantojuvenis, de forma a garantir que os alunos possam beneficiar deste recurso no seu percurso de aprendizagem. Por sua vez, as escolas e os docentes deverão adotar estratégias didáticas eficazes, como, por exemplo, o ensino orientado dos elementos peritextuais mediante a utilização de exemplares de referência por parte dos professores. Finalmente, é essencial que os encarregados de educação assumam um papel mais ativo no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, bem como no esforço de aquisição de livros, beneficiando, sempre que possível, do acesso facilitado ao mercado livreiro existente em Luanda.

Quanto aos procedimentos de mitigação de preconceitos, tendo em conta os resultados do estudo, que mostram um baixo nível de literacia entre os alunos, assistimos a uma melhoria considerável ao longo da nossa intervenção. Em primeiro lugar, houve uniformidade nos critérios de avaliação que utilizámos, ou seja, aplicámos os mesmos instrumentos no início, meio e fim da intervenção didática, o que nos ajudou a fazer uma comparação precisa e fiável. É importante ressaltar que também registamos sistematicamente os dados dos alunos para acompanhamento contínuo, mesmo que houvesse casos de evasão, como mencionamos anteriormente. Temos consciência de todos os fatores socioculturais que direta ou indiretamente contribuem para as dificuldades de leitura e compreensão dos alunos, mas ainda assim conseguimos controlar essas situações direcionando nosso estudo para um determinado grupo heterogêneo. Assim, a análise qualitativa foi complementada com indicadores quantitativos simples, o que nos permitiu cruzar evidências e fortalecer a confiabilidade dos resultados.

Portanto, acreditamos que a literatura consultada para este estudo está de acordo com os resultados naquelas em que as habilidades de leitura dos alunos, especialmente sobre identificação das categorias da narrativa e compreensão plena do texto, apresentaram argumentos progressivos na taxa de acertos durante a aplicação dos testes. Esses dados corroboram os achados de Giasson (2000) de que o uso de estratégias de leitura ativas e envolventes, como a leitura guiada de contos, melhora a compreensão textual. Também confirma as ideias de Azevedo (2006) e Azevedo e Sardinha (2013) sobre a importância da mediação leitora como facilitadora do desenvolvimento da leitura, particularmente em contextos bilíngues. Por outro lado, apesar das melhorias registadas, os resultados iniciais muito baixos e a persistência de dificuldades por parte dos alunos refletem um desfasamento entre a teoria e a prática, já apontado por Pimenta (2005), Ramos e Silva (2014), onde as práticas

pedagógicas centradas na descodificação limitam o pleno desenvolvimento da competência de leitura. Por fim, os dados obtidos reafirmam a visão de Sim-Sim (2007) sobre a leitura como uma atividade complexa que requer práticas pedagógicas diversificadas, contínuas e adaptadas à realidade linguística dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como em tudo na vida, também os trabalhos académicos têm um término natural. Assim, após um longo processo de revisão da literatura, recolha e análise de dados, concluímos que o contexto plurilingue, aliado às atuais condições do processo de ensino-aprendizagem, exige a formulação de políticas educativas consistentes, capazes de responder aos desafios identificados. Entre as medidas consideradas prioritárias, destaca-se a necessidade de expansão da rede escolar com o objetivo de reduzir o número de alunos por turma, assegurar um acompanhamento mais individualizado por parte dos professores, a produção e a distribuição de manuais de leitura adequados ao nível de escolaridade, bem como a formação contínua de professores, de modo a garantir um ensino linguístico-pedagogicamente proficiente. Estas ações devem convergir no sentido de fomentar uma educação que favoreça efetivamente o desenvolvimento das competências de leitura e compreensão textual. O processo de ensino-aprendizagem, tanto no domínio da linguística como no da literatura, tem como finalidade principal a capacitação dos indivíduos nas suas competências comunicativas, nomeadamente ao nível da expressão e da compreensão através da leitura. Neste sentido, a leitura assume um papel central na ampliação do conhecimento sobre realidades sociais diversas, enquanto potencia a capacidade de receção crítica por parte dos alunos.

Os resultados mostram também que os alunos apresentaram limitações fruto da pouca preparação nas classes anteriores. Esta foi a primeira constatação que fizemos aquando da observação e aplicação do primeiro teste. Depois da implementação das fases subsequentes dos testes, verificou-se uma melhoria.

Outro dado relevante prende-se com a falta de formação dos professores na área de língua portuguesa e da literatura, bem como a não implementação de estratégias de ensino que visem aumentar a capacidade de leitura e compreensão de textos, particularmente de contos. Diante desta realidade, consideramos ser importante a realização de seminários de acompanhamento e formação contínua dos professores, para lhes proporcionar uma atualização de conhecimentos em matérias relativas à leitura e à compreensão de textos a partir dos modelos e tipos já existentes. O professor deve possuir conhecimento aprofundado sobre a importância de ensinar a leitura considerando todos os elementos inerentes à variável leitor, nomeadamente o domínio das estruturas cognitivas e afetivas. É também fundamental que reconheça os processos que os alunos necessitam de ativar para uma compreensão leitora mais consolidada, tais como: macroprocessos, microprocessos, processos

elaborativos, integrativos e metacognitivos. Estes aspetos, ao serem integrados nos modelos interativos de compreensão da leitura, pontecia as competências leitoras resultantes da articulação entre aquilo que o leitor "é" incluindo o seu conhecimento prévio, motivações, atitudes e capacidade de regulação e os diferentes mecanismos de processamento ativados durante a leitura. Deste modo, torna-se indispensável que a prática pedagógica vá para além da mera descodificação textual e promova o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e estratégicas, um percurso que resultará na formação de leitores capazes de interpretar, integrar e refletir criticamente sobre os textos.

Importa reafirmar que o trabalho com o conto por parte dos professores investigados é feito ao nível superficial, com ênfase na identificação das categorias da narrativa (personagens, narrador, espaço, tempo e título) e não como estratégia de desenvolvimento da competência comunicativa. Os contos são usados pela sua função lúdica, apenas para recrear e/ou entreter os alunos. Os professores da escola em estudo foram categóricos ao referirem que não fazem a exploração do conhecimento explícito da língua por meio do texto, limitando-se somente aos exercícios que constam do livro de apoio.

Sugerimos, assim, a implementação de estratégias didáticas simples para a abordagem do texto, como a leitura multimodal. A leitura multimodal, ao articular diferentes linguagens (verbal, visual, sonora e digital), pois contribui para ampliar as competências leitoras e proporciona uma compreensão mais crítica e inclusiva dos conteúdos, especialmente numa sociedade marcada pela diversidade dos formatos comunicativos. Por exemplo, ao abordar um texto referente ao Reino do Congo, o professor poderá dinamizar a aprendizagem recorrendo à exibição de filmes ou vídeos sobre o tema. Os recursos audiovisuais, devido ao seu potencial de envolvimento, dão aos alunos conhecimentos mais sólidos e facilitam a ativação de esquemas interpretativos no momento da leitura e análise do texto em sala de aula. Uma orientação amplamente legitimada no domínio da didática da leitura subscreve a integração sistemática de elementos multimodais no processo leitor, porquanto tal integração esteja intrinsecamente associada ao incremento da motivação dos discentes e à edificação de sentidos mais densos, articulados e hierarquizados. Com efeito, a conjugação de múltiplos modos semióticos verbais, visuais e, em determinados contextos, sonoros, concorre para a ampliação dos percursos interpretativos do texto, que fazem com que os alunos mobilizam diferentes esquemas cognitivos e estabelecer relações mais complexas entre forma, conteúdo e contexto.

Face às exigências formativas atuais e às transformações inerentes aos modos de produção e circulação do discurso na sociedade contemporânea, as estratégias pedagógicas ancoradas na

multimodalidade configuram-se como particularmente pertinentes. Sob o desígnio de estimular aprendizagens substanciais, tais estratégias valoriza a postura ativa do aluno enquanto sujeito interpretante, ao qual se reconhece um papel central na construção do conhecimento. Por conseguinte, a multimodalidade emerge não apenas como um recurso complementar, mas como um princípio estruturante de práticas pedagógicas capazes de responder, de forma consistente, aos desafios colocados por uma realidade comunicativa em permanente reconfiguração.

De forma geral, em Angola, por exemplo, persiste a conceção de que qualquer indivíduo com formação académica e domínio da língua portuguesa está apto a lecionar esta área do saber. Todavia, tal entendimento ignora a especificidade científica e didática do ensino da língua, que requer competências pedagógicas próprias. Importa, contudo, reconhecer que a afetação de docentes à disciplina de língua portuguesa, tal como às outras áreas curriculares não depende exclusivamente da sua vontade ou escolha individual, mas resulta, em grande medida, das orientações definidas pelas políticas educativas. Estas, sustentadas durante anos pelo modelo da monodocência (atualmente em processo de descontinuação), pressupunham que um único professor estivesse habilitado a lecionar todas as disciplinas do Ensino Primário, independentemente da sua formação específica. Este enquadramento contribuiu para a generalização de práticas pedagógicas pouco especializadas, comprometendo, em certa medida, a qualidade do ensino da língua e a consecução de competências linguísticas efetivas por parte dos alunos.

Em síntese, a hipótese que levantámos para a nossa investigação foi comprovada. O seu objetivo também foi alcançado, na medida em que compreendemos o processo de ensino-aprendizagem da leitura na escola em estudo, assim como as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, professores, pais e encarregados da educação.

Assim, no âmbito do presente estudo, defendem-se as seguintes teses fundamentais: em primeiro lugar, sustenta-se que a utilização sistemática do conto como recurso didático nas aulas de língua portuguesa constitui um meio eficaz para potenciar os níveis de literacia dos alunos em contextos rurais. Na realidade analisada, a abordagem do conto permanece uma prática viva, desempenhando um papel relevante enquanto veículo de transmissão de saberes, valores e tradições, sendo frequentemente utilizado pelos mais velhos para recrear, educar, ensinar e instruir as gerações mais novas. Assim, considera-se que o conto pode e deve ser igualmente valorizado em contextos formais, como a escola, de forma séria e estruturada, visando o desenvolvimento das competências linguísticas e de todas as suas componentes formais nos alunos.

Em segundo lugar, defende-se a necessidade de uma política educativa mais ajustada, orientada para o estímulo à produção de obras literárias e, consequentemente, para a sua distribuição nas escolas e bibliotecas, como forma de colmatar a reconhecida escassez de livros nestes contextos.

Embora o presente estudo não se proponha discutir questões relativas às políticas linguísticas, os resultados obtidos sugerem a adoção de uma política de inclusão (também ou em concomitância) das línguas maternas locais como línguas de ensino e escolarização, uma vez que estas coexistem com o português e se mantêm vivas nas comunidades, contribuindo, assim, para a implementação de um ensino bilingue.

No que diz respeito às limitações da investigação, apesar dos ganhos e dificuldades observados, e conforme descrito acima, o estudo foi realizado no contexto de uma única escola, o que limita a generalização dos resultados a outros contextos educativos. A interferência linguística, devido à coexistência da língua materna dos alunos e da língua de escolarização, foi um obstáculo constante à interpretação dos dados. Além disso, o acesso a materiais literários adequados ao contexto bilíngue foi limitado e foi difícil reunir informações mais aprofundadas das famílias, uma vez que nem todas as entrevistas com os pais foram concluídas, dado que a maioria deles não era proficiente em L2. Estas limitações reforçam, portanto, a necessidade de investir na formação específica de professores para contextos multilingues, bem como de repensar os currículos à luz da diversidade linguística e cultural.

Por fim, relativamente a pistas para investigações futuras, sugere-se que, com vista a superar algumas das dificuldades identificadas ao longo do presente estudo, seria pertinente analisar, em trabalhos futuros, o ensino das diferentes tipologias de contos nos manuais do Ensino Geral, bem como a aplicabilidade das sequências textuais no ensino da língua portuguesa, com especial incidência no Ensino Primário. A replicação do estudo com uma amostra maior e mais variada, bem como o monitoramento longitudinal dos alunos para avaliar a sustentabilidade da aprendizagem ao longo do tempo.

BIBLIOGRAFIA

Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos* (L. Passegi & J. G. da Silva Neto, Rev. téc.). Cortez.

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais* (3.ª ed.). Presença.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (2.ª ed.). Psiquilíbrios.

Amado, I., & Sardinha, M. G. da. (2013). Ler, um ato com sentido... Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula. In F. Azevedo & M. G. da Sardinha (Orgs.), *Didática e práticas: A língua e a educação literária*. Opera Omnia.

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. Texto Editora.

Andrade, C. (1980). *Literatura angolana: opiniões*. Edições 70.

Andrade, J. (2017) *O Fracasso do Sonho nos Contos de João Melo*. [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.https://ria.ua.pt/bitstream/10773/22648/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf.

Andrade, M. D. de (2013). *A Importância dos Contos na Aprendizagem da Leitura na Educação Infantil.* São José da Lagoa Tapada – PB.

Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência leitora. In F. Azevedo (coord.). *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básic*o. Lidel.

_____. (2006). Educar para a literacia: para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino básico*. Lidel.

Azevedo, F. e Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo e A. Balça (Coord.). *Leitura e educação literária*. Pactor Editora.

Azevedo, F. e Sardinha, M. da G. (Org.) (2013). *Didáctica e práticas: a língua e a educação literária.* Editora Opera Omnia.

Bâ, A. H. (2010). *A tradição viva* in: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África /* editado por Joseph Ki -Zerbo (2.ª ed.) UNESCO.

Bakthin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal* (4.ª ed.). Martins Fontes.

Balça, A; e Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. Florianópolis.

Bardin, L. (2021). *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.

Bezerra, G. P. (2013). *Contos infantis: qual sua importância para o desenvolvimento cognitivo da criança?* https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32735/1/CONTOS%20INFANTIS%20QUAL%20SUA%20IMPORT%C3%82NCIA%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20COGNITIVO%20DA%20CRIAN%C3%87A.pdf

Bosi, A. (1974). *O Conto Brasileiro Contemporâneo.* Cultrix.

Cabral, M. S. (2013). *O estudo do conto em Portugal: do século XVII à atualidade*. *Máthesis*, (22), 159–177. https://doi.org/10.34632/mathesis.2013.5262

Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Livros Horizonte.

Campos, M. C. C. (1976). *A Bibliografia Brasileira sobre o Conto - Uma Análise. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=A+Bibliografia+Brasileira+sobre+o+Conto++Uma+An%C3%A1lise+pdfde+Maria+Consuelo+Cunha+Campos&btnG=*.

Carrell, P. L. (1988) Interactive text processing: implications for ESL/second lan-guage reading classrooms. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (eds.). *Interactive approaches to second language reading. Cambridge:* Cam-bridge University Press. http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C2S06/Marcos_Candida.pdf

Cavichioli, N. A. D. e Botoso, A. (2019). *Aspectos pós-coloniais em João Vêncio: Os seusamores, de Luandino Vieira*. Revista África e Africanidades – Ano XII – n.º 30. Disponível em: http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/0120052019.pdf.

Chabal, P. (1994). *Vozes Moçambicanas-Literatura e Nacionalidade*. Veja.

Charaudeau, P. (2012). *Linguagem e discurso: modos de organização* (2.ª ed.). Contexto.

Coello, R. C. (2018). *Literatura infantil angolana e construção nacional no século XXI.* Universidade Santiago de Compostela, Facultade de Filoloxía. https://minerva.usc.gal/rest/api/core/bitstreams/d9451bff-5b24-4a48-af46-53b57d424918/content

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcíon del sentido. *Revista latinoamericana de lectura*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf.

Colomer, T. e Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender.* Artmed Editora.

Compagnon, A. (2010). *Para que serve a literatura?*. Deriva.

Cosson, R. (2009). *Letramento Literário: teoria e prática.* Contexto.

Costa, A.; Botelho, F.; Solla, L. e Soares, L. V. (2019). *Manual de língua portuguesa para professores do Ensino Primário.* Projecto aprendizagem para todos. (2.ª Ed.). Ministério da Educação - República de Angola.

Costa, J. F. (2006). A poesia angolana na segunda metade do século XX. http://www.cronopios.com.br/site/ensaios.asp?id=1208.

Coutinho, A. e Jorge, N. (2019). *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais*. Porto Editora.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto/* John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva (3.ª ed.). Artmed.

Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender: Guia para professores, educadores e pais.* Pactor.

Domingues, M. R. B. de (2022). *Um contributo psicopedagógico para o ensino do português em Espanha: o conto dramatizado*. Universidade do Minho.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística. Ministério da educação*.https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf

Duke, N. K. e Cartwrigt, K. B. (2021). *A Ciência da Leitura Progride: Comunicando Avanços Para Além da Visão Simples da Leitura.*

Everdosa, C. (1963). *A literatura angolana: resenha histórica*. Minerva.

Fernandes, M. C. (2018). *A literatura infantil em Angola*. https://www.vozdaliteratura.com/post/voz-de-crian%C3%A7a-a-literatura-infantil-em-angola.

Fillola, A. M. (2006*).* El intertexto lector*.* M.ª Teresa Caro Valverde e Pedro Guerrero Ruiz (coord.)*. La educación linguística y Literacia en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Consejeria de Educación y Cultura de la Región de Murcia. https://www.carm.es/web/descarga?IDCONTENIDO=1832&ALIAS=PUBT&RASTRO=c$m4330&IDADIC=439&ARCHIVO=Texto+Completo+1+La+educaci.pdf.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.

Foulquié, P. (1971). *Dicionário da Língua Pedagógica*. Livros horizonte.

Giasson, J. (2000*). A Compreensão na Leitura* (2.ª ed.). Asa Edições.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (4.ª ed.). Atlas.

Gomes, J. A. (2006). *Promoção da Leitura: Balanço e Perspectivas*. Ponte de Lima. Encontro no âmbito do projecto Vale de Letras, da Valimar (Associação de Municípios do Vale do Lima). Também disponível em: http://www.valimar.org/files/resourcesmodule/@random42436986a44ba/1144756633Conclusoeintervenes.doc.

Governo de Angola (2024). *Planaleitura: Plano Nacional da Leitura*. Governo de Angola.

Governo de Angola (2022). *Constituição da República de Angola*. Edição Especial Actualizada.

Governo de Angola () *Decreto Presidencial n.º* 105/11, de 24 de maio, que aprova a Política Nacional do Livro e da Promoção da Leitura.

Governo de Angola (). *Decreto Presidencial* n.º 104/11, de 23 de maio, que define as condições de elaboração, gestão e controle dos quadros de pessoal da administração pública.

Governo de Angola (). *Decreto Presidencial* n.º 222/20, de 28 de agosto, que aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação.

Governo de Angola (). Lei Nº. 17/16 de 7 de outubro: Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República*. I Série – N.º 170, 2016. Atualizada pela lei N.º 32/20, de 12 agosto: Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República.* I Série – N.º 123.

Hill, M.M. e Hill, A. (2016). *Investigação por Questionário* (2.ª ed.). Edições Sílabo.

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento em Educação (INID) (MED) (2019). *Plano curricular pré-escolar e ensino primário adequação do mobiliário e edifício.* Editora moderna.

Irwin, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes.* Virginia Cavanagh Neri.

Koch, I. (1997). *O Texto e a Construção dos Sentidos*. Contexto.

Leiria, I. (2004). Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino. Em *Literacia.* Lisboa Editora.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf

Lopes, A. M. e Costa, M. L. de (2009). *A oralidade: uma porta aberta para a leitura e escrita. https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=Lopes%2C+A.+M.+e+Costa%2C+M.+L.+de+%282009%29.+A+oralidade%3A+uma+porta+aberta+para+a+leitura+e+escrita.+&btnG=*

Loureiro, D.G. (2017). *História do conto angolano: da rotura à independência*. [Doctoral dissertation, RIFURG]. RIFURG.

Magalhães, J. e Paul, V. (2022). Entrevista. In S. P. Gonçalves; J. P. Gonçalves e C. G. Marques. (coord.). *Manual de investigação qualitativa: conceção, análise e aplicações*. Pactor.

Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.ª ed.). Atlas.

Marques, I. G. e Lima, C. de (2015). *Histórias de encantar (livro de ouro da literatura infantil angolana)*. Instituto Nacional das Indústrias Culturais (INIC).

Martins, M. A. (1996*). Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Martins, M. H. (1994). *O Que é a Leitura*. Brasiliense.

Mata, I. (2006). Literatura angolana – Periodização. *Scripta*, Belo Horizonte.
https://sites.google.com/site/ciberlusofonia/Lit-Afric-de-Ling-Port/Lit-Angolana

Mésseder, J. M. e Ramalhete, I. (2009). *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo*. Porto Editora.

Moisés, M. (1967). *A Criação Literária Poesia*. Cultrix.

Monteiro, M. M. (2007). *Área de Projecto – Guia do Aluno – 12.º ano*. Porto Editora.

Moreira, V., & Pimenta, H. (2014). *Literatura: 12.ª classe*. Reforma Educativa-Ministério da Educação de Angola. Porto Editora.

Mota, J. (2005). Literacia como direito fundamental. In: H. Moura, *Diálogos com a literacia*. Edições Cosmos.

Nóbrega, C. M. P. de S. (2010). *Anáfora pronominal e repetição lexical: Estudo no contexto da produção textual de 9.º ano do ensino fundamental.* Editora do IFRN.

Nunes, J. M., & Infante, M. (1996). *Pesquisa-ação: uma metodologia de consultoria.* https://books.scielo.org/id/dydn3/pdf/escola-9788575412671-10.pdf.

Oliveira, C. (2016). Importância da leitura na formação de estudantes competentes – estudo de caso da província do Uíge, Angola. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. (v. 12).

Oliveira, T. L. (2008). *A importância dos contos de fadas no processo de ensino-aprendizagem*. https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2690/2/20460180.pdf

Pereira, Í. S. P. (2014). Construção de significados e linguagens especializadas. Para um entendimento da complexidade da aprendizagem leitura. In: F.L. Viana; I. Ribeiro; A. Batista (coord.). *Ler para ser: os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler.* Almedina.

Pimenta, J. M. R. (2005). *Processo de compreensão leitora: o desenvolvimento das capacidades de leitura na narrativa, em alunos do 8.º ano de escolaridade.* Relatório de investigação. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Pinheiro, A. M. V. (2005). Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem mostrado. In: F.L. Viana, E. Coquet e M. Martins. *Leitura, literatura infantil e ilustração*. Edições Almedina.

Platão (1962). *A República*. Guimarães Editores.

Porto, A. P. T. (2015). Cultura e Literatura Africana de Angola: diálogos ininterruptos. *Revista Prâksis*. (vol. 1). Centro Universitário Feevale Novo Hamburgo.

Ramos, A. M., & Silva, S. R. da (2014*). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés*. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32809/16/Leituradober%c3%a7o.pdf.

Reis, C. (2018). *Dicionário de Estudos Narrativos.* Edições Almedina.

Ribeiro, I. da S.; Viana, F. L.; Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito de um programa de intervenção para 2.º Ciclo do Ensino de Base. Aprender a compreender. Do saber aos saber fazer. 3.º e 6.º anos*. Almedina.

Rouxel, A. (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L. de; Jover-Faleiros, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola.* Editora Parábola.

Ramon, M. (2022). O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: pressupostos, desafios e propostas https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/.

Silva, C. V. da (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua.*RevistaSaber(e)Educar(imprensa).13.*https://elearning.uminho.pt/bbcswebdav/pid1283635dtcontentrid6401986_1/courses/2223.EP04EP0409B1M156551/SIlva%20%282008%29.%20ValorConhecimentoGramatical%20%28SIlva%2C%202008%29.pdf.

Silva, S. R. da (2009). *Formação literária e mediação leitora.* https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63207/7/FormacaoLiterariaMediacaoLeitora.pdf.

Silva, V. M. A. de (2007). *Teoria da Literatura*. (81.ª ed.). Almedina.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos.* Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In: Sim-Sim, Inês (org.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico,* Cadernos de Formação de Professores.2.51-64. http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/forma-ensino.

_____. (2002). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In A. D. de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora. https://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/000702_DL.

_____. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.

_____. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto Editora.

Soares, M. (2003). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação.* 25. https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002.

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura.* Graó.

Sonangol & Mayamba editora (2015). *40 anos, 40 contos, 40 autores. Antologia*. Mayamba editora.

Sousa, R.J.de; Barbosa, G. A. da; Hernandes, E.D.K. (2019). Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. *Revista Desenredo*. https://www.researchgate.net/publication/333888306EstrategiasdeLeituraaplicadasaocontoumapropostaparaasaladeaula.

Terra, E., & Pacheco, J. (2017). *O conto na sala de aulas*. Editora Intersaberes.

Todorov, T. (1978). *Os gêneros do discurso.* Edições 70.

Tuani, M. (coord.) (2016). *Manual de Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação.* Porto Feliz.

Vala, J. (1987). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), Metodologia das ciências sociais (2.ª ed.). Edições Afrontamento.

Vale, A. P. (2014). Leitura de palavras. In F. Leopoldina, I. Ribeiro e A. Baptista*. Ler para ser*. Edições Almedina.

Veloso, R. (2006). A leitura literária. *Educação e leitura – Actas do Seminário*, Esposende, C. M. Esposende/ Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura.

Viana, F. L. (2009). *Ensino da Leitura: a avaliação.* Ministério da Educação. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31558/1/ensinoleituraavaliacao.pdf.

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

Viana, F. L. e Ribeiro, I. (2020). Desenvolver diferentes níveis de compreensão da leitura**.** https://ler.edulog.pt/storage/app/uploads/public/658/ed1/b86/658ed1b861b15592401784.pdf.

Xavier, L. G. (2017). *Literaturas africanas em português: uma introdução.* Instituto Politécnico de Macau.

ANEXOS

Anexo 1- Autorização de recolha de dados na escola primária objeto de estudo

Aldora Astreia Cadete

Moradora do bairro Sagrada Esperança

Contactos: 927131118

E-mail: doradete90@gmail.com

TC A... 2024
Esta autorizado a fazer a recolha de dados
Director: João Miguel

Assunto: **solicitação de autorização para recolha de Dados na Escola Primária nº048 Ep-Yenga do Município do Tomboco.**

Exmo. Sr. Director,

Sendo a investigação extremamente importante em diversos campos do conhecimento, contribui para o avanço da ciência e tecnologia, bem como o desenvolvimento social e económico de uma sociedade.

Gostaria de expressar o meu interesse em conduzir um estudo científico no âmbito do meu Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Literacias e Ensino do Português, na Universidade do Minho, em Portugal, sob orientação da Professora Doutora Sara Raquel Reis da Silva, cujo tema: A leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue. Um estudo de caso que visa desenhar, aplicar e avaliar uma estratégia de promoção da literacia a partir da leitura de contos em contexto bilingue e outros domínios do uso da língua e de conhecimento sobre ela.

Destarte, para realizar este estudo, preciso da sua autorização para a cessar as instalações da escola, bem como dos professores e alunos na participação neste estudo, que conjetura a realização de um inquérito por entrevista aos professores, um guião de leitura que permitirá mobilizar os conhecimentos prévios que os alunos eventualmente tenham sobre os contos lidos, estabelecer as relações de causa-efeito que determinam a sequência dos acontecimentos, formular, confirmar e infirmar hipóteses sobre o que irá acontecer a seguir. Ademais, serão feitas avaliações, isto é, antes e depois, a fim de se avaliar as habilidades iniciais e finais. Desse forma, poder-se-á aferir se houve ou não evolução. Serão de igual modo avaliados (alunos) na dimensão do conhecimento linguístico, nas componentes relativas às estruturas sintáticas, diversidade lexical e escrita que contribuem na leitura proficiente.

Anexo 2 – Parecer da comissão de ética

Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 008/2024

Título do projeto: *A leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue*

Equipa de Investigação: Aldora Astreia Cadete (IR), Doutoramento em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Sara Raquel Duarte Reis da Silva (orientadora), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *A leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue.*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 26 de março de 2024.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS DE ALBUQUERQUE**
Num. de Identificação: 07089799
Data: 2024.03.26 11:16:11 +0000

Pedro B. Albuquerque

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Anexo 3 - Consentimento informado, livre e esclarecido para participação da investigação

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: ***A leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue.***

Enquadramento: O estudo, programado para iniciar no período acadêmico de 2023/2024, concentra-se no Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho, com ênfase em Literacias e Ensino do Português. Será conduzido sob a orientação da Professora Doutora Sara Reis da Silva. A pesquisa visa à elaboração da tese de doutoramento pela pesquisadora responsável, Aldora Astreia Cadete.

Explicação do estudo: A coleta de dados será conduzida junto aos alunos da 6ª classe na Escola Primária nº48 Ep Yenga-Tomboco, em Angola, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Este estudo tem como propósito investigar os fatores que representam desafios no desenvolvimento da leitura e compreensão por parte desses alunos. O objetivo central é desenhar, aplicar e avaliar uma estratégia de promoção da literacia, centrada na leitura de contos em contexto bilíngue. Através da compreensão dos obstáculos enfrentados pelos alunos nesse processo, busca-se desenvolver e implementar uma abordagem eficaz que favoreça o avanço na competência de leitura e compreensão.

Neste sentido, serão observadas aulas de LP, sobretudo aquelas em que os professores terão a leitura e compreensão de textos literários como foco da sua dimensão, descrição/registo/notas de campo e as gravações de leituras. Pretende-se efectuar uma **observação do tipo participante**.

Serão, ainda, aplicados dois testes, em dois momentos, a saber no início e no final do ciclo de actividades: pré-teste e pós-teste. Iremos seleccionar seis contos de autores nacionais para os alunos lerem, a partir da grelha de actividades, de forma sistemática. Os testes serão aplicados em duas semanas. Iremos avaliar as habilidades iniciais demonstradas pelos alunos (pré-teste), levando em consideração todos os momentos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem para a sua descrição. Seguir-se-á, depois, um momento de aulas e, ainda, a aplicação de um último teste de leitura para se apurar se houve ou não progressos. Nestas duas fases, será avaliada a dimensão da língua nas suas diferentes componentes.

No final, far-se-ão entrevistas aos pais, professores e alunos. Pretendemos entrevistar 10 pais, 2 professores (duas turmas) e 10 alunos (cinco por turma).

Importa referir que a entrevista a concretizar será de natureza semi-estruturada. O guião terá uma parte de informações pessoais (género, nível de escolaridade, profissão); dados sociolinguísticos, sendo solicitadas informações acerca da língua materna e da língua segunda; possibilidades de aquisição de livros literários, entre outras. As gravações feitas serão, depois, transcritas e interpretadas com recurso ao NVivo.

Para o desenvolvimento do trabalho, utilizar-se-á, ainda, o método de **análise de conteúdo.**

Condições e financiamento: A participação neste estudo é voluntária, e não há pagamento de deslocações ou contrapartidas aos participantes. Este estudo é financiado pelo INAGBE (Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de

Estudo de Angola), além de possíveis contribuições da própria investigadora, Aldora Astreia Cadete, ou de outras fontes externas.

É importante salientar que a participação é completamente voluntária, e os potenciais participantes têm total liberdade para decidir se desejam ou não fazer parte do estudo. Não há qualquer prejuízo, assistencial ou outro, para aqueles que optarem por não participar.

Além disso, é relevante informar que o estudo recebeu Parecer Favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho. Fato que ressalta o compromisso com a ética e a integridade na condução da pesquisa, garantindo que os direitos e bem-estar dos participantes sejam devidamente protegidos.

Confidencialidade e anonimato: A partida, os dados pessoais recolhidos durante este estudo serão tratados com o máximo rigor e respeito pela privacidade dos participantes. A identificação ou identificabilidade dos dados será mantida até o momento em que não seja mais necessária para a pesquisa, momento em que os dados serão tornados definitivamente anónimos. Comprometo confidencialidade absoluta durante o estudo, podendo apenas a equipa de pesquisa ter acesso aos dados, garantindo maior segurança das informações. Quaisquer dados tornados públicos, seja através de publicações, apresentações ou outros meios, serão apresentados de forma a preservar o anonimato dos participantes.

É importante esclarecer que os dados serão utilizados exclusivamente para os propósitos deste estudo, incluindo a elaboração da tese, artigos científicos, ou outros produtos resultantes da pesquisa. Quanto aos contatos, serão realizados no âmbito deste estudo, isto é, em condições de privacidade, garantindo a confidencialidade da informação partilhada pelos sujeitos participantes.

Com relação aos participantes, terão o direito de retirar o seu consentimento para o tratamento dos dados pessoais a qualquer momento, sem necessidade de justificação. Ademais, terão o direito de solicitar informações sobre o tratamento dos seus dados pessoais, bem como aceder, retificar e, quando aplicável, solicitar a portabilidade dos dados fornecidos até que se tornem anónimos.

Para exercer os direitos mencionados ou para obter mais informações sobre o tratamento dos seus dados pessoais, os participantes podem entrar em contacto com o Responsável pelo Tratamento, Aldora Astreia Cadete, através do seguinte meio **927131118/912998289-doradete90@gmail.com**

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Gostaria de expressar sinceros agradecimentos aos participantes deste estudo por sua contribuição valiosa. Seu envolvimento é fundamental para o sucesso desta pesquisa.

Identificação do/a investigador/a:

Nome: Aldora Astreia Cadete

Profissão: Professora universitária

Local de Trabalho: Escola Superior de Artes e Humanidades de Mbanza-Kongo/ Zaire-Angola

Contacto Telefónico: 927131118/912998289

Endereço Eletrónico: doradete90@gmail.com

Pessoa que Pede o Consentimento:

Assinatura/s: Adara Astreia Cadete

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome: ……

Assinatura: …… Data: ….. /….. /……

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE
(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME: ……

BI/CD Nº: …… DATA DE VALIDADE ….. /….. /……

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: ……

ASSINATURA ……

Anexo 4 - Termo de consentimento informado dos alunos (crianças)

Termo de consentimento informado dos alunos (crianças)

Saudações, querido aluno/a.

Estamos a convidar-te a participar num estudo sobre ***a leitura de contos como meio da promoção da literacia em contexto bilingue.*** Mas, antes de começarmos, gostaríamos de explicar-te um pouco o que pretendemos fazer e pedir a tua colaboração, ou seja, o teu consentimento para participares neste projeto. Se quiseres participar, pedimos que peças aos seus pais ou responsáveis para lerem contigo estas informações.

O que faremos neste estudo?

Vamos ler alguns contos em diferentes momentos.

Depois de ler, conversaremos sobre o que achamos dos contos e como nos sentimos sobre eles. Depois disso, receberás uma grelha de atividades composta por: uma parte relativa aos dados pessoais (género, morada, classe, idade, línguas materna e segunda); trabalho com o texto: a) elementos peritextuais: identificação do autor, título da obra, ano da publicação, edição e editora; b) conhecimento explícito da língua: predominância de classes de palavras; c) compreensão e interpretação: categorias da narrativa (tempo, espaço, ação, personagens e narrador); d) identificação das sequências narrativas: situação inicial, peripécias, ponto culminante (ou clímax) e desenlace; e) a hermenêutica literária: trabalho de resumo de texto.

Terás de fazer também dois testes, em dois momentos, isto é, no início e no final do ciclo de atividades: pré-teste e pós-teste. Iremos selecionar seis contos de autores nacionais para leres, a partir da grelha de atividades, de forma sistemática.
Os testes serão aplicados quinzenalmente, de duas em duas semanas. Iremos avaliar as tuas habilidades iniciais demonstradas no (pré-teste), levando em consideração todos os momentos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Seguir-se-á, um momento de aulas e, ainda, aplicaremos um último teste de leitura para apurarmos se existem ou não progressos. Nestas duas fases, será avaliada a dimensão da língua nas suas diferentes componentes.

O que precisas de saber?

A tua participação neste estudo é totalmente voluntária. Isto significa que tens a autonomia de decidir se queres ou não participar. Se disseres que "sim" e, depois, achares que não vais poder continuar, podes comunicar esta decisão. Tens total liberdade de mudar de ideias a qualquer momento e de decidires não continuar a participar. Não haverá nenhum tipo de consequências se decidires não participar ou sair do estudo.

Importa esclarecer que as tuas respostas serão mantidas em segredo. Ninguém, além da equipa de investigação, terá conhecimento do que se disser. Todavia, após a conclusão do estudo, os resultados serão disponibilizados aos pais ou responsáveis que expressarem interesse em recebê-los. Também terás a oportunidade de pedir a retirada dos teus dados do estudo a qualquer momento, mesmo depois da conclusão.

O que precisamos de ti?

Anexo 5 - Consentimento Livre, Informado e Esclarecido dos Encarregados



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Curso: Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade: Literacias e Ensino do Português

Consentimento Livre, Informado e Esclarecido

Por favor, leia com atenção todo o documento e não hesite em solicitar mais informação, se necessário. Se concordar na totalidade com a proposta que lhe é apresentada, então pode assinar o documento.

Prezado(a) encarregado(a),

Sou Aldora Astreia Cadete, licenciada pelo Instituto de Ciências da Educação de Cabinda, mestre pelo Instituto de Ciências da educação do Uíge, verso, no presente, o Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Literacias e Ensino do Português, na Universidade do Minho, em Portugal, tendo a orientação da Profª. Doutora Sara Raquel Reis da Silva. Entretanto, estou conduzindo um estudo científico sobre ***a leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue***. Como parte deste estudo, gostaria de convidar o seu educando(a) a participar como voluntário da pesquisa.

O estudo que será conduzido durante o período de aulas dos alunos, consistirá na aplicação de dois testes, em dois momentos, isto é, no início e no final do ciclo de atividades: pré-teste e pós-teste. Iremos selecionar seis contos de autores nacionais para os alunos lerem, a partir da grelha de atividades, de forma sistemática. Os testes serão aplicados em duas semanas. Iremos avaliar as habilidades iniciais demonstradas pelos alunos (pré-teste), levando em consideração todos os momentos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem para a sua descrição. Seguir-se-á, depois, um momento de aulas e, ainda, a aplicação de um último teste de leitura para se apurar se houve ou não progressos. Nestas duas fases, será avaliada de igual modo a dimensão da língua nas suas diferentes componentes. Importa esclarecer que, a participação do seu educando, é totalmente voluntário e não afetará sua nota ou seu desempenho escolar.

É de extrema importância a vossa participação neste estudo, pois por meio dele, desejamos mostrar o valor do texto literário, sobretudo o conto, na promoção da literacia entre crianças e

jovens, no desenvolvimento da imaginação, da linguagem, compreensão, empatia, alfabetização emocional, proporcionando base sólida para uma aprendizagem significativa.

Por conseguinte, para que o seu educando participe da pesquisa, é imperioso que o/a senhor/a encarregado/a nos conceda a autorização por escrito. Por isso, é importante que preencha e assine este formulário em anexo e o envie de volta a mim o mais rapidamente possível.

Se, eventualmente tiver alguma dúvida ou preocupação a respeito do estudo e do envolvimento do seu educando, por favor, não oscile em nos contatar, podendo fazê-lo pelos seguintes meios de comunicação: 927131118 -935650191 e-mail: doradete90@gmail.com.

Portanto, estamos ao vosso dispor.

Eu, _____

encarregado /a de educação de _____ consinto que estou a par do estudo que tem por objetivo desenhar, aplicar e avaliar uma estratégia de promoção da literacia a partir da leitura de contos em contexto bilingue e outros domínios do uso da língua e de conhecimento sobre ela.

Estando ciente de que a informação que será fornecida não colocará em risco o meu educando, delibero de forma voluntária a participação dele neste estudo.

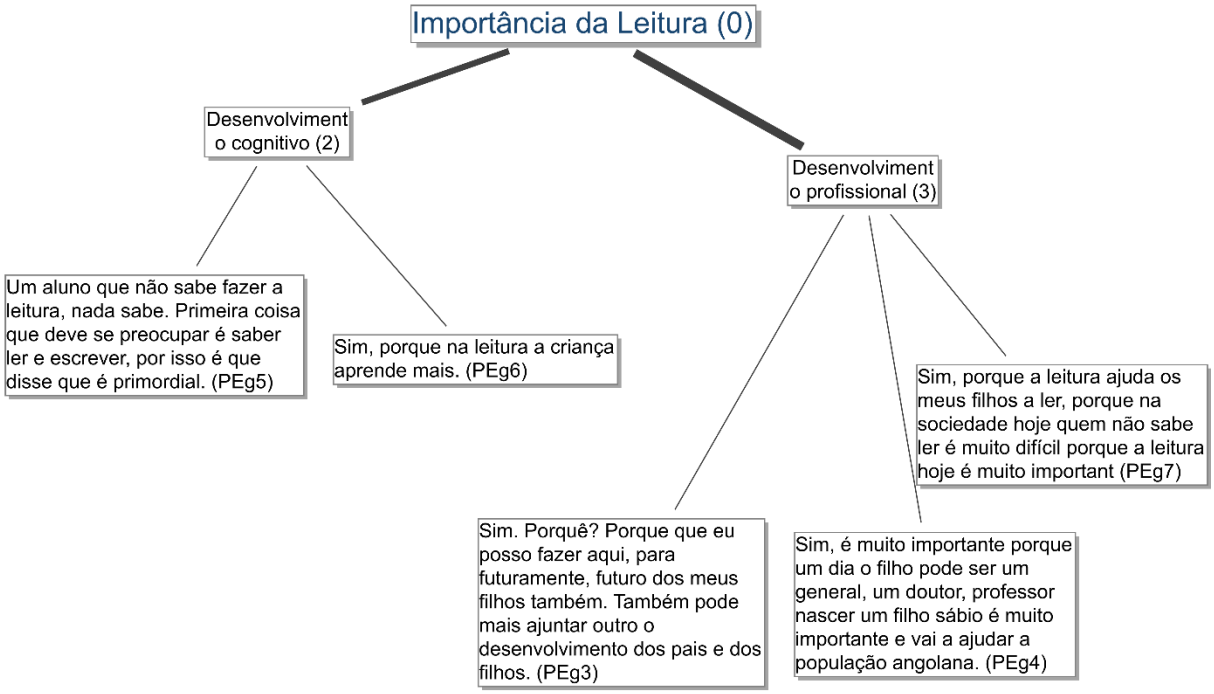
_____, _____, de _____, de _____.

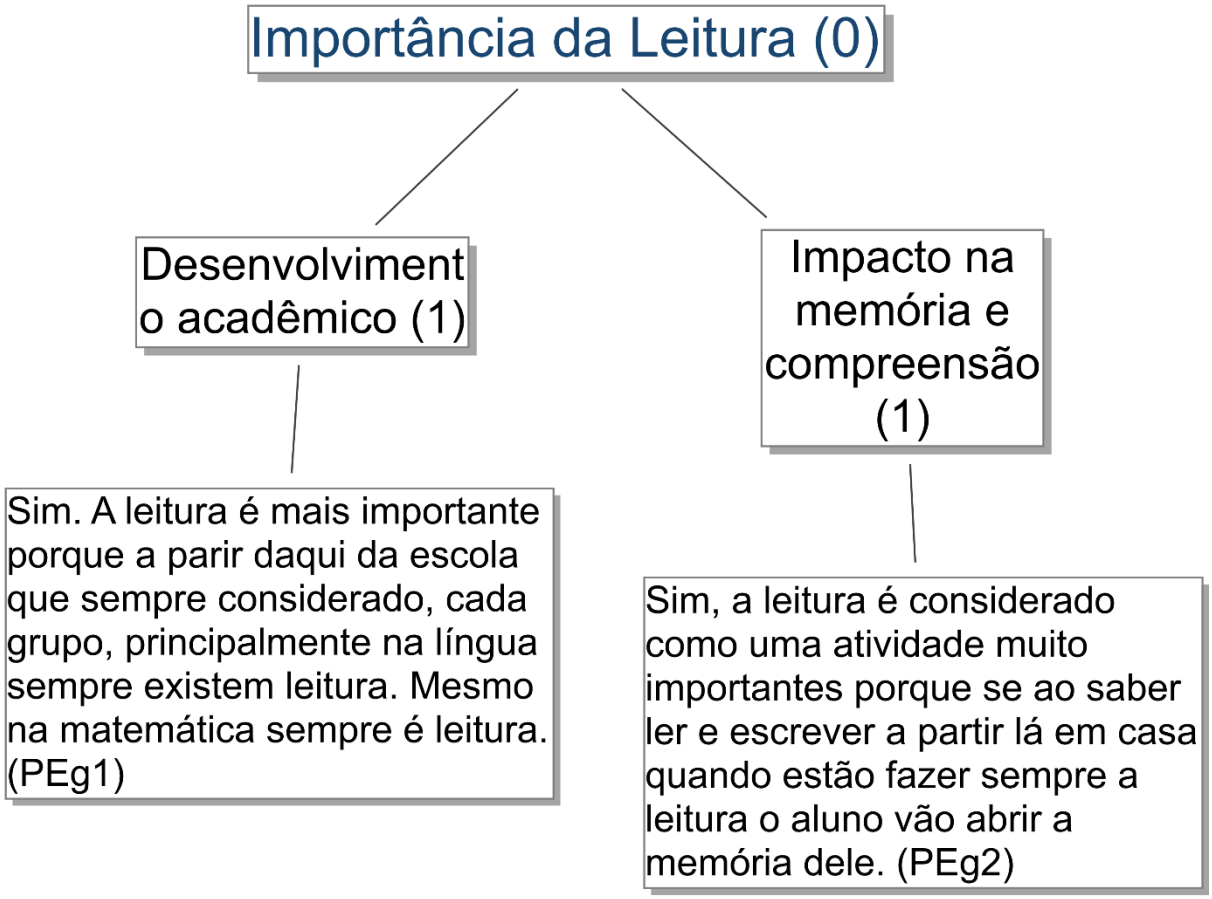
O/A Encarregado/a

_____

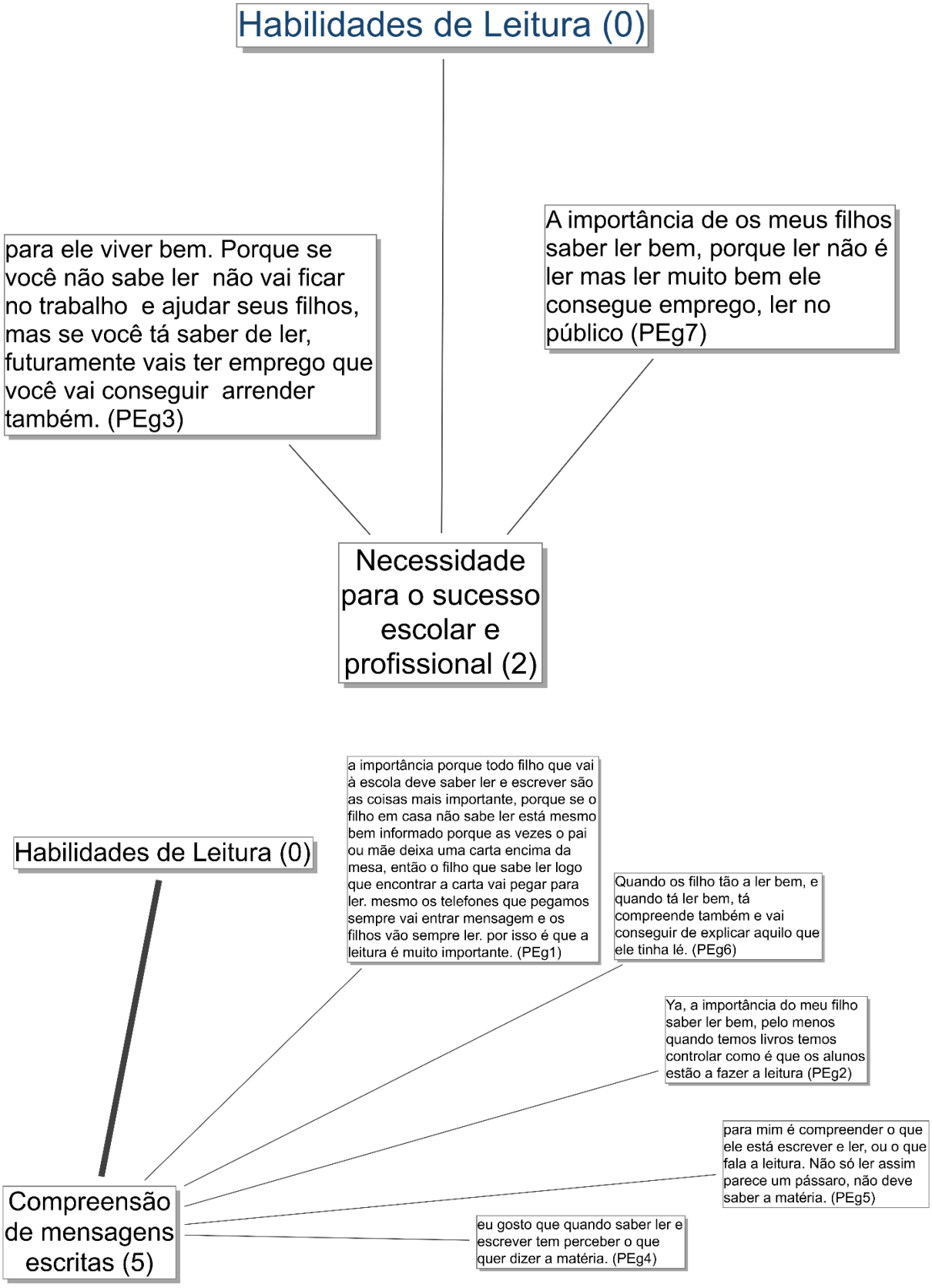
Anexo 6- Análise de conteúdo das entrevistas dos pais e encarregados de educação (Mapas gerados pelo MAXQDA)

Mapa-1

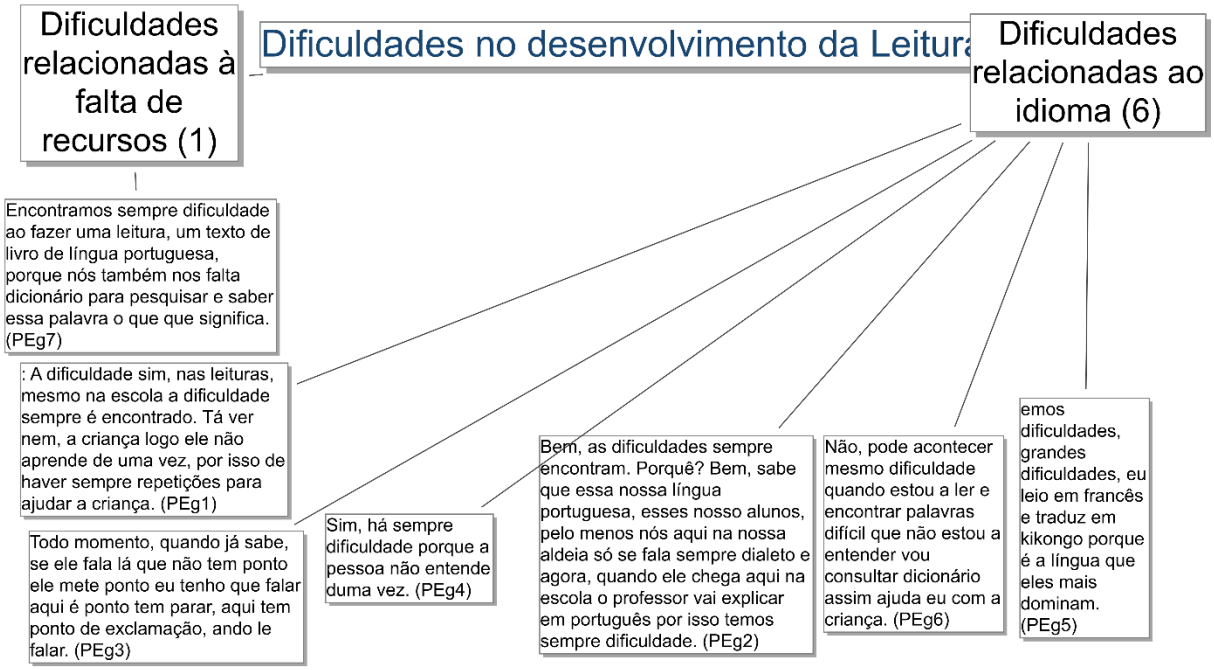



Importância da Leitura (0)
Desenvolvimento acadêmico (1)
Impacto na memória e compreensão (1)
Sim. A leitura é mais importante porque a parir daqui da escola que sempre considerado, cada grupo, principalmente na língua sempre existem leitura. Mesmo na matemática sempre é leitura. (PEg1)
Sim, a leitura é considerado como uma atividade muito importantes porque se ao saber ler e escrever a partir lá em casa quando estão fazer sempre a leitura o aluno vão abrir a memória dele. (PEg2)

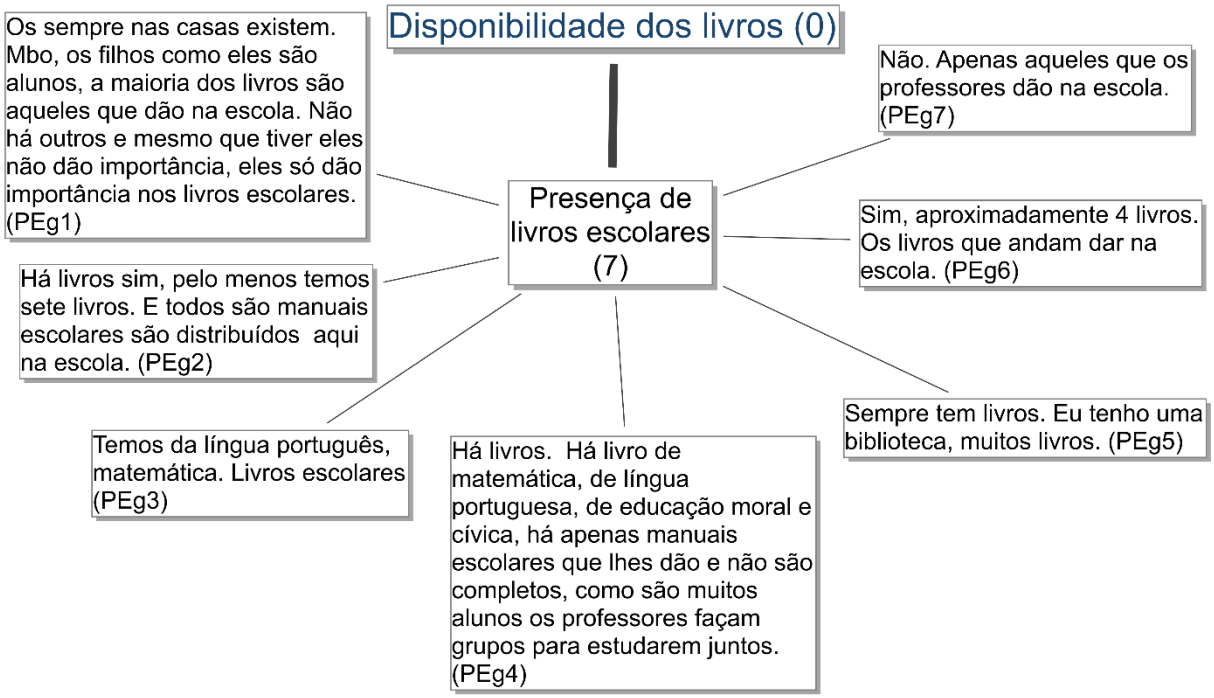
Mapa-2


Habilidades de Leitura (0)
para ele viver bem. Porque se você não sabe ler não vai ficar no trabalho e ajudar seus filhos, mas se você tá saber de ler, futuramente vais ter emprego que você vai conseguir arrender também. (PEg3)
A importância de os meus filhos saber ler bem, porque ler não é ler mas ler muito bem ele consegue emprego, ler no público (PEg7)
Necessidade para o sucesso escolar e profissional (2)
Habilidades de Leitura (0)
a importância porque todo filho que vai à escola deve saber ler e escrever são as coisas mais importante, porque se o filho em casa não sabe ler está mesmo bem informado porque as vezes o pai ou mãe deixa uma carta encima da mesa, então o filho que sabe ler logo que encontrar a carta vai pegar para ler. mesmo os telefones que pegamos sempre vai entrar mensagem e os filhos vão sempre ler. por isso é que a leitura é muito importante. (PEg1)
Quando os filho tão a ler bem, e quando tá ler bem, tá compreende também e vai conseguir de explicar aquilo que ele tinha lé. (PEg6)
Ya, a importância do meu filho saber ler bem, pelo menos quando temos livros temos controlar como é que os alunos estão a fazer a leitura (PEg2)
para mim é compreender o que ele está escrever e ler, ou o que fala a leitura. Não só ler assim parece um pássaro, não deve saber a matéria. (PEg5)
eu gosto que quando saber ler e escrever tem perceber o que quer dizer a matéria. (PEg4)
Compreensão de mensagens escritas (5)

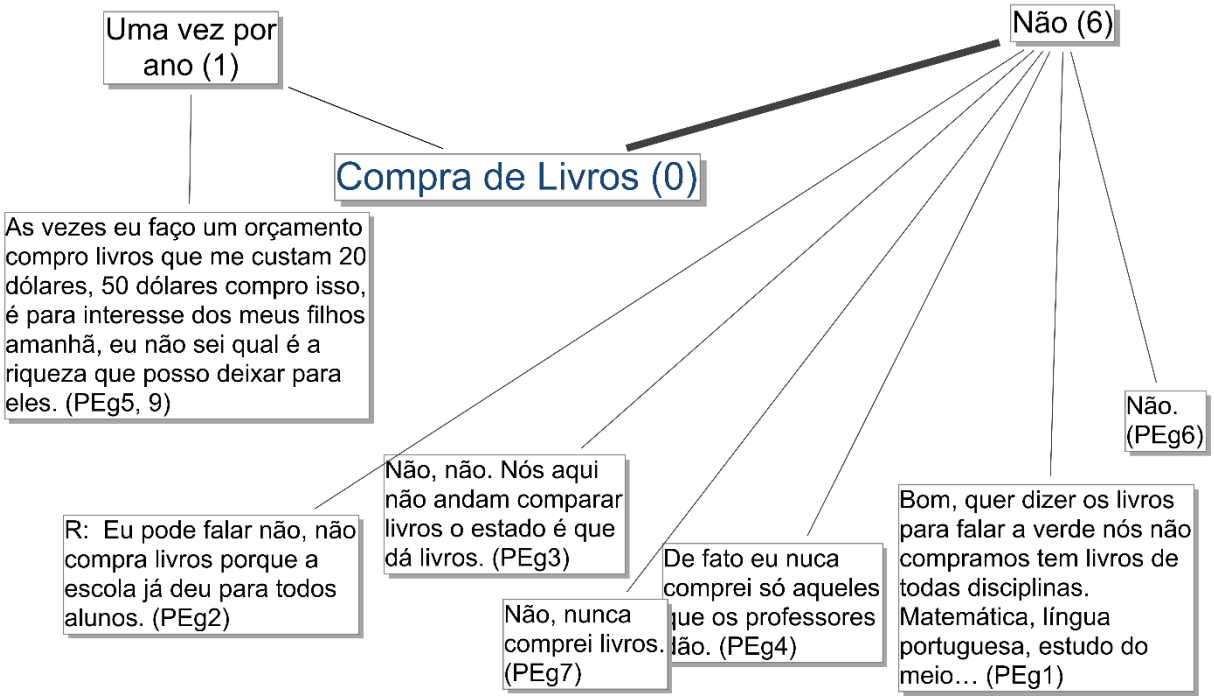
Mapa-3


Dificuldades no desenvolvimento da Leitura
Dificuldades relacionadas à falta de recursos (1)
Dificuldades relacionadas ao idioma (6)
Encontramos sempre dificuldade ao fazer uma leitura, um texto de livro de língua portuguesa, porque nós também nos falta dicionário para pesquisar e saber essa palavra o que que significa. (PEg7)
: A dificuldade sim, nas leituras, mesmo na escola a dificuldade sempre é encontrado. Tá ver nem, a criança logo ele não aprende de uma vez, por isso de haver sempre repetições para ajudar a criança. (PEg1)
Todo momento, quando já sabe, se ele fala lá que não tem ponto ele mete ponto eu tenho que falar aqui é ponto tem parar, aqui tem ponto de exclamação, ando le falar. (PEg3)
Sim, há sempre dificuldade porque a pessoa não entende duma vez. (PEg4)
Bem, as dificuldades sempre encontram. Porquê? Bem, sabe que essa nossa língua portuguesa, esses nosso alunos, pelo menos nós aqui na nossa aldeia só se fala sempre dialeto e agora, quando ele chega aqui na escola o professor vai explicar em português por isso temos sempre dificuldade. (PEg2)
Não, pode acontecer mesmo dificuldade quando estou a ler e encontrar palavras difícil que não estou a entender vou consultar dicionário assim ajuda eu com a criança. (PEg6)
emos dificuldades, grandes dificuldades, eu leio em francês e traduz em kikongo porque é a língua que eles mais dominam. (PEg5)

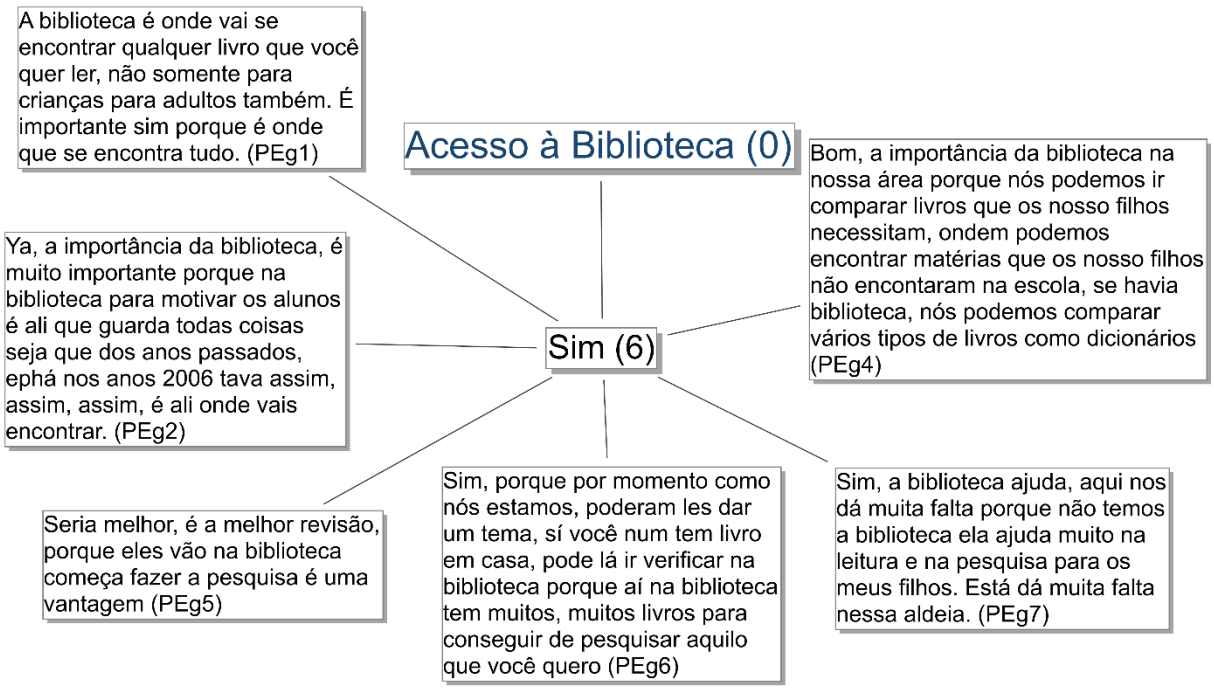
Mapa-4

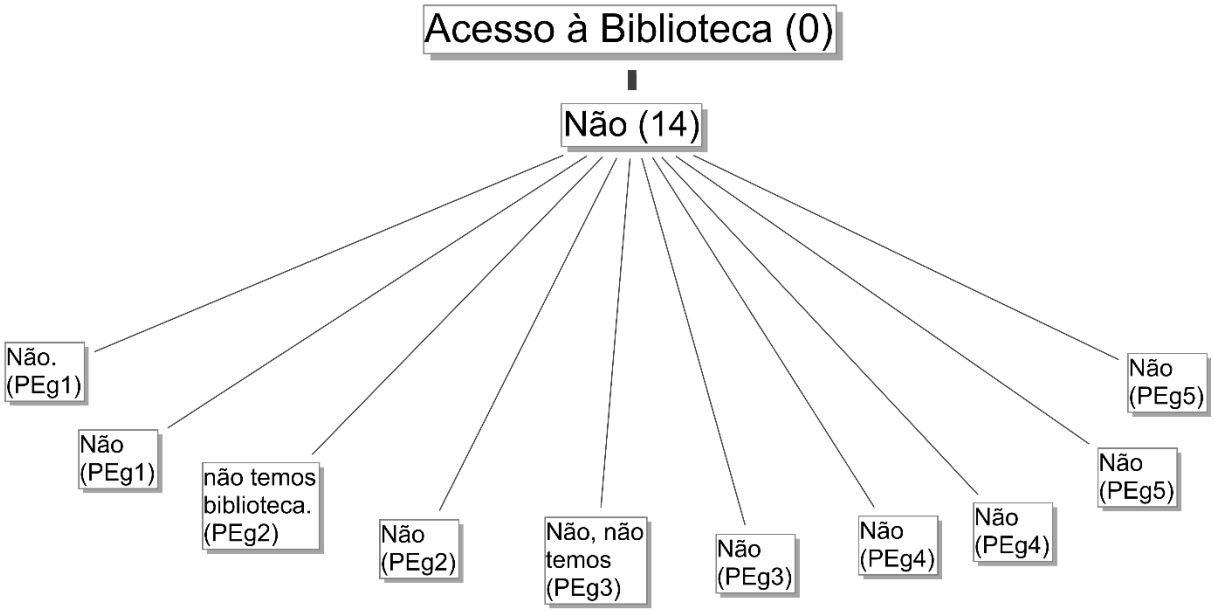

Disponibilidade dos livros (0)
Presença de livros escolares (7)
Os sempre nas casas existem. Mbo, os filhos como eles são alunos, a maioria dos livros são aqueles que dão na escola. Não há outros e mesmo que tiver eles não dão importância, eles só dão importância nos livros escolares. (PEg1)
Há livros sim, pelo menos temos sete livros. E todos são manuais escolares são distribuídos aqui na escola. (PEg2)
Temos da língua português, matemática. Livros escolares (PEg3)
Há livros. Há livro de matemática, de língua portuguesa, de educação moral e cívica, há apenas manuais escolares que lhes dão e não são completos, como são muitos alunos os professores façam grupos para estudarem juntos. (PEg4)
Não. Apenas aqueles que os professores dão na escola. (PEg7)
Sim, aproximadamente 4 livros. Os livros que andam dar na escola. (PEg6)
Sempre tem livros. Eu tenho uma biblioteca, muitos livros. (PEg5)

Mapa-5

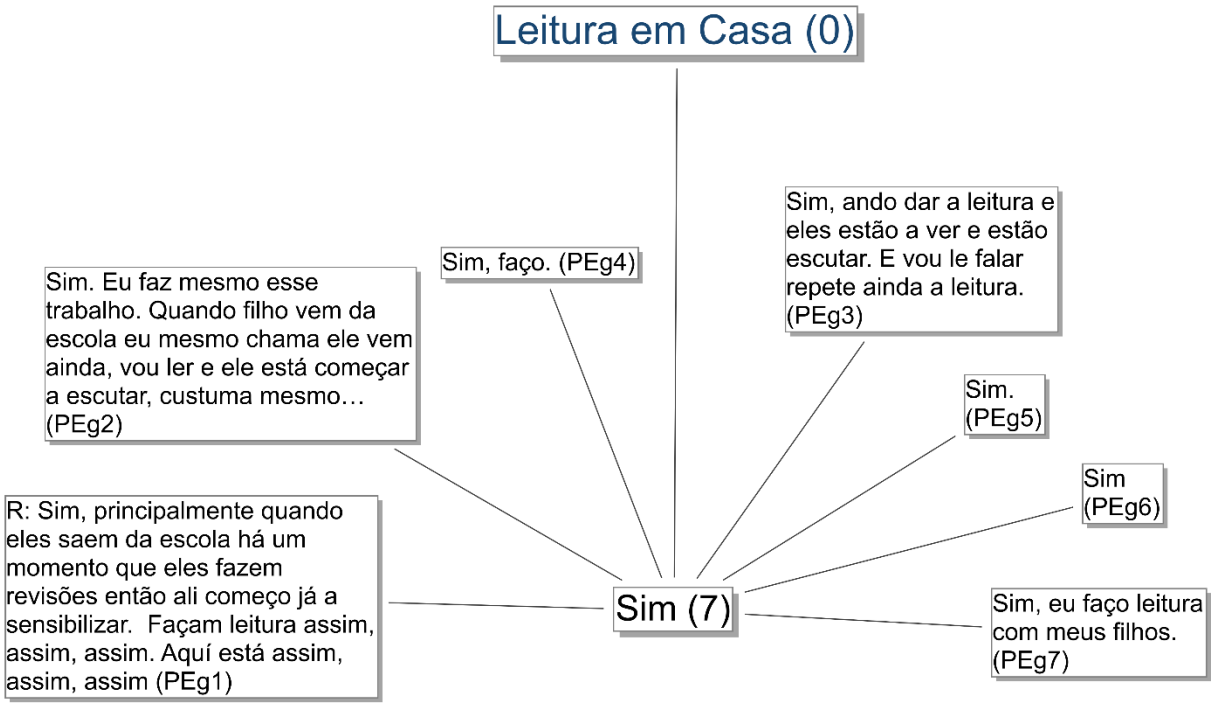

Uma vez por ano (1)
Não (6)
Compra de Livros (0)
As vezes eu faço um orçamento compro livros que me custam 20 dólares, 50 dólares compro isso, é para interesse dos meus filhos amanhã, eu não sei qual é a riqueza que posso deixar para eles. (PEg5, 9)
Não. (PEg6)
Não, não. Nós aqui não andam comparar livros o estado é que dá livros. (PEg3)
R: Eu pode falar não, não compra livros porque a escola já deu para todos alunos. (PEg2)
De fato eu nuca comprei só aqueles que os professores ião. (PEg4)
Não, nunca comprei livros. (PEg7)
Bom, quer dizer os livros para falar a verde nós não compramos tem livros de todas disciplinas. Matemática, língua portuguesa, estudo do meio… (PEg1)

Mapa-6

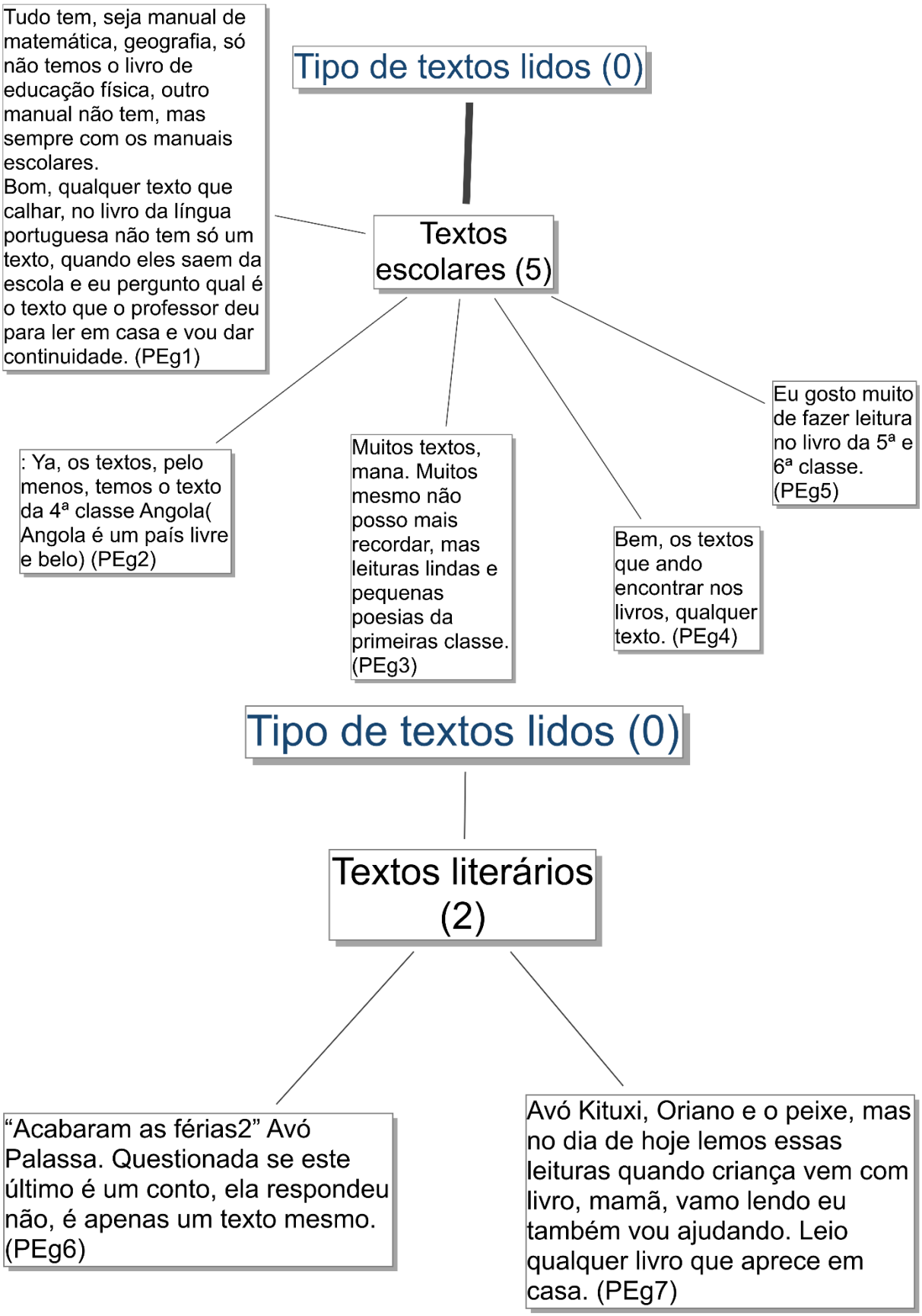

A biblioteca é onde vai se encontrar qualquer livro que você quer ler, não somente para crianças para adultos também. É importante sim porque é onde que se encontra tudo. (PEg1)
Acesso à Biblioteca (0)
Bom, a importância da biblioteca na nossa área porque nós podemos ir comparar livros que os nosso filhos necessitam, ondem podemos encontrar matérias que os nosso filhos não encontaram na escola, se havia biblioteca, nós podemos comparar vários tipos de livros como dicionários (PEg4)
Ya, a importância da biblioteca, é muito importante porque na biblioteca para motivar os alunos é ali que guarda todas coisas seja que dos anos passados, ephá nos anos 2006 tava assim, assim, assim, é ali onde vais encontrar. (PEg2)
Sim (6)
Seria melhor, é a melhor revisão, porque eles vão na biblioteca começa fazer a pesquisa é uma vantagem (PEg5)
Sim, porque por momento como nós estamos, poderam les dar um tema, sí você num tem livro em casa, pode lá ir verificar na biblioteca porque aí na biblioteca tem muitos, muitos livros para conseguir de pesquisar aquilo que você quero (PEg6)
Sim, a biblioteca ajuda, aqui nos dá muita falta porque não temos a biblioteca ela ajuda muito na leitura e na pesquisa para os meus filhos. Está dá muita falta nessa aldeia. (PEg7)


Acesso à Biblioteca (0)
Não (14)
Não. (PEg1)
Não (PEg1)
não temos biblioteca. (PEg2)
Não (PEg2)
Não, não temos (PEg3)
Não (PEg3)
Não (PEg4)
Não (PEg4)
Não (PEg5)
Não (PEg5)

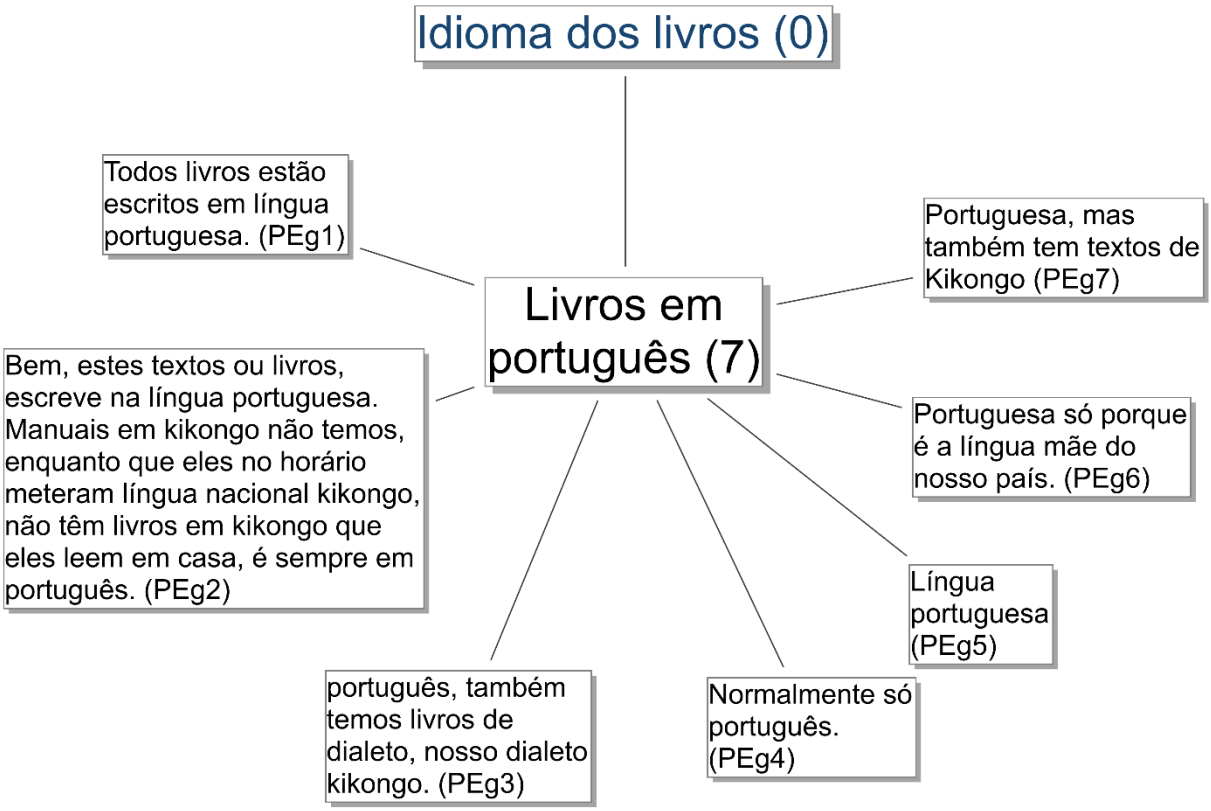
Mapa-7


Leitura em Casa (0)
Sim (7)
Sim. Eu faz mesmo esse trabalho. Quando filho vem da escola eu mesmo chama ele vem ainda, vou ler e ele está começar a escutar, custuma mesmo… (PEg2)
Sim, faço. (PEg4)
Sim, ando dar a leitura e eles estão a ver e estão escutar. E vou le falar repete ainda a leitura. (PEg3)
Sim. (PEg5)
Sim (PEg6)
R: Sim, principalmente quando eles saem da escola há um momento que eles fazem revisões então ali começo já a sensibilizar. Façam leitura assim, assim, assim. Aquí está assim, assim, assim (PEg1)
Sim, eu faço leitura com meus filhos. (PEg7)

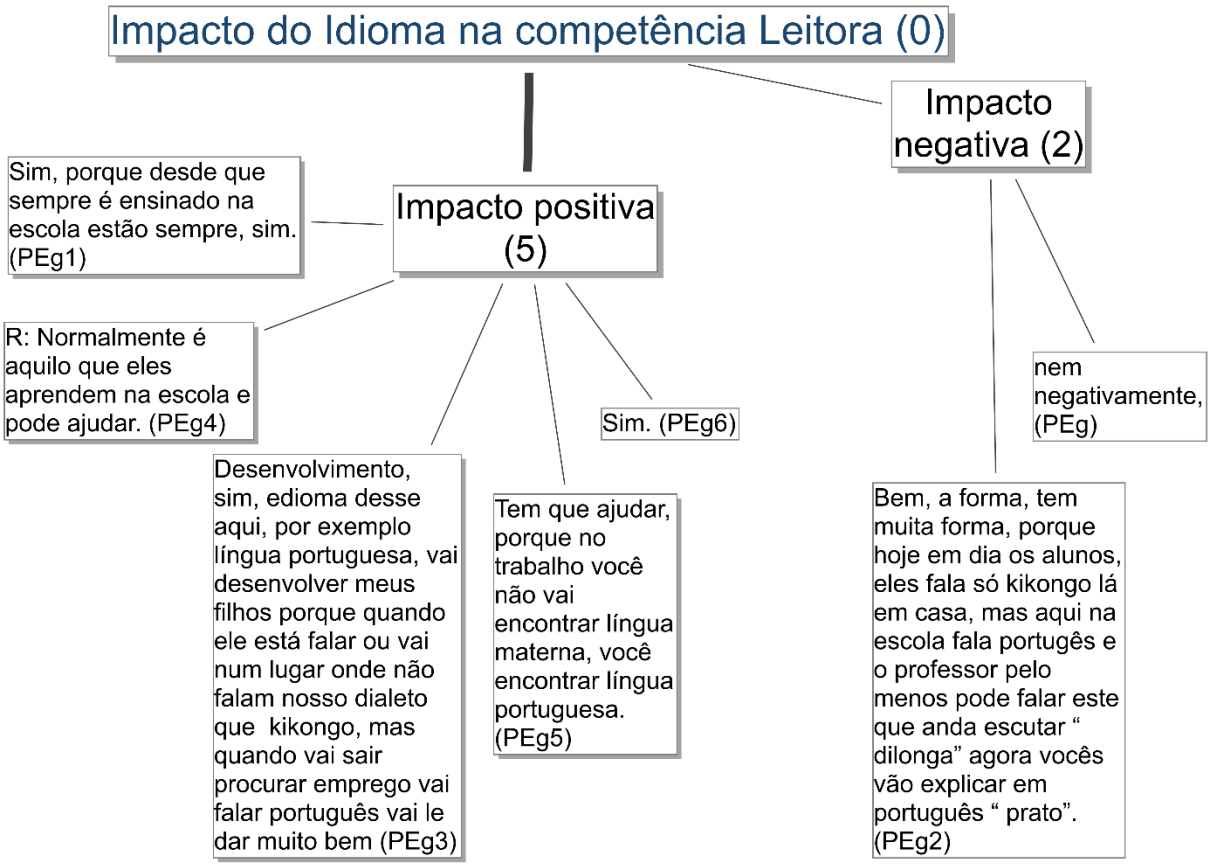
Mapa-8


Tipo de textos lidos (0)
Tudo tem, seja manual de matemática, geografia, só não temos o livro de educação física, outro manual não tem, mas sempre com os manuais escolares.
Bom, qualquer texto que calhar, no livro da língua portuguesa não tem só um texto, quando eles saem da escola e eu pergunto qual é o texto que o professor deu para ler em casa e vou dar continuidade. (PEg1)
Textos escolares (5)
: Ya, os textos, pelo menos, temos o texto da 4ª classe Angola(Angola é um país livre e belo) (PEg2)
Muitos textos, mana. Muitos mesmo não posso mais recordar, mas leituras lindas e pequenas poesias da primeiras classe. (PEg3)
Bem, os textos que ando encontrar nos livros, qualquer texto. (PEg4)
Eu gosto muito de fazer leitura no livro da 5ª e 6ª classe. (PEg5)
Tipo de textos lidos (0)
Textos literários (2)
“Acabaram as férias2” Avó Palassa. Questionada se este último é um conto, ela respondeu não, é apenas um texto mesmo. (PEg6)
Avó Kituxi, Oriano e o peixe, mas no dia de hoje lemos essas leituras quando criança vem com livro, mamã, vamo lendo eu também vou ajudando. Leio qualquer livro que aprece em casa. (PEg7)

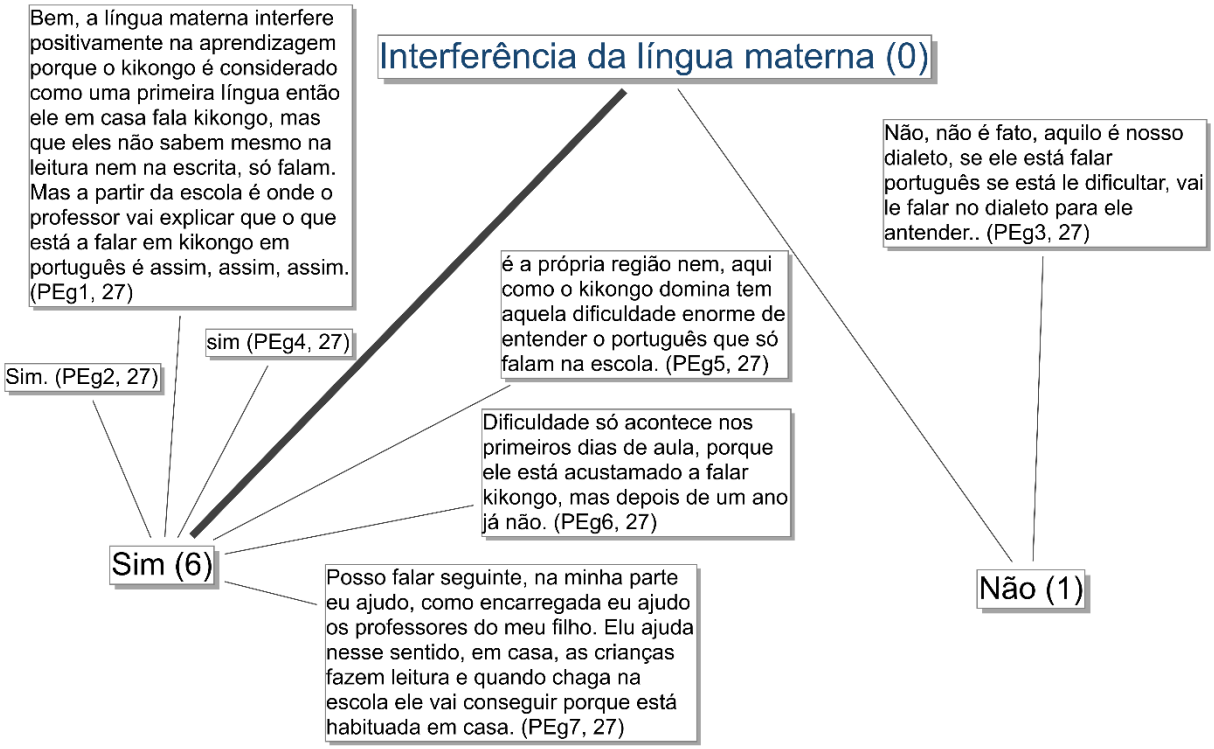
Mapa-9



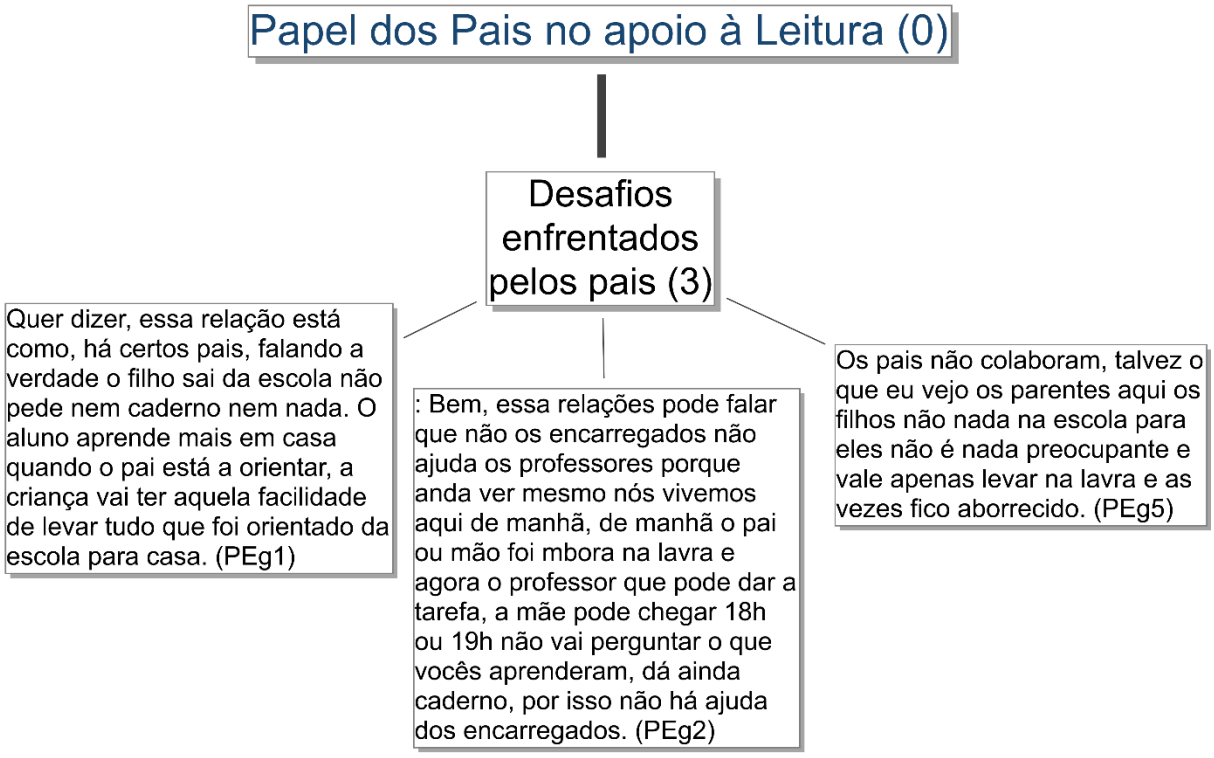
Mapa-10

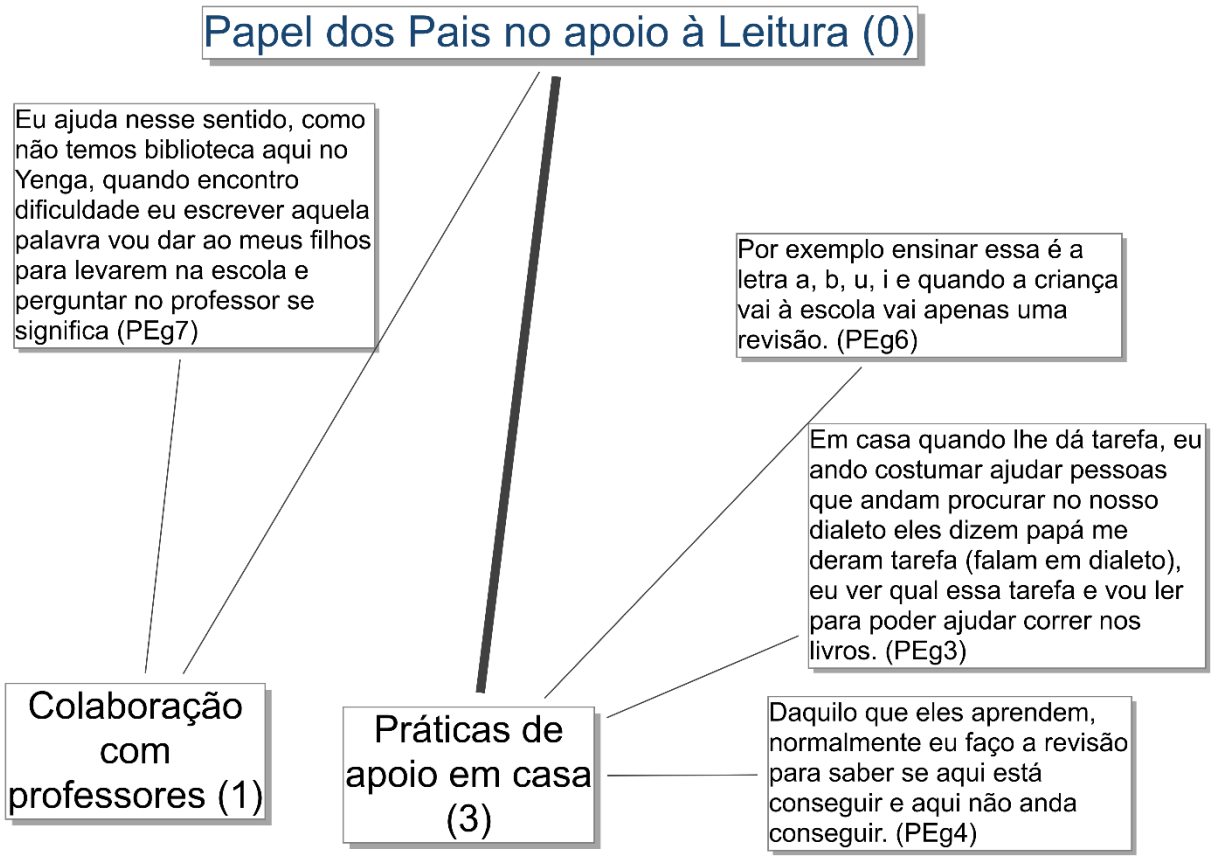


Mapa-11


Interferência da língua materna (0)
Bem, a língua materna interfere positivamente na aprendizagem porque o kikongo é considerado como uma primeira língua então ele em casa fala kikongo, mas que eles não sabem mesmo na leitura nem na escrita, só falam. Mas a partir da escola é onde o professor vai explicar que o que está a falar em kikongo em português é assim, assim, assim. (PEg1, 27)
Sim. (PEg2, 27)
sim (PEg4, 27)
é a própria região nem, aqui como o kikongo domina tem aquela dificuldade enorme de entender o português que só falam na escola. (PEg5, 27)
Dificuldade só acontece nos primeiros dias de aula, porque ele está acustamado a falar kikongo, mas depois de um ano já não. (PEg6, 27)
Sim (6)
Posso falar seguinte, na minha parte eu ajudo, como encarregada eu ajudo os professores do meu filho. Elu ajuda nesse sentido, em casa, as crianças fazem leitura e quando chaga na escola ele vai conseguir porque está habituada em casa. (PEg7, 27)
Não, não é fato, aquilo é nosso dialeto, se ele está falar português se está le dificultar, vai le falar no dialeto para ele antender.. (PEg3, 27)
Não (1)

Mapa-12


Papel dos Pais no apoio à Leitura (0)
Desafios enfrentados pelos pais (3)
Quer dizer, essa relação está como, há certos pais, falando a verdade o filho sai da escola não pede nem caderno nem nada. O aluno aprende mais em casa quando o pai está a orientar, a criança vai ter aquela facilidade de levar tudo que foi orientado da escola para casa. (PEg1)
: Bem, essa relações pode falar que não os encarregados não ajuda os professores porque anda ver mesmo nós vivemos aqui de manhã, de manhã o pai ou mão foi mbora na lavra e agora o professor que pode dar a tarefa, a mãe pode chegar 18h ou 19h não vai perguntar o que vocês aprenderam, dá ainda caderno, por isso não há ajuda dos encarregados. (PEg2)
Os pais não colaboram, talvez o que eu vejo os parentes aqui os filhos não nada na escola para eles não é nada preocupante e vale apenas levar na lavra e as vezes fico aborrecido. (PEg5)


Papel dos Pais no apoio à Leitura (0)
Eu ajuda nesse sentido, como não temos biblioteca aqui no Yenga, quando encontro dificuldade eu escrever aquela palavra vou dar ao meus filhos para levarem na escola e perguntar no professor se significa (PEg7)
Por exemplo ensinar essa é a letra a, b, u, i e quando a criança vai à escola vai apenas uma revisão. (PEg6)
Em casa quando lhe dá tarefa, eu ando costumar ajudar pessoas que andam procurar no nosso dialeto eles dizem papá me deram tarefa (falam em dialeto), eu ver qual essa tarefa e vou ler para poder ajudar correr nos livros. (PEg3)
Colaboração com professores (1)
Práticas de apoio em casa (3)
Daquilo que eles aprendem, normalmente eu faço a revisão para saber se aqui está conseguir e aqui não anda conseguir. (PEg4)

Anexo 7 – Análise de conteúdo das entrevistas dos professores

Categorias	Subcategorias	Evidências
Conceito de leitura	Leitura como interpretação textual	A leitura é uma interpretação de uma frase que contém letras alfabéticas (Pf1)
		A leitura, quase para mim a leitura é uma maneira, quer dizer...(Pf2)
Importância da leitura no processo educativo	Desenvolvimento da memória dos alunos	(..)permite que acriança possa interpretar as letras que ele percebeu quando o professor esteve a lecionar o alfabeto. (Pf1)
		A leitura é importante porque desenvolve a memória dos alunos.
Papel da leitura no desenvolvimento escolar	Habilidade de interpretar documentos	(..)aluno depois de sair das minhas mãos ao receber um documento qualquer consegue interpretar e ler sem qualquer dificuldade é mesmo isso o meu papel. (Pf1)
		O papel é de dar coragem ao aluno de fazer a leitura e tirando inquietação afrente des outros. (Pf2)
Ensino da leitura em sala de aulas	Uso de abordagens bilíngues (Kikongo e Português)	A princípio como aqui a língua predominante é mesmo kikongo que é a língua materna, eu tenho usado o bilingue. Em primeiramente vou falar em kikongo depois vou dar o significado em língua portuguesa. (Pf1)
	Explicações após leitura e trabalho em grupo	Como professor da língua, quer dizer depois de fazer a cópia da leitura, explico e façam, dentro de sala façam trabalho em grupo para partilhar conhecimento. (Pf2)
Estratégias para promover a compreensão de textos	Tradução de frases para a língua materna	A estratégia eu passo frases em português e faço tradução em língua materna a criança é obrigado a ir fazer em casa e deixo como tarefa diariamente e eles dominam com essa estratégia que eu utilizo. (Pf1)
	Tarefas diárias e trabalho em grupo para reforçar o aprendizado	Então, se eles façam trabalho em grupo há muitos... trabalho esse ano aqui, encontrei muitas dificuldades muitos alunos que não sabiam quer dizer na sua maioria, então para facilitar o trabalho do professor, razão pela qual criei grupos porque pode acontecer uma palavra que o colega não sabe e outro vai ajudar. (Pf2)
Desafios no ensino da leitura	Tempo limitado para as aulas	De facto, aqui tenho encontrado muitas dificuldades porque o horário me dá 45 minutos, mas eu uso 60 minutos porque esse atraso de a criança não dominar a língua portuguesa. (Pf1)
	Troca de professores e distração dos alunos	(..) dificuldade está onde hoje sou professor da primeira é melhor levar meus alunos na segunda porque onde está dificuldade, então posso levar os meus alunos até na 6ª não haverá dificuldade, outros alunos ficam distraídos. (Pf2)

Dificuldades que os alunos enfrentam ao aprender a ler	Falta de tempo devido a atividades agrícolas	A primeira dificuldade está mesmo na língua... A outra dificuldade é com os pais, nesta hora que estamos a falar, os pais foram à lavra e os filhos ficam só, criança vive por si mesmo isto também ocasiona a dificuldade na leitura, por exemplo ela esquece o que o professor mandou e amanhã muito cedinho a rotina continua. A infraestrutura também influencia porque se formos a ver aqui, não temos ar-condicionado, ventoinhas... é muita coisa que falta aqui nas zonas recônditas. (Pf1)
	Falta de dedicação dos alunos	(..)falta de dedicação. Porque não podemos sempre condenar os professores os alunos também, quase há muitos que não dedicam as aulas. (Pf2)
De que forma apoia os alunos na aprendizagem de leitura	Aulas extras	A princípio eu me desloco daqui da escola porque eu resido aqui da residência da escola que também é precária. Tenho feito é horas extras eu saio da escola vou ao encontro dos alunos a fim de criar grupos doméstico. (Pf1)
	Trabalho em grupo	É isso que estou a dizer, quando cheguei aqui, quase na sua totalidade não sabiam ler, somente 4 e aqueles 4 é que tavam me ajudar, razão pela que tinha aquela ideia de formar grupos onde aluno aprende afrente do professor vai ter um pouco medo, mas com os colegas vai ter uma outra atitude. (Pf2)
Motivação e hábitos de leitura dos alunos	Falta de tempo devido a atividades de campo	Não fazem isso por causa do tempo. Não têm o hábito de ler porque nós estamos na zona recôndita em que a vida a vida mesmo, vivemos de agricultura de subsistência, do campo, neste momento que estamos a falar, alguns estão na lavra e não tem aquele tempo que deveriam se dedicar. (Pf1)
	Interesse em estudar variando entre alunos	Bom, não é todos, mas há alunos que tem mesmo a vontade de estudar. (Pf2)
Dinâmicas empregadas para incentivar os hábitos de leitura	Leitura modal	Mbom, eu tenho convidado, faço uma manifestação na escola, crio panfletos, desenhos grafites, desenhamos as letras e eles interpretam, é isso que tenho feito. (Pf1)
	Leitura individual	(...) leitura individual. (Pf2)
Avaliação do nível de competência leitora	Avaliação oral, escrita e prática	Oralmente, escrita e prática. (Pf1)
	Identificação de alunos com competência leitora	(..) fazer a leitura. (Pf2)

Adaptação das práticas pedagógicas	Aulas extras	Tenho feito isso. Mbo, tenho convidado nas horas extras. (Pf1)
	Criação de grupos de leitura para alunos com dificuldades	(...) criei grupos de todos aqueles que sabem ler para revisarem entre eles, eu peguei aquele grupo que não sabem ler, quer dizer, então aquele grupo que não sabem ler trabalhei com eles num quadro tipo tava ensinar mais as silaba. (Pf2)
Exploração e avaliação do conhecimento linguístico	Perguntas orais e exercícios escritos	Criando grupo, tem perguntado dou a questão oral e eles respondem no momento escrito. (Pf1)
	Uso de livros e explicação de vocabulário e gramática	Sim, sim. É no livro temos uma parte onde se fala funcionamento da língua e a parte da compreensão do texto. Quer dizer, tem a leitura, começamos por fazer a leitura, temos o vocabulário, tiramos as palavras difíceis e explicar e exemplificar as palavras difíceis e dar o significado e passamos no funcionamento da língua, no funcionamento da língua vamos encontrar a está naquela gramática, por exemplo vamos encontrar o pronome e explicar o pronome aquele é a parte gramatical. (Pf2)
Uso de contos nas aulas de leitura	Adaptação dos contos à realidade dos alunos	Sim, uso. Por exemplo um texto narrativo, posso dar um exemplo **o dicionário** texto que nós temos aqui na 6ª classe. Primeiro eu leio o texto, posso repetir três vezes, eles acompanham e fazemos aquilo em conjunto, depois disso, quendo vejo que eles já estão num patamar, começo a escolher. Escolho um aluno que ainda aquela debilidade na leitura, escolho eles com ajuda dos colegas façam aquela superação. (Pf1)
	Não usa	Não, não. (Pf2)
Frequência que utiliza contos nas aulas	Uma vez a outra	Frequência que uso contos é turma forma tipo é contar algo mesmo abstrato, é só saber coadunar a história e inventar uma história qualquer. (Pf1)
	Não usa	Bom, conto também ainda não demos, porque segundo programa, nós seguimos o programa, posso chegar numa parte que fala do conto, posso falar e se não também não posso. (Pf2)
Experiência ao trabalhar com contos em sala de aulas	Leitura interativa	Mbo, trabalhar com conto é algo tipo assi, como exemplo que eu dei O sapo e o Coelho sabemos que o sapo é outra espécie e o coelho também é outra espécie dali que vou saber que o sapo um dia foi a casa do Coelho enquanto isso não pode acontecer então eu vou usando algumas linguagens daí que vai fazer com que o aluno entendesse e no fim vou dizer que não isso que nós acabamos de falar não é real mas é uma interação só para fazer entender o que é que o conto. (Pf1)
	Nenhuma	Nenhuma. (Pf2)
Contribuição do conto para a	Muito importante	Pode muitíssimo, mbo, porque dalí a criança lendo consegue interpretar.(Pf1)

promoção da leitura	Nenhuma	Nenhuma. (Pf2)
Interesse à leitura após a introdução de contos	Muito interesse	Sim, gostam até, porque a princípio antes de ter aulas, tipo assim, antes de dar um texto nós temos que contar uma pequena história porque também tem servido métodos também para chamar atenção dos alunos porque alguns veem aqui frustrados, porque o papá lutou com a mãe, por isso e isso que aconteceu em casa, então temos de fazer um apequeno conto dalí chamar atenção das crianças. (Pf1)
	Nenhuma	Nenhuma. (Pf2)
Reação dos alunos aos contos	Boa reação	Conforme eu disse, dependentemente do contexto onde nós estamos a tratar, por exemplos o contos eles reagem bem porque é algo já habitual a partir das suas casas, a poesia nem tanato, nem dominam tanto aqui na escola. (Pf1)
	Nenhuma	Nenhuma. (Pf2)
Desafios na incorporação de contos	Falta de especialização	Sim, encontro, a princípio eu não sou muito formado em letras, mas porque sempre cada pessoa tem sempre a sua vocação. Ya, eu não muito, muito bom em escrever, mas como é árduo que nós temos aqui na escola, na aldeia, temos de fazer mesmo embora não é assim especializado. (Pf1)
	Nenhuma	Nenhuma. (Pf2)
Influência dos contos no desenvolvimento das competências leitoras	Muita influência	Os contos influenciam no desenvolvimentos dos alunos, porque eles depois de eu contar, eu vou passar ao quadro, dalí vou dizer que não, que dizer eles podem vir com uma história qualquer, vão dizer professor, assim, assim, assim, e vou usar aquilo como mesmo conto. O que vou fazer, vou fazer aquilo como uma forma escrita, fazer panfletos para eles começarem a ler. Porque estamos a lutar para que os alunos saibam ler e escrever, esse é p nosso objetivo mesmo. (Pf1)
	Nenhuma	Nenhuma. (Pf2)
Especificidades dos contos	Existem	Bom, de facto, existem mesmo para esta parte porque é algo que já dominam então para escrevê-la ou interpretar de novo seria bom para fazer diariamente. Pf1
	Nenhuma	Nenhuma. (Pf2)

Anexo 8 – Grelha de observação

Grelha de observação de aulas n.º_____.

A presente grelha de observação de aulas integra-se num estudo sobre a leitura de contos como meio da promoção da literacia em contexto bilingue com os alunos da 6.ª classe numa das Escola do Município do Tomboco, Zaire-Angola.

- Objetivo da observação de aula da Língua Portuguesa, com incidência a aula de leitura, é de perceber de que forma os professores trabalham o texto literário, sobretudo o conto para desenvolver as habilidades de compreensão dos seus alunos.
- Saber se os alunos possuem manuais de leituras e/ ou obras literárias como um dos instrumentos que facilitam ou condicionam o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão dos contos.

Identificação da aula:

Escola_____.

Localização, Bairro ou Aldeia: _____.

Data: _____/_____/_____; Hora: início da aula: _____ Fim da aula: _____; Classe_____.

Turma de observação: _____; N.º total de alunos: _____N.º total de alunos inscritos_____.

Tipo de aula: _____; os recursos utilizados na aula (manuais de leitura, obra literárias e/ ou outros).

Tema e Subtema da aula_____.

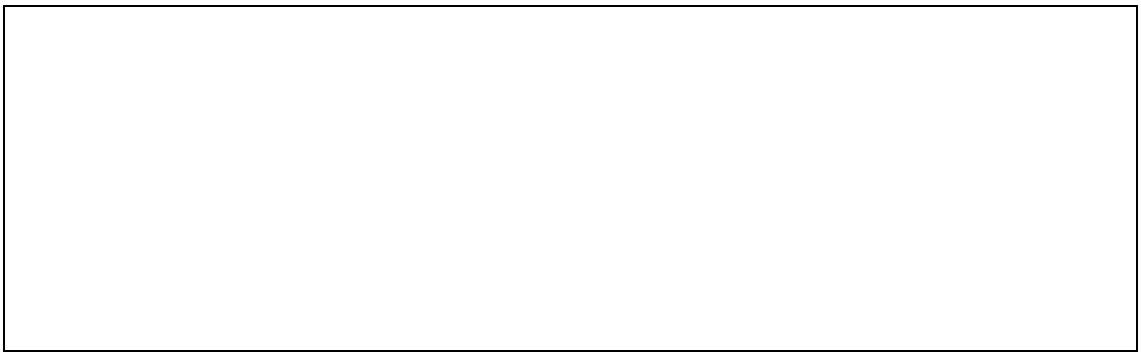
Aspetos introdutórios da aula:

Nesta fase, observaremos se o professor:

a) motiva os seus alunos no começo da aula;

b) explica a relevância da leitura de contos;

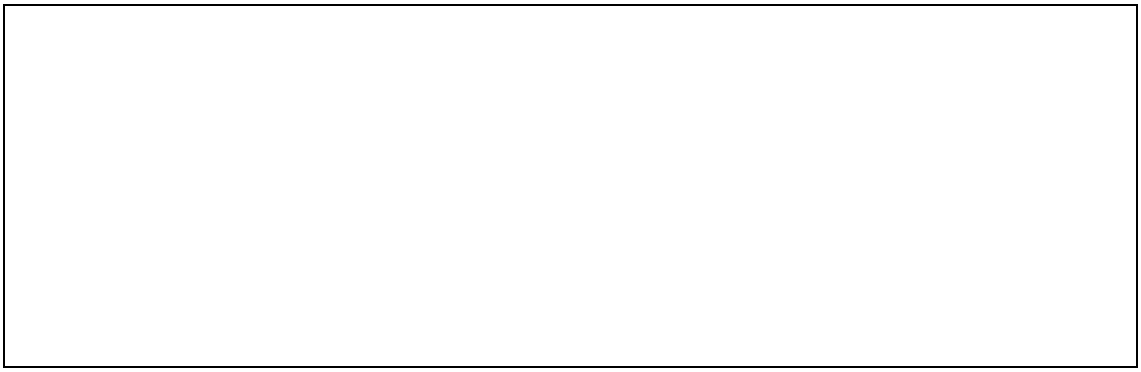
c) demarca os objetivos da sua aula de leitura.



O trabalho com o conto, ou seja, a utilização do texto literário como recurso didático.

A partida, veremos que dinâmicas ou estratégias o professor usa para trabalhar a leitura de contos, nomeadamente:

a) a seleção rigorosa do tipo de conto a se trabalhar e que esteja de acordo com o contexto e nível escolar dos seus alunos.
b) De que forma orienta leitura, isto é, se ele faz uma leitura modelo em voz alta ou os alunos leem de maneira individual.
c) O professor disponibiliza algum material de apoio aos alunos (dicionário, notas explicativas) que ajudariam os alunos a compreenderem com facilidade o texto.



Exploração do conhecimento dos alunos sobre a gramática, desenvolvimento da compreensão e forma de avaliação da parte do professor. Nesta seção, o foco é verificar como o professor:

a) questiona os alunos sobre a narrativa a fim de perceber o nível de compreensão.

b) dá liberdade aos alunos a tecerem suas opiniões a volta do assunto em questão, dando-os a primazia de justificarem os seus pontos de vista.

c) promove discussão dos contos, seus enredos, personagens, tempo, temas, narradores e sua tipologia, bem como algumas informações essenciais a volta do conto, como o autor, o ano da publicação, a edição, editora.

d)- usa o conto para explorar o conhecimento explícito da língua, sobretudo a questão de algumas classes gramaticais (verbos, advérbios, adjetivos e substantivos e numerais) para medir o conhecimento dos seus alunos neste quesito.

Alguns aspetos positivos observados na da aula e aspetos que podem melhorar.

Anexo 9 – Entrevista semiestruturada dirigida aos professores

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA AOS PROFESSORES DA ESCOLA PRIMÁRIA N.º 048 EP-YENGA DO MUNICÍPIO DO TOMBOCO.
Prezados professores, Como sabem, a literacia é uma parte crucial na aprendizagem do aluno, pois permite que ele desenvolva habilidades de leitura e escrita necessárias para o sucesso em muitas áreas da vida. Uma das maneiras mais eficazes de promovê-la é por meio do uso de histórias (contos), que auxiliam os alunos a se envolverem com o texto de maneira lógica e lúdica. Portanto, estamos a levar a cabo um estudo científico sobre "***a leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue"***, que é, por sinal, a realidade vivenciada pelas crianças da vossa região. Esta entrevista tem a finalidade de conhecer as práticas relacionadas com essa promoção, no vosso educativo em concreto. Por isso, a vossa participação é muito relevante, na medida em que nos ajudará a compreender como tem sido o vosso envolvimento na promoção do desenvolvimento da leitura dessas crianças que têm uma língua materna diferente da de escolarização. Esclarecemos, mais uma vez, que as vossas respostas serão tratadas de maneira confidencial e anónima. Muito obrigada, desde já! **A investigadora responsável**: Aldora Astreia Cadete e-mail: doradete90@gmail.com **A Orientadora:** PhD. Sara Raquel Duarte Reis da Silva

Dados socioprofissionais		
Idade: 25-35 _____ 36-45 _____ 46-55 _____	**Sexo:** F_____ M _____	**Experiência de trabalho com alunos bilingues** É o 1º ano _____ 2-3 anos _____ 4-5 anos _____
Assinale (X) o seu grau académico e indique as áreas de especialidade. Básico ___ Especialidade: _____ Médio ___ Especialidade: _____ Licenciatura ___ Especialidade: _____ Mestrado ___ Especialidade: _____		
Relativamente à sua atividade docente, indique:	**Nº de anos de serviço nesta escola: _____**	
	Nº aproximado de alunos que tem este ano: _____ Nº de turmas:_____	

Serão realizadas entrevistas a 2 professores, apurando, assim, representações de distintas turmas. Esses profissionais fornecerão uma perspetiva valiosa sobre as dinâmicas em sala de aula, facultando evidências que sustentarão a nossa compreensão sobre o modo como o conto é percebido e discutido no ambiente educacional.

Adicionalmente, optámos por conduzir entrevistas individuais com 10 pais/encarregados de educação, selecionados de forma aleatória. A entrevista incluirá perguntas abertas, proporcionando um ambiente propício para que os pais expressem livremente as suas interpretações e reflexões pessoais sobre a leitura de conto em questão.

A combinação das vozes dos pais e dos professores proporcionará uma análise abrangente e contextualizada da presença e do impacto do conto no ambiente escolar, favorecendo a problematização de como pode este ser um elemento fundamental para promoção da literacia em contexto bilingue.

A partir da abordagem registada, buscamos não apenas entender as diferentes interpretações, mas também identificar possíveis áreas de convergência e divergência entre os diversos grupos de participante relativamente à mobilização do género narrativo em causa – o conto – na promoção da literacia, em contexto educativo e em contexto familiar.

OBJETIVOS DA ENTREVISTA:

1. Indagar a perceção dos professores sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da compreensão de

textos nos alunos.

2. Perceber a visão dos professores sobre a função dos contos na promoção da leitura em contexto bilingue.

3. Identificar o tipo de estratégias utilizadas pelos professores para incorporar a leitura de contos.

4. Avaliar o nível de compreensão de textos narrativos breves por parte dos alunos.

5. Investigar quais os conhecimentos que os professores possuem sobre os contributos da leitura de contos para o desenvolvimento da literacia.

6. Averiguar o nível do envolvimento dos professores na avaliação dos alunos em contexto bilingue baseada na leitura de contos e, ainda, de que forma se usa práticas diferenciadas que visam explorar a dimensão do conhecimento linguístico dos alunos.

GUIÃO (QUESTÕES)

PARTE I

1. Para si, o que é a leitura?

2. Como percebe a importância e o lugar da leitura no processo educativo?

3. Qual é a sua visão sobre o papel da leitura no desenvolvimento escolar dos alunos?

4. Como aborda o ensino da leitura em sala de aula?

5. Utiliza algumas estratégias específicas para promover a compreensão de textos entre os alunos? Se sim, diga quais.

6. Que desafios encontra no ensino da leitura aos seus alunos?

7. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam a aprender a ler?

8. De que forma apoia os alunos que enfrentam desafios mais complicados na leitura?

9. Acha que os seus alunos têm hábitos e o gosto pela leitura? Explique, por favor.

10. Genericamente, que dinâmicas emprega para incentivar os hábitos de leitura entre os seus alunos?

11. Como professor, de que forma avalia o nível de competência leitora dos seus alunos?

12. Tem adaptado as suas práticas pedagógicas no sentido de atender às necessidades individuais dos seus alunos

em termos de competência leitora?

13. Como explora e avalia o conhecimento linguístico dos seus alunos durante as aulas de leitura?

14. Em que medida o conhecimento linguístico dos alunos influencia a abordagem que adota no ensino da leitura?

PARTE II

1. Tem utilizado o conto nas suas aulas?

2. Com que frequência utiliza contos nas suas aulas?

3. Como descreve a sua experiência ao trabalhar com contos em sala de aula?

4. Considera que o recurso aos contos pode contribuir para a promoção da leitura? Porquê?

5. Observou algum aumento de interesse face à leitura após a introdução e exploração de contos?

6. De que forma reagem os seus alunos aos contos em comparação com outros modos/géneros literários (por exemplo, poesia)?

7. Que desafios enfrenta ao incorporar contos nas suas práticas com o objetivo de promover a leitura?

8. Na sua perspetiva, de que forma os contos influenciam o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos?

9. Do seu ponto de vista, existem aspetos específicos dos contos particularmente benéficos para o desenvolvimento das competências leitoras?

Anexo 10 – Entrevista semiestruturada dirigida aos pais e encarregados

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA AOS PROFESSORES DA ESCOLA PRIMÁRIA N.º 048 EP-YENGA DO MUNICÍPIO DO TOMBOCO.

Prezados pais/encarregados de educação,

Como sabem, a literacia é uma parte crucial na aprendizagem da criança/do aluno, pois permite que ela/ele desenvolva habilidades de leitura e escrita necessárias para o sucesso em muitas áreas da vida. Uma das maneiras mais eficazes de promovê-la é por meio da mobilização de histórias (contos), que auxiliam as crianças/os alunos a se envolverem com o texto literário de maneira lógica e lúdica. Estamos a levar a cabo um estudo científico sobre "a leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue", que é, por sinal, a realidade vivenciada pelas crianças da vossa região. Esta entrevista tem a finalidade de conhecer as práticas relacionadas com essa promoção, no vosso contexto familiar em concreto. Por isso, a vossa participação é muito relevante, na medida em que nos ajudará a compreender como tem sido o vosso envolvimento no desenvolvimento da leitura das crianças que têm uma língua materna diferente da de escolarização. Esclarecemos, mais uma vez, que as vossas respostas serão tratadas de maneira confidencial e anónima. Muito obrigada,

desde já!

A investigadora responsável: Aldora Astreia Cadete e-mail: doradete90@gmail.com

A Orientadora: Professora Doutora Sara Reis da Silva.

Dados socioprofissionais

Idade:	**Sexo:**	
25-35 ____	F____	**Quantos educandos tem?** _____
36-45 ____	M ____	
46-55 _____		

Assinale (X) o seu grau académico e indique as áreas de especialidade.

Básico ___ Especialidade: _____

Médio ___ Especialidade: _____

Licenciatura ___ Especialidade: _____

Mestrado ___ Especialidade: _____

Doutoramento ___ Especialidade: _____

Com a necessidade de proporcionar uma análise abrangente, optamos por conduzir entrevistas individuais com 10 pais/encarregados de educação de forma aleatória. As entrevistas serão guiadas por perguntas abertas, proporcionando um ambiente propício para que os pais expressem livremente suas interpretações e reflexões pessoais sobre a leitura de conto em questão.

Adicionalmente, serão realizadas entrevistas a 2 professores, apurando, assim, representações de distintas turmas. Esses profissionais fornecerão uma perspetiva valiosa sobre as dinâmicas em sala de aula, facultando evidências que sustentarão a nossa compreensão sobre o modo como o conto é percebido e discutido no ambiente educacional.

A combinação das vozes dos pais e dos professores proporcionará uma análise abrangente e contextualizada da presença e do impacto do conto no ambiente escolar, favorecendo a problematização de como pode este ser um elemento fundamental para promoção da literacia em contexto bilingue.

A partir da abordagem registada, buscamos não apenas entender as diferentes interpretações, mas também identificar possíveis áreas de convergência e divergência entre os diversos grupos de participantes relativamente à mobilização do género narrativo em causa – o conto – na promoção da literacia, em contexto educativo e em contexto familiar.

OBJETIVOS DA ENTREVISTA:

1. Entender até que ponto os pais/encarregados de educação têm noção da importância da leitura no desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos por parte dos seus filhos/educandos.

2. Saber se os pais/encarregados de educação incentivam ou não a leitura a contos por parte dos seus filhos, reforçando, desta forma, o trabalho do professor.

3. Perceber quais os desafios enfrentados pelos pais/encarregados de educação ao promover a leitura em contexto familiar.

4. Averiguar a posição dos pais sobre o fato de a língua materna não ser o português poder comprometer o desenvolvimento da literacia.

GUIÃO (QUESTÕES)

1. Considera que a leitura é uma atividade importante para o desenvolvimento dos seus filhos/educandos? Porquê?

2. Na sua opinião qual a importância de os seus filhos/educandos saberem ler bem?

3. Em sua casa, há livros disponíveis para seus filhos/educandos? Se sim, aproximadamente quantos?

4. Com que frequência compra livros para seus filhos/educandos?

5. Lê para os seus filhos/educandos?

6. Que tipo de textos lê?

7. Há uma biblioteca na sua região?

8. Incentiva seus filhos/educandos a trazerem livros da biblioteca? Porquê ou por que não?

9. Como percebe o papel da biblioteca na promoção da leitura para os seus filhos/educandos?

10. Os livros ou textos que seus filhos/educandos costumam ler estão escritos em que língua?

11. Acredita que o idioma dos livros pode influenciar no desenvolvimento das competências leitoras?

12. Encontra dificuldades em ajudar os seus filhos/educandos no processo de desenvolvimento das suas habilidades de leitura? Porquê?

13. Considera que o fato de a língua materna do seu filho/educando não ser o português interfere no

desenvolvimento da sua competência leitora?

14. Como vê o papel dos pais/encarregados de educação quanto ao apoio do trabalho dos professores na promoção da leitura?

15. De que forma ajuda os seus filhos/educandos a superarem dificuldades na leitura, especialmente quando a língua que falam em casa é diferente da que usam na escola?

Anexo 11 – Grelha da atividades

GRELHA DE ACTIVIDADE

Prezado(a) aluno(a), o presente exercício visa recolher dados para a conclusão da tese de doutoramento com o título: "A leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue". O trabalho tem como objectivo: Desenhar, aplicar e avaliar uma estratégia de promoção da literacia a partir da leitura de contos em contexto bilingue. O preenchimento da grelha de actividade é anónimo e de carácter livre.

I PARTE: INFORMAÇÕES DO ALUNO.

Para responder essa tabela basta marcar X no quadradinho correspondente à questão:										
Género		**Morada**		**Idade**	**Língua materna**			**Língua segunda**		
M	F	Rural	urbana		LP	Kikongo	Outra língua	LP	Kikongo	Outra língua

II PARTE: TRABALHO DE LEITURA DE TEXTO.

Ler o texto "**O Leopardo Nebr**" e a seguir responda as perguntas de compreensão:

Texto	**Questões**	**Classificação das perguntas segundo os processos básicos de compreensão leitora**
Havia muitos, muitos anos, no coração de África, a fome instalou-se na savana. A chuva teimava em cair e erva ressequida já não enchia a barriga dos herbívoros. Um único local tinha ainda erve verde e tenra, porém era aí, junto ao rio, que vivia o leopardo Nebr. Com medo dele, os animais, embora cansados, viram-se obrigados a emigrar para longe em busca de erva mais nutritiva. - Chabil, meu filho, os tempos vão maus. Se não tomarmos providências sérias, lá se via a nossa bela linhagem! As zebras e as gazelas andam arredias e ariscar e nem coelho conseguimos filar.	1- a) Situa o tempo do conto: _____, b) Em que espaço em se desenvolve a acção do texto: _____, c) Acção principal: _____ _____, d) Personagens principais: _____, _____, e) Personagens secundárias: _____ _____, f) Personagens figurantes: _____, g) identifique o narrador: _____,	Macroprocessos: direccionada para identificar ideias principais. Macroprocessos: direcionada para

		inferir e reconhecer.
Havia muitos, muitos anos, no coração de África, a fome instalou-se na savana. A chuva teimava em cair e erva ressequida já não enchia a barriga dos herbívoros.	2.1. O que provocou a fome no coração de África foi: a) O comportamento do rei ☐ b) Excesso de animais ☐ c) A seca ☐	Macroprocessos: direccionada para inferir. E processos metacognitivos: ocorre a verificação.
Como a pressa era pequena e picante, Nebr deixou-se ficar como morto esperando pelos companheiros do porco-espinho, para proceder então à matança. Logo que os apanhou lá dentro, Chabil fechou as portas da casa. Nebr, então, levantou-se do leito e matou-os a todos, comendo o que pôde e armazenando o que não conseguiu devorar.	2.2. Principais características do rei: a) Ambicioso ☐ b) Esperto ☐ c) Forte ☐	
Junto à casa a gazela e os outros espreitavam por uma festa na parede. O espinho era aguçado e a força da espetadela arrancou um urro involuntário ao leopardo que se levantou de um salto para castigar severamente o atrevimento do seu pequeno súbito.	2.3. O que levou o rei a castigar o seu filho: a) Fome ☐ b) O espinho espetado pelo porco-espinho ☐ c) Morte ☐	
A notícia espalhou-se como fogo na savana. Os animais nem queria acreditar em tamanha sorte. Iam finalmente pode pastar nas redondezas sem receio de Nebr. O entusiasmo foi tal que correram para casa do leopardo para confirmarem a morte do temível rei. Lá chegados, encontraram Chabil, enlutado, à porta. - Agradeço a vossa presença. Sei que estimavam o meu pobre pai e querem prestar-lhes as últimas homenagens. Porém, tenho de pedir-lhes que não entrem todos ao mesmo tempo. Embora espaçosa, a casa não permite tal enchente. Os que não couberem agora podem regressar lá mais para o fim da tarde.	2.4. O súbdito da corroa do rei leopardo era: a) Porco-espinho ☐ b) Gazela ☐ c) Chabil, seu filho ☐	
- o seguro morreu de velho – disse	2.5. As características da gazela são:	

☐

a gazela que era muito cautelosa. – Vamos tomar precauções. Tu, que és couraçado, entras primeiro, vais até junto do nosso rei e espetas-lhe um espinho. Se as coisas derem para o torto, como és pequeno, hás de encontrar facilmente um buraco onde te escondas. Nós só entramos depois termos confirmação.	a) Medrosa b) Cautelosa ☐ 2.6. Vergonhosa ☐	
Ler o texto completo que se encontra em anexo	Identifica o(s) autor(es) do livro_____ _____ _____ _____, Título da obra_____ _____ _____, Ano da publicação da obra_____, Edição_____ e editora_____.	Processos elaborativos: inferir, avaliar e apreciar
Ler o texto completo que se encontra em anexo	2. Imagina o texto lido e elabore uma lista de 1 a 10 palavras-chave: _____ _____ _____ _____ _____	Macroprocessos: relacionado ao resumo
Ler o texto completo que se encontra em anexo	**3.** Imagine uma situação social (cerimónia familiar, desporto, caça, pesca, etc.) e crie uma história parecida com as lidas: _____ _____ _____ _____ _____	Processos elaborativos: relacionado às imagens mentais e respostas afectivas
Ler o texto completo que se encontra em anexo	4. Faça uma lista de palavras do texto que não conhece o significado. Sabendo que às vezes o significado das palavras depende do contexto das mesmas na frase/texto, utilize a técnica de associação entre os elementos no texto para criar um significado. _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	Processos metacognitivos: justificar e verificar.

Ler o texto completo que se encontra em anexo	**5.** este exercício relaciona-se ao estudo dos textos utilizando as **técnicas de comparação.** Considerado exercício complementar do anterior, visa levar a reflexão mais profunda dos textos, realiza-se a leitura crítica para facultar o **reconto livre:** a) Imagina que todos os animais selvagens estão destacados nos textos que lemos. O quê é sabe sobre eles? _____ _____ _____ _____ _____ b) Já ouviste falar de cágado e raposa? _____ _____ _____ _____ _____ c) O quê é sabe sobre cágado e raposa? _____ _____ _____ _____ _____	Processos elaborativos: relacionado às imagens mentais e respostas afectivas

III PARTE: CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

Actividade n.º 7: esta pergunta e as demais do grupo visam reflectir o conhecimento explícito da língua nos alunos:

Em quê classe gramatical pertencem as palavras a seguir?								**Classificação das perguntas segundo os processos básicos de compreensão leitora**
palavras do texto	**subs-tantivos**	**verbos**	**adjec-tivo**	**advér-bios**	**prono-mes**	**Artigos**	**prepo-sição**	
Chabil								
Leopardo								

África								Macroprocessos: relacionado a reconhecer, organizar e sintetizar.
os								
À								
muito								
finalmente								
seca								
nossa								
agradecer								

Actividade n.º 08: este exercício é destinado à classificação dos tipos de substantivos.

Em quê tipo de substantivos pertencem as palavras a seguir?					**Classificação das perguntas segundo os processos básicos de compreensão leitora**
Substantivos	**próprio**	**Comuns**			
		concreto	**Abstracto**	**colectivo**	
Pai					Macroprocessos: relacionado a reconhecer, organizar e sintetizar.
porco-espinho					
Gazela					
Filho					
Porta					
Grupo					
Todos					

Actividade n.º 09: identifica o tempo em que se encontra as formas verbais que a seguem:

Em quê tempo se encontram as formas verbais a seguir?							**Classificação das perguntas segundo os processos básicos de compreensão leitora**
substantivos	**presente**	**Pretérito**			**Futuro**		
		pretérito perfeito	**pretérito imperfeito**	**pretérito mais que perfeito**	**Present e**	**Pretérito**	
entardece							Macroprocessos: relacionado a reconhecer, organizar e sintetizar.
sou							
acho							

disse							

Muito obrigada e votos de um bom ano lectivo!

Anexo 12- A LEBRE E A LUA

GRELHA DE ACTIVIDADE

Prezado(a) aluno(a), o presente exercício visa recolher dados para a conclusão da tese de doutoramento com o título: "A leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue". O trabalho tem como objectivo: Desenhar, aplicar e avaliar uma estratégia de promoção da literacia a partir da leitura de contos em contexto bilingue. O preenchimento da grelha de actividade é anónimo e de carácter livre.

I PARTE: INFORMAÇÕES DO ALUNO.

Para responder essa tabela basta marcar X no quadradinho correspondente à questão:										
Género		**Morada**		**Idade**	**Língua materna**			**Língua segunda**		
M	F	Rural	urbana		LP	Kikongo	Outra língua	LP	Kikongo	Outra língua

Texto	**Questões**	**Classificação das perguntas segundo os processos básicos de compreensão**
Havia, na floresta, uma lebre diferente das outras. Assim, enquanto as companheiras corriam pela floresta em ziguezague, ela preferia ficar só, agachada ao lado de um arbusto. Apenas se movia, assustada, quando passava por ali um animal graúdo. Fora disso, ficava ali, durante a noite e com os olhos postos no céu. As outras ficaram intrigadas com esta forma de agir. E razões não lhe faltavam. É que, na verdade, para as lebres que passavam o dia escondidas na toca e saíam apenas à noite à procura de plantas verdes para saciar o estômago – caso não houvesse uma raposa ou aves de rapinas por perto -, ficar a noite, assim, a olhar para o céu, não fazia qualquer sentido. Esta forma de agir prolongou-se	1- Depois da leitura do texto, responda às seguintes questões: a)Por que motivo a Lebre se portava de maneira diferente em relação as outras? _____, b) Acha que atitude que a Lebre teve para com a lua foi digna? _____, c) No seu entender, em que época do ano aconteceu este episódio? _____ _____, d) Qual foi o conselho que a lua lhe tinha dado? _____, _____, e) Além da Lebre, quais são as outras personagens do texto? _____ _____, f) Onde vivia a Lebre? _____	Microprocessos e processos integrativos para inferir e reconhecer.

durante muito tempo. Um dia, todas as lebres percorriam grandes distâncias, já que parte da floresta tinha sido queimada. Neste dia, uma lebre fêmea decidiu abordar a lebre solitária.	_____,	
A lebre aproximou-se e disse: - Ficas sentada neste arbusto durante toda noite e pela manhã recolhes a toca, alimentando-te dos restos de folhas e brotos que levamos para os nossos filhotes. Achas isto correto? Que se passa contigo? - Nada – respondeu a lebre solitária. - Nada? – tu dizes nada? - Sim. Nada! - Ainda repetes? - Sim e repetirei quantas vezes for necessário. - Cada dia te compreendo menos. Olha bem para mim – pediu a lebre fêmea. - Para quê? – respondeu. - O que tens de diferente para que eu tenha de olhar para ti? Tens, tal como eu, aos saltos. Para que queres que eu olhe para ti? - Não compliques! Quero que olhes para mim, para veres a vida que eu levo. - O que tenho a ver com a vida que tu levas? - Bem... eu tenho na toca cinco filhotes. Amamento-os, deixo-os sozinhos durante a noite quando vou à procura de alimentos, e tu ficas aqui, assim, agachada.	Preencha os espaços vazios de acordo com a narrativa: a) A personagem principal é _____ que costumava_____, porque_____. b) A história teve como situação inicial_____. c) O desenvolvimento da história centrou-se em_____ _____ _____. d) Em jeito de conclusão, a lua disse à Lebre que_____. e) Lê-se no texto que a lua ficou com o rosto brutalmente arranhado pela Lebre. Consideras isso possível? É real ou imaginário? _____ _____ _____ _____ _____ _____.	**Microprocessos servem para reconhecer**
Como a lebre solitária dava cada vez mais sinais de irritação, a fêmea não teve outro remédio se não retirar-se.	a) Identifique no texto lido algumas palavras que descrevem acções. _____ _____	**Microprocessos servem para reconhecer**

Certo dia, numa noite de luar, o céu estava lindo. Sem nuvens, a lua iluminava todos os recantos da natureza. Apenas o sol poderia competir com ela naquele momento. Só que o sol estava a dormir. Foi então que a lua, que há muito observava a lebre solitária decidiu descer do céu e abordar a lebre. - Há muito tempo que te observo e não entendo por que razão levas esta vida, sabendo que o teu tempo é curto. - O meu tempo é curto? Quem te meteu isto na cabeça? Nunca alguém me disse que o A lua assim que falava, dava voltas e voltas ao redor da lebre. Ao lado do arbusto havia uma embondeiro. Mas, que espanto, como havia ficado com o luar! Escorrido o brilho, deixando o tronco e as folhas completamente reluzentes o que criava grande desconforto à lebre. E, pelo vistos, a lua estava ali mesmo para a irritar. - Pois – insistida a lua- desperdiças a tua vida, passando as noites ao lados dos arbustos. Tu não és como eu. O teu tempo é curto. Não tardará o dia em que deixarás, para sempre, este mundo. E, como tal, devias aproveitá-lo da melhor maneira.	_____ _____ _____ _____. b) Em seguida, reescreva as falas dos personagens em poucas linhas, usando essas palavras para acrescentar mais detalhes e precisão às ações descritas. _____ _____ _____ _____ _____ _____. c) Relê o texto e identifique os personagens principais e secundários, depois, liste-os. Em seguida, cria frases, usando esses substantivos. _____ _____ _____ _____ _____ _____. d) Encontre no texto os exemplos de artigos (definidos e indefinidos) nas falas dos personagens. Se preferir, pode destacar ou sublinhar tais artigos e, em seguida, escreva frases, usando-os correctamente. _____ _____ _____ _____ _____ _____.	**Processos integrativos- Inferências** **Processos integrativos- Inferências** **Microprocessos que servem para reconhecer e identificar**
- O que tens a ver com a minha vida? – ripostou lebre. – Agora, se falas em tempo curto, embora eu não acredite nisto, o teu também poderá ser curto. Portanto, deixa-me em paz antes que te aconteça o pior. E tira-me daqui esta luz que está a fazer-me perder a paciência.	**a)** Quais são os adjetivos que caracterizam a Lua e a Lebre? _____ _____ _____ _____ _____ _____.	**Microprocessos que servem para reconhecer e identificar**

A lua ria-se. No entanto, depois de refletir por uns instantes, disse: - Bem... pensando bem até podes ter razão. O meu tempo também pode ser curto. Só que há uma diferença. Quando te fores embora daqui, será para sempre. Eu não. Posso ir de dia, mas estarei de volta à noite, mesmo que as me cubram. Esta foi a gota de água que fez transbordar o copo. A lebre ouvira o suficiente. Saltou do arbusto e correu em direção à lua. Antes que a lua percebesse o que estava a acontecer, a lebre atirou-se a ela por trás, procurando deitá-la no chão. Não o conseguiu. Então, de forma perfeitamente deliberada, a lebre segurou-lhe a cabeça e pôs-se a arranhar-lhe o rosto. A luta estendeu-se por algum tempo. A lua, ao ver-se impotente perante a lebre, optou por retirar-se para o céu, mas antes disse com uma voz séria: - Já que me deixaste marcas no rosto, decreto, a partir de hoje, que tu e os teus companheiros terão para sempre uma vida curta nesta terra. Foi a partir desse dia que a lua adquiriu as marcas que vemos quando olhamos para ela, e os seres vivos, depois de um tempo de vida, deixam este mundo.		

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 13 - O HOMEM QUE PLANTAVA AVES

GRELHA DE ACTIVIDADE

Prezado(a) aluno(a), o presente exercício visa recolher dados para a conclusão da tese de doutoramento com o título: "A leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue". O trabalho tem como objectivo: Desenhar, aplicar e avaliar uma estratégia de promoção da literacia a partir da leitura de contos em contexto bilingue. O preenchimento da grelha de actividade é anónimo e de carácter livre.

I PARTE: INFORMAÇÕES DO ALUNO.

Para responder essa tabela basta marcar X no quadradinho correspondente à questão:										
Género		**Morada**		**Idade**	**Língua materna**			**Língua segunda**		
M	F	Rural	urbana		LP	Kikongo	Outra língua	LP	Kikongo	Outra língua

1- De acordo com o que Leste até aqui, completa o quadro abaixo:

(Microprocessos de reconhecer e identificar)

	Prestimosas mensageiras	
	Que representava uma grande festa	
	Investir na criação de gado	
	Era a sua maior virtude e desafio	
	Honestidade e honradez	
	Tem a função de sede da autoridade e o único tribunal	

(2, 3 e 4 enquadram-se nos microprocessos - reconhecer e identificar)

2- Descreva, de forma ordenada, os principais momentos da história.

_____
_____
_____
_____.

3- Identifique o clímax, ou seja, o ponto mais alto da história.

_____
_____
_____
_____.

4- Em uma folha de papel, crie uma continuação para a história lida, com uma perspectiva, personagens e final diferentes.

_____
_____
_____
_____.

5- Qual é parte da história que mais te marcou e porquê? (P. metacognitivo-justificar)

_____
_____
_____
_____.

6- O que as aves faziam no coração da aldeia? P. metacognitivo-justificar)

_____
_____
_____
_____.

7- Como descreverias o espectáculo das aves? P. metacognitivo-justificar)

_____
_____
_____
_____.

8- Como costumava ser a vida nos meios virgens mencionados no texto? P. metacognitivo-justificar)

_____
_____
_____
_____.

9- De que forma as estações da natureza estavam relacionadas com o trabalho e com a celebração? P. metacognitivo-justificar)

_____
_____
_____
_____.

10- O que a experiência com o boi Lombombo ensinou ao devedor? P. metacognitivo-justificar)

_____
_____
_____.

PARTE II-

11- Circunda no texto todas as palavras que são formas verbais ou advérbios, distinguindo as duas classes com duas cores diferentes. (Microprocessos- reconhecer e identificar)

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 14 - O Velho das Quatro Tranças

GRELHA DE ACTIVIDADE

Prezado(a) aluno(a), o presente exercício visa recolher dados para a conclusão da tese de doutoramento com o título: "A leitura de contos como meio de promoção da literacia em contexto bilingue". O trabalho tem como objectivo: Desenhar, aplicar e avaliar uma estratégia de promoção da literacia a partir da leitura de contos em contexto bilingue. O preenchimento da grelha de actividade é anónimo e de carácter livre.

I PARTE: INFORMAÇÕES DO ALUNO.

Para responder essa tabela basta marcar X no quadradinho correspondente à questão:										
Género		**Morada**		**Idade**	**Língua materna**			**Língua segunda**		
M	F	Rural	urbana		LP	Kikongo	Outra língua	LP	Kikongo	Outra língua

1- Onde vivia o rei?

_____
_____.

2- Por que razão o velho decidiu se mudar-se para perto da terra do rei?

_____
_____.

3- Como são descritos os personagens principais na história?

_____
_____.

4- Onde e quando a história se passa? A ambientação é importante para a narrativa? Porquê?

(1,2,3 e 4 as questões estão relacionadas com os microprocessos para reconhecer e metacognitivos para justificar)

_____
_____.

5- Qual foi o motivo principal pelo qual o rei ficou curioso relativamente às tranças do velho?

_____
_____.

6- Por que motivo o rei se arrependeu de ter zombado do velho?

_____
_____.

7- O que simbolizavam as tranças do velho e como elas se relacionam com a história?

_____
_____.

8- De que forma as atitudes do filho adotivo do velho em relação ao casaco revelam seu caráter?

_____
_____.

9- Por que razão o velho explicou o significado das tranças ao rei?

_____
_____.

(5, 6,7, 8,9 questões relacionadas aos processos elaborativos e integrativos- inferências)

Questões gramaticais

10- Identifique um exemplo de um verbo no pretérito perfeito no texto e explique em que contexto ele é usado.

_____
_____.

11- Encontre uma frase que contenha um verbo no futuro do indicativo e explique qual é a sua função no contexto.

_____
_____.

12- Preencha os espaços vazios de acordo com os verbos adequados.

Quando o velho e sua família _____ para descansar na mata, os caçadores do rei _____ e os _____ para o rei.

O rei, curioso sobre as tranças, _____ ao velho e _____ sobre seus segredos.

O filho adotivo do velho _____ ao rei que o casaco era dele e que o _____ na viagem.

O rei _____ ao velho sobre o significado das tranças, e o velho _____.

O rei _____ que o velho _____ razão, e ele _____ mais curioso.

Anexo 15 - A borboleta colorida e a Linda Joaninha

GRELHA DE ACTIVIDADE

I PARTE: INFORMAÇÕES DO ALUNO.

Para responder essa tabela basta marcar X no quadradinho correspondente à questão:										
Género		**Morada**		**Idade**	**Língua materna**			**Língua segunda**		
M	F	Rural	urbana		LP	Kikongo	Outra língua	LP	Kikongo	Outra língua

1- Completa o quadro com as falas das personagens. (Microprocessos de reconhecimento)

Falas da Borboleta	Falas da Joaninha

2- Quem são os personagens principais da história?

_____
_____.

3- Por que razão a Borboleta verde, vermelha e amarela voava todos os dias?

_____
_____.

4- Quais eram as preocupações da mãe da Borboleta verde, vermelha e amarela?

_____
_____.

5- Como se conheceram a Borboleta verde, vermelha e amarela e a Joaninha?

_____
_____.

6- Como concordaram em se reconhecer quando se encontrassem novamente?

_____
_____.

(3,4,5,6,7 estão relacionadas aos processos microprocessos de reconhecer)

7-Atente ao crucigrama e complete-o de acordo com as partes correspondentes.

Horizontal:

Borboleta _____ (verde, vermelha e amarela).

Joaninha também é _____ (novata) aqui.

Borboleta se refugiou em um campo de flores _____ (amarelas).

- Vertical:

Os voos da borboleta eram _____ (muitas vezes) muito altos.

Os humanos caçam borboletas por _____ (prazer).

A viagem da borboleta foi _____ (longa e cansativa).

Associação dos artigos aos substantivos

Associe os artigos (definidos e indefinidos) correctos aos substantivos encontrados no texto.

Minha_____	borboleta colorida
Os _____	Joaninha
O _____	campos coloridos
A _____	cravo
OS_____	humanos
A _____	viagem
Os _____	borboleta
Uma _____	lugares onde páras
A_____	borboleta colorida

7- Atente ao crucigrama e complete-o de acordo com as partes correspondentes.

Horizontal:

Joaninha também é _____ (novata) aqui.

Borboleta se refugiou em um campo de flores _____ (amarelas).

-Voava de norte a sula, do Leste ao poente_____ (do Leste ao poente).

Vertical:

-A Borboleta verde, vermelha e amarela, vinha de uma família de borboletas_____ (pretas).

-Os humanos caçam borboletas por _____ (prazer).

- "Não tive a intenção de te_____, desculpou-se a borboleta. (assustar)

-Mas era muito————— por todos (querida).

- "Vou apanhar um pouco de sol e perfumar-me nos campos, do Sul, hoje para ————(variar).

"Boa _____e até breve" -desejou a Joaninha. (viagem)

Anexo 16- Os Contos

O Leopardo NEBR

Havia muitos, muitos anos, no coração de África, a fome instalou-se na savana. A chuva teimava em cair e erva ressequida já não enchia a barriga dos herbívoros. Um único local tinha ainda erve verde e tenra, porém era ái, junto ao rio, que vivia o leopardo Nebr. Com medo dele, os animais, embora cansados, viram-se obrigados a emigrar para longe em busca de erva mais nutritiva.

Com o seu território fora da rota dos outros animais, Nebr, o rei, da selva, começou também a sentir os efeitos da crise. Esgotou as reservas da sua despensa bem fornecida e, aos poucos, a fome foi chorando o seu tributo. O pelo tornou-se áspera e seco e a pele colou-se-lhes aos aos ossos. A dormir, sonhava com carne macia e suculenta e esses sonhos atormentavam-no também acordado. Deu voltas ao miolo que, espremido pela fome, encontrou por fim uma solução para o atormentador problema:

- Chabil, meu filho, os tempos vão maus. Se não tomarmos providências sérias, lá se via a nossa bela linhagem! As zebras e as gazelas andam arredias e ariscar e nem coelho conseguimos filar.

-Que havendo de fazer, meu pa?

-Vais espalhar a notícia da minha morte e convidar todos os animais para o velório.

Quando cá os pilharmos, vamos fazer um banquete à antiga e armazenar para o futuro.

A notícia espalhou-se como fogo na savana. Os animais nem queria acreditar em tamanha sorte. Iam finalmente pode pastar nas redondezas sem receio de Nebr. O entusiasmo foi tal que correram para casa do leopardo para confirmarem a morte do temível rei. Lá chegados, encontraram Chabil, enlutado, à porta.

- Agradeço a vossa presença. Sei que estimavam o meu pobre pai e querem prestar-lhes as últimas homenagens. Porém, tenho de pedir-lhes que não entrem todos ao mesmo tempo. Embora espaçosa, a casa não permite tal enchente. Os que não couberem agora podem regressar lá mais para o fim da tarde.

Assim foi. Um grupo entrou imediatamente e a restantes forma à sua vida até serem horas de regressar ali.

Logo que os apanhou lá dentro, Chabil fechou as portas da casa. Nebr, então, levantou-se do leito e matou-os a todos, comendo o que pôde e armazenando o que não conseguiu devorar.

Ao entardecer, o segundo grupo, de que faziam parte uma gazela e um porco-espinho, pôs-se a caminho do velório. Enquanto caminhavam, disse a gazela:

- Que será feito dos outos? Já reparam que não mais os vimos? Terão tido u desgosto tão profundo com a morte estão chorando?

-Agora que falas, também acho estranho. Já lá estão há tantas hora! – Admirou-se o porco-espinho.

- o seguro morreu de velho – disse a gazela que era muito cautelosa. – Vamos tomar precauções. Tu, que és couraçado, entras primeiro, vais até junto do nosso rei e espetas-lhe um espinho. Se as coisas derem para o torto, como és pequeno, hás de encontrar facilmente um buraco onde te escondas. Nós só entramos depois termos confirmação.

Assim foi. O porco-espinho foi adiante, seguido pelos outros a uma distância segura.

- Vens sozinho?- perguntou-lhe Chabil, surpreendido, ao vê-lo chagar sem os companheiros.

- Que queres? Já não há respeito nos dias que correm? A gazela e os outros deram com umas ervas menos secas e lá ficaram a retouçar. Se não te importas, vou entrando. Mal posso esperar para prestar os meus respeitos a Sua Alteza.

Como a pressa era pequena e picante, Nebr deixou-se ficar como morto esperando pelos companheiros do porco-espinho, para proceder então à matança.

Junto ao rei morto o porco-espinho baixou a cabeça e fingiu rezar. Depois, receoso, sem que ninguém percebesse, à socapa, espetou um dos espinhos nos quartos traseiros do leopardo. Fê-lo a medo e com pouca força.

"Menos mal" - pensou o leopardo cheio de coragem. – "enquanto for assim, aguento-me no papel de morto. Diacho de animalzinho desconfiado!"

A falta de reação convenceu o por-espinho da morte do seu suserano e, já mais afoito, repetiu a operação com energia duplicada.

Junto à casa a gazela e os outros espreitavam por uma festa na parede.

O espinho era aguçado e a força da espetadela arrancou um urro involuntário ao leopardo que se levantou de um salto para castigar severamente o atrevimento do seu pequeno súbito.

Seguiu-se uma correria acompanhada por rugidos medonhos que revelavam claramente que ali ninguém estava morte. Enquanto fugiam a bom fugir, a gazela cantarolava:

-O leopardo é o rei da floresta pela força, mas não pela esperteza!

Autores: João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete

In Contos e lendas de Portugal e do Mundo

Ilustrações: Fátima Afonso

Coordenação da coleção: José António Gomes

Direcção artística e designer: António Modesto

Execução gráfica: Bloco Gráfico, Lda.

1.ª edição: Outubro de 2009

Reimpresso em dezembro de 2015

ISBN: 978-972-0-71670-5

Porto Editora, 2009

O Cágado e a Raposa

Lá longe, nas ardentes terras de Africa, vivia uma raposa que tinha por hábito troçar de um pobre cágado:

_ Mas que pouca sorte a tua, amigo cágado! Como fazes para correr com essa casa às costas e essas perninhas que mal se veem? Olha para mim: com estas pernas fortes e compridas, ando mais com duas pernadas do que tu num dia inteiro.

Tanto falava e troçava a raposa que o cágado, fartinho de a ouvir e desejoso de lhe dar uma lição, a desafiou certo dia para uma corrida:

_ Andas por aí a gabar as tuas pernas sem te lembrares de que nem tudo luz é ouro. Bem conheço eu o valor das minhas, vamos lá ver se a razão está do teu lado. No próximo domingo, festeja-se o casamento da filha do nosso régulo e por certo muita gente se irá reunir na aldeia. Pois será esse o dia escolhido para o nosso desafia. Aceita?

_Por quem és, meu pobre amigo! Lá estarei para vermos do que és capaz- respondeu a raposa, mal conseguindo comer o riso.

_Pois bem, partiremos de um lugar marcado e correremos até ao limite das terras do nosso régulo- tornou o cágado. – O primeiro que chegar ganhará um fato novo para si e outro para dar de prenda à filha do régulo. E o que perder pagará tudo.

A raposa aceitou as regras e foi cada um para sua casa. O cágado mandou então chamar todos os irmãos, expôs-lhes o caso e entre eles combinam a partida a pregar à raposa.

Espalhar-se-iam ao longo do caminho, escondidos pelo capim, e, de cada vez a raposa chamasse pelo cágado, responderia sempre o que estivesse à frente.

Terminada a combinação, o cágado abalou.

Quando ambos estavam prontos para partida, diz o cágado à raposa:

-Tu não te preocupes comigo se não as deixes arrefecer, pois a aposta já a ganhei eu...

O sinal da partida foi dado e a raposa, em meia dúzia de saltos, perdeu o cágado de vista.

Convencida de que ficara para trás, e também por troça, parou e pôs-se a chamar:

-Então, amigo cágado, andas ou não andas?

-Amiga raposa-respondeu o cágado da frente-, corre quanto puderes e não te preocupes comigo, que já vou adiantado, para te mostrar o caminho.

Surpreendida e um tanto atrapalhada, a raposa dobrou os seus esforços. Quando pensava que, desta feita, teria deixado o cágado muito para trás, voltou a chamar:

- Amigo cágado, ainda ouves a minha voz?

- Já quase a não ouço-respondeu cágado da frente -e se tu continuas a correr tão pouco, ainda me esqueço de que preciso de correr e acabo por adormecer no caminho...

Desta vez a raposa perdeu a cabeça e não pensou senão em fugir quanto as pernas lho permitissem. Quando já estava perto do ponto de chagada, a deitar os bofes pela boca e de rabo entre as pernas, mal pôde acreditar no que os seus olhos viam: o cágado, que já tinha chegado à meta, vinha agora ao seu encontro a gritar-lhe:

- Oh, amiga raposa, venho ver se precisas do meu auxílio, que já estou cansado de esperar por ti! Melhor seria se estendesse mais as pernas e encurtasses a língua, porque assim talvez fizesses melhor a figura. Olha, que a lição se sirva de emenda e te evite novas desilusões, que nunca poupam os linguareiros e os presunçosos...

Autores: João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete

In Contos e lendas de Portugal e do Mundo

Ilustrações: Fátima Afonso

Coordenação da coleção: José António Gomes

Direcção artística e designer: António Modesto

Execução gráfica: Bloco Gráfico, Lda.

1.ª edição: Outubro de 2009

Reimpresso em dezembro de 2015

ISBEN: 978-972-0-71670-5

Porto Editora, 2009

A LEBRE E A LUA

Havia, na floresta, uma lebre diferente das outras. Assim, enquanto as companheiras corriam pela floresta em ziguezague, ela preferia ficar só, agachada ao lado de um arbusto. Apenas se movia, assustada, quando passava por ali um animal graúdo.

Fora disso, ficava ali, durante a noite e com os olhos postos no céu.

As outras ficaram intrigadas com esta forma de agir. E razões não lhe faltavam. É que, na verdade, para as lebres que passavam o dia escondidas na toca e saíam apenas à noite à procura de plantas verdes para saciar o estômago – caso não houvesse uma raposa ou aves de rapinas por perto -, ficar a noite, assim, a olhar para o céu, não fazia qualquer sentido.

Esta forma de agir prolongou-se durante muito tempo.

Um dia, todas as lebres percorriam grandes distâncias, já que parte da floresta tinha sido queimada. Neste dia, uma lebre fêmea decidiu abordar a lebre solitária.

A lebre aproximou-se e disse:

- Ficas sentada neste arbusto durante toda noite e pela manhã recolhes a toca, alimentando-te dos restos de folhas e brotos que levamos para os nossos filhotes. Achas isto correto? Que se passa contigo?

- Nada – respondeu a lebre solitária.

- Nada? – tu dizes nada?

- Sim. Nada!

- Ainda repetes?

- Sim e repetirei quantas vezes for necessário.

- Cada te compreendo menos. Olha bem para mim – pediu a lebre fêmea.

- Para quê? – respondeu. - O que tens de diferente para que eu tenha de olhar para ti? Tens, tal como eu, aos saltos. Para que queres que eu olhe para ti?

- Não compliques! Quero que olhes para mim, para veres a vida que eu levo.

- O tenho a ver com a vida que tu levas?

- Bem... eu tenho na toca cinco filhotes. Amamento-os, deixo-os sozinhos durante a noite quando vou à procura de alimentos, e tu ficas aqui, assim, agachada.

Como a lebre solitária dava cada vez mais sinais de irritação, a fêmea não teve outro remédio se não retirar-se.

Certo dia, numa noite de luar, o céu estava lindo. Sem nuvens, a lua iluminava todos os recantos da natureza. Apenas o sol poderia competir com ela naquele momento. Só que o sol estava a dormir. Foi então que a lua, que há muito observava a lebre solitária decidiu descer do céu e abordar a lebre.

- Há muito tempo que te observo e não entendo por que razão levas esta vida, sabendo que o teu tempo é curto.

- O meu tempo é curto? Quem te meteu isto na cabeça? Nunca alguém me disse que o

A lua assim que falava, dava voltas e voltas ao redor da lebre.

Ao lado do arbusto havia uma embondeiro. Mas, ó que espanto, como havia ficado com o luar! Escorrido o brilho, deixando o tronco e as folhas completamente reluzentes o que criava grande desconforto à lebre.

E, pelo vistos, a lua estava ali mesmo para a irritar.

- Pois – insistida a lua- desperdiças a tua vida, passando as noites ao lados dos arbustos. Tu não és como eu. O teu tempo é curto. Não tardará o dia em que deixarás, para sempre, este mundo. E, como tal, devias aproveitá-lo da melhor maneira.

- O que tens a ver com a minha vida? – ripostou lebre. – Agora, se falas em tempo curto, embora eu não acredite nisto, o teu também poderá ser curto. Portanto, deixa-me em paz antes que te aconteça o pior. E tira-me daqui esta luz que está a fazer-me perder a paciência.

A lua ria-se. No entanto, depois de refletir por uns instantes, disse:

- Bem... pensando bem até podes ter razão. O meu tempo também pode ser curto. Só que há uma diferença. Quando te fores embora daqui, será para sempre. Eu não. Posso ir de dia, mas estarei de volta à noite, mesmo que as me cubram.

Esta foi a gota de água que fez transbordar o copo.

A lebre ouvira o suficiente. Saltou do arbusto e correu em direção à lua. Antes que a lua percebesse o que estava a acontecer, a lebre atirou-se a ela por trás, procurando deitá-la no chão. Não o conseguiu. Então, de forma perfeitamente deliberada, a lebre segurou-lhe a cabeça e pôs-se a arranhar-lhe o rosto.

A luta estendeu-se por algum tempo. A lua, ao ver-se impotente perante a lebre, optou por retirar-se para o céu, mas antes disse com uma voz séria:

- Já que me deixaste marcas no rosto, decreto, a partir de hoje, que tu e os teus companheiros terão para sempre uma vida curta nesta terra.

Foi a partir desse dia que a lua adquiriu as marcas que vemos quando olhamos para ela, e os seres vivos, depois de um tempo de vida, deixam este mundo.

Conto inspirado num mito do grupo etnolinguístico San.

Autor: Aníbal Simões

Organização: Sonangol e Mayamba Editora

Editor: Arlindo Isabel

Design e capa: Carlos Roque

Edição: Mayamba Editora, 2015

Luanda-Sul/Angola

E-mail: mayambaeditora@yahoo.com

Site: www.mayamba-editora.com/ www.mayambaeditora.co.ao

Facebook: Mayamba Editora

Impressão e acabamento

Damer Gráficas, SA

1.ª Edição: Luanda, Dezembro de 2015

O HOMEM QUE PLANTAVA AVES

As aves no coração da aldeia prestimosas mensageiras. Disputavam o céu, cada espécie tentando caprichar num rol de acrobacias desinteressadas. Anunciavam ora cacimbos de grandes caçadas, ora estações de férteis chuvas. Um dia lindo espetáculo de se ver. Várias sessões do dia. Garças pela manhã, cegonhas ao meio dia, gaivotas ao cair da tarde. À boleia, até as corujas, odiadas pelo seu mau presságio, e daí o pânico, viam-se temporariamente toleradas.

Em meios virgens, dantes a vida resumia-se a duas festas, nomeadamente, o trabalho e celebrações das estações da natureza, muitas vezes não se sabendo ao certo onde começava uma e terminava a outra. De tal maneira que, volta e meia, estavam brancos pássaros à ponta da enxada, feitos guias, ou sobre o dorso do boi que puxava a charrua ou, antes, trespassando a choupana da maçaroca a assar, desmentindo a solidão das camponesas. Nas encostas do riacho, tal ere a cumplicidade entre as pessoas e a natureza, que não chegava a ser novidade poisar uma andorinha à cabeça, como se simbolicamente se quisesse tributar os brancos cabelos debaixo do lenço de mais uma idosa com filhos e neto por criar.

A aldeia renovava-se no seu rigor e nas suas esperanças. Não tardaria, estava às portas o luar de fim de cacimbo, que representava uma grande festa. Nesta fase, já com as temperaturas bem mais amenas, o ritmo quente do batuque nas veias africanas soltava-se da hibernação e a aldeia confundia-se com um verdadeiro festival de artes patia feminina. Foi então que aprendeu a esculpir pentes de madeira, cinte de ser a vaidade a primeira amiga de uma mulher. Nem foi preciso sequer um ano para o quintal do homem andar apinhado de beldades, perdoem-me aqui algum exagero. Tantas vezes amou, outras foi amado, ainda que às escondidas, dado o preconceito que julgava contagiosa a deficiência. E com as suas poupanças passou o mestre Lumbombo a investir na criação de gado. De frágil a prodigioso, cativava beldades e acumulava bens sem sair do lugar, sem conhecer o caminho da lavra sequer, já que só podia mover arrastando-se.

Certo dia, fio uma amigo de um amigo pedir-lhe um boi emprestado para otimizar a sua lavoura. Lumbombo, cordato, taciturno, cedeu sem sequer estabelecer qualquer taxa de juros, quando nestes casos até se justificava. O boi era possante e teria muita vida pela frente, pelo que emprestar só para uma época de cultivo não seria nada de mais «pesinsa panyãle ongolo; pukamba panyãle ofuka», mas ele estava determinado. Aliás, a determinação era ao mesmo tempo a sua maior virtude e o seu maior defeito. Replicava, socorrendo-se também de outra sabedoria popular: «walevalisa wasolekisa». Diante da contenda, ficava tudo entregue ao crivo dos dias, que sabem sempre o que vem a seguir.

Algum tempo depois, Lumbombo recebia por terceiras mãos o recado que o bio morreu na lavoura. «Eu, pagar o boi do paralítico? Nunca!» , refilava o ajudado. «O que pode ele fazer para me agarrar, por acaso vai correr?» A repreensão dos demais aldeões era automática, tendo em conta que é sobre a honestidade e honradez que se constrói uma sociedade. Aquele teimava em não ressarcir. Fazia-o com a maior das boçalidades.

Lumbombo chegou a ser aconselhado a apresentar uma queixa à Ombala do Soba, que tem a função de sede da autoridade e o único tribunal. Contaram-lhe uma série de dividas malparadas e que tiveram o desfecho merecido. Mas ele, talvez por ter a situação económica confortável, achava que não valia a pena, que uma tal saída só atrairia ainda mais antipatias, que aquilo lhe serviria de lição. E o assunto por aí ficou.

Um ano depois, uma notícia encheu de grande desalento a aldeia.

Uma lasca de havia adentrado um dos olhos do mestre dos pentes. Ter-se-ia alojado atrás da córnea. Não havendo hospital convencional, cabia aos homens ir soprar-lhe pela boca o olho. Turnos de dois, duas vezes ao dia. E como o trabalho voluntário é rotativo e obrigatório, teve de ser consultado ao doente se permitia o vigarista soprar-lhe também, ao que anui, garantindo que nos momentos de doença e morte, a dívida podia esperar.

Chegada a vez, o devedor curvou-se para soprar, condoído. Mas quando menos esperava, o doente envolveu-lhe num grampo de braços pelo pescoço, cortando-lhe assim a respiração, ao ponto de soltar gazes. «Daqui só sais com o meu boi de volta!»

Lá estava ele a clamar por resgate. Os demais ainda tentaram de tudo para arrancar o vigarista dos braços de Lumbombo, não faltando quem derramasse óleo de palma, na vã tentativa de aligeirar a separação. Só horas depois, com a presença do boi Lumbombo soltou-o. E estava aprendida a lição. Não é com as pernas que corremos, é com o pensamento.

Autor: Gociante Patissa

ANGOLA 40 ANOS - 40 CONTOS

Organização: Sonangol e Mayamba Editora

Editor: Arlindo Isabel

Design e capa: Carlos Roque

Edição: Mayamba Editora, 2015

Luanda-Sul/Angola

E-mail: mayambaeditora@yahoo.com

Site: www.mayamba-editora.com/ www.mayambaeditora.co.ao

Facebook: Mayamba Editora

Impressão e acabamento: Damer Gráficas, SA

1.ª Edição: Luanda, Dezembro de 2015

O Velho das Quatro Tranças

Era uma vez um velho. Tinha quatro tranças. Cada trança tinha um nome, e cada nome, um segredo.

Com ele vivia a dona de um falecido amigo seu.

E com esta dona um filho que trouxera ainda pequeno, quando o marido morrera.

Viviam todos bem longe de qualquer quimbo do rei. Por isso, um dia, depois de muito pensar, o velho falou e disse:

- O tenho filho está a crescer. Precisa arranjar amigos. Vamos viver para perto da terra onde mora o rei.

E foram: andando, andando, três dias assim andaram, até que o velho, cansado, voltou de novo a falar.

- Vamos descansar um pouco na sombra daquela mata. Façamos uma palhota para podermos dormir.

Fizeram: pau aqui, pau acolá com coberta de capim... Ainda nem acabavam, já os caçadores do rei chegavam p´ra lhes prender.

- Quem vos deu ordem de entra? Não sabeis que é proibido viver aqui nesta mata?

Não sabeis que o nosso rei vos pode mandar matar?

- Não senhor. Ninguém sabia. Quem é que ia adivinhar? Mas mesmo assim os levaram para o rei os castigar.

E o rei gritava zangado. Falou a mulher. O filho dela também. Só o mais-velho é que não. Ninguém mesmo o queria ouvir...

- Senhor rei – disse o rapaz – o velho é quem teve a culpa. Se o queres mandar castigar (ou até, matar) quero pedir-te o favor de lhe tirares o casaco, porque é meu esse casaco. Emprestei – lho na viagem, não posso ficar sem ele.

- Pois se é teu leva o casaco. E tu, mulher, o que dizes?

- O meu filho já falou e disse o que era verdade.

Se o velho não fosse velho e não mandasse parar, nós não precisávamos de ficar ali na mata. Mas, se o queres mandar matar, tem cuidado com o velho:

"Quatro tranças no cabelo, são as tranças que ele tem. Cada trança tem um nome. E cada nome um segredo que ele não diz a ninguém".

E o rei virou-se para o velho:

- É verdade o que ela diz? Tens quatro tranças com nome?

- É verdade, disse o velho.

E o rei, já menos zangado (agora até curioso) perguntou:

- É verdade o que ela diz: tem cada nome um segredo?

- É verdade, disse o velho.

- Pois bem, conversou com o rei, conta-me esse teu segredo e eu te pouparei a vida

E o velho contou assim ...

- A trança do lado esquerdo chama-se: «não digas tudo aos amigos»; esta aqui, do outro lado, tem o nome: «filho do teu amigo, não é o teu próprio filho»; À minha trança de trás chamei eu - «o velho do outro, também é teu velho»; E, por último, a trança que tenho a frente, é esta: a do «rei que não usa de justiça». Só isto.

E o rei sem perceber, voltou outra vez a pô a cara de rei zangado:

- O que é que isso quer dizer? Explica tudo melhor

- Eu explico, senhor: «não digas tudo aos amigos», porque eles acabam sempre por falar dos teus segredos. Foi o que se deu comigo, quando contei à mulher o segredo destas tranças.

- Tens razão, velho. E essa do outro lado?

- Olhe, senhor rei: quando o pai deste rapaz morreu, levei-o para minha casa. Dei-lhe de comer e vestir. Tratei-o como meu filho. E veja o que o que aconteceu... Em vez de me defender, de ficar triste, chorar, pedir que me perdoassem como faria um bom filho, só quis saber do casaco. Por isso a trança se chama - «o filho do teu amigo, não é teu próprio filho».

E o rei, muito interessado, cada vez mais curioso:

- E a outra trança? «O velho do outro, é teu velho», o que é quer dizer?

... Que se os teus caçadores, antes de trazerem preso, tivessem pensado assim: «este velho, é da idade do nosso pai que é velho da idade dele, vamos então perguntar-lhe porque é que está nesta mata. Com respeito, educação ... Faz de conta: é nosso pai». Se os teus caçadores pensassem, eu não estaria aqui, tu não te tinhas zangado, nem sequer perdido tempo.

O rei que estava entender (e a ver que fizera mal) já nem queria perguntar pelo nome da outra trança. Só que o velho explicou mesmo sem qualquer pergunta.

- Só falta agora, meu rei, o segredo desta trança.

A última que é a da frente. A trança que foi chamada «o rei não usa de justiça», porque se usasse, antes de me condenar, havia de querer ouvir o que eu tinha p´ra dizer. Só isto eu tenho a falar, das quatro tranças era um nome e cada nome um segredo – segredo agora acabou. Porque o rei mandou contar, e eu fiz como ele mandou.

Autor: Dario de Melo

In Histórias de Encantar (Livro de Ouro da Literatura Infantil Angolana)

Selecção e Organização de Textos: Cremilda de Lima / Irene Guerra Marqu

Ilustrações: Victorino Kiala / Horácio da Mesquita / Casimiro Pedro

Edição: Ministério da Cultura / Comissão Organizadora do Jardim do Livro Infantil

Ministério da Cultura e Autores

Capa: EAL - Edições de Angola, Lda.

Execução Gráfica: EAL - Edições de Angola, Lda.

Depósito Legal: 7148/2015

3.ª Edição, Luanda/2015

A borboleta Colorida e linda Joaninha

Voava de norte a sula, do Leste ao poente; do nascer do sol e muitas vezes pouco de pois do pôr do sol; umas vezes mais baixo e na maioria muito alto. Eram os voos da borboleta verde, vermelha e amarela.

A Borboleta verde, vermelha e amarela, vinha de uma família de borboletas pretas. Ela não se parecia com nenhum dos irmãos, nem tão pouco com os pais. Mas era muito querida por todos.

Tomar banhos de sol era o grande prazer da pequena. Por isso, todos os dias se despedia dos pais, para voar por entre campos coloridos e perfumados.

“Até logo mamã”!

“Vou apanhar um pouco de sol e perfumar-me nos campos, do sul, hoje para variar.

Nos últimos tempos, tenho frequentado sempre os mesmos lugares”, disse.

“Está bem. Mas cuidado, porque as tuas cores dão muito nas vistas, os homens ficariam muito felizes se te caçassem fosses mais uma para as sua colecções. Esqueci-me de te dizer que actualmente caçam-se borboletas para colecção”!

“Evita voar baixo em zonas movimentadas e presta bem atenção aos lugares onde páras para descansar”, recomendou a mãe.

“Obrigada pelo alerta” - respondeu a pequena.

A Borboleta verde, vermelha e amarela, seguiu rumo ao sul. Parou algumas vezes para descansar, mas sempre em zonas isoladas.

Depois de muito voar e tomar bons banhos de sol, resolveu refugiar-se num lindo campo de cravos ali perto e mergulhar no aroma das flores amarelas.

A uns palmos da flor onde aterrar, apercebeu-se que estava alguém a deliciar-se com o perfume de um outro cravo, que nem se quer a noutra.

“Parece-me simpática, vou saber quem é”, pensou ela voando silenciosamente.

“Olá”!

“Ah que susto”!

Quase me matas do coração” -reclamou a outra.

“Não tive a intenção de te assustar, desculpou-se a borboleta.

“Notei a tua presença e vim para conhecer-te e quem sabe, fazermos companhia uma à outra? Eu sou a Borbolete verde, vermelha e amarela. É a primeira vez, que venho para cá e gostava de ter alguém com conversa”.

“Eu sou a Joaninha e também sou novata por estas bandas. Não te vi aproximar, por isso, me assustei. Mas já está tudo bem”.

“Estou fora da minha residência, há já alguns dias. A viagem para mim foi longa e muito cansativa. Tenho passos muito lentos e voos curtíssimos. Além disso, tenho de ser muito cautelosa, porque a maioria dos meus parentes morrem atropelados por humanos, por sermos muito pequenos e quase invisíveis”, acrescentou.

Penso que os mais desgraçados, são os bichos. Somos mortos por prazer, distração ou qualquer outra pancada dos humanos.

Sabias que a minha mãe me disse que se caçam borboletas para colecçao?”

“Aí é”?

“São novas pra mim”! - Respondeu a Joaninha.

“Ela acha que pelas minhas cores, dou muito nas vistas. Por isso, pede-me para evitar as zonas movimentadas e eu, ao mais leve ruído de um pássaro, voo o mais alto que posso”, disse a borboleta.

“Realmente é preciso estar-se vigilante. Só assim evitarmos certos contratempos”, acrescentou a Joaninha.

Ficaram ali a conversar sobre os mais variados assuntos e o dia foi passando se que elas o notassem.

Olhando para o céu-ah como o tempo corre!

São horas de regressar-disse a borboleta.

“Eu também preciso ir. Gostei muito de te conhecer e de estar contigo, minha borboleta colorida”, disse.

“Espero que esta não seja a primeira e a última vez, minha linda Joaninha, retribuiu o elogio.

“Acredito que virei cá mais vezes e gostaria de te encontrar. Vamos combinar uma coisa, sempre que estiveres cá, chamas três vezes, linda Joaninha e eu responderei, três vezes borboleta colorida e vice-versa. Assim saberei que és tu que sou eu”, sugeriu a Joaninha.

“Combinado. Agora preciso ir, porque daqui a pouco é note”.

“Boa viagem e até breve” -desejou a Joaninha.

“Obrigada, igualmente” – respondeu a outra voando o mais alto que podia.

Desde aquele dia, sempre que uma delas, chegasse ao campo de cravos, chamava pela outra e esperava pela resposta. Elas continuaram a encontrar-se naquele lugar e esta amizade durou muitos e muitos anos.

Autora: Yara Castro

Fonte: Ed. INIC,2010

Título: *Histórias de Encantar (Livro de Ouro da Literatura Infantil Angolana)*

Selecção e Organização de Textos: Cremilda de Lima / Irene Guerra Marqu

Ilustrações: Victorino Kiala / Horácio da Mesquita / Casimiro Pedro

Edição: Ministério da Cultura / Comissão Organizadora do Jardim do Livro Infantil

Copyright: Ministério da Cultura e Autores

Capa: EAL - Edições de Angola, Lda.

Execução Gráfica: EAL - Edições de Angola, Lda.

Depósito Legal: 7148/2015

3.ª Edição, Luanda/2015