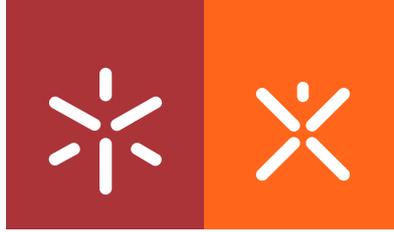




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isaura Laurinda Manuel Joaquim

**Conceções e práticas de ensino da escrita
dos professores de Língua Portuguesa no
Ensino Secundário em Moçâmedes - Namibe,
Angola**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Isaura Laurinda Manuel Joaquim

**Conceções e práticas de ensino da escrita
dos professores de Língua Portuguesa no
Ensino Secundário em Moçâmedes - Namibe,
Angola**

Tese de Doutoramento

Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade de Literacias e Ensino do Português

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor José António Brandão Carvalho

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

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

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ter dado saúde e forças para superar todos os obstáculos que senti ao longo desta caminhada face aos desafios, e por transformar esses desafios em oportunidades de superação no que diz respeito às aprendizagens.

Aos meus progenitores, pela minha existência e pelo amor; à Universidade do Minho, em particular ao Instituto de Educação, pelo apoio prestado e pela receção; à minha família e amigos, que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

A todas essas pessoas gostaria de manifestar a minha sincera e profunda gratidão, em especial:

Ao Professor Doutor José António Brandão Soares de Carvalho, por ter aceitado o desafio de ser o meu orientador, pelo carinho e consideração em atender sempre às minhas preocupações académicas, e pelos ensinamentos, que me permitiram apresentar um melhor desempenho neste trabalho. À Direção do Politécnico do Namibe, em especial à Direção Provincial da Educação, Ciências e Tecnologias do Namibe, por me terem dispensado para esta formação.

Aos 58 professores de LP e de MELP do ES da cidade de Moçâmedes, por me terem aceitado e por partilharem as suas experiências. Às Direções das escolas, por permitirem o contacto com os professores.

Aos meus filhos Sérgio, Pedro, Kauisse, Essandjo, em especial ao Francisco que, apesar de tudo, procura ser uma pessoa melhor. À minha neta Manuela, por ter lidado com a minha ausência. Aos meus irmãos, sobrinhas (Iranice e Catuame), cunhadas, sogra e amigos, que sempre me deram forças para nunca desistir.

Aos professores Doutor Leandro de Almeida, Doutor Licínio Lima, pelas ricas sugestões. À Professora Doutora Maria Dionísio, por despertar em mim a natureza da nossa investigação. Aos meus companheiros de curso, e em especial: Dr. Lello, Dr. Teixeira e Dr. Almerindo, que bem souberam apoiar-me em todas as fases técnicas durante este percurso. À Dra. Sara, à Dra. Bebiãna, cujos conselhos e paciência me fizeram deixar para trás todas as dificuldades.

Ao meu amado Pedro, que financiou este percurso e sempre me incentivou nos momentos difíceis. Muito obrigada pela paciência e compreensão da minha ausência, enquanto me dedicava aos estudos. Sem o seu amor e apoio, jamais seria possível concluir com êxito este Doutoramento.

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.

Conceções e práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário em Moçâmedes - Namibe, Angola

Resumo

Os estudos sobre as práticas profissionais dos professores têm vindo a ganhar algum protagonismo no âmbito da investigação em Literacias e Ensino do Português, considerando o seu impacto na qualidade de ensino e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos. Neste campo, e tendo em conta as debilidades que a maior parte dos alunos angolanos apresenta no domínio da escrita em língua portuguesa, consideramos oportuno, neste estudo, a formulação das seguintes questões de investigação: *Quais são as conceções e práticas de escrita e do ensino da escrita dos professores de LP do ES em Moçâmedes? Que conceções e práticas de escrita e do ensino da escrita tem o professor de MELP? Será que as práticas profissionais dos professores de LP no ES, no município de Moçâmedes potencializam as aprendizagens significativas previstas no currículo?*

Para dar resposta às questões de investigações procuramos caracterizar as conceções e as práticas de escrita e do seu ensino dos professores de LP e de MELP no ES, no município de Moçâmedes – Namibe, bem como ouvir as opiniões e/ou sugestões dos mesmos sobre as diferentes perspetivas sobre o ensino-aprendizagem dos tipos/géneros textuais.

A metodologia adotada configurou uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) de natureza interpretativa e descritiva, envolvendo 12 instituições escolares do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Secundário, em diferentes Zonas de Intervenção Pedagógica da referida região. A partir da amostra de 58 professores, num universo de 175, foram identificados diferentes aspetos que os professores consideraram relevantes para as suas práticas profissionais.

Deste modo, os resultados obtidos permitiram-nos concluir que: (i) os professores procuram promover as aprendizagens previstas no currículo, mas têm dificuldades na sua concretização; (ii) a falta de recursos didáticos e a falta de formação especializada da maior parte dos professores compromete práticas profissionais de melhor qualidade; (iii) os professores valorizam mais tarefas de ensino da escrita a partir de exercícios focados em conteúdos gramaticais, na correção do erro ortográfico e em estruturas pré-definidas (por exemplo, introdução, desenvolvimento e conclusão) e menos no envolvimento dos sujeitos numa lógica processual e numa abordagem contextualizada da escrita, predominando, assim, uma orientação tradicional; (iv) também concluímos que as práticas dos professores incidem mais no domínio do *saber*, de natureza predominantemente declarativa e menos no *saber-fazer*.

Palavras-chave: Conceções; Ensino da escrita; Ensino Secundário; Práticas profissionais; Professores de Língua Portuguesa.

**Conceptions and practices of teaching of writing by secondary school Portuguese
Language teachers in Moçâmedes - Namibe, Angola**

Abstract

Studies into the professional practices of teachers have been gaining some prominence in the field of research into Literacies and the Teaching of Portuguese, considering their impact on the quality of teaching and, consequently, on students' learning. In this field, and taking into account the weaknesses that most Angolan students have in the field of writing in Portuguese, we consider it appropriate in this study to formulate the following research questions: What are the conceptions and practices of writing and the teaching of writing of Secondary School Portuguese Language teachers in Moçâmedes? What conceptions and practices of writing and the teaching of writing do Language Didactics teachers have? Do the professional practices of ES teachers in the municipality of Moçâmedes enhance the meaningful learning provided for in the curriculum?

In order to answer the research questions, we sought to characterise the conceptions and practices of writing and its teaching of Portuguese Language and Language Didactics teachers at the Secondary level in the municipality of Moçâmedes - Namibe, as well as listening to their opinions and/or suggestions on the different perspectives on the teaching and learning of textual types/genres.

The methodology adopted was a mixed approach (quantitative and qualitative) of an interpretative and descriptive nature, involving 12 school institutions from the first and second cycles of secondary education in different Pedagogical Intervention Zones in the region. From the sample of 58 teachers out of 175, we identified different aspects that teachers consider relevant to their professional practices.

The results obtained allowed us to conclude that: (i) teachers try to promote the learning provided for in the curriculum, but have difficulties in achieving it; (ii) the lack of teaching resources and the lack of specialised training for most teachers compromise better professional practices; (iii) teachers place more value on teaching writing based on exercises focused on grammatical content, correcting spelling mistakes and pre-defined structures (e.g. introduction, development and conclusion) and less on involving subjects in a procedural logic and a contextualised approach to writing, thus predominating a traditional orientation; (iv) we also conclude that teachers' practices focus more on the domain of knowledge, of a predominantly declarative nature, and less on know-how.

Keywords: Conceptions; Teaching writing; Secondary education; Professional practices; Portuguese language teachers.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Lista de figuras.....	xii
Lista de tabelas	xiii
Lista de quadros.....	xiv
Lista de gráficos	xv
Lista de siglas e abreviaturas	xvii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - O ESTATUTO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA: Desafios.....	4
1.1. A Língua Portuguesa: contexto e percurso.....	4
1.2. O português extra-europeu na África	9
1.3. Situação geolinguística da LP em Angola.....	10
1.3.1. Situação geográfica	11
1.3.2. Breve enquadramento socio-histórico de Angola.....	12
1.3.3. A LP e as línguas de origem africana faladas em Angola	12
1.3.4. Situação geocultural da cidade de Moçâmedes.....	15
1.4. A Língua portuguesa: das políticas linguísticas à proficiência linguística	18
1.4.1. Política linguística	19
1.4.2. O fenómeno de transição linguística em Angola	20
Síntese	22
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA: modelos teóricos e implicações educativas.....	23
2.1. A realidade angolana	23
2.2. A Língua Portuguesa na Escola: das Políticas Educativas à Prática de formação Profissional do Professor	25
2.2.1. O Sistema Educativo em Angola	26
2.2.2. Etapas da Reforma Educativa em Angola	27
2.2.3. Resultados da 1.º e da 2.ª Reforma Educativa em Angola	30

2.2.4. Metas e Desafios da 3.º Reforma Educativa em Angola	33
2.2.5. Política de formação do professor	34
2.2.5.1. Formação inicial do Educador de Infância, de professores do Ensino Primário e de professores do Ensino Secundário	35
2.2.5.2. Perfil de qualificação profissional dos professores.....	40
2.3. O Currículo no Ensino Secundário.....	41
2.3.1. O Currículo do 1.º CES	41
2.3.2. O Currículo do 2.º CES Especialização em Português/Educação Moral e Cívica	43
2.3.3. Objetivos Gerais sobre o Ensino da LP e MELP no ES.....	48
2.4. A escrita nos Programas de LP e MELP no ES.....	51
2.5. Ensinar a Escrever na Aula de LP: Conceções, Conhecimento e Práticas Profissionais do Professor	55
2.5.1. Conceções teóricas sobre as atividades de Escrita na aula de LP	56
2.5.2. Conhecimento profissional do Professor de LP	57
2.5.2.1. Estratégias e Avaliação Sobre Ensinar a Escrever	59
2.5.2.2. Sistema de avaliação das atividades.....	60
Síntese	63
CAPÍTULO 3 - A ESCRITA E O SEU ENSINO: à luz da teoria da Didática	64
3.1. O que é a escrita?.....	64
3.1.1. O Papel da Escrita nas Sociedades Atuais	65
3.2. O que é o ensino da escrita?.....	65
3.2.1. Sobre a Didática da Escrita.....	66
3.3. Perspetiva tradicional: o texto como produto de atividade	67
3.4. Perspetiva cognitivista: a escrita processual dos sujeitos	68
3.4.1. Estratégias de ação sobre a Escrita e o seu Ensino e/ou o processo de escrita/Desenho de tarefa do ensino da escrita	69
3.4.1.1. Facilitação processual	70
3.4.1.2. Escrita colaborativa e/ou Estratégia da escrita colaborativa.....	71
3.4.1.3. Reflexão sobre a escrita.....	72
3.5. Perspetiva interacionista: o contexto de escrita.....	73
3.5.1. Ação sobre o contexto de ensino da escrita e/ou Desenho de realização das tarefas contextuais	75

3.5.1.1. Integração das tarefas.....	75
3.5.1.2. Realização das atividades	76
3.6. O Papel do professor de Metodologia de Ensino do Português	76
Síntese	79
CAPÍTULO 4 - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	80
4.1. Paradigma de Investigação em Ciências Sociais.....	81
4.1.1. Conceitos de Paradigma de Investigação.....	81
4.1.2. Tipos de Paradigmas.....	81
4.2. Metodologia aplicada	83
4.2.1. Métodos de investigação	84
4.2.2. Tipo de Pesquisa	84
4.3. Técnica de Recolha de Dados	85
4.3.1. Análise documental.....	86
4.3.2. Inquérito por Questionário aos Professores de LP do 1.º e 2.º CES	87
4.3.3. Entrevista Semiestruturada aos Professores de LP do 1.º e 2.º CES.....	89
4.3.4. Observação de aula de LP	92
4.4. Procedimento de Tratamento e análise dos Dados	92
4.4.1. Análise de conteúdo	93
4.4.2. Análise estatística	94
4.5. Contexto de estudo: instituições escolares.....	95
4.5.1. Instituições do 1.º CES	95
4.5.2. Instituições do 2.º CES	96
4.6. Caracterização dos Participantes e Protocolos estabelecidos	98
4.6.1. Dados Pessoais e profissionais	100
4.6.1.1. Professores do Ensino Secundário.....	102
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	106
5.1. Conhecimento e experiência profissional do professor de LP.....	107
5.1.1. Fatores e/ou interesses motivacionais dos professores.....	107
5.1.1.1. Percurso académico dos professores	111
5.1.1.2. Área de especialização dos professores	112
5.1.1.3. Instituição de ensino dos professores do ES	117
5.1.1.4. Grau académico dos professores.....	118

5.1.2. Percurso profissional dos professores do ES	119
5.1.2.1. Tempo de serviço e experiência profissional dos professores.....	119
5.1.2.2. Interesse e necessidade de formação	121
5.1.2.3. Conhecimento emancipatório do professor.....	122
5.2. Conceções sobre a Escrita e o seu ensino: professor de Língua Portuguesa.....	124
5.2.1. Grau de dificuldade na planificação do ensino da escrita.....	124
5.2.2. Dimensão Sobre a Importância dos Conteúdos Programáticos.....	125
5.2.3. Dimensões valorizadas no Ensino da Escrita	126
5.2.4. Perceções sobre a última Reforma Educativa (2002-2011) no âmbito do ensino da escrita.	144
5.3. Definição e implementação das atividades de ensino da Escrita	146
5.3.1. Definições das atividades	148
5.3.2. Definição de conteúdos relativos ao ensino da escrita.....	150
5.3.3. Documentos utilizados na planificação para definir os conteúdos.....	156
5.3.4. Como é que o professor prepara as suas aulas, para ensinar a escrever?	158
5.3.5. Como o professor procede para implementar as tarefas de Ensino da Escrita?.....	167
Quais as estratégias a que o professor recorre para realizar as tarefas de escrita e do seu ensino?	167
5.3.6. Atividades que o aluno desenvolve	174
Como o professor orienta e promove as tarefas de escrita que o aluno realiza?	174
5.3.7. Procedimento que o professor realiza para fazer o acompanhamento e avaliação escrita dos alunos	180
5.3.8. Sobre a Frequência de Tipo/Géneros Textuais trabalhados em sala de aula	186
5.4. Práticas profissionais dos professores de LP do 1.º e 2.º CES	188
5.4.1. Análise dos Planos de aula de LP e de MELP do 2.º CES (E2a-P30 e P32).....	189
5.4.1.1. Fase de introdução da aula de LP do 2.º CES.....	191
5.4.1.2. Fase de desenvolvimento da aula de LP do 2.º CES	191
5.4.1.3. Fase de conclusão da aula de LP do ES.....	192
5.4.2. Aulas observadas (E1d-P14, E2a-P28, E2b-P37).....	193
5.4.2.1. Estratégias implementadas (E2a-P28).....	195
5.4.2.2. Atividades dos alunos	196
5.5. Conceções e práticas do professor de MELP	197

5.5.1. Aula Teórica de MELP (E2a-P30)	197
5.6. Os professores e as suas práticas no contexto de Moçâmedes	199
5.7. Perspetivas dos Professores, sobre como melhorar os processos de ensino de diferentes tipos/géneros textuais	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
SUGESTÕES E PISTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	216
ANEXOS.....	217
Anexo 1 – Aprovação do Projeto Tese. Nota n.º IE-52/2021 de 04 de março de 2021.....	218
Anexo 2 – Parecer da Comissão de Ética (CICSH 017/2022 de 12 de maio de 2021)	219
Anexo 3 – Carta de Recomendação do Orientador para a Recolha de dados (24 de janeiro de 2022).	220
Anexo 4 – Declaração de Autorização de Recolha de dados n.º 154/1.ª/CE/GAB/GPEJDN/2022 (09 de fevereiro de 2022)	221
Anexo 5 – Croquis de localização de 8 Instituições Escolares do 1.º e 2.º CES em Moçâmedes...	222
Anexo 6 – Croquis de localização de 2 Instituições Escolares do 1.º CES em Moçâmedes	222
Anexo 7 – Croquis de localização de 1 Instituição Escolar do 2.º CES em Moçâmedes	223
Anexo 8 – Croquis de localização de 1 Instituição Escolar do 2.º CES em Moçâmedes	223
Anexo 9 – Inquérito por Questionário submetido aos professores de LP do ES.....	224
Anexo 10 – Guião de entrevista semiestruturada, para Professores de LP do 1.º e 2.º CES.....	228
Anexo 11 – Guião de entrevista semiestruturada, para Professores de MELP do 2.º Ciclo do ES Pedagógico.....	230
Anexo 12 – Grelha de observação de aulas	232

Lista de figuras

Figura 1 – Localização de Angola na África Austral e mapa de Angola	11
Figura 2 - Mapa dos Grupos Etnolinguísticos de Angola	13
Figura 3 - Divisão Administrativa da província do Namibe	16
Figura 4 - Posição epistemológica da abordagem mista.....	83
Figura 5 - Posição do professor na escola, face às dimensões de estudo	91

Lista de tabelas

Tabela 1 - Territórios de língua predominante portuguesa.....	7
Tabela 2 - Incidência populacional de 2020 e projeção demográfica de territórios para 2075	8
Tabela 3 - Densidade populacional em territórios da CPLP de 2014 até 2022	9
Tabela 4 - Resultado da aprendizagem dos alunos	32
Tabela 5 - Amostra de desempenho dos professores.....	32
Tabela 6 - Característica das variáveis.....	88
Tabela 7 - Identificação dos professores entrevistados por ciclo de ensino e especialidade profissional	89
Tabela 8 - Total de Participantes e Instituições de Ensino	95
Tabela 9 - Recursos humanos e características da E1d	95
Tabela 10 - Recursos humanos e características da E2a.....	97
Tabela 11 - Total de participantes por sexo, idade e Instituição de Ensino	101
Tabela 12 - Formação equivalente para o Ensino da Língua portuguesa	103
Tabela 13 - Área de especialização dos professores do ES.....	104
Tabela 14 - Fatores motivacionais: profissionais do 1.º CES.....	108
Tabela 15 - Fatores motivacionais: profissionais do 2.º CES.....	109
Tabela 16 - Dados gerais referentes aos planos de aulas analisados	190
Tabela 17 - Dados simplificados referente às aulas assistidas	194

Lista de quadros

Quadro 1 - Línguas habitualmente faladas em casa pela população residente com mais de 2 anos .	15
Quadro 2 - Plano de estudos 1.º CES.....	41
Quadro 3 - Plano de estudos de Formação de Professores do 1.º CES.....	46
Quadro 4 - Objetivos Gerais da LP do 1.º CESG.....	49
Quadro 5 - Propostas previstas no programa para avaliações	61

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Simplificação dos objetivos gerais da LP no 1.º CESH	49
Gráfico 2 - Total de participantes por sexo	101
Gráfico 3 - Frequência de idade dos participantes	101
Gráfico 4 - Qualificação profissional dos professores do 1.º CES	102
Gráfico 5 - Qualificação profissional dos professores do 2.º CES	102
Gráfico 6 - Grau de interesse motivacional dos professores do ES	107
Gráfico 7 - Grau de interesse motivacional entre os professores	107
Gráfico 8 - Conhecimento especializado dos professores do ES.....	111
Gráfico 9 - Total de área de especialização dos professores do ES	112
Gráfico 10 - Frequência de participante por especialidade	116
Gráfico 11 - Instituições de Ensino dos Professores do ES	117
Gráfico 12 - Grau académico dos Professores do ES	118
Gráfico 13 - Tempo de serviço e experiência profissional	119
Gráfico 14 - Grau de dificuldade na planificação dos conteúdos	124
Gráfico 15 - Dimensões valorizadas no ensino da escrita	127
Gráfico 16 - Aspectos muito importantes.....	127
Gráfico 17 - Aspectos importantes, desenvolvidas pelos professores de LP no ES	131
Gráfico 18 - Aspectos razoavelmente importantes	135
Gráfico 19 - Aspectos pouco ou nada importantes.....	136
Gráfico 20 - Comparação de aspetos desenvolvidos pelos professores do 1.º CES e do 2.º CES....	139
Gráfico 21 - Aspectos valorizados de forma semelhante	139
Gráfico 22 - Aspectos mais valorizados pelos professores do 1.º CES do que pelos do 2.º CES.....	140
Gráfico 23 - Aspectos mais valorizados pelos professores do 2.º CES do que pelos do 1.º CES.....	140
Gráfico 24 - Aspectos mais valorizados pelos professores do 2.º CES do que pelos do 1.º CES.....	141
Gráfico 25 - Aspectos mais valorizados pelos professores do 2.º CES do que pelos do 1.º CES.....	141
Gráfico 26 - Atividades de ensino da escrita que o professor do ES desenvolve	147
Gráfico 27 - Comparação das atividades de ensino da escrita que o professor do 1.º e do 2.º CES desenvolve	147
Gráfico 28 - Definições das tarefas da escrita e do seu ensino	151
Gráfico 29 - Definições das tarefas da escrita e do seu ensino por grupo	151

Gráfico 30 - Documentos institucionais	156
Gráfico 31 - Preparação das tarefas de escrita	158
Gráfico 32 - Preparação das tarefas de escrita entre os grupos.....	158
Gráfico 33 - Implementação das tarefas de escrita e do seu ensino	167
Gráfico 34 - Atividades de escrita que o professor implementa muitas vezes.....	168
Gráfico 35 - Atividades de escrita e do seu ensino que o professor realiza às vezes.....	168
Gráfico 36 - Tarefas do ensino da escrita que o professor raramente e nunca realiza.	172
Gráfico 37 - Implementação das tarefas de escrita e o seu ensino entre os professores do ES	173
Gráfico 38 - Atividades que os professores raramente e nunca levam a cabo	174
Gráfico 39 - Atividades que o professor promove para desenvolver a escrita dos alunos	175
Gráfico 40 - Atividades que o professor promove para desenvolver a escrita dos alunos, comparação entre os grupos	179
Gráfico 41 - Acompanhamento e avaliação das atividades de escrita dos alunos.....	180
Gráfico 42 - Atividades que os professores realizam muitas vezes.....	181
Gráfico 43 - Avaliação que os professores raramente e nunca implementam	184
Gráfico 44 - Acompanhamento e avaliação das atividades da escrita dos alunos entre os professores	185
Gráfico 45 - Comparação das atividades desenvolvidas entre os professores do 1.º e do 2.º CES	186

Lista de siglas e abreviaturas

1.º CES	Primeiro Ciclo do Ensino Secundário
1.º CESG	Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Geral
2.º CES	Segundo Ciclo do Ensino Secundário
2.º CESG	Segundo Ciclo do Ensino Secundário Geral
2.º CESFP - 1.ºC	Segundo Ciclo do Ensino Secundário – Formação de Professores do 1.º Ciclo
2.º CESTP	Segundo Ciclo do Ensino Secundário – Técnico Profissional
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
E1	Escola do 1.º ciclo do Ensino Secundário
E2	Escola do 2.º Ciclo do Ensino Secundário
E2/1	Escola do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Secundário
EE	Ensino da Escrita
EFP	Escola de Formação de Professores
ELP	Ensino da Língua Portuguesa
EP	Ensino Primário
ES	Ensino Secundário
FIP	Formação inicial de professores
INE	Instituto Nacional de Estatística
IMNE	Instituto Médio Normal de Educação
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISCED	Instituto Superior de Ciências de Educação
LBSE	Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino
LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua

LOAFA	Línguas de Origem Africana Faladas em Angola
MED	Ministério da educação
MELP	Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa
PB	Português do Brasil
PE	Português Europeu
PM	Português de Moçambique
PFA	Português Falado em Angola
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
RAGRE	Relatório: Avaliação Global da Reforma Educativa
SE	Sistema educativo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

INTRODUÇÃO

Este estudo visa caracterizar as concepções e as práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Secundário (ES) e dos professores de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (MELP) que lecionam nesse nível de ensino, no município de Moçâmedes, província do Namibe, Angola. Para concretizar esse objetivo, procuramos identificar, tanto as estratégias implementadas na realização da tarefa de escrita e do seu ensino, como as dificuldades que os professores sentem, de forma a melhor compreendermos as suas concepções acerca da Didática da Escrita, em função das políticas educativas impostas e do contexto. Deste modo, desenvolvemos um estudo que procura dar resposta ao seguinte problema de investigação: *Será que as concepções e as práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário, no município de Moçâmedes, potenciam as aprendizagens significativas previstas no currículo?*

Em Angola, a LP é língua oficial, veicular e de escolaridade. Apesar dos esforços do Governo em melhorar o desempenho do setor educativo, com a construção de escolas em todo o país, a elaboração dos materiais pedagógicos (planos curriculares, programas de ensino, manuais pedagógicos, guias metodológicos, cadernos de atividades, sistema de avaliação das aprendizagens, entre outros) e o reforço da eficácia e equidade do Sistema, o Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa (RAGRE) realizado em 2014, detetou insuficiências que urgem equacionar.

Deste modo, a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa em Angola (2014) mostra que, na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Secundário, os alunos apresentam um nível de linguagem escrita ainda insuficiente. A insuficiência dos alunos, ao nível da linguagem escrita na disciplina de Língua Portuguesa, foi também constatada na nossa experiência docente, facto que despertou o interesse em refletir sobre as concepções e práticas do ensino da escrita.

O Ensino Secundário em Angola está dividido em 2 ciclos de ensino, de 3 classes cada. O primeiro compreende a 7.^a, 8.^a e 9.^a classes e é frequentado por alunos dos 12 (doze) aos 14 (catorze) anos de idade, ao passo que o segundo, compreende a 10.^a, 11.^a e 12.^a classes e é frequentado por alunos dos 15 (quinze) aos 17 (dezassete) anos de idade. O 2.^o ciclo oferece ainda duas formações profissionalizantes (Ensino Técnico-profissional e a Formação de professores), cada um com 4 anos de duração (10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes).

A importância do 1.^o e do 2.^o Ciclos do Ensino Secundário no sistema educativo angolano e o insucesso escolar descrito no Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa em Angola (2014), bem como as dificuldades de escrita dos alunos reforçam, assim, a necessidade de se caracterizarem as concepções e as práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa do Ensino

Secundário, contribuindo para a (re)construção do currículo, a melhoria das práticas profissionais dos professores e da aprendizagem dos seus alunos.

Para este efeito, surgiram as seguintes questões de investigação, que suportam todo o desenvolvimento deste trabalho:

- (Q1) Quais são as concepções de escrita e de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Secundário em Moçâmedes?
- (Q2) Quais são as práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Secundário em Moçâmedes?
- (Q3) Que concepções de escrita e de ensino da escrita têm os professores de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa?
- (Q4) Quais são as práticas dos professores de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no âmbito da didática da escrita?
- (Q5) As práticas profissionais dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário, no município de Moçâmedes, potenciam as aprendizagens significativas previstas no currículo?

Para a concretização das questões de investigação, optamos por uma investigação mista (qualitativa e quantitativa) de natureza descritiva recorrendo para este efeito à análise documental (documentos curriculares), à recolha de dados através de questionários, de entrevistas e à observação, com gravação áudio de aulas.

Assim, o nosso trabalho está organizado em cinco capítulos, para além da introdução e das considerações finais, com sugestões para futuros estudos. O primeiro capítulo está dedicado ao Estatuto da LP em Angola. Neste campo, destacamos o estatuto da LP e das línguas de origem africana faladas em Angola; as políticas linguísticas, a proficiência linguística e também a situação geocultural da cidade de Moçâmedes. Posteriormente, no segundo capítulo, focamos o ensino da LP em Angola, tendo em conta os modelos teóricos e as implicações educativas e apresentamos uma análise dos documentos relativos às políticas linguísticas e educativas. Neste capítulo, procuramos também descrever a evolução das diretrizes relativas à educação, desde 1975 até 2020, partindo da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro). Debruçamo-nos ainda sobre as políticas de formação, o currículo do ES, os programas de LP e MELP, com particular atenção no que se refere à escrita.

O capítulo três é dedicado à Escrita e ao seu ensino à luz da teoria do domínio da didática. Neste âmbito, procuramos descrever abordagens que potencializem aprendizagens significativas da

escrita. Duas perspectivas emergem quanto ao modo de ensinar e aprender a escrever, uma centrada no sujeito, elemento que desenvolve um processo de escrita, e outra no contexto em que a escrita ocorre (Carvalho, 2011).

Na perspectiva do sujeito parte-se do pressuposto de que o ato de escrever constitui uma tarefa de resolução de problemas. Flower e Hayes (1981) apresentam a escrita como processo, contemplando três componentes distintas: planificação, textualização e revisão. Bereiter e Scardamalia (1987) destacam o caráter problemático do ato de escrever a partir da análise do processo da escrita. Entendem que a sua promoção passará pelo desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, tendo em conta as características do contexto e do destinatário.

Por outro lado, na perspectiva interacionista, diferentes elementos contextuais (escritor, tarefa, situação, interação) podem considerar-se variáveis que contribuem para a construção da realidade humana através da palavra. No quadro desta orientação, que relaciona o processo de escrever com os contextos sociais, procura-se criar espaços reais de escrita, em que os alunos atendam às características dos destinatários para ajustar os textos escritos às necessidades da comunicação (Camps, 2005). A redação de diferentes géneros textuais (cartas, anúncios, contos, textos para serem publicados em jornais escolares ou revistas, artigos ou outros) é a expressão desta orientação. Neste âmbito, há que conhecer as características dos géneros textuais, considerando o tipo de linguagem envolvida e a sua estrutura específica de construção do texto. Ainda que comece pela reprodução de modelos, com o tempo e a prática os alunos ganham segurança para que se tornem mais criativos e autónomos (Gaspar, 2015).

No quarto capítulo, apresentamos as opções metodológicas da investigação, com referência à seleção da amostra e aos procedimentos de recolha de dados implementados, nomeadamente questionários, entrevistas e observação de aulas.

No quinto e último capítulo, fazemos a análise e discussão dos dados recolhidos, caracterizando as conceções e descrevendo as práticas dos professores relativamente ao ensino da escrita. Seguem-se as considerações finais, com sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO 1 - O ESTATUTO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA: Desafios

Ao longo deste capítulo abordamos o estatuto da língua portuguesa em Angola no quadro dos seus desafios e perspetivas. Para o efeito, iniciamos com um enquadramento sobre o estatuto da língua portuguesa no mundo, particularmente, na comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Posteriormente, procuramos descrever questões relativas à situação geolinguística em Angola, assim como às suas políticas linguísticas e à proficiência linguística dos falantes, estabelecendo desta forma conexões entre os diferentes tópicos.

No âmbito das políticas linguísticas em Angola, destacamos a relação entre Estado e Educação face a um conjunto de medidas, no que diz respeito a documentos oficiais e ao posicionamento da comunidade diante do uso da LP e/ou línguas locais. No domínio da proficiência linguística, procuramos destacar as condições e recursos associados à ocorrência da variante angolana da LP.

1.1. A Língua Portuguesa: contexto e percurso

Para alguns estudiosos, a evolução histórica de qualquer língua não é considerada como se fosse uma consolidação de um esquema e estratégia rigorosamente pré-estabelecida socialmente. “A história de uma língua [...], não é um problema algébrico” (Neto, 1992, p. 52), porém, uma prática que envolve um percurso complexo, porque esse processo está associado a diversas situações, tais como: socioculturais, socioeconómicas e outras, numa evolução constante.

De acordo com Junior (1985), de entre as diversas línguas, a língua portuguesa (LP) pertence ao grupo das línguas “Românicas” ou “Neolatinas”, que têm a sua origem no latim, em virtude das conquistas militares que se iniciaram a partir do séc. III a.C, quando se assistiu à evolução do latim numa vasta região da Europa, influenciando tanto o domínio cultural, como o domínio político de Roma.

Deste modo, de acordo com a opinião de vários estudiosos, (Junior, 1985), (Neto, (1992), (Castro & Costa, 2009), (Jonson, (2018), o percurso histórico e a expansão da LP são discutidos e/ou defendidos sob diferentes perspetivas, que não descartam uma ou outra conceção comum: quer na particularidade da característica do contexto dos falantes, quer, por outro lado, nas características dos próprios falantes.

Na perspetiva de Neto (1992), o conceito de língua pode ser considerado como “uma instituição, cujas modificações se ligam indissolúvelmente à história da coletividade [dos falantes] que a emprega [m]” (p. 54). Já na visão de Junior (1985), o conceito de língua parte de três pontos de vista. (i) o primeiro é baseado na utilização individual, e, neste ponto de vista, os autores defendem que

o homem não tem nenhuma dificuldade em empregar o termo “língua”, porém fá-lo de maneira intuitiva e não programada; (ii) o segundo ponto de vista está focado na posição do linguista. (iii) no último ponto de vista, ao contrário do anterior, o linguista conceitualiza o termo “língua” como um problema corrente da imensa variedade que caracteriza a linguagem e a existência gradual da sua diferenciação. Desta forma, Junior (1985) destaca que:

Há uma diversificação de ordem geográfica, no espaço, ou horizontal, e outra, vertical, de ordem social, em função das classes da sociedade e das interferências entre elas. A diferenciação no espaço cria o problema de distinguir entre língua e dialeto, que nem sempre os próprios linguistas têm resolvido de maneira uniforme, coerente e decidida (p. 7).

Neste âmbito, podemos considerar a língua, “como uma unidade, uma estrutura ideal, que apresenta em si os traços básicos comuns a todas variedades” (Junior, 1985, p. 7). Situação que na opinião de Neto (1992) reforça a ideia de que os falantes regionais estão normalmente sujeitos a múltiplas influências, não apenas de outros falantes, mas principalmente de falantes da mesma língua e/ou da “língua comum”. Esta é uma situação que Junior (1985), distingue como posição social, sendo a que melhor se encaixa no conceito de língua, já que, por um lado a “língua comum” ou “língua nacional”, como base da língua escrita, ou “língua literária”, é a que está consagrada na classe da “civilização”. Por outro lado, a língua oral, a que é usada nas classes “superiores” em condições sociais de um cerimonial. A partir desta última posição, cria-se em contrapartida uma norma rígida que é registada como modelo ideal para a comunicação, que passa a constituir a “correção linguística”.

Deste modo, quando ocorre o processo da ação e expansão da “língua comum” (Neto, (1992) refere que:

“língua comum” pode suceder uma consequência e/ou influência da língua ficar barrada e/ou paralisada. Essa paralisação sociolinguística passa a ser denominada por invasão do falar comum (paralisa os falantes), ou seja, inicia um processo de corrigir a pronúncia do falante. Situação influenciada pelo grau de instrução [...] e dos fatores de purismo linguístico e do papel social das classes dirigentes. “[Sobretudo quando] começa a modelar aquele, que, à sua imagem e semelhança, tende a corrigir a pronúncia. Esse fato é favorecido pelo grau de instrução, importância dos fatores de conservantismo e do papel social das classes dirigentes (p. 54).

Tal situação, não implica que fiquem eliminadas as múltiplas variedades dos dialetos regionais e sociais e/ou as interferências que são várias e complexas entre todos eles. Porém, este é um aspeto que determina a língua falada e escrita como importante instrumento de autonomia territorial.

Nesta perspetiva, Alarcão (1978) afirma que “[...] as fronteiras de um país são definidas pelas línguas. [...] [E] o português, nas suas diversas versões ou variantes nacionais, de territórios ou estados separados não já por simples rios, mas por mares ou oceanos” (p. 53). Deste modo, Castro (1991)

salienta que as regiões do mundo em que predominam as variedades linguísticas correspondem à definição básica do que é a LP podem ser classificadas, caracterizadas e interpretadas de acordo com o modo como elas se relacionam dentro do mesmo território, “ou em territórios distintos, à luz da evolução interna e da expansão geográfica do português no mundo” (Castro, 1991, p. 19).

Assim, a LP é falada como língua nacional em dois continentes: na Europa (Portugal) e na América do Sul (Brasil). Embora com uma grande semelhança, ainda assim distinguem-se através dos traços fundamentais em diversos aspetos, como na forma fonológica, gramatical e no conjunto da constituição do léxico.

Em África e na Ásia, o português também se apresenta com uma característica de português crioulo (Macau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe). Nestes pontos da África e da Ásia a LP não é tratada como língua nacional. O português para além de coexistir com várias línguas nativas, conseguiu uma adoção como língua oficial.

Contudo, os países como Portugal, Brasil, Timor-Leste, Cabo Verde, Macau, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique e Angola, apesar de partilharem uma língua comum, pertencem a sociedades politicamente distintas, com diferenciação cultural e distanciamento geográficos. Todavia, é notória a presença de variedades distintas do português, com particularidades próprias em cada um dos contextos de uso. Por exemplo, considera-se um problema o caso distinto do português do Brasil (PB), comparativamente ao português europeu (PE), como ocorre com o inglês americano, face ao inglês britânico, entre outras línguas.

A motivação para a variação dialetal tem como explicação a história cultural e a política de cada contexto, principalmente a movimentação das populações que cria diferenciações dialetais em qualquer território. Esse fenómeno é um problema complexo, que não se lhe permite resolver: ora pelo facto de achar que está perante duas línguas distintas, ora pelo facto de tal situação procurar valorizar a língua uniformemente.

Nesta perspetiva, o linguista é mais objetivo e cauteloso, porque procura propor distintas categorias que permitem a viabilização linguística, em qualquer circunstância. “É preciso, por um lado, fugir de ver numa subnorma a norma propriamente dita e, na base disso, estabelecer um conceito único de correção” (Junior, 1985, p. 9).

Neste âmbito, Castro (1991) salienta que, para se compreender a distribuição da LP, há uma necessidade de se ter em conta quatro principais problemáticas que afetam a intercompreensão da LP no mundo, porém colocamos em destaque três: primeiro, a “situação do português nos países [...] africanos de língua oficial portuguesa”, por outro lado, “o distanciamento entre as variantes nacionais

portuguesas e brasileiras” e, por fim, “o estado da variante europeia, tanto no plano de estrutura gramatical e lexical, como no plano de ensino e do uso” (p. 20).

De acordo com Janson (2018), a língua não é apenas um sistema que permite estabelecer comunicação entre indivíduos. O autor destaca que uma língua, para além de ser utilizada por um grupo, é, portanto, uma parte bastante importante da identidade e da cultura de um povo. “O nome de uma língua também é o nome de um aspeto fundamental da sociedade em que a língua é utilizada, o que implica afinidade social e/ou política e uma cultura comum. [...] Às línguas e os seus nomes são factos sociais e não apenas linguísticos” (p. 43).

Assim, podemos considerar que as línguas são patrimónios importantes para serem abordadas e discutidas em várias perspetivas. Por isso é que a geografia humana procura perspetivar o futuro demográfico, não apenas de modo geral, mas também de forma particular nos territórios de língua predominantemente portuguesa. Deste modo, um estudo realizado por Alarcão nos anos 70, sobre “O Futuro Demográfico da Língua Portuguesa no Mundo” previa que o número de habitantes residentes nos países da CPLP, indicados da tabela 1, tenderia a ascender num ritmo bastante acelerado.

Tabela 1 -Territórios de língua predominante portuguesa

Território	População residente			
	1970	1984	1998	2014
Angola	5.673.046	9.447.350	15.117.592	26.482.585
Brasil	92.341.556	130.924.210	168.507.737	201.906.925
Cabo Verde	272.071	303.199	408.414	515.035
Guiné-Bissau	487.448	840.802	1.143.528	1.670.528
Macau	248.636	266.448	405.520	583.842
Moçambique	248.636	12.538.483	16.607.273	25.926.453
Portugal	8.663.252	9.996.232	10.160.196	10.401.062
São Tomé e Príncipe	73.811	101.950	136.851	193.917
Timor-Leste	610.500	634.302	864.216	1.163.897
	108.618.956	165.052.976	213.351.327	268.844.244

Fonte: Adaptação baseada na proposta de Alarcão (1978)

De acordo com a tabela 1, o crescimento da população nos anos 70 tinha uma previsão de 3,2% da população mundial, estimada em 3.632 milhões de habitantes. O país com maior número de jovens registava um crescimento demográfico e económico num ritmo mais acelerado. Por esse motivo, Alarcão (1978) já questionava a futura evolução demográfica dos estados falantes da LP e/ou da CPLP. Na época em que o mesmo autor propunha a projeção, a população mundial deveria

ascender, até ao ano de 2075, a 9.462 milhões de habitantes, apenas nos territórios da CPLP demograficamente apurados. Comparativamente às estimativas realizadas nos anos 70, hoje o ritmo de crescimento é ainda maior e tende a crescer, tal como apresenta a tabela 2.

Os dados representados na tabela 2 confirmam que alguns países da CPLP, como por exemplo, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, já ultrapassaram o limite das estimativas referentes ao crescimento populacional em 2020, que seria para 2075. Portugal, apesar de apresentar um registo de crescimento populacional mais lento relativamente aos demais países, de acordo com os dados, poderá atingir o número aproximado, ou ultrapassar o limite de projeção, antes de 2075. No caso do Brasil, apesar de a estimativa populacional ser superior comparativamente a todos os países da CPLP, também continua a ser um dos países mais populosos do mundo com uma representação de crescimento muito acelerada.

Tabela 2 - Incidência populacional de 2020 e projeção demográfica de territórios para 2075

Territórios	População residente (milhões de habitantes)		
	Incidência 2020	Projeção para 2075	Incidência de projeção
Brasil	211	350	(-139)
Portugal	10	33	(-13)
Moçambique	30	24	(+6)
Angola	32	11	(+21)
Guiné-Bissau	1,9	2	(-0,1)
		420	

Fonte: Adaptação baseada na proposta de Alarcão (1978)

De acordo com a tabela 2, a estimativa de 420 milhões de população, em 2075 representaria 4,4% da população mundial. Atualmente, o número de falantes de LP é de mais de 273 milhões, representando 3,25% da população mundial. Estima-se que cerca de 250 milhões de pessoas são falantes nativos da LP e que cerca de 273 milhões falam o idioma fluentemente. Deste modo, a LP é a quarta língua mais falada no mundo (atrás do mandarim, do espanhol e do inglês) e a terceira língua mais usada nas redes sociais, como o *Facebook* e *Twitter*, a seguir ao inglês e ao espanhol. Segundo estimativas do Governo português em relação à evolução demográfica, até 2050 o número de pessoas no mundo a falar a LP deverá aumentar para 335 milhões.

Comparativamente à tabela 2, dados recentes, indicam que o cálculo previsto da densidade populacional é superior às expectativas, tal como está representado na tabela 3, dos últimos 8 anos, de 2014 a 2022.

Tabela 3 - Densidade populacional em territórios da CPLP de 2014 até 2022

Território	População residente		
	2014	2018	2022
Angola	27.128.337	31.273.533	35.588.987
Brasil	203.459.650	210.166.592	215.313.498
Cabo Verde	546.076	571.202	593.149
Guiné-Bissau	1.743.309	1.924.955	2.105.566
Macau	604.167	650.991	695.168
Moçambique	26.038.704	28.585.720	32.969.518
Portugal	10.401.062	10.283.822	10.379.007
São Tomé e Príncipe	197.497	211.344	277.380
Timor-Leste	1.184.830	1.261.845	1.341.296

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Banco Mundial¹

Nem todos os países da CPLP falam simplesmente a LP, pelo que, tentaremos de seguida destacar, de forma simplificada, outras línguas faladas em África e em particular em Angola.

1.2. O português extra-europeu na África

De acordo com Teyssier (1994), “a descolonização que se seguiu à revolução de 25 de abril de 1974 levou à constituição de cinco repúblicas independentes [no continente africano]: 1. Cabo Verde; 2. Guiné-Bissau; 3. São Tomé e Príncipe; 4. Angola; 5. Moçambique” (p. 94). Nestes países africanos da lusofonia, a LP sobrepõe-se às línguas de origem africana faladas localmente. Por exemplo, em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe, para além do português, também se fala o crioulo. O mesmo não acontece na Guiné-Bissau, onde para além do português e do crioulo, também existem outras línguas africanas. Em Angola e Moçambique, o português coexiste com várias línguas locais (Teyssier, 1994).

O português ocupa o estatuto de língua oficial nos cinco territórios africanos lusófonos e segue a norma europeia (PE). “Mas, no uso oral, dela [da LP] se distancia cada vez mais” (Teyssier, 1994, p. 96), em função das características próprias que a diferenciam da norma europeia. No caso particular de Angola, centenas de vocábulos do português falado pela maior parte da população são resultado de alguns empréstimos das línguas locais.

Por outro lado, constatamos que há um outro aspeto a referir sobre a subnorma da língua comum do PE vs PB e o resultado de uma dialeção variada. O mesmo ocorre com o português de

¹ (Banco Mundial, 2023). Disponível em <https://data.worldbank.org/indicador>. Consultado a 15 de agosto de 2023 às 15h:05'.

Moçambique (PM) vs português falado em Angola (PFA) e/ou em outros casos. Nesta perspetiva, Castro e Costa (1991) defendem que, ao distinguirmos situações do português extra-europeu: PB, PM e PFA estaremos a referenciar a história da língua voltada para uma ação próspera, sem que não haja “preconceitos linguísticos” entre uma versão e outra, embora no Brasil e em Portugal já se tenha optado pela adesão ao Acordo Ortográfico.

1.3. Situação geolinguística da LP em Angola

De todos os países lusófonos, Angola é, com a exceção de Portugal e do Brasil, o país onde a língua portuguesa mais se propagou pela população e aquele onde as percentagens de falantes de português, como primeira língua, são maiores.

Para Fernandes e Ntongo (2002), a exemplo da maioria dos países africanos, Angola vive uma situação de plurilinguismo, onde coabitam três grandes famílias linguísticas genética e estruturalmente diferentes. Trata-se das línguas angolanas de origem africana, não bantu; das línguas africanas, de origem bantu e da LP, de origem latina. Para além do português, são faladas várias línguas bantu, com destaque para: o *umbundu*, falado na região Centro-sul de Angola; o *kikongo* (ou quicongo); falado na zona Norte de Angola; o *kimbundu* (ou quimbundo), falado na zona centro-norte de Angola; o *cokwe* (ou tchokwe ou chócue), falado na zona Leste (nordeste e sudeste) de Angola; *olunyaneka* (ou *nhaneca/nyaneca/nyneka*), e o *kwanyama* (cuanhama, *oshikwanyama*), falado na zona sul de Angola.

As línguas angolanas de origem africana bantu têm predominância local ou regional, e coincidem com as áreas de influência das principais agregações de povos que as falam como primeira língua (L1) e que tendem a concentrar-se em maior número em zonas específicas do país (Inverno, 2018). Essas, tais como as outras línguas africanas, são faladas pelas respetivas etnias e têm variantes correspondentes aos subgrupos étnicos.

A independência, em 1975, e o alargamento da guerra civil entre os movimentos de libertação nacional, de 11 de novembro de 1975 a 4 de abril de 2002, impulsionaram a deslocação de centenas de milhares de angolanos das zonas rurais para as grandes cidades, particularmente Luanda, permitindo o seu desligamento cultural. Esta deslocação interna favoreceu a propagação da LP, visto que esta se tornaria a única língua de contacto dos refugiados com os habitantes das respetivas cidades. Após os acordos de paz, alguns refugiados, que regressaram às suas zonas de origem, levavam o português como segunda língua (L2) e os seus filhos levavam-no como primeira língua (L1).

1.3.1. Situação geográfica

Angola é um país que pertence à Região Ocidental da África Austral. Segundo os dados do último Censo (INE, 2016), estima-se que a densidade populacional é de 25.789.024 habitantes numa extensão de 1.246.700 quilómetros quadrados. O país é caracterizado por um clima húmido dividido em duas estações distintas: a estação chuvosa, que se estende de setembro a abril, e outra estação da seca ou cacimbo que se estende de maio a agosto.

Os países que fazem fronteira com Angola são: a Este e a Sudeste a República da Zâmbia, a sul a República da Namíbia, a Oeste o Oceano Atlântico, a Nordeste a República do Congo e a Norte e a Leste a República Democrática do Congo. Tem uma extensão da Costa Atlântica de 1.650 km (ver figura 1).

Figura 1 – Localização de Angola na África Austral e mapa de Angola



Fonte: Adaptação baseada na proposta de *Tuopara.com* (2023)² e do *Blog de Geografia* (2018)³

Do ponto de vista da divisão político-administrativa, Angola compõe-se de 18 províncias nomeadamente: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cunene, Kwanza-Norte, Kwanza Sul, Kuando Kubango, Huambo, Huíla, Luanda⁴ (a capital), Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uíge e Zaire. O país é composto por 163 municípios e 475 comunas. Atualmente, o poder executivo pretende propor à Assembleia Nacional de Angola uma proposta da nova divisão político-administrativa.

Angola é considerada um país rico em recursos minerais, naturais e hídricos, entre os quais se destacam o petróleo, o gás natural, diamantes, fosfatos, ferro, cobre, ouro e rochas ornamentais. O principal rio de Angola é o Kwanza, que dá nome à moeda oficial.

² (Tuopara.com, 2013). Disponível em <https://www.tuopara.com/cards/mapa-de-africa-con-division-politica/29816/3271>. Consultado a 24/07/2023 22:01;

³ (Blog de Geografia, 2018). Disponível em <https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/01/mapa-de-angola-com-provincias-e-capitais.html>. Consultado a 25/07/2023 11:35;

⁴ Luanda é a província com menor extensão geográfica, mas com maior concentração populacional: 27% sobre o total do país (Censo, 2014).

1.3.2. Breve enquadramento socio-histórico de Angola

Historiadores destacam que o território angolano foi habitado até ao fim do século XIX pelos povos não bantu, porém estes povos foram atraídos para o sul do continente através das imigrações.

A situação linguística atual de Angola e, mais particularmente, a difusão e o estatuto do português resultam de um longo processo histórico, que teve o seu início com a chegada dos portugueses, comandados por Diogo Cão, em 1482. Nesta fase, deu-se início ao processo de colonização portuguesa por um período de 500 anos, de 1482 a 1975. Esse processo de colonização resultou da conferência da África Ocidental, realizada em Berlim, de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885, que ditou a partição da divisão da África. Durante a conferência, entre vários países europeus, Portugal apresentou um projeto que consistia em ligar Angola a Moçambique, criando uma comunicação entre as duas colónias, de modo a facilitar o comércio e o transporte de mercadorias.

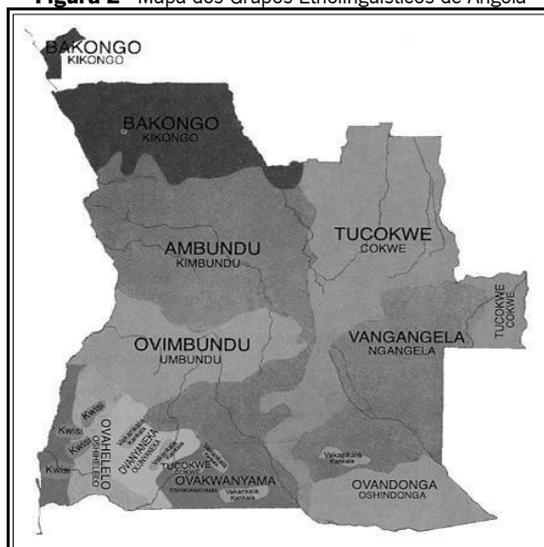
Posteriormente, com a decisão final da conferência de Berlim sobre a ocupação dos portugueses nas respetivas colónias, os portugueses lançaram uma guerra de opressão nas zonas de ocupação territorial. Porém, a resistência do povo angolano, com a luta de libertação nacional de 1961 a 1975, foi crucial para que em 11 de novembro de 1975 Angola conseguisse conquistar a independência, através dos contributos de três movimentos de libertação nacional, nomeadamente, MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola, FNLA – Frente Nacional de Libertação da Angola e UNITA - União Nacional para a Independência Total de Angola.

Desde 1975 que Angola é um país democrático com um sistema político multipartidário e uma economia livre. A maior parte da população reside em áreas urbanas devido à procura de melhores condições de subsistência.

1.3.3. A LP e as línguas de origem africana faladas em Angola

De acordo com a figura 2, a língua étnica com mais falantes em Angola é o *umbundu*, falada pelo grupo etnolinguístico Ovimbundu, na região centro-sul de Angola, isto é, nas províncias de Bié, Huambo, Benguela e Namibe, mas também no Cuanza Sul, Huíla e nas demais províncias do país, mormente, nos meios urbanos.

Figura 2 - Mapa dos Grupos Etnolinguísticos de Angola



Fonte: Fernandes e Ntongo (2002)

No norte de Angola está localizado o grupo etnolinguístico bacongo, onde é falado o kikongo, nas províncias do Uíge e Zaire (mas também no Bengo, Malanje, Cabinda e Cuanza Norte). Historicamente, o kikongo era a língua oficial do antigo Reino do Congo. Entretanto, com a migração pós-colonial dos congos ao Sul do país, este idioma marca hoje uma presença significativa também em Luanda. Na província de Cabinda, fala-se o *fiote* ou *ibinda*, que é uma variante do kikongo.

O terceiro grande grupo é caracterizado pelo grupo etnolinguístico ambundo, que fala o *kimbundu*. Os povos ambundos estão localizados na zona centro-norte de Angola, nomeadamente nas províncias de Bengo, Luanda, Cuanza Norte, Cuanza Sul e Malanje. O *kimbundu* é uma língua com grande relevância, falada na capital do país e no antigo Reino do Ndongo. Foi esta língua que deu muitos vocábulos à língua portuguesa e vice-versa. O grupo tucokwe, falante da língua *cokwe* (ou *tchokwe*) situa-se no leste de Angola, por excelência. Tem-se sobreposto a outras da zona leste e é, sem dúvidas, a que teve maior expansão pelo território, desde Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico e Bié. O grupo etnolinguístico ovanyaneka – nkhumbi, falantes da língua *olunyaneka* (ou *nhaneca*) é considerado a quinta língua mais falada em Angola, e a sua área de difusão centra-se na província da Huíla, estendendo-se também pelas províncias de Namibe, Cunene e Benguela.

O grupo etnolinguístico avawambo (ambó), falante da língua *kwanyama* (cuanhama, *oshikwanyama*), situa-se no sudoeste de Angola, província do Cunene, um pouco no Cuando-Cubango e também na República da Namíbia. Além de *Oshikwanyama* e de outras línguas do mesmo *filó*, bantu,

nessa região, são também, segundo Kondja (2023)⁵ faladas outras línguas, não bantu, como, por exemplo, o !Khun e o khwe do grupo Khoisan, cujo traço distintivo é a presença fonológica de consoantes não pulmonares, designadas na linguística Khoisan de cliques. Essas línguas são faladas pelos !Khun-san e os Khoikhoi, caçadores-coletores e pastores e agricultores, espalhados pela região do Calaári, no sul do continente africano.

Outras línguas, como o Oshihelelo, Oshindonga, Ngangela e Vátua, também fazem parte do leque sociolinguístico de Angola, porém destacamos, neste estudo, algumas descritas acima, por serem a língua materna de cerca de um terço dos angolanos.

As línguas angolanas de origem africana bantu coabitam com a LP. Tendo em conta o predomínio da LP nos centros urbanos, os habitantes recorrem ao português para a comunicação. A coabitação linguística fez surgir dois grupos, nomeadamente os que têm as línguas angolanas de origem africana como L1 e o português como L2, e vice-versa. A coabitação linguística deu lugar ao fenómeno designado por interferência.

As diferentes línguas locais e/ou línguas africanas faladas em Angola desenvolveram-se separadamente, porque durante a época colonial era proibido aos “assimilados” e respetivas famílias falar outra língua, que não o português. Devido à componente associativa da política colonial portuguesa, nenhuma das línguas de origem africana faladas em Angola conseguiu impor-se como veicular. Em consequência, a língua utilizada, na comunicação, pelos angolanos com línguas maternas distintas, foi a LP (Mingas, 2007).

De acordo com os dados do Censo (INE, 2014), no quadro 1 verifica-se que 71% da população tem o português como língua mais falada, seguida do *umbundu* com 23%, do *kikongo* com 8,2%, e do *kimbundu* com 7,8%.

⁵ José Evaristo Kondja (2023). Produção de Segmentos Consonânticos do Português por falantes do !Khun (Khoisan). Prefácio de Luisa Maria Alves Grilo (Ministra da Educação). Edição Especial alusiva ao 21 de fevereiro, Dia Mundial da Língua Materna. 1ª Edição, Luanda, fevereiro, 2023.

Quadro 1 - Línguas habitualmente faladas em casa pela população residente com mais de 2 anos

Línguas faladas	Número de falantes e correspondente percentual da população					
	Zona urbana		Zona rural		Angola	
Mais de uma	5.539.833	37%	3.480.571	39,7%	9.020.404	38,0%
Português	12.644.358	84%	4.246.383	48,5%	16.890.741	71,2%
Umbundu	2.502.897	16,7%	2.946.921	33,6%	5.449.818	23,0%
Kikongo	1.177.540	7,9%	778.651	8,9%	1.956.191	8,2%
Kimbundu	1.014.811	6,8%	841.140	9,6%	1.855.951	7,8%
Cokwe	1.006.165	6,7%	546.854	6,2%	1.553.019	6,5%
Nhaneca	182.515	1,2%	629.842	7,2%	812.357	3,4%
Ngangela	311.164	2,1%	427.906	4,9%	739.070	3,1%
Fiote	382.582	2,6%	185.714	2,1%	568.296	2,4%
Kwanhama	104.276	0,7%	433.257	4,9%	537.533	2,3%
Luvale	94.232	0,6%	153.769	1,8%	248.001	1,0%
Muhumbi	83.800	0,6%	419.081	4,8%	502.881	2,1%
Outras línguas	494.778	3,3%	359.267	4,1%	854.045	3,6%
Surdo-mudo	61.819	0,4%	57.537	0,7%	119.356	0,5%
	14.979.335	63,1%	8.760.636	36,9%	23.739.971	100%

Fonte: INE (2014)

No quadro 1, os falantes com domínio de mais de uma língua, representam o grupo de falantes com a percentagem 38%. Constam desse grupo todos os falantes bilingues (línguas locais/Português); (Português/língua estrangeira) e/ou (línguas locais/Português/línguas estrangeiras). Atualmente, os dados Definitivos do Recenseamento Geral da população de Angola do INE (2016) “não permitem apurar quantos falantes têm o português como L1 e quantos o falam como L2, uma vez que esta distinção não foi contemplada no Censo 2014” (Inverno, 2018, p. 84).

1.3.4. Situação geocultural da cidade de Moçâmedes

A cidade de Moçâmedes⁶ é a capital da província do Namibe, que é uma das 18 províncias de Angola (figura 3). Namibe é composta por cinco (5) municípios, nomeadamente, Kamucuio, Bibala, Virei, Tombwa e Moçâmedes, este último situado geograficamente no litoral sul de Angola (figura 3). A cidade é caracterizada pelo seu clima desértico, facto que influencia intensamente as condições climáticas.

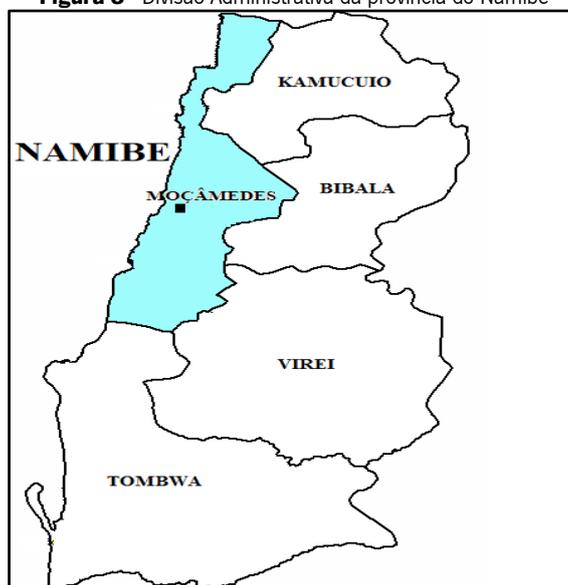
A cidade foi fundada a 4 de agosto de 1849⁷, segundo o *Anuário Estatístico de Angola 2015-2018* (2019), estimando-se que a província tenha cerca de meio milhão de habitantes⁸, dos quais

⁶ A cidade de Moçâmedes, conforme ilustra o mapa, antes era chamada por Namibe.

⁷ Fonte: (Aipex, 2023). Disponível em <https://www.aipex.gov.ao/PortalAIPEX/#!/angola/namibe>. Consultado aos 29.08.23.

maioritariamente crianças e jovens entre os grupos etários dos 0-14 anos e dos 15-24 anos de idade, correspondendo a cerca de 65% da população residente. A população em idade ativa corresponde à faixa etária dos 15-64 anos. Apenas 25% da população tem 65 ou mais anos.

Figura 3 - Divisão Administrativa da província do Namibe



Fonte: Adaptado (<https://www.google.com/2023>)⁸

As maiores atividades económicas da província são a pesca e a exploração de granito. O comércio ativo começou em 1992 com o fim da economia planificada exercido pelo partido único (MPLA) e devido à implantação de vários descendentes de outras províncias. Desta forma, a grande parte do comércio formal está dominado pelos estrangeiros e o comércio informal pela maioria da população vinda do interior de Angola. A restauração é liderada pelos nativos e alguns descendentes e/ou emigrantes portugueses.

Outros suportes da economia são o Porto Comercial do Namibe e o turismo que atrai vários visitantes, sendo que a maior empresa pública a nível da província é o Porto Comercial, que se encarrega de exportar o granito e outras mercadorias. Com a abertura do 1.º Polo Universitário do Namibe⁹ em 2004/2005, posteriormente a Academia de Pescas e Ciências do Mar do Namibe, criada por Despacho Presidencial n.º 63/16, de 18 de Maio e a Escola Pedagógica do Namibe, a cidade ganhou maior dinâmica, atraindo vários jovens vindos de diversos pontos do país à procura de melhores condições de empregabilidade e de garantias a nível da continuidade dos estudos.

⁸ Fonte: População residente até 2018 é de "568 722" (INE, 2019, p. 13).

⁹ Consultado aos 04.09.23

¹⁰ Na época funcionava como um polo da Universidade Agostinho Neto.

Em relação à língua, a maior parte da população nativa residente nos centros urbanos fala a língua portuguesa em casa, já os residentes não nativos e/ou provenientes de outras províncias falam maioritariamente o *umbundu* e o *nhaneca*. Nas zonas rurais, a maior parte da população fala a língua *kuvale*, *himba* e outras variantes, nomeadamente: *Ndimba*, *Vatua* e *Muhimba*. Nessas zonas, o português é um pouco falado pela maioria dos homens, mas com mistura entre o português e a língua local. Este facto ocorre devido às transações comerciais a que são expostos, que os obrigam a falar o português com as competências máximas possuída por eles.

Não obstante o Namibe ter investido num sistema educativo estruturalmente bem organizado desde o início da sua constituição, a partir do início do ano de 2005 no âmbito da 2.ª Reforma Educativa, registou-se uma progressiva evolução qualitativa e quantitativa, particularmente no ensino geral. Em 2014, o seu sistema foi considerado como modelo para outras províncias, tendo em conta que a sua implementação foi considerada um êxito, conforme reportado na avaliação interna feita pelo Ministério de Educação e, em 2014 pelo REAGRE: o número de escolas aumentou e a qualidade também; houve reforço de formação contínua em todas as instituições do 1.º e 2.º CES, por meio de seminários e outras formações quinzenais; reorganização das estruturas físicas e recursos humanos; redução do abandono escolar a nível das zonas rurais. Nesta fase, é dada a primazia à formação de vários quadros na vizinha cidade de Lubango, através de bolsas internas de estudo e outras bolsas de estudo internacionais.

Além disso, desde 2014 a província lidera a nível nacional o projeto piloto de ensino das línguas locais. Um diagnóstico feito pelo Ministério da Educação, no âmbito dos objetivos e/ou políticas da 2.ª Reforma Educativa, indica que nos municípios do Camucuiu, Bibala e Moçâmedes se fala mais a língua *Nhaneca-Humbi* (INE, 2016). Nesta perspetiva, a língua *Nhaneca-Humbi* é considerada a terceira língua local mais falada a nível da província e a nível da cidade de Moçâmedes, situação que implicou a inserção da língua *Nhaneca Humbi* e a língua *umbundu* no currículo das escolas locais. Neste caso, a língua *umbundu* é inserida no sistema de ensino da cidade, por ser a segunda língua mais falada em Angola, depois da língua portuguesa. Já a língua *nhaneca*, para além dos motivos referidos acima, possui maior referência bibliográfica. Neste âmbito, apenas duas instituições escolares, a nível da cidade, levam a cabo o ensino das línguas locais, sendo o sistema implementado nos cursos do “Magistério Primário”, por se tratar da formação de futuros professores do Ensino Primário, para fazer face ao défice de professores nas zonas rurais e/ou noutras situações. Atualmente o ensino das línguas locais já está em curso em outras províncias, apenas no curso dos Magistério Primário, com perspetivas de alargamento para escolas de Formação de professores do 1.º CES.

Contrariamente a outras províncias de Angola, o Namibe é aquela com menos crianças e jovens fora do sistema de ensino. Nas zonas rurais, a maior parte das populações vive da pecuária, e por esse motivo o abandono escolar é maior, variando de região para região, devido às responsabilidades que os pais atribuem aos filhos na pastagem do gado. Neste âmbito, as autoridades locais, em conjunto com os responsáveis das instituições escolares, tudo têm feito para minimizar o abandono, por meio de vários programas, nomeadamente o programa “merenda escolar”, que contribui bastante para a redução do abandono escolar.

Atualmente, na abertura do ano letivo 2023/2024¹¹, o sector conta com 194 escolas do ensino secundário, com 6.900 professores e 653 funcionários administrativos.

1.4. A Língua portuguesa: das políticas linguísticas à proficiência linguística

De acordo com Silva (2007), a língua não se pode dissociar do poder político, quer nas suas dinâmicas de origem e formação, quer nas suas dinâmicas de afastamento regional, diatópico ou nacionalista. “A língua, como capital simbólico por excelência de uma comunidade, está frequentemente no centro dos conflitos políticos e é por isso que na história, a política da língua se identifica não raras vezes com a censura, o silenciamento e até o extermínio das línguas maioritárias, dos falantes locais e regionais” (p. 13).

Neste âmbito, na maior parte dos discursos dos documentos oficiais sobre o posicionamento em relação à política da língua, não são reconhecidas diferentes posições “perante as formas, as condições e os recursos associados ao uso da língua em relação com os modos de inscrição dos sujeitos na comunidade” Castro (2007, p. 47). Perante esta situação, o mesmo autor refere que deve ser implementado um diagnóstico minucioso antes das políticas serem redigidas, levando a cabo um conjunto de medidas que favoreceriam diversas situações, tais como: a promoção da língua portuguesa no estrangeiro, o apoio à formação de professores de português em países que têm a língua [portuguesa] como oficial; a produção de materiais didáticos para apoiar o ensino do português como L2 e/ou L1 e também melhoria a qualidade das aprendizagens dos nossos estudantes na área da Língua portuguesa (Castro, 2007).

Neste quadro, em Angola, desde os anos 70, as leis foram sujeitas a constantes alterações, no sentido de permitirem um conjunto de medidas ajustadas às necessidades, em detrimento dos discursos. Segundo a *Constituição da República de Angola*, no Artigo 19.º “a língua oficial da República de Angola é o português”.

¹¹ Segundo Agostinho Sebastião Neto (Diretor do Gabinete Provincial da Educação, Juventude e Desportos do Namibe, em comunicação no ato central por ocasião da abertura do ano Letivo 2023/2024, setembro de 2023).

Outra orientação sobre questões da “língua” está institucionalizada na primeira Lei de Bases do Sistema educativo angolano (LBSE), Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001 e posteriormente a Lei 17/16, de 7 de outubro de 2016, que revoga a Lei 13/01. Atualmente vigora a Lei 32/20 de 12 de agosto de 2020, que altera a Lei n.º 17/16.

Apesar dos grandes esforços implementados pelo estado angolano, ainda constatamos uma elevada taxa de analfabetismo e um elevado número de deslocados, movimentando-se de umas províncias para outras devido à “guerra civil”, na sua maioria sem nenhum nível académico e desconhecendo a LP. Em grande parte, algumas línguas locais contribuíram para o aparecimento da alteração da língua portuguesa. Nesta perspetiva, o português começa a enriquecer-se lexicalmente e a diferenciar-se através de aspetos fonéticos, morfossintáticos e semânticos. O país atesta, assim, várias formas locais de português, todas elas com características lexicais e fonéticas próprias. É neste contexto que a variante angolana da língua portuguesa começa a dar os seus primeiros passos.

Neste sentido, a variante angolana da língua portuguesa está a adaptar-se cada vez mais à situação sociocultural de Angola, munindo-se de elementos que permitem melhor viabilizar o contacto entre os angolanos, que têm línguas africanas como línguas maternas. Porém, o fraco incentivo do uso das línguas locais, impulsionou o surgimento de interferências no português falado atualmente em Angola (PFA).

1.4.1. Política linguística

De acordo com os documentos oficiais Lei n.º 13/01; Lei n.º 17/16 e Lei n.º 32/20, as políticas da língua em Angola tendem a assumir um posicionamento contraditório em relação à língua oficial (portuguesa) e ao posicionamento das línguas africanas faladas em Angola, e em relação às línguas estrangeiras.

A *Lei de Bases do Sistema de Educação* (LBSE) anterior e a atualmente em vigor (Lei 13/01 e Lei 17/16), nos seus artigos 9.º e 16.º, destacam “que o ensino nas escolas é ministrado em Língua Portuguesa”. Em contrapartida, salienta-se, no ponto 2, que “o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalidade da utilização e do ensino de línguas nacionais”, mas, na prática, isso não ocorre. Nesta mesma secção “Língua” e/ou “Língua e ensino”, as Leis (13/01 e 17/16) reforçam, no ponto 3, que “sem prejuízo do n.º 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais”, que “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” (Lei n.º 13/01).

De acordo com Mingas (2007), as línguas estrangeiras (LE) são faladas e/ou aprendidas apenas na escola (francês, inglês e alemão) a nível oral e escrito. Já as línguas locais são frequentemente faladas em família, atividades culturais, a nível oral, e a nível escrito e oral na igreja.

1.4.2. O fenómeno de transição linguística em Angola

A LP foi a única língua utilizada como veículo e matéria de ensino na educação formal, nos media, nas instituições públicas e na comunicação com o exterior durante o período colonial, situação que se mantém ainda hoje. Esta atitude permitiu e facilitou uma maior e mais eficaz difusão da LP em Angola.

Apesar de Angola ser um país multilíngue onde existem línguas de origem africana bantu consideradas como línguas maternas que são faladas por uma parte da população das zonas rurais e urbanas, a LP é a língua oficial dominada pela maioria da população.

Deste modo, a problemática da diversidade da LP e da língua bantu na educação angolana foi colocada em destaque pelos pesquisadores Severo et al., (2019) os quais referenciam temas sobre as políticas, discursos e práticas que envolvem a LP na educação angolana. Em relação às línguas angolanas de origem bantu, e no que diz respeito à diversidade linguística, os mesmos autores defendem uma maior relevância de uma política bilingue e translingue, referindo que “o português não pode ser a única língua de escolarização, devendo-se considerar as [outras] línguas [locais] [*umbundu*] [*kikongo*], [*kimbundu*], [*cokwe*], [*oshikwanyama*] e [*olunyaneka*], distribuídas pelas diferentes zonas indicadas” (Severo et al., 2019, p. 292).

Por outro lado, tendo em conta a realidade linguística em Angola, os mesmos autores contestam as estimativas do Censo de 2014, que mostram que a maioria da população urbana fala português. Para os autores, “essa estatística tendenciosa [oculta] é a evidência de que as línguas maioritárias [faladas] no país são as línguas bantu” (Severo et al., 2019, p. 293).

Uma das hipóteses que justifica a questão anterior é que a maior parte da população angolana tem progenitores que têm como língua materna uma das línguas de origem africana, embora, atualmente se considere que há um grupo que não fala as línguas locais de Angola. Apesar disso, esse grupo é representado pelas “gerações mais novas, isto pelo facto deste segmento da população não ter contacto com tais línguas, fruto da existência do português, e o seu uso constante nos diferentes contextos de comunicação, por um lado, mas também porque os diferentes intervenientes com quem

comunicam não usam as línguas nativas africanas e outros nem as conhecem” (Joaquim, 2021, p. 53).

De acordo com a mesma autora, o grupo que sabe falar as línguas locais, está dividido em três: os que tiveram a oportunidade de as aprender na infância, durante a convivência com os seus familiares, mas não as usam, porque alguns têm preconceito; os jovens que não as falam, mas as usam quando têm necessidade, pertencem ao grupo dos que conseguem compreender alguns termos. Por último, o grupo de jovens que não falam, não compreendem, porque tiveram contacto bastante reduzido, ou seja, apenas social: rua (vendedora ambulante, mercados informais), TV, rádio e igrejas, mas reconhecem algumas línguas locais e desconhecem outras (Joaquim, 2021).

Deste modo, os primeiros acessos escritos sobre as línguas nativas que qualquer indivíduo obteve foi em contexto religioso. Outros indivíduos, para além de falarem ou não a língua local, nunca tiveram acesso a uma obra escrita na língua local.

Assim, para além das línguas estrangeiras, “consideramos que as línguas locais têm muita importância, sobretudo na transmissão dos aspetos culturais às novas gerações, permitindo a comunicação com as gerações mais velhas e a consequente valorização das origens. No caso de Angola, lamenta-se o facto de haver insuficientes políticas linguísticas mais assertivas, agravado com a carência de recursos humanos e materiais para a valorização e promoção das línguas locais” (Joaquim, 2021, p. 53).

Síntese

A LP é falada como língua nacional em dois continentes: na Europa (Portugal) e na América do Sul (Brasil). Em África e na Ásia, o português também se apresenta com uma característica de português crioulo (Macau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), pelo que, nesses dois continentes a LP não é tratada como língua nacional. Todavia, o português coexiste com várias línguas nativas de diversos países, conseguindo uma adoção como língua oficial em países como Brasil, Timor-Leste, Cabo Verde, Macau, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique e Angola, que, apesar de partilharem uma língua comum, pertencem a sociedades politicamente distintas, com uma diferenciação cultural e um distanciamento geográfico entre eles propício à presença de variedades distintas da língua, com particularidades próprias em cada um dos contextos de uso.

Atualmente, o número de falantes da LP tende a aumentar, e estima-se que até 2050 chegue aos 335 milhões. Calcula-se que cerca de 250 milhões de pessoas são falantes nativos de LP, sendo a 4.^a língua mais falada no mundo.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA: modelos teóricos e implicações educativas

Neste capítulo destacamos, em primeiro lugar, a realidade angolana no âmbito da política nacional da língua face à política educativa implementada.

De modo geral, procuramos não só destacar as diretrizes relativas às orientações implementadas ao nível da política nacional da língua e/ou educativa, mas também descrever as suas implicações ao nível dos modelos teóricos, no que diz respeito, principalmente, à sua implementação nas escolas. Para o efeito, faremos essencialmente uma análise socioeconómica e cultural, tendo em conta as transformações políticas ocorridas ao nível do Sistema Educativo em Angola, antes da independência e após a independência. Posteriormente, apresentamos questões relacionadas com a política de formação inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário (ES), e especificamente com as qualificações profissionais do Professor de Especialidade em Ensino da LP do ES.

No domínio da política nacional da língua em Angola consideramos importante abordar a estreita relação com a função do Estado, na qualidade de Educador e/ou regulador, tendo em conta as Reformas Educativas e o Ensino nas escolas, numa referência temporal que vai desde 1975 até 2020. No domínio das políticas educativas, procuramos também descrever as diretrizes educativas antes e depois da independência, comparativamente às políticas atuais. Por fim, abordamos o caso específico do Ensino da LP em Angola, em particular na cidade de Moçâmedes, tendo como ponto de partida os currículos e os programas em função da sua organização e implementação na prática profissional do Professor de LP do ES.

2.1. A realidade angolana

Em Angola, grande parte das línguas locais pertencem ao grupo das línguas bantu, as quais não só apresentam acentuadas diferenças entre si, como são também distintas da família de línguas românicas de que a língua portuguesa faz parte. Nestas circunstâncias, compreender-se-á facilmente que a aprendizagem do Português em alguns falantes se faça, sobretudo, através da escolarização. Assim, é principalmente durante a escolarização que as dificuldades de acomodação, suscitadas pelos contactos entre línguas tão distintas, devem merecer toda a atenção. Este contacto é um fenómeno que envolve níveis bem mais profundos do que a simples aquisição de padrões fonológicos ou a aprendizagem de um léxico. Tendo em conta a especificidade morfológica e sintática das diferentes

línguas, podemos aceitar facilmente que as categorias básicas do tempo e do espaço apresentem modos também distintos de representação cognitiva, e mesmo verbal. Igualmente, quando é pretendido observar as realizações linguísticas dos falantes, têm de se ter em conta os aspetos que envolvem particularidades dos diversos contextos socioculturais (Marques, 1990).

Ao contrário do que já vai acontecendo noutros países, como por exemplo Brasil e Portugal¹², em Angola¹³ os professores e alunos não trabalham o uso da linguagem tendo em conta o contexto situacional: “nas escolas, o ensino da língua portuguesa nunca teve em conta as línguas maternas (L1) dos alunos, pelo que sempre surgiram sérias dificuldades na aprendizagem desta língua. Com a independência de Angola, e partindo de estudos linguísticos modernos, parece-nos importante analisar a nossa problemática linguística e tentar procurar uma metodologia mais correta para o ensino da língua portuguesa [...]” (Marques, 1990, p. 205).

Por esse motivo, e não só, torna-se imperativo, necessário que no ensino da língua portuguesa em Angola seja tida em conta a realidade que advém do contacto entre as línguas locais, pois só com esse ponto de partida poderão ser elaboradas estratégias pedagogicamente adequadas. Neste âmbito, Gaspar (2015) lamenta o facto de o professor ter de seguir à risca as orientações, sem por vezes ter em conta o quotidiano dos alunos:

Infelizmente, o que acontece em muitas aulas de língua é a adoção de um método e/ou manual, que é seguido à risca, sem muito espaço para reflexões sobre a prática educativa e ajustes às necessidades dos alunos. Muitas vezes, para além de ocasionais respostas a questões diretas, os alunos têm poucas oportunidades para falar. E mesmo quando o professor propõe atividades que simulem situações comunicativas, não raras vezes, estas pouco refletem a realidade quotidiana dos alunos ou sequer vão de encontro aos seus interesses. Estas situações conduzem a que o aluno encare a aula de língua somente como um conjunto de tarefas a cumprir para satisfazer as exigências do professor, de forma a obter a aprovação escolar (Gaspar, 2015 p. 31).

Neste caso particular, o conhecimento da língua portuguesa será diferenciado, não só a nível da comunidade regional e social em que se encontram integrados, como também a nível individual. Isto significa que uma parte importante do processo de aquisição de uma língua reside nas condições e no próprio processo de aprendizagem. Quando se trata de falantes que têm o português como língua materna, essa aprendizagem é fundamental para a distinção que intuitivamente fazem das variedades da língua, e para a avaliação daquilo que faz ou não parte integrante da mesma. Outros falantes, que não têm o Português como primeira língua, mas vivem numa comunidade onde o Português é língua oficial, como é o caso dos alunos angolanos, têm condições de aprendizagem necessariamente mais

¹² O ensino da escrita é procedimental.

¹³ O ensino da escrita é conceptual (normativo).

complexas. A sua aprendizagem envolve mecanismos e estratégias que, seguramente, refletem fenómenos de acomodação que advêm do contacto com as diferentes línguas locais. “[...] sobretudo nas zonas rurais, as crianças ao iniciarem a escolaridade numa língua segunda, vêem-se perante dois universos diferentes, a família (nas quais elas têm de usar a língua materna) e a escola onde têm de se expressar em língua portuguesa” (Marques, 1990, pp. 206–207).

Em relação ao professor, um estudo realizado por Adriano (2015) avaliou o papel do professor revisor, e apontou dificuldades em atingir-se a norma-padrão europeia, por interferências de dois fatores, nomeadamente, o ensino da Língua Portuguesa pouco adaptado à realidade angolana e a falta de professores em qualidade e em quantidade.

Deste modo, Marques (1990) já questionava “qual a metodologia mais correta ou mais adequada ao ensino da língua portuguesa”. Neste quadro, a autora considera que “antes de tudo é importante não esquecermos o aspeto fundamental de que a língua veicular é uma língua de comunicação e, como tal, a preocupação *de eficácia dessa comunicação* deve orientar o professor de língua portuguesa” (p. 213).

Nesta perspetiva, há necessidade de destacar cada vez mais a formação do professor que vai ensinar a escrever, o qual, segundo Pereira (2013), tem de ser ele próprio um (bom) escrevente regular, para que seja capaz de conduzir o aluno. Na realidade, ele não pode mais continuar a atuar como se as razões do insucesso residissem apenas na incompetência do aluno e/ou em aspetos exteriores à aula de Português.

2.2. A Língua Portuguesa na Escola: das Políticas Educativas à Prática de formação Profissional do Professor

Antes da independência, Angola era considerada uma província que fazia parte da divisão administrativa de Portugal, pelo que, a educação escolar era apenas desenvolvida nos centros urbanos. Nesta fase, a educação era caracterizada da seguinte forma: não era gratuita, com delimitação em termos regionais, e a exigência mínima era a 4.^a classe, que correspondia ao ensino primário concluído. Contrariamente aos centros urbanos, nas zonas rurais o ensino era maioritariamente administrado pelas missões religiosas, que tinham como objetivo principal formar uma classe de pequenos quadros africanos que prologassem o cristianismo.

Neste período, o facto de o cidadão completar os quatro (4) anos do ensino primário dava-lhe a competência e o privilégio de exercer funções administrativas (Santos, 2004). Apesar disso, no mesmo ensino existia uma elevada taxa de insucesso escolar, uma vez que apenas 10% dos alunos

concluía o ensino primário (Afonso, 2014). Ao nível da progressão dos estudos, a conclusão do ensino primário dava lugar à frequência de escolas técnicas ou de Liceus (Santos, 2004).

Deste modo, podemos compreender que a independência de Angola fez com que se tornasse oportuna a revisão e a alteração do seu sistema educativo (SE), facto que implicou mudanças nas políticas educativas, nomeadamente: a criação de Leis e Decretos que permitiram a implementação de três Reformas Educativas.

2.2.1. O Sistema Educativo em Angola

Antes da independência, a educação em Angola era tradicional. Com os portugueses foi imposta uma educação voltada para os modelos europeus. Neste âmbito, a educação europeia ganhou um estatuto de “educação oficial” em relação à “educação tradicional”: “a compreensão da realidade educativa angolana obriga a considerar a articulação entre a “educação oficial e a educação tradicional [...]”. Esta última, em “Angola radica na Educação Tradicional Africana que, fruto da política educativa colonial, foi sendo substituída pelo modo de vida e cultura do colonizador” (Silva, 2011, p. 1).

Depois do acordo de Alvor, em 11 de novembro de 1975, com a força conjunta de libertação nacional nomeadamente: MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) e UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), foi instituído um governo transitório pós-colonial. Nesta transição, houve uma guerra civil entre os grupos em Angola, com início no mesmo ano (1975), e fim em 1992 com a realização das primeiras eleições Democráticas em Angola.

Deste modo, o atual sistema de educação em Angola tem como ponto de partida a Lei 13/01, de 31 de dezembro de 2001. A publicação dessa Lei impulsionou o lançamento da segunda Reforma Educativa de Angola independente, que vigorou desde o início do ano letivo 2004, em modo experimental, e se estendeu até 2015.

Atualmente, o Ministério da Educação em Angola é representado em cada uma das 18 províncias de Angola por um Diretor, designado por Chefe do Gabinete Provincial da Educação. O mesmo responde por todos os serviços relativos à educação. O chefe do Gabinete Provincial não só responde ao Ministério de Educação em assuntos de natureza pedagógica, mas também ao Governo Provincial em assuntos de carácter Administrativo e Financeiro.

Assim, o sistema educativo em Angola corresponde a uma estrutura que está plasmada no capítulo III do artigo 10.º, *Secção I – Estrutura do Sistema de Educação* da LBSE n.º 13/01, de 31 de

dezembro de 2001. De acordo com o mesmo artigo, o sistema educativo está constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- a) subsistema de educação do pré-escolar;
- b) subsistema de ensino geral;
- c) subsistema de ensino técnico profissional;
- d) subsistema de formação de professores;
- e) subsistema de educação de adulto;
- f) subsistema de ensino superior.

Deste modo, o sistema de educação em Angola obedece à seguinte estrutura:

- Ensino primário;
- Ensino secundário;
- Ensino superior.

Salientamos que há uma particularidade no ensino primário e no ensino secundário: o ensino primário estende-se da 1.º classe, ou 1.º ano, até à 6.ª classe, ou 6.º ano. Já o ensino secundário está dividido em dois ciclos: 1.º ciclo vai da 7.ª classe, ou 7.º ano até à 9.ª classe, ou 9.º ano. A 9.ª classe é o ano transitório para o 2.º ciclo, que se inicia na 10.ª classe, com uma formação mais direcionada para um carácter interdisciplinar ou técnico profissional, e, depois, vem o ensino superior.

2.2.2. Etapas da Reforma Educativa em Angola

Depois da independência em Angola foi implementada uma ideologia política e económica diferente da que era imposta pelos portugueses. A partir deste pressuposto houve necessidade de alterar o sistema de educação através de reformas educativas. Deste modo, a primeira reforma educativa vigorou de 1976 a 2000. Nesta fase foram tomadas várias medidas para o rompimento da cultura colonial. As diretrizes de uma nova política educacional foram o desenvolvimento de um sistema educacional voltado para a valorização da cultura nacional. Assim, com a publicação da Constituição da República de Angola, a 11 de novembro de 1975, é constituído um novo Estado/governo, sob orientação do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), que tinha a missão de contribuir para a democracia popular com a implementação do socialismo.

Nesta altura, o estado angolano perspectivava a construção de um sistema educativo capaz de responder às necessidades do país, e principalmente do desenvolvimento das forças produtivas. “A República Popular de Angola considera a agricultura como base e a indústria como fator decisivo do seu desenvolvimento. O estado orienta e planifica a economia nacional, visando o desenvolvimento

sistemático e harmonioso de todos os recursos naturais e humanos do país e a utilização da riqueza em benefício do Povo Angolano” [Artigo 8.º da Constituição da República de Angola, 1975].

Em relação ao combate ao analfabetismo e à educação, a Constituição de 1975 refere, no Artigo 13.º, que combate o analfabetismo energicamente “[...] e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do Povo e de uma verdadeira cultura nacional [...]” (*idem*).

Neste âmbito, no mesmo ano (1975), o Ministério da Educação antecipa que a estimativa da taxa global de analfabetismo era de 85%, situação que reforça a necessidade de considerar as bases para a implementação da primeira Reforma educativa e para a revisão do sistema curricular de Angola independente que decorreu no período de 1975 a 2000. Deste modo, houve necessidade de os programas e os manuais escolares serem adaptados, tendo em conta a nova realidade de Angola, embora com influências curriculares de outras realidades e/ou países com que o Estado angolano mantinha boas relações diplomáticas.

No ano letivo de 1977, dados estatísticos indicam que a educação registava um crescimento considerável de alunos matriculados no ensino primário: de 512.942 em 1973, para 1.026.291 em 1977, um aumento significativo acima dos 100%. Assim, cerca de 25.000 professores faziam a cobertura do ensino primário, sendo um professor por 42 alunos, aproximadamente e os mesmos professores tinham apenas a 4.ª classe concluída em 1975 (Domingas, 2005).

Nesta fase, o ensino secundário também registou um aumento de alunos matriculados, com 72.000 alunos em 1973, e 105.368 em 1977. Deste modo, sente-se a necessidade de aumentar o número de professores para fazer cobertura a todas as turmas. Nesta perspetiva, o problema do défice de professores foi resolvido com a cobertura de professores estrangeiros. Além disso, também existia escassez de escolas. Para minimizar essa insuficiência de número de escolas, o Governo adapta alguns imóveis para o efeito (*idem*, 2005).

Em relação ao ensino superior, as matrículas decresciam ano após ano devido à falta de Técnicos Superiores, com a agravante da instabilidade política e militar que se vivia naquela época. Em 1974, o ensino superior tinha 4.176 matriculados e após três anos o número decresceu para 1.109 estudantes (*idem*, 2005).

Neste âmbito, surge a 2.º Reforma Educativa onde, a partir do diagnóstico do Sistema Educativo, é aprovada a Lei 13/01, de 31 de dezembro, que implementou o Novo Sistema de Educação, no período que decorreu de 2002 a 2011, procurando reforçar processos de eficácia e garantir a educação de todos os cidadãos, em particular a educação básica. “Considerando a vontade

de realizar a escolaridade de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo” [Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro].

De acordo com a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, no Artigo 1.º, a Educação Nacional é concebida como ato de preparar um indivíduo e o sistema de educação como meio de concretização da educação para a construção de um progresso social. “A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana [...]”.

Deste modo, a preparação do indivíduo deve ser realizada com a concretização dos objetivos plasmados no Artigo 3.ª, da LBSE n.º 13/01, que se centra no desenvolvimento de capacidades motoras, intelectuais, laborais, valores e atitudes, à luz dos princípios democráticos. “Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos”.

Assim, a 2.º Reforma Educativa traça quatro (4) objetivos, nomeadamente: (1) Expandir a rede escolar; (2) Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; (3) Reforçar a eficácia do Sistema de Educação; (4) Melhorar a equidade do Sistema de Educação.

Terminada a 2.ª Reforma educativa, em outubro de 2016, acontece a 3.º Reforma Educativa, com os desafios em curso ligados à insuficiência da oferta formativa ao nível de professores, em quantidade e em qualidade, e a escassez de manuais escolares, motivos claros para a Assembleia Nacional aprovar a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro [Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino]. A Lei 17/16 revogou a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, e permitiu criar condições mais adequadas ao nível da definição e implementação das políticas públicas, sobretudo no crescimento, desenvolvimento económico e social do País, bem como na adoção eficaz dos instrumentos de governação.

Com a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, dá-se assim o início da 3.ª Reforma Educativa, que perspetiva “a promoção do desenvolvimento humano, com base na educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino [...]; contribuir de forma mais efetiva, para a excelência no processo de ensino e aprendizagem [...]” (*idem*).

No entanto, nos anos letivos de 2016, 2017, 2018, as instituições escolares do Ensino Primário e Ensino Secundário continuaram a trabalhar com os currículos assumidos na reforma anterior por não se terem publicado novos documentos curriculares de carácter nacional (Artigo 105.º, ponto 1, da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro).

No caso das instituições do Ensino Superior, estas passaram a contar com as normas curriculares para os cursos de graduação [Decreto n.º 103/18, de 10 de agosto], que permitiam a conceção, organização e implementação dos currículos.

Neste âmbito, os parâmetros da organização escolar, nomeadamente o calendário escolar nacional da 2.ª Reforma Educativa, também se mantiveram válidos para a 3.ª Reforma Educativa, embora contassem com algumas alterações. Por outro lado, o Ensino Secundário Técnico passa a ter a obrigatoriedade de uma duração de 4 anos para todos os cursos e a educação pré-escolar passa a ser obrigatória, com a condição de todas as crianças com 5 anos de idade estarem inscritas na iniciação. Além disso, é assumida a capacitação de uma ação de formação de pelo menos 1 ano e especialização de pelo menos 1 ano.

Neste caso, consideramos que as Leis representam um instrumento regulador para os educadores, professores e até mesmo para os alunos, no sentido em que, em conjunto, permitem melhorar cada vez mais a organização, a funcionalidade dos processos, e o desempenho do próprio sistema de educação entre os diferentes subsistemas.

2.2.3. Resultados da 1.ª e da 2.ª Reforma Educativa em Angola

Em 2001, um grupo de investigadores do Ministério da Educação considerou que o Sistema Educativo continuava a registar constrangimentos e dificuldades, devido à continuação da instabilidade político-militar. Como consequência da guerra civil, muitas infraestruturas escolares foram destruídas e a maior parte das crianças ficou sem acesso à escola, e o corpo docente qualificado, e não só, começou a abandonar o sector da educação em busca de melhores condições salariais e sociais (Domingas, 2005).

Nesta fase continuou a verificar-se insuficiência da rede escolar, situação que obrigou à constituição de turmas com elevada concentração de crianças, apesar dos três tempos letivos nos centros urbanos, verificando-se dificuldades de várias ordens: escassez de material didático e pedagógico; fraca qualidade dos docentes em todos os níveis e modalidades de ensino; défice de professores, em particular nas zonas rurais; aumento de índice de analfabetismo, particularmente nas mulheres; elevadas taxas de desercção escolar e reprovação; cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes excluídos do sistema de ensino; falta de condições pedagógicamente corretas (INE, 2016). Nesta ordem de dados, as assimetrias regionais são evidentes, devido à forte concentração de alunos nas províncias do litoral (Luanda, Benguela) e Huíla (INE, 2019).

Durante a vigência da 1.^a Reforma Educativa, apesar de se identificarem questões problemáticas, também foram identificados aspetos positivos, tais como o ensino gratuito nas instituições públicas de currículo e os respetivos manuais até à 8.^a classe; e o reforço da cooperação estrangeira para minimizar o défice de docentes. O diagnóstico feito pelo Ministério da Educação, mesmo em tempo de guerra, permitiu uma revisão curricular e a mudança de orientação política e económica (RAGRE, 2014). Nesta fase, o estado angolano assume a função de Estado Educador.

Em relação aos resultados da 2.^a Reforma Educativa, e de acordo com o Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa (RAGRE, 2014), ao nível do objetivo (1) “expandir a rede escolar”, registou-se um aumento de investimento na construção e reconstrução de instituições escolares distribuído por: 3% para o Ensino Geral, Técnico Profissional e Formação de Professores e maior percentagem (97%) para o ensino primário, implicando um aumento de salas de aulas, passando de 36.011 em 2004, para 56.857. O número de alunos passou de 4.070.027 para 6.415.966, em 2011, correspondendo a um aumento de 36,5%. No caso dos professores, em 2004, eram 113.523, e 233.160 em 2011, correspondendo a um aumento de 51,3%. O ensino técnico passou de 30 cursos, na 1.^a Reforma, para 59 cursos na 2.^o Reforma, com um aumento de 41,1%.

Apesar de os dados referentes à 2.^a Reforma Educativa apresentarem aumentos quantitativos significativos relativamente à construção de escolas e ao número de alunos e professores, ainda assim os desafios permanecem no domínio do reforço da participação ativa de todos os membros da sociedade na educação formal.

Quanto ao objetivo (2) “Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem”, houve atualização dos currículos, de modo a serem capazes de servir os desafios da formação dos sujeitos. Para além disso, houve aumento do número de professores que beneficiaram da formação contínua, acima dos 50% para a formação inicial de professores, e evolução salarial ao nível de todos os professores, o que corresponde a um aumento médio de 13% entre 2004 e 2011. Em contrapartida, existe uma ausência de dados sobre a promoção da carreira dos docentes e do funcionário público. Porém, dados referentes ao aproveitamento dos alunos rondam entre medíocre e suficiente, de acordo com a tabela 4.

Tabela 4 - Resultado da aprendizagem dos alunos

Docentes do	Disciplinas	
	LP	MELP
EP	4,2 valores (42%)	-
1.º CESH	11,4 valores (55%)	-
2.º CESH	12,6 valores (63%)	-
2.º CESFP - 1.ºC	-	12,6 valores (63%)
2.º CES-TP	12,1 valores (62%)	-
Médias em %	44,4%	63%

Fonte: RAGRE (2014)

Tabela 5 - Amostra de desempenho dos professores

Docentes do	Disciplinas	
	LP	MELP
EP ¹⁴	45,1%	-
1.º CESH	55,4%	-
2.º CESH	50,9%	-
2.º CESFP – 1.º ¹⁵	48,7%	51,4%
2.º CES-TP	48,9%	-
Médias em %	49,8%	51,4%

Fonte: RAGRE (2014)

Na tabela 5, acima, a média de avaliação das aprendizagens, provenientes da amostra de alunos, é de 49,8% na LP e 51,4% na Metodologia da Língua Portuguesa. Os dados indicam a existência de um défice maior nos conhecimentos científicos, técnicos e práticos das disciplinas de LP, quando comparadas com as respetivas metodologias de ensino. Em relação ao desempenho dos professores, não se distancia do aproveitamento dos alunos, sendo que os dados representados na tabela 5 revelam a existência de um rendimento profissional mais baixo da escala, suficiente, o que permite inferir que a 2.ª Reforma Educativa não alcançou bons resultados neste objetivo.

Em relação ao objetivo (3) “Reforçar a eficácia do Sistema de Educação” verificou-se o índice de conclusão e redução do abandono escolar. O desempenho dos profissionais atingiu um aumento de 47% no EP, e 53% noutras áreas. Porém, constata-se que muitos são os desafios para atingir este objetivo, tais como: a construção do sistema de avaliação educacional; a melhoria do sistema de informação entre os diferentes elementos da educação; a massificação de formação dos gestores ao nível da política educativa, inspetores, investigadores, docentes, entre outros.

No que diz respeito ao último objetivo (4) “Melhorar a equidade do sistema de educação”, constatou-se uma melhoria ao nível das assimetrias regionais, com a construção e reconstrução de mais escolas resultando no aumento de taxas brutas de escolarização. Também se registou o aumento de turmas inclusivas e a redução da desigualdade de género. Contudo, os desafios continuam em relação à participação de todos os alunos nas diferentes situações de aprendizagem na sala de aula, para além da utilização de métodos participativos com recurso à avaliação processual, que está longe de fazer parte da práxis pedagógica da maioria dos professores angolanos (RAGRE, 2014).

¹⁴ Das 18 províncias de Angola, Namibe foi a que obteve maior percentagem no que respeita ao desempenho do professor. Fonte: RAGRE (2014, pp. 162-169).

¹⁵ (Idem).

2.2.4. Metas e Desafios da 3.ª Reforma Educativa em Angola

Consta de vários documentos oficiais, acima descritos, que o desenvolvimento socioeconómico de Angola contempla ações que visam materializar o desenvolvimento do sector educativo. No caso específico da Educação e do Ensino em Angola, para garantir melhor acompanhamento aos professores e alunos, esteve previsto que até 2022 dever-se-ia atingir a cobertura de profissionais para impulsionar um ensino de qualidade e particularmente significativo.

Nesta perspetiva, um dos maiores desafios que se constatou na 3.ª Reforma Educativa foi o défice de professores especializados para garantir um ensino de qualidade. De acordo com os dados do INE (2016), o baixo nível de escolaridade de um número considerável de pessoas do grupos etários entre os 18 até os 65 anos; o baixo nível de conhecimentos escolares dos cidadão à entrada do curso de especialidade, particularmente nas disciplinas nucleares de Português e Matemática dos binómios do 1.º CES; o défice de enfoque e relevância nos planos de estudo e na enunciação de programas das disciplinas, no que respeita à qualidade das aprendizagens dos alunos do 1.º CES; e o défice de qualificações para a educação inclusiva colocam em causa a qualidade do sistema educativo.

Neste âmbito, a UNESCO (2014) apresenta onze indicadores que focalizam para uma educação de qualidade. Nesse quadro, Angola assume apenas seis como prioridade nacional: (1) reduzir o analfabetismo de jovens e adultos; (2) assegurar a educação pré-escolar; (3) assegurar o ensino primário obrigatório gratuito para todos; (4) desenvolver o ensino técnico-profissional; (5) assegurar a formação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados, necessários ao desenvolvimento da economia, inovação e conhecimento, com o objetivo de melhorar a formação média e superior e a formação avançada; (6) formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam verdadeiros profissionais de ensino.

Deste modo, para que tais compromissos sejam concretizados, tanto a longo, médio e/ou curto prazo, implica “construir e melhorar instalações físicas para a educação; ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento e aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive, através de cooperação internacional para a formação de professores” (INE, 2018, p. 59-60).

Outro instrumento que garante ao Estado Angolano a manutenção do desenvolvimento nacional em múltiplas áreas, sem perder de vista o bem-estar do cidadão desde a tenra idade, é a promoção de um investimento profundo na Educação e ao mesmo tempo, descentralizar poderes e dar espaço aos parceiros nacionais e internacionais na cobertura de uma educação ao longo da vida.

Neste âmbito, o estado angolano, perante a 3.^a Reforma Educativa em curso, assume a função de Estado Regulador.

2.2.5. Política de formação do professor

Em qualquer sociedade, o sucesso da educação depende da participação direta de três elementos: (1) o aluno, a família e/ou os seus responsáveis, (2) a escola composta pelos seus intervenientes (professores, coordenadores, auxiliares e direção) e (3) o governo e/ou estado (o principal protagonista das políticas educativas). Cada um dos membros perspetiva uma educação com qualidade. “[...] em prol de um maior bem-estar [dos alunos], [espera-se que] a família e a escola colaborem harmoniosamente” (Ndombele & Timbane, 2020, p. 318). Daí que, Montadon e Perrenoud (2001) consideram que as conexões entre as partes devem primar por um diálogo aberto e construtivo, realidade que por vezes é diferente. Deste modo, constata-se um “[...] diálogo, por vezes, difícil e nalguns casos não chega a existir. Trata-se de um diálogo desigual e frágil. [...] A isto tudo se junta o afastamento dos lugares de decisão nos sistemas centralizados” (Montadon & Perrenoud, 2001, p. 2).

Deste modo, Pacheco (1995) salienta que o paradigma tradicional (ou tradição académica) preocupa-se com a formação dos conhecimentos dos conteúdos a ensinar inteiramente a aprendizagem prática na escola. Nesta perspetiva, o autor destaca que esta conceção leva a considerar que o saber de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar em relação ao paradigma comportamentalista (ou tradição eficiência social) no qual dá maior primazia a formação de professores baseando em “estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna necessário clarificar os objetivos e organizar programas que ensinem o professor a comportar-se nas mais variadas [...] situações de ensino e aprendizagem” (Pacheco, 1995, pp. 53–54).

No caso específico de Angola, o primeiro instrutivo concebido para regular a política de formação do professor está instituído no Artigo 26.º, da Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, que regulamenta o estatuto do subsistema de formação de professores, aprovado pelo Decreto n.º 109/11, de 26 de maio.

Neste âmbito, as políticas curriculares de formação são indicadoras de aprendizagem e têm implicações quase diretas com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos futuros alunos, principalmente dos professores do 1.º CES, que normalmente são formados em Escolas de Formação de Professores do 2.º CES (ex-Institutos Médio Normal de Educação). Esses futuros profissionais estão devidamente habilitados a lecionar, pelo menos, duas disciplinas do 1.º Ciclo (Ponto 4 do Artigo 2.º, do

Decreto n.º 109/11, de 26 de maio). Por outro lado, no mesmo Decreto está também previsto o “agente de educação”, que pode ser um profissional formado noutras escolas que não sejam de formação de professores, mas que esteja a exercer a atividade docente em escolas do Ensino Primário ou do 1.º CES.

Por outro lado, esses profissionais com a formação inicial e/ou agentes referidos podem ter a oportunidade de frequentar ações de “formação contínua”¹⁶ de acordo com a natureza de ensino: presenciais ou de “ensino a distância”, a cargo e/ou desenvolvidas pelo Magistério Primário e pela Escola de Formação de Professores do 1.º CES, de modo a permitir uma melhor prática pedagógica (Pontos 5 e 6 do Artigo 2.º, do Decreto n.º 109/11, de 26 de maio). Nestes termos, o Decreto também prevê a possibilidade de se estabelecerem parcerias com outras entidades públicas e privadas.

2.2.5.1. Formação inicial do Educador de Infância, de professores do Ensino Primário e de professores do Ensino Secundário

De acordo com alguns autores, a formação inicial do professor é reconhecida pela conceção humanista a qual destaca que a formação do professor depende essencialmente, da natureza das perceções particulares prévias e de acordo com autodescoberta pessoal e/ou consciência de si próprio. Já na formação personalizada coloca em causa as suas necessidades e problemas reais do professor (Silva, 2019).

Daí que os objetivos devem ter em conta, as preocupações dos professores.

- **Objetivos da formação inicial de professores**

O subsistema de formação de professores está instituído pelos princípios da formação global na dimensão científica e pedagógica, dando a possibilidade de mobilidade aos professores e agentes de educação pelas diversas áreas de docência, desde que estejam habilitados com o perfil exigido; pela prática pedagógica, que permita a intervenção junto da comunidade, com vista ao seu desenvolvimento e à participação democrática de representantes da comunidade e/ou dos seus órgãos de gestão [Artigo 3.º, do Decreto n.º 109/11, de 26 de maio].

Para o efeito, este subsistema persegue três objetivos gerais:

¹⁶ Para Pacheco (1995), “a formação contínua surge [...] como uma ação de preenchimento de saberes e [...] ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias [centrada nos professores]” (p. 58). Para efeito quatro (4) paradigma enquadram a sua estrutura: paradigma da deficiência, do crescimento da mudança e da solução de problemas (Pacheco, 1995).

- (1) formar professores com o perfil necessário para a materialização efetiva e integral dos objetivos da educação;
- (2) formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e com uma profunda consciência patriótica, de modo a assumir, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações;
- (3) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos professores e agentes de educação nas modalidades de formação presencial e à distância [Artigo 4.º do Decreto n.º 109/11, de 26 de maio]. Quanto aos objetivos específicos, concretizam parte dos pilares da aprendizagem, nomeadamente: *o saber, o saber-fazer e o saber-ser* [Artigo 14.º, do Decreto n.º 109/11, de 26 de maio].

De acordo com o Decreto n.º 109/11, de 26 de maio, no Artigo 15.º, a componente curricular da formação de professores é composta pela seguinte estrutura:

- (i) *formação geral*: permite abordar os problemas do mundo contemporâneo, da ética e deontologia profissional. Este ponto leva o aluno a compreender a realidade política e social do país e da educação para a cidadania;
- (ii) *formação científica e técnica-pedagógica*: centra na especialidade e/ou opção da área pretendida, integrando unidades curriculares;
- (iii) *formação em Ciências da Educação*: abrange as didáticas específicas relevantes para o ato educativo;
- (iv) *componente da prática pedagógica*: é orientada pela instituição formadora, em colaboração como o estabelecimento de ensino em que a prática é realizada.

Atualmente, o Decreto n.º 109/11, de 26 de maio, é revogado pelo Decreto n.º 273/20, de 21 de outubro de 2020, em vigor, que estabelece, no seu Artigo 5.º que “sem prejuízo do disposto da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, os cursos de formação inicial de professores visam especificamente proporcionar a aquisição pelos futuros professores dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores exigidos pelas competências do desempenho docente, tendo em consideração os perfis de qualificação profissional docente, os currículos oficiais das disciplinas para o qual a docência dos cursos qualificam e habilitam as implicações no papel da escola e do professor das mudanças emergentes na cultura, na ciência, na tecnologia e nas condições socioeconómicas da sociedade”.

Deste modo, pretendemos aprofundar a compreensão ao nível da formação inicial dos Educadores de Infância, de professores do Ensino Primário e professores do Ensino Secundário à luz do Decreto n.º 273/20, de 21 de outubro de 2020, pois implica uma análise de articulação entre as

componentes e a caracterização atribuída às práticas desenvolvidas pelos profissionais, bem como uma reflexão e uma autoanálise crítica sobre o processo de formação, sendo a formação inicial a base a partir da qual se edificam todas outras valências.

Neste âmbito, os cursos de formação inicial de professores em Angola qualificam e habilitam profissionais nas seguintes áreas:

- a) Educador de Infância;
- b) Professor do Ensino Primário;
- c) Professor do Ensino Secundário.

Para o efeito, os cursos de formação inicial de Educadores de Infância constituem qualificações e habilitações para o desempenho profissional do professor na Educação Pré-Escolar, incluindo na classe de iniciação. Os Cursos de Formação Inicial do Ensino Primário qualificam e habilitam para o desempenho profissional dos professores em regime de monodocência. Em relação aos cursos de formação inicial de professores do Ensino Secundário qualificam e habilitam, conforme as opções, para a docência de: (i) uma disciplina no plano de estudo do 1.º CES; (ii) uma disciplina nos planos de estudo do 1.º e do 2.º CES Geral, Técnico-Profissional e Pedagógico; (iii) disciplinas de uma área técnica dos planos de Estudo de Ensino Secundário Técnico-Profissional.

• **Instituições de formação inicial de professores**

A formação dos professores do 2.º CES está a cargo dos Institutos Superiores de Ciências de Educação (ISCED) e das Escolas Pedagógicas. Desta feita, e de acordo com o Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro de 2020, no seu Artigo 7.º, define-se que as instituições de Ensino Superior vocacionadas para a formação de professores são os Institutos Superiores Pedagógicos.

No caso do “Magistério”, ministram os cursos que qualificam e habilitam os seguintes profissionais: (i) Educadores de Infância; (ii) Professores do Ensino Primário; (iii) Professores de uma disciplina do 1.º CES.

Neste sentido, para assegurar a componente de estágios profissionais supervisionada, o mesmo Decreto n.º 273/20, clarifica que as instituições que ministram os cursos de formação inicial de professores devem celebrar protocolos com o respetivos Gabinetes Provinciais de Educação, em parceria com uma rede de escolas dos Subsistemas de Educação Pré-Escolar, de Ensino Geral e de Ensino Secundário Técnico-Profissional. Para o efeito: “o estágio profissional pode efetuar-se também em Instituições de Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário geridas pelas Instituições Públicas e Privadas [...]” [Lei n.º 273/20 de 21 de outubro de 2020].

Desde 2020, em relação às instituições Públicas do Ensino Superior, o Decreto n.º 285/20, de 29 de outubro, revoga o Decreto n.º 5/09, de 7 de abril que estabelece a *Reorganização da Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior*. No respetivo Decreto, no seu Artigo 4.º, clarifica-se que “a fusão [das Instituições] tem por objetivo reduzir o número de Instituições Públicas de Ensino Superior, evitando a dispersão de recursos e proporcionando uma gestão mais racional e partilhada de recursos humanos, docentes e não docentes, infraestruturas e serviços, tais como bibliotecas, refeitórios, lares, gabinetes administrativos e gabinetes para docentes”.

Assim, a reorganização da Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior, no seu Artigo 6.º, compreende as seguintes Universidade Públicas: (1) Universidade Agostinho Neto; (2) Universidade Cuito Cuanavale; (3) Universidade José Eduardo dos Santos; (4) Universidade Katyavala Bwila; (5) Universidade Kimpa Vita; (6) Universidade de Luanda; (7) Universidade Lueji a Nkonde; (8) Universidade Mandume Ya Ndemufayo; (9) Universidade do Namibe; (10) Universidade 11 de Novembro; e (11) Universidade Rainha Njinga a Mbande.

No âmbito deste trabalho, não vamos especificar todas as Unidades Orgânicas, mas apenas as Unidades Orgânicas que constituem a Universidade do Namibe, por ser o contexto da nossa pesquisa. Assim, o Decreto n.º 285/20 orienta que “a Academia de Pescas e Ciências do Mar do Namibe, criada por Despacho Presidencial n.º 63/16, de 18 de Maio, passa a ser uma Instituição Pública, com a denominação de Universidade do Namibe”, sendo que a Universidade de Namibe passa a ter a sua rede na cidade de Moçâmedes, na província do Namibe, e compreende as Unidades Orgânicas seguintes: (1) Faculdade de Ciências Naturais; (2) Faculdade de Ciências das Pescas; (3) Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades; e (4) Faculdade de Engenharias e Tecnológicas.

Assim, a Universidade do Namibe absorve nas suas Unidades Orgânicas a oferta formativa e todos os recursos da Escola Superior Politécnica do Namibe¹⁷ e da Escola Superior Pedagógica do Namibe.

Neste sentido, a cidade de Moçâmedes conta com quatro (4) instituições vocacionadas para a formação inicial de Educadores de Infância e professores do Ensino Secundário, sendo as seguintes: (1) a Escola Superior Pedagógica do Namibe atualmente unidade Orgânica da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas; (2) o Magistério “Patrice Lumumba”; (3) Magistério Primário “Júlia Lopes”; (4) Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA).

(1) A Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades foi institucionalizada à luz do Decreto Presidencial n.º 285/20, de 29 de outubro em vigor, com orientações nos seguintes cursos: (1)

¹⁷ Anteriormente designado por “Polo Universitário do Namibe”.

Licenciatura em Administração e Gestão; (2) Licenciatura em Contabilidade e Gestão; (3) Licenciatura em Magistério Primário; (4) Licenciatura em Ensino da Matemática; (5) Licenciatura em Ensino da Química; (6) Licenciatura em Ensino da Física; (7) Licenciatura em Ensino da Biologia; e (8) Licenciatura em Ensino da Geografia.

(2) O Magistério “Patrice Lumumba” anteriormente designado por Escola de Formação de Professores do 1.º CES e ex-Instituto Médio Normal de Educação, de acordo com plano curricular do ES Pedagógico. Tem à disposição os seguintes cursos: (1) Português e Educação Moral e Cívica; (2) Inglês e Educação Moral e Cívica; (3) Francês e Educação Moral e Cívica; (4) Educação Visual Plástica; (5) Educação Física; (6) Geografia e História; e (7) Biologia e Química.

(3) O Magistério Primário “Júlia Lopes” tem à disposição apenas dois cursos: Pré-Escolar e Ensino Primário.

(4) O Instituto de Ciências Religiosas de Angola foi reconhecido a nível nacional pelo Ministério da Educação através do Decreto 06/94, de 28 de dezembro, e institucionalizado na cidade de Moçâmedes em 2012. A Instituição dispõe de quatro cursos: (1) Magistério Primário; (2) Educação Moral e Cívica; (3) Jornalismo; e (4) Educação Social.

- **Organização dos Cursos de Formação Inicial de Professores**

De acordo com o Decreto n.º 285/20, de 29 de outubro no Artigo 8.º, num modelo de integrado, a Formação Inicial de Professores adquire-se em cursos que integram a formação geral em uma ou mais disciplinas a ensinar e a formação docente, teórica e prática, porém consagrada ao processo do ensino.

Por outro lado, a formação inicial está organizada segundo o modelo sequencial e adquire-se em cursos de agregação pedagógica os quais ministram a formação profissional de professor, consagrada ao processo de ensino, subsequentes a cursos do 2.º CES ou de graduação do Ensino Superior.

No caso da formação inicial de educadores de infância e de professores do Ensino Primário, esta apenas pode ser organizada de acordo com o modelo integrado. Comparativamente a formação inicial de Professores do Ensino Secundário Geral, Técnico-Profissional e Pedagógico deve ser prioritariamente organizada de acordo com o modelo sequencial.

2.2.5.2. Perfil de qualificação profissional dos professores

De acordo com Pacheco (1995), “as competências do professor definem-se em relação aos diversos contextos e às características específicas da atividade docente” (p. 130). Para Cannas e Moreira (2015) “a construção dessa experiência constitui o percurso que o profissional faz com o objetivo de cumprir os perfis de desempenho definidos para uma profissão” (p. 44).

Em Angola, o Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico (atualização pedagógica para as classes: 10.º, 11.º, 12.º e 13.º) do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2019) estabelece desempenhos que são fundamentais para os alunos, tais como: preparar o sujeito para os desafios da vida quotidiana; estabelecer um vínculo desejável entre os conhecimentos científicos e a realidade dos contextos de aprendizagem. Para o efeito, destacamos um dos pontos que o programa prevê para o perfil do futuro professor do 1.º Ciclo do Ensino Secundário: “Usar e ensinar a usar estratégias e técnicas diversificadas e adequadas nas aprendizagens de cada aluno, isto para possibilitar uma adequada avaliação a nível informal e formal de conhecimentos no diagnóstico da avaliação formativa e na avaliação sumativa”.

Nesta perspetiva, em Angola, a publicação do Decreto n.º 285/20, de 29 de outubro, no Artigo 14.º define os perfis de qualificação profissional docente “o conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que o curso de formação deve proporcionar e que o diplomado deve demonstrar possuir para que possa responder [...] às exigências do desempenho profissional como professor”.

Neste sentido, para os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes, o mesmo Decreto n.º 285/20, de 29 de outubro, estabelece três dimensões de desempenho profissional: (i) conhecimento profissional da realidade educativa; (ii) capacidades profissionais; (iii) valores e atitudes profissionais. Deste modo, distinguem-se os seguintes perfis:

- a) Perfil de qualificação profissional do educador de infância;
- b) Perfil de qualificação profissional do professor do ensino Primário, em regime de monodocência;
- c) Perfil de qualificação profissional do professor de disciplina e/ou de uma área específica, do ES.

Assim, os professores, na qualidade de principais agentes do processo educativo, podem ser os autores de uma ação inovadora e crítica em sala de aula.

2.3. O Currículo no Ensino Secundário

O conceito de currículo utilizado por professores, alunos e encarregados de educação tem ainda um significado ambíguo (Pacheco, 1995). Para o mesmo autor, o termo currículo *currere* corresponde a um caminho, uma jornada, uma trajetória ou um percurso a seguir. Deste modo, duas perspetivas enquadram-se para definir o currículo: (i) sequência ordenada; (ii) noção da totalidade de estudos.

Neste âmbito, destacamos a perspetiva da “sequência ordenada” que corresponde ao plano de estudo ou o programa de cada unidade curricular. No caso angolano, o currículo do ES comporta a grelha curricular ou plano de estudos, na qual constam os programas de cada Ciclo e das respetivas classes. Constituem elementos deste material a unidade curricular, bem como o processo de avaliação das aprendizagens e de certificação profissional.

Desta forma, constituem recursos educativos, todos os meios utilizados que facilitam e contribuem para o desenvolvimento do sistema educativo, dos quais são considerados pela Lei n.º 13/01, os guias e programas pedagógicos, manuais escolares, bibliotecas escolares, equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações e material desportivo.

2.3.1. O Currículo do 1.º CES

De acordo com a quadro 2, o plano de estudos do 1.º CES é concretizado num período de 30 semanas, e cada disciplina tem uma carga horária semanal e anual para os respetivos ciclos de ensino.

Quadro 2 - Plano de estudos 1.º CES

Disciplinas	Horário Semanal por classe (horas)			Total anual do 1.º CES (horas)
	7.ª	8.ª	9.ª	
Língua Portuguesa	4	4	4	360
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	4	4	4	360
Biologia	2	2	3	210
Física	3	2	2	210
Química	2	3	2	210
Geografia	2	2	3	210
História	3	3	2	240
Educação Física	2	2	2	180
Educação Moral e Cívica	1	1	1	90
Educação Visual e Plástica	2	2	2	180
Educação Laboral	2	2	2	180
Total semanal	30	30	30	
Total anual	900	900	900	2700
Total de Disciplinas	12	12	12	

Fonte: INIDE, 2003, p. 10

Como se pode constatar, a partir do plano curricular do 1.º CES, para cada ano letivo, a previsão do período de atividades letivas é de 9 meses, sendo 7,5 reservados para as atividades letivas e 1.5 meses para avaliações e outras atividades associadas aos exames orais e escritos, classificação, conselho de notas e afixação de pautas. Para as férias é reservado um período de 3 meses (MED, 2021).

Por outro lado, os alunos do 1.º CES enfrentam pela primeira vez as disciplinas de Língua Estrangeira (Inglês ou Francês), Física, Química, Biologia, Geografia e Educação Laboral, que o currículo do Ensino Primário introduz a partir das disciplinas de Estudo do Meio, Ciências da Natureza, Educação Manual e Plástica e Educação Musical.

As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são determinantes para a transição de classes, sendo que, na 7.ª e 8.ª classes uma das condições de reprovação dos alunos é possuírem negativa a LP ou a Matemática. Já na 9.ª classe, os alunos têm o direito de realizar os exames de recurso no caso de possuírem negativa a LP ou a Matemática, para não reprovarem automaticamente. No que diz respeito à carga horária das disciplinas de LP e de Matemática são as únicas com 4 tempos letivos semanais de 45 minutos cada, enquanto as restantes têm 1 a 3 tempos letivos (Quadro 2).

Neste âmbito, de acordo com o INIDE (2003), o programa educativo tem como base a “decisão política” e as opções sobre o modelo pedagógico são condicionadas pelo “modelo de sociedade, homem e conhecimento que se deseja concluir” (p. 13).

Em relação ao programa de LP do 1.º CES (ou programa de LP da 7.ª, 8.ª e 9.ª classes) trata-se de um documento concedido no Artigo 60.º da Lei 13/01, de 31 de dezembro, para o processo de ensino-aprendizagem de âmbito nacional. Para além do programa, outros documentos que refletem a aprendizagem da LP constituem complemento para serem utilizados de modo obrigatório tais como: guia do professor, o manual escolar, mais conhecido pelo manual do aluno, o caderno de atividades, o manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens e o regulamento para as provas de exame (Artigo 61.º da Lei 13/01, de 31 de dezembro).

Tais documentos foram concebidos pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) e alguns adotados pelo Ministério da Educação (MED). Consideramos que o currículo de LP do 1.º CES e do 2.º CES em Angola é o conjunto de todos esses materiais.

O programa de LP do 1.º CES é o documento principal de trabalho do professor, no qual a estrutura organizacional é composta por seis (6) subtítulos: (i) introdução geral da LP no 1.º CES; (ii) objetivos gerais da LP; (iii) 7.ª classe – programa de disciplina da LP; (iv) 8.ª classe – programa da disciplina; (v) 9.ª classe – programa da disciplina e (vi) avaliação. Nestes se encontram definidos os

objetivos para cada classe, o tempo letivo e as referidas metodologias, que apresentam alguns procedimentos que ajudam no desenvolvimento dos conteúdos de cada tema.

Em relação ao ensino da LP na escola, é possível verificar que alguns manuais de língua portuguesa apresentam conteúdos das línguas locais. Por exemplo, o caso do manual da 7.^a classe nas páginas 18 (embala); página 20 (kimbombo, kimbo); página 26 (makixi); página 38 (Cacimbo, musseque).

Além disso, os manuais de LP do ES em Angola não apresentam elementos que correspondam a variação linguística. Outros materiais didáticos, como dicionários, gramáticas, prontuários, foram elaborados na sua maioria, em Portugal, representando desta forma a variedade do português padrão. Nesse sentido, Vieira (2010) chama à atenção sobre alguns textos implementados, que atualmente não deveriam ser trabalhados em sala de aula e/ou para serem estudados. A maior parte dos livros deveria ter coerência e honestidade por parte de quem o implementa, sendo que esse material por vezes não se enquadra com o contexto de estudo. O que se pode deduzir em torno desta problemática é que às vezes as instituições não questionam sobre as críticas dos professores, que perspetivam um sistema que valorize cada vez mais a realidade.

Nesta perspetiva, Ndombele e Timbane (2020) destacam outro problema que as escolas angolanas apresentam ao nível da estrutura do currículo de LP, nomeadamente a imposição do cumprimento dos conteúdos programáticos, em particular a questão dos planos traçados pela instituição e/ou grupo de professores, sob orientação dos coordenadores de disciplina. Os mesmos autores salientam que, neste caso, “é necessário [também] olhar para o grau de compreensão dos alunos porque eles não têm o mesmo grau de aprendizagem” (p. 306), situação que não se limita apenas a esta última questão colocada, mas que transcende igualmente outras diretrizes institucionalizadas, bem como as políticas educativas impostas. A este último nível, a maior parte dos professores atribuem as culpas aos alunos pela insuficiente assimilação dos conhecimentos.

2.3.2. O Currículo do 2.º CES Especialização em Português/Educação Moral e Cívica

Os primeiros programas baseados no paradigma e/ou tradição de formação inicial, em relação ao reforço da dimensão tecnológica da formação, foram desenvolvidos na Universidade de *Stanford*, nos anos 70. Este período ficou marcado pelo domínio de uma orientação curricular focada nos pressuposto de eficiência social, que contribui decisivamente para as novas estratégias de formação até aos dias de hoje, embora tenha uma “aceitação muito reduzida nas instituições de formação,

sobretudo num tempo em que não se valoriza o treino de competências do domínio comportamental” (Pacheco, 1995, p. 54).

Na base desta perspetiva tecnológica, surge um discurso que salvaguarda os interesses dos alunos em relação às complicações diretas nas conceções de ensino e de formação de professores. Neste âmbito, o ensino ultrapassa a conduta no nível social, cognitivo e moral. Porém, a formação de professores deve centrar-se no aluno, tendo em conta o seu meio naturalista e humano, dando primazia ao paradigma personalista ou tradição desenvolvimentista¹⁸ (*idem*, 1995).

No caso específico de Angola, a formação pedagógica do ES especializado permite ao professor criar, planificar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem dos alunos. Deste modo, “os conteúdos que um professor em formação deve aprender, são selecionados em relação direta com os conteúdos que o mesmo vai ensinar, permitindo a relação entre o conhecimento do objeto de ensino e a sua expressão, ou seja, a transposição didática” (INIDE, 2019, p. 17).

Nesta perspetiva, o INIDE (2019) considera que essa transposição didática permite estabelecer estratégias de ensino e de procedimentos em relação ao aluno. No caso específico da formação nas especialidades, esta permite ao aluno a produção de conhecimentos contínuos e, principalmente a sua reinterpretação em contexto escolar. A transposição didática permite também ao professor, em contexto de formação, conhecer o conteúdo e saber de antemão como vai ensinar o aluno, “assim os conteúdos pedagógicos a ministrar na escola de formação de professores devem ser relacionados com a aprendizagem dos alunos a seu nível” (INIDE, 2019, p. 17).

Deste modo, o Decreto n.º 285/20, de 29 de outubro aprova 6 dimensões essenciais dos currículos de Formação Inicial de Professores, que são organizados segundo o modelo integrado ou sequencial e ministrados no Ensino Superior Pedagógico ou no Ensino Secundário Pedagógico: (i) o perfil de acesso; (ii) o perfil de qualificação profissional docente; (iii) a estrutura curricular; (iv) a grelha curricular ou plano de estudos; (v) os programas das unidades curriculares e das disciplinas; (vi) orientações relativas ao sistema de avaliação das aprendizagens, aos procedimentos de classificação e aos regimes de transição de ano, de repetências e de conclusão do curso.

¹⁸ Defende que o desenvolvimento do aluno é que determina o que deve ser ensinado nas escolas.

O mesmo Decreto destaca que “a Formação na Língua de Ensino [...] abrange os conhecimentos e capacidades da língua de ensino, e numa área ou nas disciplinas do plano de estudos da formação em ensino que o curso qualifica e habilita, tendo em conta [...] as matérias incluídas nos programas oficiais de ensino” [Decreto n.º 285/20, de 29 de outubro no Artigo 15.º, ponto 3].

Deste modo, a estrutura do plano de estudos do ES pedagógico constitui a formação para as seguintes áreas de especialização:

1. Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário;
2. Professores do 1.º CES especializados em (i) Português/Educação Moral e Cívica; (ii) Francês/Educação Moral e Cívica; (iii) Inglês/Educação Moral e Cívica; (iv) Matemática e Física; (v) História e Geografia; (vi) Biologia e Química; (vii) Educação Visual e Plástica; e (viii) Educação Física.

Para assegurar os respetivos planos de estudo, no caso dos Professores do Pré-escolar e do Ensino Primário, cada um está dividido em três áreas de formação: *formação geral*, que contempla essencialmente as áreas de conhecimento que fazem parte de cada currículo, proporcionando ao professor uma cultura ampla; *formação específica*, que integra as Ciências da Educação, essenciais para o exercício da profissão docente; a *formação profissional*, que visa proporcionar ao futuro professor espaços para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos nas restantes disciplinas que se aproximam da realidade do aluno, da escola, do processo de ensino-aprendizagem e da comunidade envolvente (INIDE, 2019).

Na formação de professores do 1.º CES, para além das três áreas de formação, também faz parte mais uma, a *formação facultativa*.

Deste modo, vamos apenas destacar o plano de estudo da *formação do professor do 1.º CES especializado em Ensino de LP e Educação Moral e Cívica*. De acordo com o quadro 3, a *formação geral* integra a disciplina de Informática, meio tecnológico essencial para grande parte das profissões; a disciplina de Filosofia, que permite que os futuros professores possam compreender os conceitos mais ligados à Filosofia da Educação, que estarão subjacentes ao Desenvolvimento Curricular e à Formação Pessoal, Social e Deontológica. Assim, a formação geral também compreende as disciplinas de “LP, LE, Matemática, [...] Educação Física, Empreendedorismo e uma parte que varia de acordo com o curso a que se destina” (INIDE, 2019, p. 36).

Na vertente da *formação específica*, houve alteração significativa no que diz respeito à substituição da Pedagogia por uma disciplina com dois módulos, designadamente a Teoria da Educação e o Desenvolvimento Curricular. A Sociologia foi substituída por Análise Sociológica da

Educação a que se juntou um módulo de Administração e Gestão escolar. Por outro lado, foi introduzida a disciplina de Necessidades Educativas Especiais.

Em relação à *formação profissional* foi separada da opção da respetiva Metodologia. Durante as Práticas, Seminários e Estágios Pedagógico, os finalistas que mostrarem interesse em lecionar a disciplina de Organização de Prática de Ensino de Empreendedorismo podem de forma opcional, lecionar a disciplina nas escolas do 1.º CES. Para tal, foi concebido um Módulo de Metodologias de Ensino de Empreendedorismo que é lecionado através de seminários especializados, nos tempos previstos na componente da *formação facultativa*.

Assim, contrariamente ao quadro 2 (Plano de estudos do 1.º CES), no quadro 3 o plano de estudos do 2.º CES (especialidade: Português/Educação Moral e Cívica) é concretizado num período de 32 semanas, na 10.ª classe, e em cada classe vai diminuindo a carga horária semanal e anual.

Quadro 3 - Plano de estudos de Formação de Professores do 1.º CES

Disciplinas	Horário Semanal por classe (horas)				
	10.ª	11.ª	12.ª	13.ª	Total de horas letivas
Formação Geral	17	8	6		28
Francês	3	2	-	-	185
Inglês	3	2	-	-	185
Filosofia	-	-	2	-	74
História	3	-	-	-	111
Matemática	2	-	-	-	74
Informática	2		-	-	74
Educação Física	2	2	2	-	222
Empreendedorismo	2	2	2	-	222
Formação Específica	6	6	4		16
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	4	-	-	-	148
Necessidades Educativas Especiais	2	-	-	-	74
Análises Sociológica da Educação e Desenvolvimento Curricular		3	-	-	111
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular		3	-	-	111
Higiene e Saúde Escolar			2	-	74
Ética			2	-	74
Formação Profissional	11	17	19	26	73
Português	6	6	6	3	666
Formação Pessoal, Social e Deontológica	3	3	3	3	444
Literatura	2	2	-	-	148
Metodologia de Ensino do Português	-	3	3	3	278
Metodologia de Ensino da Educação Moral e Cívica	-	a)	3	3	278
Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos	-	3	12	12	703
Formação Facultativa				2*	
N.º Total de horas /semana	32	31	29	26	118
N.º de Disciplinas/ Semana	11	11	10	6	38
Horas Letivas/Anual	960	930	870	780	3540

Fonte: INIDE (2019, p. 43)

Legenda: a) Semana A – Metodologia de Ensino do Português

Semana B – Metodologia de Ensino de EMC

*Metodologia de Ensino de Empreendedorismo

Nesta perspetiva, estudos à volta dos currículos dão pistas e orientações no sentido de que a função da escola é a de optar e/ou assegurar por um discurso de cultura, essencialmente para quem não o tem. Muitas vezes a falta de discurso cultural nas escolas faz com que os professores sejam impedidos de servir os alunos, sendo que a maior parte dos professores são obrigados a cumprir com o programa, situação que coloca em causa as aprendizagens (Vieira, 2010).

Assim, consideramos que o currículo da disciplina de LP do ES, por vezes desvaloriza o contexto e/ou condição social dos alunos, situação que coloca em causa a qualidade do processo educativo.

[...] [De acordo com] os indicadores educativos nacionais, constata-se no meio rural uma taxa de alfabetização de adultos de 67% [...]; a educação obedece a um currículo nacional único, aplicável em todo o território, independentemente das especificidades culturais locais; existem muitos professores impreparados cientificamente e pedagogicamente [...]; há insuficiências organizativas, de gestão e infra-estruturas que tornam precárias as condições de ensino-aprendizagem [...]. (Silva, 2011, p. 5).

No que diz respeito às questões que causam problemas no sistema educativo ao nível dos currículos, destacamos a falta de divulgação e conhecimento das normas, tendo em conta que há professores de LP que desconhecem o real conceito do currículo, outros nem sequer têm a noção daquilo que o rege, tal como salienta Pacheco (1995) no início desta secção, quando refere que o conceito de currículo utilizado por professores, alunos e encarregados de educação tem ainda um significado ambíguo. Neste âmbito, tal facto pode surgir, nalguns casos por falta de interesse, noutros por défice de formação, e muitas vezes por fraca disposição da legislação.

Outra questão em torno da problemática da concretização do currículo no contexto angolano, por parte dos professores, está também associada a quatro fatores: (i) há fraca formação profissional pedagógica dos professores; (ii) aos professores são atribuídas disciplinas que não são da sua área de formação; (iii) o fraco domínio da norma padrão da LP e (iv) as faltas de materiais e de condições das escolas (Ndombele & Timbane, 2020). Para o efeito, há uma necessidade urgente de sistematização ao nível da política, para tornar o sistema educativo cada vez mais ajustado ao contexto. Neste sentido, Silva (2011) define seis estratégias de ação educativa: (i) a promoção do ensino bilingue (em particular no meio rural) e de uma educação intermulticultural; (ii) a contextualização do currículo nacional com inclusão de conteúdos sobre realidades locais; (iii) a realização da educação para direitos humanos e para igualdade; (iv) a realização de ações de educação comunitária através de agentes de desenvolvimento local (educadores sociais, animadores sociocomunitários); (v) a formação de professores e mediadores intermulticulturais; (vi) a educação dos líderes comunitários e dos “mais velhos” para os valores de igualdade.

2.3.3. Objetivos Gerais sobre o Ensino da LP e MELP no ES

A disciplina de LP no currículo do ES tem como objetivo desenvolver quatro competências necessárias para o aluno: (i) ouvir/falar; (ii) ler; (iii) escrever e (iv) funcionamento da língua. “[...] Deve o ensino de Português capacitar o aluno à compreensão da linguagem oral e escrita, e à expressão correta pela palavra escrita e oral. A consecução dessas habilidades específicas está condicionada à eficiente prática, para a qual concorrem as atividades das demais disciplinas, as atividades extra-classe, as relações entre alunos e professores, as relações dos alunos entre si, os contatos sociais fora da escola e [a] forma sistemática das atividades das aulas de Português” (Souza, 1963, p. 191).

No que diz respeito à competência ouvir/falar, o programa estabelece que o aluno deve: compreender enunciados orais; ter capacidade de refletir sobre a intencionalidade das informações captadas; e avaliar a eficácia comunicativa. Deste modo, o aluno será capaz de utilizar uma expressão oral fluente, correta e adequada às diversas situações de comunicação.

De acordo com Ndombele e Timbane (2020), “as competências da oralidade ocorrem de forma natural e, numa primeira fase, no seio familiar, para aqueles que têm o português como L1 [...]. [Noutros], para [se] conseguir essa competência é necessário frequentar a escola. As competências da escrita são mais complexas e exigem intervenção de um especialista, daí a relevância da escola e do professor para ensinar o desenvolvimento dessas habilidades. É na escola onde há obrigatoriedade do uso da norma-padrão” (Ndombele & Timbane, 2020, p. 304).

No caso da leitura, o aluno deve ser capaz de diversificar as experiências de leitura: utilizar a leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades; reconhecer afinidades entre vários tipos de textos; apreciar criticamente diferentes tipos de texto, recorrendo a critérios pessoais; aprofundar o gosto pela leitura (*idem*).

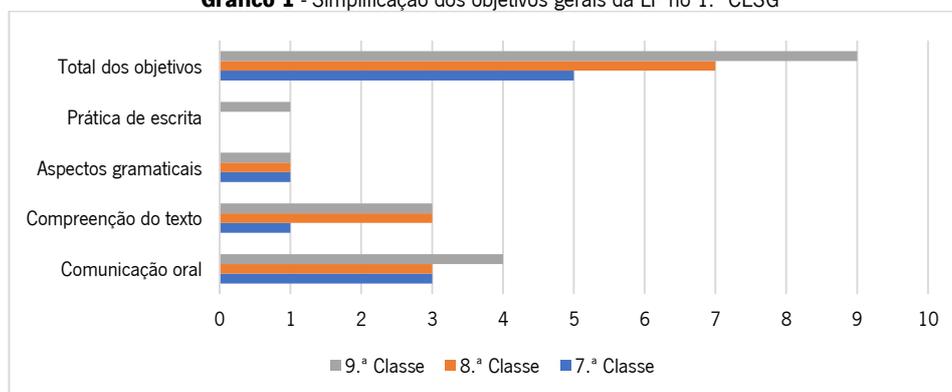
Quadro 4 - Objetivos Gerais da LP do 1.º CEGS

Ord.	1.º CES		
	7.ª Classe	8.ª Classe	9.ª Classe
1	Conhecer a LP adequando o seu uso correto às situações de comunicação;	Compreender a LP através do seu uso correto e adequado;	Compreender a LP assegurando o seu uso correto e adequado à diferentes situações de comunicação;
2	Compreender as características das tipologias textuais a contextualização dos discursos;	Aplicar a expressão oral fluente para adequação da intencionalidade e da eficácia comunicativa;	Compreender o princípio da contextualização dos discursos;
3	Compreender enunciados orais e escritos através da informação captada;	Compreender as variações linguísticas e a interpretação das diferentes tipologias textuais;	Compreender enunciados orais através da informação captada e da dedução de sentidos implícitos;
4	Analisar e interpretar textos através da apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e literários;	Analisar modelos de leitura – metódica e extensiva, e utilizá-los como fonte de informação e de aquisição de conhecimentos;	Aplicar uma expressão oral fluente, correta e adequada a diversas situações de comunicação, de acordo com as normas e técnicas específicas;
5	Compreender uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua a partir de situação de uso e em ocasiões próprias.	Aplicar realizações linguísticas e produções literárias como fonte de desenvolvimento da história e da cultura nacional;	Aplicar as experiências de leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades;
6	-	Conhecer os recursos expressivos linguísticos e não linguísticos;	Aprender afinidades e contrastes, na leitura do texto literário, entre vários tipos, espaços, épocas e géneros textuais;
7	-	Aplicar reflexões linguísticas e sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua a partir de situações de uso e em ocasiões próprias.	Desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e literários;
8	-	-	Aplicar a prática da escrita através de estratégias de planificação e textualização;
9	-	-	Aplicar uma reflexão linguística e uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a partir de situações de uso e em ocasiões próprias para essa reflexão e sistematização.

Fonte: Elaboração própria a partir dos Programas de LP 7.ª, 8.ª e 9.ª classes do 1.º CEGS (INIDE, 2014)

De acordo com o quadro 4, os programas do 1.º CES (7.ª, 8.ª e 9.ª classes) estabelecem 5 objetivos gerais para a 7.ª classe, 7 objetivos para a 8.ª classe e 9 objetivos para a 9.ª classe, sendo que na 9.ª classe é apresentado um único objetivo em relação à *estratégia de planificação e textualização*. Deste modo, simplificamos os objetivos gerais da LP no 1.º CES tendo em conta quatro referenciais: (1.º) comunicação oral e/ou sistema de comunicação; (2.º) compreensão do texto e/ou leitura; (3.º) aspetos gramaticais e/ou funcionamento da língua e (4.º) prática de escrita.

Gráfico 1 - Simplificação dos objetivos gerais da LP no 1.º CEGS



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico 1, os objetivos traçados relativamente à *Prática de escrita* especificamente sobre *a estratégia de planificação e textualização* verificam-se apenas à 9.^a classe. Nesta classe também é possível identificar a maior ocorrência de frequência nos objetivos referentes à *Comunicação oral*, seguida da *Compreensão do texto*, que compreende a mesma ocorrência para a 8.^a classe, e menor para a 7.^a classe. Na 7.^a e 8.^a classes, a ocorrência referente ao objetivo *Comunicação oral* é igual para ambas as classes. Já os *Aspetos gramaticais* compreendem os mesmos dados para todas as classes do 1.º CES (7.^a, 8.^a e 9.^a).

Neste sentido, consideramos que não faz sentido, em termos operacionais, os objetivos gerais traçados nos programas do 1.º CES serem repetitivos e/ou apresentarem algumas semelhanças nos *Aspetos gramaticais*, *Compreensão do texto* e *Comunicação oral*.

Em relação ao 2.º CES - Formação Geral para a 10.^a e 11.^a classes e ao 2.º CES - Formação de Professores do Ensino Secundário (especialidade) para as 10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes, os programas estabelecem três objetivos essenciais:

- Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita;
- Produzir textos de diversos géneros visando um progressivo aperfeiçoamento da expressão escrita;
- Utilizar diferentes técnicas da escrita.

Assim, de modo geral e de acordo com algumas das finalidades da disciplina de LP, o programa da formação Média Técnica, de entre os vários objetivos, destaca que o aluno da 10.^a e 11.^a classe deve ser capaz de desenvolver as seguintes habilidades:

- Demonstrar capacidade crítica e opinião própria;
- Expressar ideias com correção e elegância linguística;
- Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver e compreender a leitura;
- Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita;
- Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de correção pessoal e alheia.

No caso dos objetivos da disciplina de Metodologia de Ensino do Português (MELP), o Programa refere 5 objetivos gerais que devem ser concretizados na 11.^a e 12.^a classes:

- Problematizar aspetos de ensino/aprendizagem da LP;
- Encarar os conhecimentos teóricos numa perspetiva de articulação com a prática;
- Produzir documentos e materiais suscetíveis de serem utilizados nas aulas de LP;

- Interpretar criticamente os resultados dos alunos e, a partir deles, projetar as atividades de ensino/aprendizagem;
- Avaliar criticamente o processo docente/educativo procurando formas de superar as deficiências encontradas

Sobre os conteúdos programáticos da 11.^a classe, destacamos os seguintes tópicos: (i) importância e objetivos da disciplina de MELP; (ii) situação linguística de Angola (estatuto da LP em Angola [...]); (iii) comunicação e linguagem. Em relação à 12.^a classe destacamos os seguintes conteúdos: (i) comunicação e expressão oral/comunicação e expressão escrita (estratégia de aperfeiçoamento da ortografia, motivações para a escrita e a criatividade na escrita); (ii) a leitura – o ato de ler e motivações para a leitura; (iii) vocabulário; (iv) a gramática – a norma; (v) a aula de LP; (vi) planificação da aula de LP – plano de aula e (vii) instrumentos de observação de aulas.

Nesta perspetiva, é também importante considerar que a disciplina da LP, consagra objetivos transversais às restantes disciplinas do plano curricular. No âmbito da escrita, assume ainda um conjunto de competências, capacidades, atitudes e valores, por forma a que a inserção do indivíduo na vida ativa seja feita sem dificuldade, nomeadamente, a capacidade de produção de diferentes tipos/géneros textuais.

2.4. A escrita nos Programas de LP e MELP no ES

De acordo com Pacheco (1995), “a eficácia docente depende [...] de programas de microensino que têm por finalidade principal o treino de competências específicas com vista a um desempenho ideal [...]” (1995, p. 54).

Neste sentido, e tendo em conta os objetivos traçados na disciplina de LP, compõem a estrutura programática do 1.º CES (7.^a, 8.^a e 9.^a classes) os seguintes conteúdos nucleares: (i) o texto narrativo; (ii) o texto descritivo; (iii) o texto apelativo; (iv) o texto informativo; (v) o texto poético; (vi) o texto explicativo; e (vii) o texto argumentativo.

De acordo com a análise o Programa do 1.º CES, os conteúdos de escrita dos diferentes tipos/géneros textuais enquadra-se na penúltima secção antes da conceção da avaliação. Para o efeito, dele constam os seguintes objetivos específicos: (i) aprofundar a prática da escrita do aluno a partir de várias interações e/ou de diferentes textos; e (ii) aperfeiçoar a competência escrita e oral pela utilização de técnicas de autocorreção, hetero-correção e heteroavaliação.

No que diz respeito à *atividade de planificação e textualização*, o programa prevê que esta seja realizada apenas para a *Prática de escrita do texto informativo*, para as respetivas classes. Além disso,

o programa estabelece que a atividade de *prática de escrita do texto livre* deve ser desenvolvida nos conteúdos do *texto poético*. Deste modo, constituem também conteúdos da *escrita narrativa* os seguintes processos operacionais para as respetivas classes (7.^a, 8.^a e 9.^a):

- Desenvolver técnicas relativas ao ato narrativo, nomeadamente o reconto e a descoberta da história; inventar a continuação da história partindo da situação inicial; contar por escrito histórias diferentes, mas partindo da mesma temática; e criação de outros textos narrativos.

Em relação aos conteúdos relativos à *escrita descritiva*, o programa do 1.º CES (7.^a, 8.^a e 9.^a classes) estabelece as seguintes propostas operacionais:

- Descrever corretamente o relato físico ou psicológico das personagens; a paisagem, a cena e os objetos (partindo do funcionamento interno da descrição).

Para a escrita do texto *apelativo (injuntivo)* consta a seguinte proposta operacional:

- Enumerar ordens ou prescrições de forma ordenada: atribuir títulos; ordenar a sucessão de atos que determinam um resultado final; construir frases a partir de uma condicional (se fores [...]; caso venham); criar textos de acordo com a imagem ou vice-versa; empregar recursos linguísticos apropriados a este tipo de texto; procurar uma linguagem clara, objetiva e atual.

No caso dos processos operacionais para o conteúdo sobre a *escrita do texto informativo*, o programa do 1.º CES (7.^a, 8.^a e 9.^a classes) propõe os seguintes:

- Desenvolver metodologia de trabalho a partir de recolha de informação: registar, selecionar, **planificar o texto** e redigir de acordo com as características específicas deste tipo de texto.

Quanto à *escrita do texto poético*, consta do programa do 1.º CES (7.^a, 8.^a e 9.^a classes) a seguinte proposta:

- Escrever textos com características poéticas a partir de: leitura de um texto literário; comparação para descrever pessoas, sentimentos, objetos e situações; identificação de um objeto ou fenómeno personalizado e **texto livre**.

Em relação à escrita do *texto explicativo*, o programa exclui a 7.^a classe dessa temática sendo que dele constam os seguintes conteúdos para a 8.^a e 9.^a classes:

- Resumo de pequenos textos); a síntese (sintetizar o conteúdo textual) e a exposição do texto explicativo.

O programa estabelece como último aspeto, o *texto argumentativo*, apenas na 9.^a classe e com as seguintes orientações operacionais:

- apresentar de forma ordenada os raciocínios a serem argumentados; sequenciar as ideias que compõem o texto argumentativo; criar textos argumentativos de acordo com as circunstâncias do meio; empregar recursos linguísticos apropriados a este tipo de textos.

Relativamente ao programa do 1.^o CES, no 2.^o CES os programas de LP da Formação Geral (10.^a e 11.^a classes) e da Formação Especializada em Ensino do Português (10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes) apresentam diferenças em algumas denominações e/ou classificações dos tipos/géneros textuais, sendo que, no âmbito da escrita, dele constam os seguintes conteúdos: (i) o texto utilitário; (ii) o texto informativo e (iii) o texto literário nomeadamente: o texto Narrativo, o texto Lírico e o texto Dramático apenas para a Formação Geral.

No que diz respeito aos objetivos específicos, ambos os programas estabelecem os mesmos objetivos: redigir textos utilitários e textos informativos; construir retratos físicos/psicológicos de personagens; reproduzir excertos; redigir textos narrativos; demonstrar espírito de síntese ao resumir acontecimentos ou experiências vividas/escritas por outros.

Em relação aos procedimentos operacionais para a *escrita dos textos utilitários* consta o seguinte: ler e interpretar textos utilitários; efetuar a leitura de textos para os compreender; comparar cartas de natureza diversa; utilizar dicionários – entrada lexical; Recolher informações – preencher fichas de leitura; fazer convocatórias; redigir cartas; preencher impressos; redigir requerimentos; recolher receitas típicas da região e constituir dossier de receitas; promover intercâmbios escolares (produzindo convites, cartas e/ou bilhetes postais); redigir cartas familiares e preencher telegramas.

Para a *escrita do texto informativo* constam os seguintes processos operacionais: ler o texto informativo em estudo; recolher entrevistas subordinadas a um tema para construção de um dossier de imprensa; construir um guião para uma entrevista; realizar entrevistas, transcrever entrevistas realizadas oralmente; relatar factos e acontecimentos. Para além disso, três processos operacionais são acrescidos no Programa de Especialidade: analisar a estrutura da reportagem; realizar uma reportagem e construir dossier de imprensa.

No âmbito da *escrita do texto Literário*, há conteúdos comuns relativos aos processos operacionais para o Programa – Formação Geral e para o Programa da Especialidade e alguns conteúdos com natureza diferenciada. No caso da Formação Geral do 2.^o CES, o programa centra-se

em definições básicas, mas com conteúdos extensos. Já na Formação Especializada, o programa refere-se a conteúdos mais resumidos, embora mais aprofundados.

De acordo com os programas do 2.º CES, os textos literários estão classificados de acordo com três tipos/gêneros textuais (narrativo, lírico e dramático). No que diz respeito à *escrita do texto narrativo*, os programas apresentam os mesmos conteúdos com os seguintes processos operacionais: recontar; resumir; relatar acontecimentos; fazer comentários orais; determinar o estatuto do narrador em vários textos; construir relatos físicos/psicológicos de personagens de uma narrativa; recolher produções da tradição oral; ler e interpretar textos recreativos; relacionar textos de culturas diferentes e tema idêntico; ler e interpretar fábulas; analisar a fábula quanto à sua intencionalidade e recriar histórias.

Constituem conteúdos semelhantes e/ou equivalentes para a Formação Especializada a elaboração de esquemas da sequência de um texto narrativo; interpretar textos de banda desenhada; legendar uma banda desenhada; e completar desenhos de banda desenhada, que para a Formação Geral equivale aos seguintes conteúdos operacionais: caracterizar o texto literário e o texto narrativo; descrever ambientes, situações, pessoas e sentimentos; criar textos a partir de imagens e analisar a fábula quanto à sua estrutura e característica.

Em relação à escrita do *texto lírico*, constam igualmente os mesmos conteúdos dos processos operacionais: leitura, análise e interpretação do referido texto; reconstruir poemas a partir de versos desordenados; completar, memorizar e clamar poemas. Há apenas um conteúdo específico inserido na Formação Especializada: produzir textos poéticos.

Por último, a escrita do texto dramático, está ausente do Programa – Formação Especializada sem qualquer atividade de escrita para esse tipo/gênero textual.

Em relação à disciplina de MELP, no âmbito da *didática da escrita*, o programa do 2.º CES (11.ª e 12.ª classes) prevê os seguintes objetivos específicos para a 11.ª classe:

- Conhecer as diversas realizações orais e escritas da língua que a escola deve desenvolver nos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem da LP.

Neste sentido, os conteúdos programáticos fazem referência ao uso da língua escrita: escrita livre; carta, postal, telegrama, convite, circular, aviso, convocatória, ata, relatório, requerimento, resumo, atestado, certidões e outros textos.

Na 12.ª classe o programa estabelece três objetivos específicos:

- Conhecer o papel e a importância da escrita no ensino-aprendizagem da língua;
- Compreender as estratégias para o ensino-aprendizagem correta da língua escrita;

- Desenvolver a competência da escrita (adequar a produção escrita a uma correta organização e articulação de ideias).

Deste modo, todos os conteúdos programáticos ao nível do 2.º CES fazem referência à comunicação e expressão escrita (ler e escrever); língua oral e língua escrita – da oralidade à escrita; atividades de produção de escrita – a escrita na aula de Português; a ortografia – estratégias de aperfeiçoamento da ortografia; a pontuação – técnicas para ensino-aprendizagem da pontuação; a coerência – técnicas para aperfeiçoar a coerência textual; o gosto de escrever (motivação para a escrita e a criatividade na escrita).

As análises dos programas apresentados nesta secção, indicam que, a nível da escrita, os conteúdos programáticos apenas são diferenciados na disciplina de MELP do 2.º CES. Nos programas do 2.º CES da formação geral e da formação especializada os conteúdos apresentam características comuns e semelhantes em quase todos aspetos. O mesmo ocorre com os conteúdos apresentados nos programas do 1.º CES.

2.5. Ensinar a Escrever na Aula de LP: Conceções, Conhecimento e Práticas Profissionais do Professor

Desde sempre a sociedade atribui a responsabilidade de ensinar a escrever à escola. Para a escola, a tarefa de ensinar a escrever é um processo complexo, pois requer tempo, no entanto, contrariamente, a escola dedica normalmente pouco tempo para a realização de atividades de escrita. Normalmente, essas atividades são realizadas e/ou implementadas no final da aula, e por vezes é atribuída como tarefa para os alunos realizarem em casa, sem que haja um prévio acompanhamento do professor.

Nesta perspetiva, Gaspar (2015) defende que, independentemente do método e/ou manual escolhido pelo professor, há determinados princípios didático-pedagógicos que este pode/deve ter em conta na hora de planificar as suas aulas pois, como refere Weininger (citada por Gaspar, 2015), deve haver “a liberdade e obrigação de escolher caso a caso os elementos de formalização necessários para cada grupo concreto de alunos” (p. 31).

Neste sentido, a programação das aulas deve ser feita com base na realidade circundante do aluno, tendo em conta acontecimentos, preocupações ou costumes do seu meio sociocultural, o que conduzirá à sua envolvência emocional e tornará a sua aprendizagem mais significativa e com maiores probabilidades de sucesso. De acordo com Weininger (*idem*), conteúdos sem relevância existencial

para o aprendiz não serão conectados a experiências prévias e dificilmente despertarão energia motivacional suficiente para a transformação duradoura de estruturas mentais preexistentes.

Neste contexto, para que os alunos aprendam, importa que os professores ensinem, e para isso, importa que saibam o que vão ensinar e o que devem ensinar, antes do como. Por sua vez, ao que ao aluno compete a auto concentração e o esforço do estudo, o trabalho individual, é claro que o professor é o responsável pela organização do itinerário, pela conceção de estratégias, seleção ou criação de meios, recursos e materiais e pelo carácter da reflexão linguística que suscita, o exercício que promove, a explicação que desenvolve (Santos, 2001, p. 30).

Deste modo, as conceções teóricas sobre as atividades de escrita, exigem necessariamente que o professor tenha conhecimento profissional para que possa exercer a sua prática de modo eficaz.

2.5.1. Conceções teóricas sobre as atividades de Escrita na aula de LP

As conceções em relação à formação de professores especializados em Ensino do Português são indispensáveis saberes Didáticos referente à Escrita, não só na maneira como são estruturados os conteúdos na disciplina de MELP, mas também porque podem atuar como elementos essenciais em relação às novas tendências e em função de certos problemas (Amor, 1993).

Nesta perspetiva, Pacheco (1995) identifica três indicadores que favorecem o *curriculum* de formação de professores no âmbito das conceções: (i) profissionalismo docente; (ii) perfil do professor; e (iii) orientações curriculares. De acordo com Pacheco (1995), “o profissionalismo docente é um dos primeiros aspetos a ser discutido [ao nível] de formação de professores” (p. 127). Neste caso, para que o professor seja capaz de exercer as suas funções profissionais de forma plena e posteriormente ser reconhecido, necessita de dispor de um conhecimento profissional especializado. “Todos estes atributos, [...] fazem do professor um profissional em busca constante de uma profissionalidade” (*idem*), que seguramente vai depender de três contextos: (i) pedagógico (atividade de ensino-aprendizagem); (ii) institucional; e (iii) profissional.

No que diz respeito às atividades pedagógicas, o processo de ensino-aprendizagem exige atividades didáticas específicas. No caso da didática do português, as atividades “têm amplo emprego na integração e fixação de matéria do programa de gramática, através de cujo desenvolvimento se devem adquirir automaticamente” (Souza, 1963, p. 111).

Neste sentido, a autora propõe dois tipos de exercícios: *orais* ou *escritos*; (ii) *individuais* ou *coletivos*, dos quais podem ser realizados em sala de aula ou fora da escola.

Normalmente, os exercícios escritos são coletivos, não só para maior facilidade do trabalho em [sala de aula], como, também, da correção que aproveitara a toda turma [...]. Mas há casos em que o professor precisa e pode atender a diferenças individuais, sem, com isso, prejudicar o trabalho normal da [sala]. [O professor] organizará exercícios especiais para um ou alguns alunos, orientando a sua execução e corrigindo-os em encontros fora da aula [...]. Esse trabalho docente não exige, muitas vezes, mais que observação e um pouco de boa vontade. (Souza, 1963, p.112).

Neste âmbito, o professor é considerado a figura central do processo de ensino-aprendizagem e agente fundamental do desenvolvimento do seu conhecimento profissional, pois a sua prática depende do sucesso de transformação pessoal. Atualmente, uma das preocupações das escolas de formação de professores é reforçar o conhecimento especializado que o professor precisa de ensinar.

2.5.2. Conhecimento profissional do Professor de LP

A partir de trabalhos efetuados por Lee S. Shulman nos anos 80 surge a ideia em relação ao conhecimento profissional a qual emerge como novo domínio do conhecimento do professor o conhecimento pedagógico do conteúdo. Neste sentido, esse conhecimento permite aferir um conjunto de saberes, quando contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, que o professor deve dominar, para exercer a sua profissão de modo pleno. Por outro lado, essa concepção permite perceber como esse saber é construído, tendo em consideração as suas percepções, experiências pessoais, atitudes, expectativas, dilemas e outros (Pacheco, 1995). O mesmo autor refere que o conhecimento ou saber do professor integra outros saberes ou conhecimentos: (i) o conhecimento técnico e/ou profissional focado no interesse do *saber-fazer*; (ii) o conhecimento prático focado no interesse prático (*reflexão-em-ação*) e o (iii) o conhecimento emancipatório focado na reflexão em função da ação prática.

Para Souza (1963), no caso da disciplina de LP, “os conhecimentos envolvem um conjunto de informações e observações que se combinam e organizam em soluções específicas, como, por exemplo, conhecimentos de fonética, morfologia e sintaxe, conhecimentos relativos à versificação, a gêneros literários e características de estilos de época, à evolução fonética, morfológica e sintática da língua [entre outros]” (p. 16).

De acordo com Pacheco (1995), as características do conhecimento sobre, os saberes profissionais estão conectados a uma atividade, a um contexto prático e a uma intencionalidade, integram-se numa teoria prática da educação que existe a partir de um saber orientado para a ação: “se em consequência, o ensino é uma atividade profissional, o professor terá que ser formado em

destrezas básicas, num conhecimento dos conteúdos formais de ensino e em destrezas didáticas” (p. 14).

Nesta perspetiva, o autor distingue vários tipos de conhecimento profissional, dos quais destacamos os seguintes:

- Conhecimento dos conteúdos da disciplina;
- Conhecimento do conteúdo pedagógico centrado na compreensão pedagógica e profissional;
- Conhecimento pedagógico geral, centrado nos princípios amplos e estratégias de organização e condução da aula;
- Conhecimento curricular pedagógico, centrado nos materiais didáticos e nos programas que servem de ferramentas orientadoras;
- Conhecimento dos alunos e das suas características, centrado na gestão de aprendizagem em função da particularidade;
- Conhecimentos dos contextos educativos centrado no funcionamento da escola e nas características da comunidade;
- Conhecimento dos fins educativos.

O conhecimento do conteúdo pedagógico, desenvolvido através da experiência que o professor realiza no seu percurso para a aquisição de natureza prática, é denominado por conhecimento prático (Pacheco, 1995).

Neste âmbito, considera-se que o conhecimento prático está associado à arte que o professor desenvolve durante a sua reflexão relativamente ao modo de como atua para fazer chegar o conhecimento ao aluno. Deste modo, Pacheco (1995) propõe três (3) categorias do conhecimento prático e/ou necessário para que o professor possa ensinar: (1) conhecimento pedagógico geral – focado nos princípios gerais de ensino; (2) conhecimento do conteúdo – focado nos conteúdos a ensinar; (3) Conhecimento didático do conteúdo – estabelece onde e a quem ensinar (ligado ao currículo), o que deve incluir as condições sociais, a comunidade e os seus interesses culturais.

Nesta perspetiva, é importante que o professor, no exercício da sua profissão, faça conexões entre os diferentes domínios: desde o conhecimento do currículo, o conteúdo da disciplina, o contexto dos alunos, de si próprio e essencialmente da prática instrucional.

Com base neste esquema concetual, o perfil profissional do professor acaba por ser o resultado, não só da sua trajetória profissional, mas também do ciclo de vida em que encontra, compreendendo a sua identidade (o autoconceito, a autoestima, a motivação, as perspetivas de desenvolvimento profissional, as necessidades atuais de formação), o seu conhecimento profissional (modelo pessoal de ensino e estratégias de

aprendizagem utilizadas na construção do conhecimento e a sua cultura de desenvolvimento profissional (valores educativos, estrutura pedagógica da escola. (Cannas & Moreira, 2015, p. 61).

Apesar disso, muitas vezes a maior ênfase é atribuída aos aspetos pedagógicos e a outras orientações dos conteúdos programáticos e/ou para ações específicas. Embora, na maior parte das vezes, as instituições, e até mesmo os próprios professores considerem que o aluno é o que menos trabalha e o que menos se empenha nas atividades académicas. Vieira (2010) justifica que tal generalização acontece porque os alunos não estudam de acordo com os seus interesses. No caso específico da disciplina de LP, os alunos deveriam estar satisfeitos quando diante de tarefas de compreensão de um texto (leitura para chegar à seguinte conclusão: “li, compreendi, gostei”). Então, é nessa perspetiva em que os professores devem ajudar os alunos.

Práticas Profissionais do Professor de LP

De acordo com a revisão da literatura, encontramos termos diferentes para caracterizar as ações que o professor desenvolve para que os seus alunos possam apropriar-se de conhecimento com a profundidade e qualidade necessárias. Constam dos conceitos: prática de uma ação (Souza, 1963), prática pedagógica, prática profissional do professor, práticas curriculares (Pacheco, 1995) e prática letiva e/ou prática de sala de aula (Souza, 1963).

Na secção anterior, *o conhecimento profissional* é visto sob diferentes perspetivas, da mesma maneira a prática profissional do professor de LP também pode ser percebida de modos diversos. No âmbito do ensino do português, as práticas profissionais dos professores de LP são certamente um dos fatores que mais influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Para o efeito, e diante dos programas oficiais, os professores “têm frequentemente tentado superar, na prática, a dicotomia língua/literatura. Buscam integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir criticamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor intérprete” (Souza, 1963, p. 19).

2.5.2.1. Estratégias e Avaliação Sobre Ensinar a Escrever

De acordo com a secção *a escrita nos programas de LP e MELP* surge a seguinte questão: o que os professores e alunos fazem perante os objetivos de ensinar a escrever na aula de LP? Neste caso, ambos mobilizam o conhecimento e optam por estratégias que possam atribuir competências ao aluno. Neste âmbito, Souza (1963) faz referência a três práticas em sala de aula como unidades

básicas de ensino do português: (i) a prática de leitura de textos; (ii) a prática de produção de texto e (iii) a prática de análise linguística.

Em relação à prática de produção de texto, a mesma autora destaca que o exercício de redação tem sido uma questão problemática para a escola, a qual tem implicações não só para os alunos, mas também para os professores.

No caso específico de Angola, e de acordo com a nossa análise feita aos programas de LP do ES (1.º CES e 2.º CES), é possível verificar que os temas são repetidos e/ou semelhantes de ano para ano, e que o aluno muitas das vezes se apercebe disso. No caso dos programas do 2.º CES, questionamos o facto de os programas de o 2.º CES da Formação Geral (10.ª e 11.ª classes) apresentarem semelhança de conteúdos em relação aos programas do 2.º CES - Formação Especializada (professores de LP do 1.º CES).

A mesma situação também ocorre na estrutura programática dos conteúdos do 1.º CES (7.ª, 8.ª e 9.ª classes). Nesses programas, as atividades operacionais no âmbito da prática de produção textual referem-se apenas a questões genéricas. Neste sentido, destacamos duas orientações que consideramos mais específicas para as atividades e/ou produção da escrita. A primeira está relacionada com a *escrita do texto informativo*, para a qual os programas propõem: *desenvolver metodologia de trabalho a partir de recolha de informação: registar, selecionar, planificar o texto e redigi-lo de acordo com as características específicas deste tipo de texto*.

O segundo caso envolve a *escrita do texto poético*, sobre a qual consta do programa do 1.º CES (7.ª, 8.ª e 9.ª classes) a seguinte proposta: *escrever textos com características poéticas a partir de: leitura de um texto literário; comparação para descrever pessoas sentimentos, objetos e situações; identificação de um objeto ou fenómeno personalizado e texto livre*.

Neste âmbito, consideramos que cabe ao professor ter a lucidez de decidir em relação à estratégia a realizar, tendo em conta a tarefa de produção textual. Isto porque o professor, nestes casos, é o único sujeito que consegue mobilizar vários procedimentos dentro de um cenário de estratégias que normalmente são conquistadas com a aprendizagem dos alunos.

2.5.2.2. Sistema de avaliação das atividades

As Reformas Educativas em Angola implicaram a “reavaliação dos conteúdos programáticos” a que se adicionou um novo paradigma educativo, justificado pelo sistema educativo anterior. No caso específico da disciplina de LP, o resultado da 2.ª Reforma Educativa concluiu que um número elevado

de alunos ainda não sabe ler nem escrever corretamente, e que outros têm dificuldade em interpretar (RAGRE, 2014).

No que diz respeito à escrita na aula de LP, alguns estudos tratam a questão da *redação* (Suassuna, 1995); (Souza, 1963). Para Suassuna (1995), do ponto de vista pedagógico, a correção da redação obedece a um código preestabelecido. Para além disso, inclui-se a discussão prévia de temas e autocorreção. Deste modo, escreve-se para aplicar regras gramaticais e comprovar o conhecimento a ortográfico. No caso da ortografia, as avaliações dão primazia a “uma só forma de escrever, ou apenas a escrita padrão [...] [sendo] o erro ortográfico de tal forma [importante], que ele passou a ser o critério preponderante de avaliação do texto escrito” (Suassuna, 1995, p. 52).

Nesta perspetiva, têm implicações na avaliativa da escrita: a questão da gramática, a questão da redação, a questão da leitura, a questão da ortografia, a questão do vocabulário, a questão dos meios de comunicação em massa (Suassuna, 1995) e pontuação (Souza, 1963).

No caso específico de Angola, para além dos pontos referidos no parágrafo anterior, constituem ponto de partida para as avaliações são os programas, que atribuem as seguintes orientações: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Em relação ao 1.º CES (7.ª, 8.ª e 9.ª classes) estabelecem-se as seguintes avaliações:

Quadro 5 - Propostas previstas no programa para avaliações

Conteúdos	Proposta para avaliação
Texto narrativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontrar, no processo da oralidade, da escrita ou de leitura, as normas que regulam esses domínios*; 2. Corrigir, através da reflexão conjunta, as normas transgredidas*.
Texto descritivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aperfeiçoar a auto e a heteroavaliação*.
Texto apelativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontrar, no processo da oralidade e da escrita ou da leitura, as normas que regulam esses domínios*; 2. Aperfeiçoar a auto e a heteroavaliação - a); 3. Corrigir, através de reflexão conjunta, as normas transgredidas - a).
Texto informativo	Sem proposta de avaliação
Texto poético	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontrar no processo da oralidade da escrita e da leitura as normas que regulam esses domínios*; 2. Corrigir, através de reflexão conjunta, as normas transgredidas.
Texto explicativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. A utilização da exposição didática de várias disciplinas, servindo assim para uma autêntica interdisciplinaridade - b); 2. Analisar e avaliar o trabalho do aluno - b); 3. Criticar e explicar as falhas apresentadas pelos alunos – b); 4. A utilização da exposição de várias disciplinas suscetíveis de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno através de uma melhoria da apreensão parcial desses textos (Identificar e explicar os erros e falhas do aluno; comentar com os alunos o seu trabalho; explicar sempre que os alunos o solicitem - a).
Texto argumentativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontrar, no processo da oralidade da escrita e da leitura as normas que regulam este domínio*; 2. Aperfeiçoar a auto e heteroavaliação*; 3. Corrigir, através da reflexão conjunta, as normas transgredidas - a)

Fonte: Programa de LP do 1.º CESG - 7.ª, 8.ª e 9.ª classes (INIDE, 2014)

Legenda: a) objetivo apenas traçado para a 9.ª classe

b) objetivos traçados para 7.ª e 8.ª classes

*Objetivos traçados para todas classes (7.ª, 8.ª e 9.ª classes)

No quadro 5, o primeiro objetivo referente ao texto narrativo corresponde a todas as classes e a todos os textos em estudo, com exceção do texto explicativo. Para além dos objetivos serem os mesmos em todas as classes (7.^a, 8.^a e 9.^a), destacamos que alguns objetivos traçados correspondem apenas à 9.^a classe, outros às 7.^a e 8.^a classes. O estudo do texto informativo este é o único que não apresenta uma proposta de avaliação.

Em relação ao 2.º CES – Formação Geral (10.^a e 11.^a classes) e 2.º CES – Formação Especializada (10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes) o programa prevê que os alunos tenham:

- Capacidade de produzir e transformar textos, de redigir textos utilitários e informativos; capacidade de redigir textos narrativos; capacidade de análise e de síntese.

No caso da disciplina de MELP do 2.º CES (11.^a e 12.^a classes), o programa não apresenta proposta de avaliação. Apenas faz referências às avaliações como conteúdos programáticos para a 12.^a classe. Consta desse conteúdo: (i) conceito e funções da avaliação; (ii) modalidade de avaliação: contínua, diagnóstica, formativa e sumativa; (iii) técnicas de avaliação (os testes/normas para a elaboração de testes); e (iv) interpretação dos resultados da avaliação.

Síntese

Antes da independência, a educação em Angola era tradicional. Desde a chegada dos portugueses, foi imposta uma educação voltada para os modelos europeus. Neste âmbito, a educação europeia ganhou um estatuto de “educação oficial” em relação à “educação tradicional”. O atual sistema de educação em Angola tem como ponto de partida a Lei 13/01, de 31 de dezembro de 2001. A publicação dessa Lei impulsionou o lançamento da segunda Reforma Educativa de Angola independente, que vigorou desde o início do ano letivo de 2004, em modo experimental, e se estendeu até 2015.

As três Reformas Educativas em Angola nomeadamente a de 1976 a 2000 a de 2002 a 2011, e a última, realizada nos anos letivos de 2016, 2017, 2018 implicaram a “reavaliação dos conteúdos programáticos” aos quais se adicionou um novo paradigma educativo, justificado pelo sistema educativo anterior. No caso específico da disciplina de LP, o resultado da 2.ª Reforma Educativa concluiu-se que em Angola ainda se regista um número elevado de alunos que não sabe ler nem escrever corretamente e outros têm dificuldade em interpretar (RAGRE, 2014).

De acordo com a nossa análise feita aos programas de LP do ES (1.º CES e 2.º CES), é possível verificar que os temas são repetidos e/ou semelhantes de ano para ano. Neste âmbito destacamos a estratégia da planificação e textualização apenas para a escrita do texto informativo (7.ª, 8.ª e 9.ª classes). Quanto à produção do texto livre, é implementada no estudo do texto poético apenas para as classes do 1.º CES (7.ª, 8.ª e 9.ª).

CAPÍTULO 3 - A ESCRITA E O SEU ENSINO: à luz da teoria da Didática

Este capítulo dedica-se à análise de três perspectivas e/ou modelos ligados à escrita e ao seu ensino, em contexto de sala de aula, nomeadamente a perspectiva tradicional, centrada na atividade de leitura e análise do “texto” enquanto produto, a perspectiva cognitivista focada no processo de produção textual dos sujeitos, a que correspondem três componentes: (a planificação, a redação e a revisão, e a perspectiva interacionista centrada na interação social inerente aos usos da linguagem.

Face às perspectivas sobre a escrita e o seu ensino, pretende-se destacar linhas orientadoras para o ensino da escrita tendo em conta a perspectiva interacionista (o contexto da escrita e/ou desenho da realização das tarefas de escrita) e a perspectiva cognitivista (a escrita processual e/ou desenho de tarefa do ensino da escrita).

3.1. O que é a escrita?

A necessidade de expressar emoções, comunicar conteúdos e percepções colocam a escrita no centro das atenções do atual contexto da era digital. Nele, “a escrita de papel e lápis (caneta ou esferográfica) vai sendo progressivamente substituída pela escrita em teclado, visível num ecrã, por intermédio de um processador de texto” (Carvalho, 2019, p. 193).

Este é um processo que implica não só exprimir ideias, mas também associa a necessidade de utilizar estratégias prévias, que permitam que se veja, na escrita de um texto, não apenas como um produto final e/ou linear, mas sim como um processo contínuo e progressivo.

De acordo com Gomes et al. (2016), a escrita pode ser compreendida em duas perspectivas: a *escrita como produto* e a *escrita como processo*. No caso específico *da escrita como produto*, ela centra-se no modelo “formalista” que considera a escrita uma atividade individual e solitária de pessoas com características e/ou dons especiais. “Nesta perspectiva, o modo de ensino da composição escrita centra-se na memorização das regras gramaticais e nos seus subsistemas (sintaxe, léxico, morfologia, ortografia...) e na aplicação das regras no texto” (p. 13”).

Por outro lado, *a escrita como processo* contempla dois modelos: modelos lineares e modelos não lineares. Os modelos lineares centram-se na sequência das operações de escrita: pré-escrita, escrita e reescrita (*idem*, 2016). Já os modelos não lineares de escrita deram um grande contributo na investigação sobre os processos mentais, que remetem para a dimensão cognitiva e interior dos sujeitos (Gomes et al., (2016).

3.1.1. O Papel da Escrita nas Sociedades Atuais

O nosso dia-a-dia é caracterizado por diversas atividades sociais que colocam a escrita e suas implicações em primeiro plano. “A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). Neste contexto, basta refletir, por um lado, sobre a modalidade de comunicação, em que os homens escrevem por motivos acadêmico-profissionais, por necessidade, por gosto, e/ou outras motivações. Por outro lado, a principal razão de eliminação de candidatos às vagas de emprego em determinados sectores baseia-se não apenas no nível de competência metalinguística do candidato, mas também no nível de competência textual.

Neste sentido, o domínio da língua ao nível textual contribui significativamente para que o cidadão aceda a um emprego e a outros recursos, pois a escrita de um texto pressupõe o conhecimento, não apenas de regras gramaticais básicas que suportam a língua, mas também da sua estrutura, que deve adequar-se ao género e aos fins para os quais foi elaborado.

Na vertente processual, a produção escrita é considerada como uma situação complexa em diversos contextos. Exige uma formulação de ideias que estejam em conexão com os conteúdos de modo assegurar um discurso significativo, essencialmente para que um recetor distante, temporal e espacialmente, compreenda o ordenamento de palavras num discurso lógico (Carvalho, 2005).

A escrita desempenha múltiplas funções na nossa sociedade, e para tal é necessário que a escola seja capaz de conduzir os alunos a um desenvolvimento que vá ao encontro das necessidades atuais. Para Barbeiro e Pereira (2007), isso implica que a realização das atividades e/ou tarefas de escrita incidam sobre três competências: competência compositiva; competência ortográfica e competência gráfica.

3.2. O que é o ensino da escrita?

A visão escrita como um processo recursivo, em que o sujeito procura resolver um problema, surge a partir dos anos 70 do século XX, por intermédio de várias investigações centradas no ensino-aprendizagem da linguagem escrita (Gomes et al., 2016), (Carvalho, 2019). O marco teórico sobre o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, tem como principais referências estudos linguísticos e psicológicos. Contudo, do ponto de vista de Camps (2005), o trabalho dos alunos, ao nível da linguagem escrita, não poderá apenas ser olhado ao nível da psicologia e da linguística, pois os objetivos do ensino e aprendizagem da escrita devem estar em conexão com as necessidades dos contextos concretos.

Devemos considerar que a escrita constitui um saber de natureza *procedimental*, um saber-fazer ou competência que o aluno desenvolve e deve ser capaz de aplicar na vida escolar e para além dela.

3.2.1. Sobre a Didática da Escrita

Atualmente, as práticas de ensino-aprendizagem na escola não problematizam a situação de escrita, facto que não favorece a evolução do aluno para uma escrita mais desenvolvida (Bereiter & Scardamalia, 1987; Carvalho, 1999). Essa realidade resultou em diversos projetos de investigação, com destaque nos Estados Unidos e Canadá a partir dos anos 70 do século passado. Reconhece-se, no entanto, que esses esforços nem sempre foram bem assimilados e implementados nas escolas, pois os resultados indicam que as essas perspetivas sobre a escrita nas suas várias dimensões não foram devidamente traduzidas em propostas didáticas, muito por falta de formação por parte dos professores.

De acordo com Carvalho (2019), a dificuldade dos alunos está associada a diversos fatores com destaque para a própria complexidade da escrita, que implica o domínio das respetivas regras, bem como para os constrangimentos de natureza sociodiscursiva associados às situações concretas; falta de condições favoráveis das escolas, que não permitem a sua promoção, nomeadamente “ o elevado número de alunos por turma ou o tempo que é necessário dedicar à escrita, na aula e para além dela, para uma ação eficaz” (p. 187).

Amor (1993) considera que a didática da escrita, tal como a das outras dimensões de uso da linguagem pressupõe a conjugação de saberes científicos e saberes ensinados, saberes sobre o sujeito da aprendizagem, e saberes sobre os objetos, os processos e os meios dessa aprendizagem, saberes sobre a teoria curricular, e saberes sobre os modos de ação docente (Carvalho, 2019).

Por outro lado, Sequeira (1997) coloca em destaque a importância da didática na teorização dos processos de ensino-aprendizagem, numa lógica reflexiva, implicando um conhecimento pluridisciplinar, que pressupõe a integração de contributos de diferentes áreas do saber.

Assim, a didática da escrita, procura integrar contributos assentes em diferentes perspetivas teóricas, tendo em vista a definição de ações que conduzam ao desenvolvimento das competências de escrita dos alunos.

Por um lado, e segundo Carvalho (2019),

A abordagem cognitiva ganha particular relevância para didática da escrita na escola quando combinamos as descrições do processo, consubstanciadas nos vários modelos, com a descrição do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever,

na medida em que tal permite compreender as limitações de um indivíduo numa determinada fase de desenvolvimento da sua capacidade de escrever e, ao mesmo tempo, definir uma ação pedagógica adequada em termos do foco e da estratégia a desenvolver. (Carvalho, 2019, p. 189).

Por outro lado, e de acordo com Camps (2005), a escola como espaço comunicativo impulsionou várias investigações e experiências “centradas no desenvolvimento da comunicação em que os alunos utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo” (p. 6). A autora destaca os projetos que têm como objeto o conhecimento da realidade social dos alunos, bem como da realidade cultural na qual se constroem como pessoas (Camps, 2005).

Em suma, o processo de aprendizagem da escrita deve levar o aluno a aprender a desenvolver competências que permitam o exercício do pensamento crítico e estabelecer consensos em situações de conflito, que garantem o desenvolvimento de estratégias autónomas, algo que nem sempre acontece, impossibilitando o desenvolvimento das competências dos alunos (Gomes, et al., 2016).

Tendo em conta o que foi dito atrás, vamos analisar com mais detalhe as diferentes perspetivas sobre o ensino da escrita.

3.3. Perspetiva tradicional: o texto como produto de atividade

De acordo com a perspetiva tradicional, muito associada à leitura do texto literário, objeto de uma análise “minuciosa e/ou cuidada”. Esse paradigma de ensino foi muito valorizado a partir dos anos 40 do século XX, como modelo pedagógico ao nível do Ensino Secundário, numa visão que tem a sua fundamentação teórica no formalismo russo e nas propostas estruturalistas que, de forma direta, influenciaram a criação de “oficinas literárias”, com o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de compreender, de ler e escrever (Camps, 2005).

O texto, como fator central das tarefas de escrita ainda é foco nas propostas de atividades em alguns contextos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, apesar de este tipo de ação se centrar sobretudo ao nível do desenvolvimento da competência ortográfica e/ou competência gráfica, e também ao nível da avaliação dos resultados (realização da tarefa de escrita do aluno). Não há total correspondência com outros domínios práticos que levam o aluno a desenvolver a “competência compositiva, [isto é], relativamente à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

Neste âmbito, Camps (2005) defende que não se deve limitar os ação ao nível da aprendizagem superficial dos textos, mas sim ensinar o aluno a desenvolver a capacidade de compreensão, expressão e de produção textual.

Se ensinar consiste em ajudar os educandos a desenvolver as suas capacidades de compreensão e de produção, não podemos limitá-los ao nível superficial do conhecimento dos textos a que têm fácil acesso na comunicação quotidiana; pelo contrário, será necessário facultar-lhes instrumentos de interpretação favorecedores do acesso aos textos elaborados pela cultura em que crescem e se desenvolvem, potenciando-se, desse modo, uma compreensão e uma comunicação mais ricas e mais profundas. (Camps, 2005, p. 3).

Deste modo, o texto como principal foco de ensino da escrita deverá dar lugar ao processo e ao contexto, centrado a ação em estratégias de resolução de problemas de produção textual para capacitar os alunos para a obtenção de um adequado processo de composição textual. Para o efeito, há que propor e adequar os materiais para o ensino; implementar técnicas específicas para cada subprocesso (atividades que possam facilitar o processo), desenvolver atividades que possam facilitar o processo de revisão, bem como técnicas que capacitem o professor a controlar o referido processo. Para além disso, é fundamental considerar o contexto em que a escrita, enquanto uso da linguagem, tem lugar.

3.4. Perspetiva cognitivista: a escrita processual dos sujeitos

A perspetiva cognitivista procura criar modelos do processo de escrita. Esses “[...] modelos estritamente cognitivos têm em conta os diferentes fatores desencadeadores das representações mentais que conduzem a atividade de produção textual.” (Camps, 2005, p. 4).

O foco no processo de expressão escrita tem como principal referência o modelo de Flower e Hayes (1980), que tenta fazer uma descrição detalhada dos processos mentais que ocorrem na produção escrita, entendida como tarefa de resolução e explicar a complexidade de processos (planificação, textualização e revisão) que não ocorrem sequencialmente, mas sim de modo recursivo.

Este modelo integra três domínios: (i) o contexto da tarefa (tema, objetivo e destinatário-extra-textual); (ii) a memória de longo-prazo (conhecimento da pessoa sobre o assunto, destinatário e tipo de tarefa a realizar) e (iii) o processo de escrita propriamente dito e/ou o processo de produção, que envolve três fases e/ou componentes:

- a planificação, onde são definidos os parâmetros da situação textual (disponibilizado na memória a longo prazo);

- a redação e/ou a textualização, que compreende as escolhas textuais, desde a organização das palavras em frases, em parágrafos e em texto;
 - e a revisão, que consiste numa leitura destinada ao aperfeiçoamento do texto.
- (Carvalho, 1999)

Na opinião de Bereiter e Scardamalia (1987), os modelos cognitivos podem influenciar o modo como os professores planificam o processo de ensino da escrita em contexto de sala de aula. Porém, esse modelo não será aplicável à criança/adolescente em fase de desenvolvimento da escrita.

Nessa perspetiva, estes autores propõem dois modelos: o modelo de *explicitação de conhecimento*, que define um processo de escrita menos complexo, e o modelo de *transformação de conhecimento*, que evidencia o modo como agem os indivíduos com maior capacidade de expressão escrita. O primeiro consistirá “[...] num fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional impostos, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração daquilo que o destinatário possa ou não ter necessidade de saber [...]” (Carvalho, p. 121, 1999).

Pelo contrário,

Na perspetiva do modelo de transformação de conhecimento, conhecido como um processo mais complexo, o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interação entre dois espaços: o do conteúdo, que inclui aspetos relacionados com conhecimento, crenças, consistência lógica, e o retórico, que tem a ver com o sentido de adequar o texto aos objetivos que pretende atingir, nomeadamente às necessidades de informação de um destinatário/leitor. (Carvalho, p. 121, 1999).

Neste âmbito, Bereiter e Scardamalia (1987) colocam a necessidade de promover a transição progressiva de uma escrita menos desenvolvida, que corresponderá ao modelo de explicitação do conhecimento, para uma escrita desenvolvida (segundo o modelo de transformação do conhecimento). Por isso, para desenvolver a capacidade de escrever, os autores fazem referência a estratégias de desenvolvimento dos mecanismos que tornem possível a realização das tarefas de escrita mais complexas, entre elas, a estratégia da facilitação processual.

3.4.1. Estratégias de ação sobre a Escrita e o seu Ensino e/ou o processo de escrita/Desenho de tarefa do ensino da escrita

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), para trabalhar *o processo de escrita* são de considerar três tipos de estratégias de ação: (i) *facilitação processual*; (ii) *escrita colaborativa*; (iii)

reflexão sobre a escrita. As estratégias de ação sobre a escrita e o seu ensino consistem em atividades centradas no processo de escrita. No caso do aluno, o mesmo “é chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar” (p. 10).

Para trabalhar o processo de escrita, o professor pode implementar atividades facilitadoras que garantam que o aluno é capaz de desenvolver tal domínio. “O objetivo é de desencadear e apoiar a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão” (p. 10).

3.4.1.1. Facilitação processual

A *estratégia da facilitação processual* consiste em levar o aluno a realizar tarefas que normalmente não põe em prática, pelo facto de haver uma subcarga nos recursos cognitivos quando estão focados noutras dimensões ou aspetos do processo.

Para colocar em prática essas estratégias, Barbeiro e Pereira (2007) propõem três tipos de tarefas de facilitação processual associadas aos subprocessos de escrita: (i) *facilitação processual na planificação*, a (ii) *facilitação processual na textualização* e a (iii) *facilitação processual da revisão*. A facilitação processual na planificação consiste na seleção e organização do conteúdo do texto, quanto à integração ou não de determinada informação e de aspetos fundamentais que o constituem no texto. Neste âmbito, podem ocorrer diversas atividades para facilitar o desempenho, nomeadamente atividades de ativação de conteúdo, seleção de conteúdo e organização de conteúdo, como, por exemplo:

- Ativação de conteúdos (registar as ideias principais);
- Seleção de conteúdos (lista de ideias mais importantes);
- Organização de conteúdos (agrupar as ideias em função do tipo/género textual).

No que diz respeito à *facilitação processual na textualização*, esta consiste em resolver os problemas referentes à redação, com o objetivo de se atingir esse fim. Nesta dimensão, como propostas de atividades, surgem as seguintes:

- Banco de palavras (encontrar palavras ou unidades linguísticas que constituirão o texto, ligadas aos conteúdos específicos);
- Exposição oral (antes da redação, os alunos são chamados a expor oralmente o conteúdo que irão tratar). Nesta fase podem ocorrer sugestões por parte de colegas e professor para a textualização do texto.

Em relação à *facilitação processual na revisão*, esta consiste na terceira dimensão do processo de escrita: passar a limpo e entregar, sobretudo quando se tem um limite temporal para a realização da tarefa. Nesta fase, a revisão final fica limitada à releitura para correção de falhas ortográficas ou outras. São propostas as seguintes atividades:

- Revisão final do texto (antes de passar a limpo o aluno deve ganhar o hábito de reler o seu texto, para proceder à correção, bem como à reformulação).
- Lista de verificação ou correção (correção formal, como a ortografia e a pontuação, construção frásica, organização do texto e verificação das características textuais de géneros específicos).

A introdução de mecanismos facilitadores do processo permite aliviar a subcarga cognitiva e liberta a memória operacional para realização das tarefas (Carvalho, 2019). Este autor desenvolveu um estudo (Carvalho, 1999), procurando dar ao aluno pistas para a realização de certas ações de revisão.

Formular estratégias de apoio à realização de tarefas em que o aluno apresenta maior dificuldade poderá ajudar a ultrapassar tais lacunas.

3.4.1.2. Escrita colaborativa e/ou Estratégia da escrita colaborativa.

Nesta estratégia, o foco principal é escrever em conjunto para aprender a escrever. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a escrita colaborativa permite manter uma interação em que são propostas diversas opiniões, com a intenção de procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. “Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo” (p. 10). Nesta perspetiva, os mesmos autores referem que a colaboração tem vantagens ao reforçar o sentimento de participação. Neste processo, a colaboração pode envolver quer alunos, quer o professor.

Deste modo, propõem diversas tarefas de escrita colaborativa: (i) *escrita colaborativa na planificação*; (ii) a *escrita colaborativa na textualização* e (iii) a *escrita colaborativa na revisão*. A escrita colaborativa na planificação consiste no seguinte:

- Elaboração do plano de texto (pode ser realizada por grupos mais restritos ou em pares);
- Comparação de listas (várias ideias);
- Elaboração de esquemas (mapa de ideias em conjunto).

A *escrita colaborativa na textualização* consiste em responsabilizar todos os participantes de pequeno grupo na produção de um único texto, a partir de propostas diversas, negociação e conciliação entre os diferentes pontos de vista. De seguida encontram-se algumas propostas para atividades:

- Versão conjunta a partir de textos individuais (construção de um texto, único, a partir de duas versões elaboradas previamente de forma individual);
- Projeção da continuação do texto (tempo limitado para apresentar o que já escreveu e o que tenciona escrever a seguir. Pode receber opiniões, sugestões de reformulação ou propostas para continuar o texto).

A *escrita colaborativa na revisão colaborativa* consiste em hétero-correção ou hétero-revisão, incluindo olhares dos outros a partir da revisão e/ou correção indireta e direta. Na revisão indireta o aluno-autor lê o seu texto à turma para que seja comentado. Na revisão direta a função de revisor é atribuída a diversos alunos.

3.4.1.3. Reflexão sobre a escrita

A *reflexão sobre a escrita na planificação*, consiste em atividades que se aplicam em conjunto com objetivo de conduzir os alunos à explicitação do que se pretende escrever. Nesta fase, o professor introduz uma conferência, com pequenos diálogos, que poderá levar os alunos a novos desafios, não apenas para a resolução de problemas, mas também para o desenvolvimento das capacidades de os alunos encararem o texto como objeto de reflexão. Deste modo, o professor apresenta um plano à turma, antes da redação, com o que se planificou e o que se pensa escrever no texto, como a escolha do tema e outros aspetos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Relativamente à *reflexão sobre a escrita na textualização*, verifica-se que, ao longo do processo de escrita, vão surgindo pequenas situações em relação a tomadas de decisões, correções e reformulações, e, por vezes, os alunos sentem dificuldades em avançar. Constituem atividades, nesta fase, a elaboração de rascunho e memória do processo “os alunos serão chamados a apresentar e a explicar, o que pode ser feito em pequenos grupos [...] a partir das marcas que ficaram nesse rascunho” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 25). Após a conclusão da redação os alunos podem escrever as palavras em relevo.

Barbeiro e Pereira (2007), colocam em realce dois fatores de transformação na *reflexão sobre a escrita na revisão*: o processo vivido e o produto final. Isso traduz-se no que poderá ser feito no futuro, em novas tarefas de escrita. Nesta fase, ocorre apreciação em que os professores e alunos são

chamados para falarem sobre o que pensam do texto. Nesta fase, espera-se porta aberta para a reescrita, em que alguns alunos podem “ser estimulados pelo professor, com vista a alimentar o processo de planificação e de decisão, na escrita de novos textos ou na tarefa de reescrita do texto” (p. 30).

3.5. Perspetiva interacionista: o contexto de escrita

A perspetiva interacionista, na linha das concepções sociodiscursivas de Vygotsky (1979), destaca a importância da interação do aprendente com os adultos e com os pares, fundamentada a partir do modelo pedagógico interacionista (concepção mais contextual e pragmática da escrita). Nesta perspetiva, o ensino e aprendizagem da composição escrita em situação escolar implicam uma análise mais complexa das interações, com a atribuição de um duplo objetivo: discursivo-comunicativo e de aprendizagem.

Neste âmbito, Camps (2005) destaca três dimensões do contexto de escrita: o contexto como situação; o contexto como comunidade discursiva; o contexto como esfera de atividade humana.

Na aprendizagem da escrita em situações reais é colocada “em evidência a necessidade de considerar aspetos contextuais na interpretação de determinadas atividades” (Camps, 2005). Daí que as perspetivas sociocognitivas destaquem a relevância dos aspetos sociais e culturais que se desenvolvem na comunicação. Neste campo, os textos são dependentes dos contextos.

O conceito de contexto como situação comunicativa (quem escreve, a quem escreve, com que intenção) que o escrevente deve ter em conta incorpora-se com facilidade em diversas propostas de ensino. Na escola criam-se espaços reais de escrita em que os alunos devem atender às características dos destinatários para ajustar os textos escritos às necessidades que a comunicação exige. A redação de cartas, de contos para partilhar, de textos para serem publicados em jornais escolares e revistas é a expressão dessa orientação. (Camps, 2005, p. 8).

Nesta perspetiva, um estudo de referência que deu pistas e orientações para o ensino da escrita em contextos próprios foi desenvolvido por um grande movimento denominado “Writing Across the Curriculum”, que conseguiu evidenciar a relação entre o ensino da escrita em contextos próprios com os diferentes conteúdos curriculares. A investigação nesse âmbito deu origem a numerosas experiências que se basearam no modelo de sequência didática, a partir de projetos de escrita. Assim, surge a intenção de ensinar textos classificados como explicativos, informativos e/ou expositivos que os estudantes devem dominar para poderem atingir os objetivos que a escola lhes propõe.

Quer dizer, o objetivo do ensino dos usos da linguagem oral e escrita é saber de que forma as atividades de ensino e aprendizagem permitem aos aprendentes construir o

seu conhecimento linguístico-comunicativo, entendido como a capacidade de levar a cabo atividades linguístico-comunicativas significativas e, por sua vez, conhecer de que modo as atividades comunicativas dão sentido aos conhecimentos explícitos que são necessários para progredir no seu domínio. Nesta formulação, colocam-se em relação dois tipos de atividades: as atividades de ensinar e aprender e as atividades discursivas relacionadas com a diversidade de contextos em que o aluno pode participar” (Camps, 2005, p. 13).

Nesta dinâmica surgem e desenvolvem-se os géneros discursivos, em atividades de aprendizagem com objetivos e conteúdos próprios de cada escrita, e propostas de sequências didáticas (Diringer, 1985). Neste âmbito, as propostas de investigação do grupo GREAL, baseadas num projeto de escrita que tinha como modelo de ensino a composição escrita com objetivo próprio, serviam de guia para a produção textual. Nessas experiências analisavam-se problemas em contextos reais de sala de aula. O ensino da composição escrita a partir de sequências didáticas permitiu avançar para a análise de dois processos de escrita: o da composição textual, focado na dinâmica de comunicação verbal, e o de ensino e aprendizagem dos géneros discursivos (Camps, 2005).

Escrever é necessário para aprender a escrever, porém não é suficiente. As atividades de ler e escrever consistem em participar na comunicação verbal humana. Para aprender a ler e a escrever, os alunos têm que participar em atividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e âmbitos de interação diversos. Porém, para se aprender a complexidade dos usos do escrito, tem de haver atividades de ensino e aprendizagem que impliquem conhecimentos específicos relacionados com as particularidades dos géneros escritos que têm de ser ensinados para que possam ser aprendidos. Visto de outra perspectiva, teríamos também de dizer que as atividades de ensino por si mesmas, sem oferecer aos alunos oportunidades para escrever em situações diferentes, não seriam suficientes para aprender a escrever textos que devem corresponder à complexidade dos contextos interativos. Coloca-se, portanto, a necessidade de relacionar a prática com a reflexão” (p. 23).

Milian (citada por Camps, 2005) analisa a complexidade do contexto de uma atividade de ensino e aprendizagem da composição, em situação de grupo, em que o texto que se escreve tem uma finalidade. A investigação procura compreender de que modo os alunos aprendem a planificar a produção textual nos diferentes contextos que se entrecruzam na sua atividade e mostra também o predomínio de uns sobre outros. Daí que Camps (2005) destaque que “a interpretação do que acontece nas aulas, quando se escreve e se aprende a escrever, requer um fundamento teórico que permita compreender de que modo os aprendentes constroem o seu saber sobre a língua, através de situações que lhes permitam relacionar os conteúdos da aprendizagem com as atividades de produção e de compreensão em contextos que lhes deem sentido. (Camps, 2005, p. 9).

Para o efeito, Bronckart (citado por Camps, 2005) defende a necessidade de distinguir os parâmetros de situação de produção, no espaço social entendido como zona de cooperação, onde se desenvolve a atividade verbal através do enunciado, destinatário e finalidade.

Deste modo, a produção escrita deve ser enquadrada num contexto em que o aluno se familiariza e reflete sobre a natureza e características do género que é objeto de aprendizagem (Pereira & Cardoso, 2013). Para além disso, podem surgir propostas de ensino voltadas para pragmática, a etnografia, a comunicação e a análise do discurso, que têm uma grande influência no âmbito da compreensão da produção da escrita como atividade de uso da língua. “A partir do quadro conceptual esboçado, podemos considerar as situações de ensino e aprendizagem como atividades partilhadas, sociais, que são levadas a cabo na escola, lugar onde crianças e jovens desenvolvem uma parte da sua vida com o objetivo de crescer como cidadãos e de se apropriarem daqueles saberes que a sociedade considera básicos para si” (Camps, 2005, p. 11).

3.5.1. Ação sobre o contexto de ensino da escrita e/ou Desenho de realização das tarefas contextuais

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), o desenho das tarefas contextuais, procura-se mobilizar a capacidade dos alunos refletirem e falarem sobre os seus textos e sobre o processo que os conduz na sua construção. Para o efeito, duas atividades constituem ação sobre o contexto: *integração de saberes* (consiste na construção e expressão de conhecimento) e *realização de funções* (consiste em conquistar o poder da escrita).

3.5.1.1. Integração das tarefas

No que diz respeito à *integração dos saberes* e/ou tarefas, o conhecimento para a produção da escrita requer potencialidades específicas, derivadas de dois fatores:

- Antes da produção, a leitura é proposta, para permitir aos alunos pensar, refletir, escolher opiniões e experimentar;
- A escrita dá origem a um produto “o texto”, podendo ser consultado e alvo de novas etapas.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), em função das características do processo da escrita e devido à permanência do texto criado, a escrita constitui um instrumento de construção de conhecimento. “[...] Como o texto a produzir exige a mobilização de conhecimentos prévios e a sua

seleção, vai ser necessário tomar decisões, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às palavras e à sua organização” (p. 11).

No caso específico dos professores do Ensino Primário, o facto de eles lecionarem as diversas disciplinas faz com que o ensino da escrita não se limite às horas dedicadas à LP. Neste âmbito Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que o professor pode e deve efetuar articulação com a produção de textos nas outras disciplinas.

3.5.1.2. Realização das atividades

Em relação à realização de funções, ela consiste no desenvolvimento de capacidades implicadas nas funções de registar, expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas. Neste sentido, Camps (2005) privilegia as atividades em grupo (inter-relação social) porque dão sentido às ações que os indivíduos realizam e adquirem sentido em relação a um todo, “[...] desde o que ocorre na interação cara a cara na conversação, até ao que se estabelece entre todos os discursos produzidos ou antecipados. Os textos não são produtos fechados em si mesmo, pelo contrário, relacionam-se e projetam uns nos outros diálogo permanente” (s/p). Quem escreve? Para quem escreve? Sobre o que escreve? Com que objetivo? Como escreve (como é colocada a prática do processo)? – Instrumentos (lápiz, borracha, quadro (...)) e recursos (dicionários, enciclopédias, internet (...)). Em que meios ou suporte permanecerá o texto produzido? – cadernos, jornal da escola, jornal local, página da escola na internet. (Barbeiro & Pereira, 2007).

3.6. O Papel do professor de Metodologia de Ensino do Português

O crescimento demográfico, contrariado por diversos fatores, entre os quais a redução de profissionais qualificados ao nível da especialização, e o número excessivo de alunos em sala de aula registado em qualquer nível de escolaridade, faz com que a maior parte de alunos ainda apresente dificuldades de escrita. Ao contrário das escolas públicas, nas escolas privadas o caso é menos comum, em relação à resposta que os alunos apresentam no domínio do desenvolvimento natural da competência da escrita.

Dando resposta à principal necessidade do contexto escolar, coloca-se em questão se o aluno não sabe escrever porque não aprende ou não aprendeu nos ciclos anteriores, ou se o professor, como principal mediador do processo de ensino da escrita, torna a situação ainda mais difícil pela falta de conhecimentos científicos. Tal facto pode condicionar o modo da ação docente sobre a aprendizagem dos sujeitos. Situações que, do ponto de vista de Carvalho (2019), devem ser acauteladas na disciplina

de Metodologia do Ensino do Português, pois esta disciplina é um contexto privilegiado de preparação para a “realização do estágio pedagógico que permite aos alunos a conclusão da sua formação inicial e inerente profissionalização, requisito para a sua entrada no mercado de trabalho” (p. 185) como futuros professores de Língua Portuguesa.

Neste âmbito, as metodologias de ensino normalmente são articuladas com uma opção política que estabelece os mecanismos utilizados em sala de aula (Suassuna, 1995). Assim, o método indutivo, permite ao professor tornar as aprendizagens “do mais simples para o mais complexo, do mais próximo para o mais remoto, do particular para o geral, do concreto para o abstrato, do círculo de interesses e vivências para áreas desconhecidas” (Souza, 1963, p. 28)

De acordo com Souza (1963), no domínio das habilidades específicas, deve o professor “tomando, para ponto de partida, situações reais ou habilmente motivadas, [...] conduzir os alunos à redescoberta de regras e princípios gerais” (p. 28).

Daí que a mesma autora faça referência a quatro elementos básicos que devem ser dominados pelo professor: (i) *a ação didática* – consiste em toda a atividade discente, de sala de aula e extra escolar, para a concretização dos objetivos do ensino nomeadamente: exercícios orais e escritos, leituras dramatizações, debates, respostas a interrogatórios, participação em atividades extraescolares e outros; (ii) *as técnicas de procedimentos didáticos* – consiste em nos processos e atividades a que o professor recorre para realizar a sua tarefa diante dos alunos na sala de aula. Este domínio compreende a planificação do trabalho escolar, as técnicas de motivação, as técnicas de composição oral ou escrita, as técnicas de exposição didática, as técnicas de aplicação de exercícios e provas de utilização do material didático e outros; (iii) *a linguagem didática* – consiste na comunicação que o professor estabelece com os alunos. Para o efeito, o professor, no exercício das suas funções, pode utilizar duas funções da linguagem: a função instrutiva, que corresponde à qualidade do estilo relativamente à clareza, naturalidade, propriedade, concisão, dignidade (inclua-se aqui, com o devido relevo, a correção), e a função educativa, domínio onde “o professor está permanentemente, educando através do exemplo [da] sua linguagem [o qual] deve ser fator de educação. Ele dará aos seus alunos o exemplo de todas aquelas qualidades de estilo e elocução, procurando com relação a elas, formar hábitos e desenvolver atitudes e ideias em seus alunos. Devem, ainda, as suas breves exposições primar pelo bom [plano] pela originalidade e variedade na maneira de considerar os assuntos e pela adequação da linguagem ao nível de turma” (p. 31).

Em relação ao (iv) *material didático*, são classificados por três tipos: (i) *material instrumental*, o qual pode ser material do professor, aluno e da escola (lápiz, caneta, esferográfica, gravador); (ii)

material de leitura (livros, textos, dicionários, obras literárias, jornais, livros, revistas e outros); e *material audiovisual*.

Deste modo, o papel do professor de MELP deve ser preponderante e capaz de dominar os elementos básicos que constituem a Didática do Português nomeadamente *a ação didática, as técnicas e procedimentos didáticos, a linguagem didática e o material didático*.

Síntese

A Didática da Escrita pressupõe a conjugação de saberes, nomeadamente: saberes científicos e saberes ensinados, saberes sobre o sujeito da aprendizagem e saberes sobre os objetos, os processos e os meios dessa aprendizagem, saberes sobre a teoria curricular e saberes sobre os modos de ação docente (Amor, 1993). Neste sentido, para a concretização da Didática da Escrita, constata-se que, dentre vários pontos de vista, três perspectivas emergem das diferentes correntes de investigação, em destaque, a perspectiva tradicional, a perspectiva cognitivista e a perspectiva interacionista.

Assim, o professor deve ser capaz de fazer conexões entre os contributos teóricos do domínio da Didática da Escrita e os elementos que têm a ver com a sua aplicação.

CAPÍTULO 4 - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo tem como principal objetivo: caracterizar as concepções de escrita e de ensino da escrita, bem como as práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, no município de Moçâmedes, Angola.

Para este efeito, surgiram as seguintes questões de investigação que suportam todo o desenvolvimento deste trabalho:

- (Q1) Quais são as concepções de escrita e de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Secundário em Moçâmedes?
- (Q2) Quais são as práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Secundário em Moçâmedes?
- (Q3) Que concepções de escrita e de ensino da escrita têm os professores de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa?
- (Q4) Quais são as práticas dos professores de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no âmbito da didática da escrita?
- (Q5) As práticas profissionais dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário, no município de Moçâmedes, potenciam as aprendizagens significativas previstas no currículo?

Para concretização desse objetivo, optamos por uma abordagem de investigação mista (qualitativa e quantitativa), de natureza descritiva, recorrendo, para este efeito, à análise documental (documentos curriculares), à recolha de dados através de questionários, entrevistas e à observação e gravação de aulas. Nesta perspetiva, procuramos identificar tanto as estratégias utilizadas no ensino da escrita, como as dificuldades que os professores sentem, de forma a melhor compreendermos as suas concepções acerca do ensino da escrita.

Para a realização desta investigação selecionámos doze (12) instituições escolares do Ensino Secundário localizadas na cidade de Moçâmedes, província de Namibe – Angola, subdivididas da seguinte maneira: cinco (5) escolas do 1.º Ciclo, seis (6) escolas do 2.º Ciclo e uma escola do 1.º e do 2.º CES.

Sendo assim, abordamos neste capítulo alguns conceitos teóricos que suportam a opção da metodologia adotada, apresentando todo o desenvolvimento das suas etapas e operações.

4.1. Paradigma de Investigação em Ciências Sociais

A concretização de um modelo ou padrão para sustentar um estudo científico requer uma adequação dos parâmetros a seguir. Neste caso, para as diferentes fases de investigação, o investigador assumiu o compromisso de enquadrar o respetivo estudo num paradigma ajustado à perspetiva de investigação, com o objetivo de descrever e explicar a realidade de um determinado problema. De um modo geral, pode-se considerar que a escolha do paradigma não pode ser aleatória, de forma a não colocar em causa o critério de seleção dos respetivos procedimentos que, por um lado, influenciam a atitude do investigador e, por outro lado, colocam em causa as diferentes fases da recolha dos dados. Daí que Pacheco (1995) destaque a importância do papel do investigador na comunidade, devendo este assumir um compromisso implícito ao nível do quadro teórico e metodológico e, conseqüentemente, na partilha de experiências que se adequem às necessidades da investigação e à conceção do conhecimento.

Segundo Coutinho (2019), os paradigmas, quanto à sua identificação e designação, podem apresentar uma polissemia de caráter dicotómico, isto é: quantitativo *vs.* qualitativo; explicativo *vs.* compreensivo; positivista *vs.* humanista.

4.1.1. Conceitos de Paradigma de Investigação

Para (Coutinho, 2019), o conceito de paradigma de investigação pode entender-se como um conjunto articulado de atitudes, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento.

Nesta perspetiva, considera-se o conjunto de esquemas de conceções partilhadas como um modelo que pode transcender as componentes teóricas se, por um lado, dispuser de um caráter didático e, simultaneamente, que agrupe a prática a uma metodologia, aceite por uma comunidade científica cujos membros partilham valores, metas, normas e crenças (Coutinho, 2019).

4.1.2. Tipos de Paradigmas

Apesar de vários autores designarem com destaque dois grandes paradigmas, nomeadamente, o qualitativo e o quantitativo, outros autores adicionam um paradigma inerente à investigação em ciências educativas. Para além do paradigma positivista ou quantitativo e do paradigma interpretativo ou qualitativo consideram o paradigma crítico ou hermenêutico (Coutinho, 2019).

O **paradigma positivista** é considerado o paradigma dominante nas ciências sociais até meados do século XX. Tem como base fundamental o método hipotético-dedutivo, e procura traduzir em números as opiniões e as informações para as classificar e analisar. Neste paradigma, no tratamento de dados é comum a utilização de métodos estatísticos, tais como a análise de regressão ou coeficiente de correlação, entre outros.

Os métodos QUANTITATIVOS normalmente procuram estudar fenómenos sobre os quais já existem modelos teóricos [...], utilizam uma abordagem dedutiva, operacionalizam conceitos em variáveis e indicadores, testam relação de causa/efeito ou associações entre variáveis, fazem uso de uma *maior quantidade* de respostas tendo maior capacidade de generalização dos resultados encontrados (Neves & Guerra, 2015, p. 72).

As investigações voltadas para o paradigma positivista recorrem a um *design* que procura dar resposta ao problema, cuja solução depende da relação entre as variáveis propostas. Assim, a partir da observância das hipóteses, da delimitação do objeto do estudo, da relação entre variáveis e da análise dos dados extraem-se as conclusões através dos métodos estatísticos (Reis, 2018).

O **paradigma interpretativo** ou qualitativo, também designado naturalista ou ainda construtivista/paradigma compreensivo (Guerra, 2014), tem como base fundamental compreender a relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. De maneira genérica, essa relação não pode ser traduzida em números e não requer a utilização de métodos estatísticos.

Os métodos qualitativos utilizam uma abordagem indutiva e costumam estar relacionados com estudos exploratórios de maior profundidade, onde o objectivo é descrever, aumentar a compreensão de fenómenos e desenvolver teorias, ter respostas de *maior qualidade* (com mais informação) e não a quantidade, tendo por isso uma generalização inferior à das abordagens quantitativas” (Neves & Guerra, 2015, p. 72).

Deste modo, pode-se considerar que a pesquisa qualitativa valoriza o papel do investigador na qualidade de construtor de conhecimento. Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva. “O processo e o seu significado são focos principais de abordagem. Nestas pesquisas há uma predominância de análises mais descritivas, oferecendo uma melhor visão e compreensão do problema” (Reis, 2018, p. 78).

Por último, o **paradigma crítico** representa o terceiro referencial teórico cuja influência foi particularmente sentida no caso da investigação em Ciências da Educação e na Sociologia (Coutinho, 2019).

[...] a teoria crítica rejeita a possibilidade de um conhecimento objetivo. [...] o investigador está situado socialmente e defende sempre os interesses de um grupo social. O conhecimento é sempre uma construção social ligada a um interesse de cariz

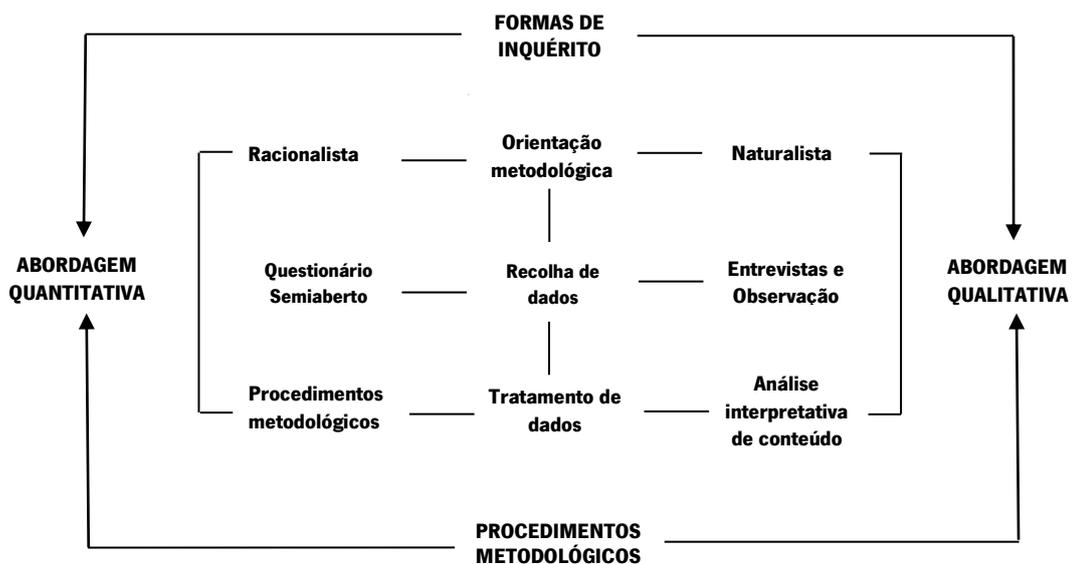
técnico (paradigma positivista) ou um interesse de comunicação prática (paradigma qualitativo) ou ainda a um interesse *crítico emancipatório* (pp. 20–21).

4.2. Metodologia aplicada

De acordo com Neves e Guerra (2015), “existem várias opções quando se trata de escolher o tipo de metodologia que se pretende utilizar [...]. [Porém], as abordagens mais frequentemente utilizadas em investigação em ciências sociais [são a] quantitativa e a qualitativa” (p. 72).

Neste estudo optamos pela combinação das duas abordagens metodológicas acima mencionadas, as quais se encontram representadas no modelo da figura 4, considerando que ambas contribuem para uma investigação mais rica e diversificada face às questões de investigação levantadas.

Figura 4 - Posição epistemológica da abordagem mista



Fonte: Adaptado de Morais e Neves (2007, p. 3).

A figura 4, representa a estrutura epistemológica que assumimos: investigação mista, segundo a posição de Morais e Neves (2007).

Neste âmbito, significa que uma metodologia deve prescrever o que deve ou não ser executado numa situação específica ou num dado momento. Essas particularidades envolvem outras etapas específicas, como os métodos e as técnicas em detalhe.

4.2.1. Métodos de investigação

De acordo com alguns autores (Jonker et al., 2018, p. 64), os “métodos indicam etapas específicas (ou ações, fases, abordagens passo a passo [...]) que devem ser tomadas numa determinada ordem – eventualmente rigorosa – durante a investigação”.

Reis (2018) partilha da mesma opinião ao afirmar que o método científico é o conjunto de normas e fases de como se deve proceder ao longo de uma determinada investigação, com o objetivo de produzir conhecimento científico. O mesmo autor distingue os métodos científicos gerais dos específicos. Os métodos gerais, “que fornecem as bases lógicas à investigação e os específicos, que estão relacionados com os procedimentos técnicos a serem seguidos pelo investigador dentro de uma determinada área de conhecimentos” (p. 18). Assim, os métodos gerais podem ser: indutivo, dedutivo e hipotético-dedutivo. Métodos indutivos quando partem “da observação dos factos particulares de casos da realidade concreta para alcançar uma proposição generalizada da realidade empírica, onde a partir de algumas proposições sobre acontecimentos constrói-se uma generalização” (*idem*, p. 18). Já o método dedutivo “parte da análise do geral para o particular de forma a chegar às conclusões porque pressupõe que só a razão é capaz de levar à veracidade do conhecimento. O raciocínio dedutivo tem o objetivo de explicar e confirmar o conteúdo das premissas” (*ibidem*).

Neste estudo, para a concretização do objeto de estudo “*a escrita e o seu ensino*”, adotamos ambos os métodos (método indutivo e o método dedutivo), pois estes fornecem harmonia entre os resultados pré-estruturas e os resultados emergentes. Os métodos gerais fornecem as bases lógicas de todo o processo de investigação nas diferentes fases: observação, formulação das questões de investigação, pesquisa de campo de forma a obter evidências empíricas, análise e interpretação dos resultados.

4.2.2. Tipo de Pesquisa

Reis (2018) refere-se a três (3) tipos de pesquisa que se devem ajustar aos objetivos da investigação: pesquisa explicativa, que visa identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenómenos; pesquisa exploratória e pesquisa descritiva, que procuram descrever e caracterizar as questões sociais e educativas através da interação no mundo pessoal dos sujeitos, para perceber como interpretar as diversas situações e que significado têm para os intervenientes (Coutinho, 2019).

Reis (2018), para além de referir três tipos de pesquisas relativas aos objetivos da investigação, também destaca outros dois (2) tipos de pesquisas centrados na abordagem do próprio problema de investigação: a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. Cada tipo de pesquisa tem

como vantagens o conhecimento estruturado, validade interna, generalização, entre outros. Como desvantagens, existe o facto de cada uma ser caracterizada por modelos limitados e estáticos, a simplicidade, a distância em relação à realidade e, por vezes, a falta de aplicação prática.

Deste modo, optamos pelo tipo de pesquisa descritiva (por métodos quantitativos e qualitativos) de natureza interpretativa porque, de modo geral, procuramos categorizar as opiniões e/ou projeções sobre as questões respondidas pelos participantes. Isto implicou compreender, caracterizar e explicar a situação problemática do objeto de investigação: *“a escrita e o seu ensino: concepções e práticas”*. Para além do propósito da descrição do fenómeno de estudo, identificar e/ou especificar os conceitos recorrentes sobre as concepções dos participantes fez com que os mesmos refletissem sobre as suas práticas profissionais, servindo também de estímulo para que as práticas profissionais pudessem ser ajustadas e melhoradas.

A sua valorização está baseada na premissa [de] que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observação. Essa forma de pesquisa é geralmente adotada nas ciências humanas e sociais com o propósito de conhecer situações, atitudes e costumes de pessoas ou atividades predominantes” (Reis, 2018, p. 77).

Assim, a busca dos significados, a construção indutiva da teoria, o papel central assumido pelo investigador, o não admitir uma única, mas várias vias metodológicas levam, necessariamente, à produção possível de outro tipo de conhecimento, “sobretudo na identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenómenos sociais” (Guerra, 2014, p. 9).

4.3. Técnica de Recolha de Dados

Para que este trabalho fosse desenvolvido sem levantar problemas éticos, solicitamos a devida autorização ao Gabinete Provincial da Educação, Juventude e Desportos em Moçâmedes, Namibe – Angola, que permitiu o contacto com as escolas e sobretudo com os coordenadores de disciplina e os professores de LP, no período compreendido entre fevereiro e março de 2022.

Após as devidas autorizações nas respetivas escolas, procedemos à implementação dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista, observação e análise documental, os quais foram aplicados ao longo de três (3) fases do processo de recolha de dados: na primeira fase, questionários; posteriormente, na segunda fase, os professores foram submetidos a entrevista e, por fim, assistência às aulas, com suporte de uma grelha de observação semiaberto e a gravação de áudio. As gravações recolhidas foram transcritas e todos os dados utilizados, no âmbito desta tese de doutoramento, que também servindo para a produção de comunicações e artigos escritos com base nesta investigação.

Para a análise documental exploramos os documentos curriculares de forma simultânea ao longo das várias fases da investigação.

Assim, de modo geral, ao longo da recolha de dados, para que se estabelecesse ligação com os participantes, a investigadora esteve no terreno em permanente contacto com os mesmos, para que a sua presença nas Instituições de Ensino e em sala de aula se tornasse um hábito. Esta presença habitual ajudou a manter um ambiente mais natural em sala de aula nos momentos de observação.

4.3.1. Análise documental

Trata-se de uma técnica que parte da observação e da análise de documentos em função da natureza da investigação. A sua aplicação tem vantagens por ser uma técnica que pode ser implementada em qualquer tipo de pesquisa, tendo com o objetivo fundamental a descrição dos factos (Bardin, 1977).

Em Ciências de Educação, a análise documental é considerada uma técnica de recolha de informação importante para a investigação. Por esse motivo, optamos por esta técnica em primeira instância com o objetivo de explorar e/ou identificar os conteúdos (relativamente à planificação de tarefas de ensino da escrita à realização das atividades de escrita) e verificar se as mesmos constam e/ou se se enquadram no objeto de estudo, bem como perceber até que ponto as orientações estão ajustadas aos objetivos dos conteúdos plasmados nos documentos curriculares de LP ao nível do 1.º CES - 7.ª, 8.ª e 9.ª classes, do 2.º CES da Formação Geral - 10.ª e 11.ª classes, do 2.º CES da Formação de Professores do Ensino Secundário e de MELP do 2.º CES - 11.ª e 12.ª classes (INIDE, 2014), (INIDE, 2019). Para além dos programas, foram objeto desta análise, os documentos oficiais (LBSE n.º 13/01, de 31 de dezembro); (LBSE n.º 17/16, de 7 de outubro); (LBSE n.º 32/20, de 12 de agosto). Posteriormente, num segundo plano, procuramos caracterizar os procedimentos dos profissionais de LP e dos profissionais de MELP quanto às planificações dos conteúdos programáticos no âmbito das suas práticas. Também procuramos identificar tipos/géneros textuais trabalhados, a carga horária prevista para a execução das práticas letivas e outros aspetos que os professores são obrigados a cumprir.

Os programas curriculares de LP e de MELP do ES constituem uma fonte de informação indispensável para a concretização e/ou materialização dos conteúdos em sala de aula. Neste sentido, deles constam aspetos como: 1) Finalidades; 2) Objetivos gerais (ouvir/falar, ler e escrever); 3) Temas e sequência de matriz de documentos transversais; 4) Metodologias e 5) Sistema de Avaliação.

A partir dos documentos oficiais (Leis, Decretos com Leis Base do Sistema Educativo) e em particular do Programa Curricular, identificamos os objetivos gerais do ensino da LP do 1.º e 2.º CES. Nesta perspetiva, analisamos e classificamos os objetivos pedagógicos e os objetivos sobre o ensino da escrita, facto que permitiu comparar e perceber as *concepções e práticas dos professores* relativamente ao nível das suas competências nos domínios do *saber* e do *saber-fazer*.

4.3.2. Inquérito por Questionário aos Professores de LP do 1.º e 2.º CES

Segundo Coutinho (2019, p. 119), o inquérito por questionário, ou simplesmente questionário, “pode incidir sobre as atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo [...]”.

Para esta finalidade, utilizamos um questionário como instrumento para fazer a recolha de dados, dando importância às escalas de medida nas respostas sobre o objeto de estudo. De acordo com Hill e Hill (2008), antes da elaboração do questionário e da recolha de dados, há que ter em conta a adequação das hipóteses operacionais e/ou questões de investigação.

Isso implica [delinear] Hipóteses Gerais e decidir não só que perguntas [deverão ser] utilizadas para medir as variáveis a elas associadas, mas também: - que tipo de resposta é mais adequada para cada pergunta; - que tipo de escala de medida está associado às respostas; - que métodos são os correctos para analisar os dados (Hill & Hill, 2008, p. 84).

Assim, o questionário foi submetido à validação por uma professora do ensino superior, especialista na área da didática da escrita. Para a aplicação do questionário aos participantes, foi essencial ter em conta o seu nível de literacia e de compreensão sobre o objeto de estudo: *a escrita e o seu ensino*. A qualificação académica dos participantes, tornou possível que o questionário constituísse um meio eficiente e rápido para a obtenção dos dados. Os professores selecionados para participar no estudo tiveram de cumprir o seguinte critério: serem professores do 1.º ciclo com formação mínima no Ensino Secundário Pedagógico ou Geral concluído; serem professores do 2.º ciclo com a formação mínima de Bacharel e/ou de Licenciado, formados pelos ISCED e/ou Licenciados formados por outras Instituições Privadas de Ensino Superior de Angola e de outros países.

A primeira fase de recolha de dados ocorreu no início do mês de fevereiro de 2022. Neste período, foram submetidos quatro (4) questionários por dia, sendo dois (2) no período da manhã e dois (2) no período da tarde, com a duração média de 25 a 30 minutos.

Na maioria dos casos, os questionários foram aplicados nas instituições de trabalho dos participantes, através da entrega de um modelo que orientou a leitura e o preenchimento das respostas. Dada a complexidade das questões, em termos terminológicos e científicos, apresentadas no questionário, na sua aplicação optamos por submeter os questionários oralmente numa espécie de entrevista, com o objetivo de esclarecer alguma dúvida sobre uma ou outra questão. O processo de preenchimento foi acompanhado pela investigadora, caso a caso, com o objetivo de salvaguardar questões de incoerência terminológica. Atendendo às necessidades do contexto de estudo, nomeadamente a mobilidade e a disposição dos participantes nesta fase, trabalhamos com o número possível de professores que aceitaram participar deste estudo, sendo 57 professores de LP e 1 professor de MELP, totalizando 58 participantes, num universo de 175 professores do ES.

Aplicamos um inquérito por questionário constituído por seis (6) grupos de perguntas de resposta aberta e fechada, distribuídos da seguinte forma: grupo um (1) – caracterização académica e profissional dos participantes, com 11 perguntas de resposta direta, compostas por onze (11) variáveis apresentadas na tabela 6.

Tabela 6 - Característica das variáveis

Variável	Característica da variável		Escala de medida
Sexo	Qualitativa	Dicotómica	Nominal
Idade	Quantitativa	Contínua	Intercalar
Especialidade	Qualitativa	Dicotómica	Nominal
Grau de interesse profissional	Qualitativa	Dicotómica	Nominal
Grau académico	Qualitativa	Politónica	Ordinal
Instituição de formação	Qualitativa	Dicotómica	Nominal
Instituição de trabalho	Qualitativa	Politónica	Ordinal
Ciclo de ensino	Qualitativa	Politónica	Ordinal
Tempo de serviço	Quantitativa	Contínua	Intervalar
Tempo que leciona a LP	Quantitativa	Contínua	Intervalar
Grau de dificuldades	Qualitativa	Dicotómica	Nominal

Fonte: Elaboração própria baseada da proposta de Coutinho (2019, p. 394)

Os grupos dois (2) e três (3), correspondiam a perguntas de respostas alternativas, também designadas por “respostas de alfaiate” nas “escalas de avaliação” de Hill e Hill (2008)/ *Likert*, em que o grupo dois (2) era composto por um bloco de respostas com vinte e sete (27) itens, com o objetivo de avaliar *o grau de importância atribuído pelos professores de LP aos conteúdos programáticos*, em que um (1) significava nada importante; dois (2), pouco importante; três (3), razoavelmente importante; quatro (4), importante; e cinco (5), muito importante.

Do grupo três (3) constava um bloco de respostas alternativas, composto por trinta e cinco (35) itens, de questões que tinham como objetivo avaliar a *frequência dos procedimentos na definição e*

implementação das atividades em sala de aula, em que um (1) significava nunca, dois (2), raramente, três (3), às vezes, quatro (4), muitas vezes e cinco (5), sempre.

A questão quatro (4), referia-se a uma resposta de escala ordinal que avaliava *o grau de importância e a frequência de tipos/gêneros textuais* trabalhados em sala de aula, em que um (1) remetia para menos frequente e cinco (5) mais frequente.

Já a questão cinco (5) correspondia a dois (2) itens, com uma (1) pergunta fechada e outra pergunta de resposta direta. Na última questão era colocada apenas uma (1) pergunta de resposta aberta.

4.3.3. Entrevista Semiestruturada aos Professores de LP do 1.º e 2.º CES

Após a submissão dos questionários, iniciamos a terceira fase do processo, que correspondia aos inquéritos por entrevista, com o suporte de um guião temático e com a gravação áudio a alguns professores depois de terem respondido aos questionários e antes de as suas aulas serem observadas.

Nesta fase, selecionamos oito (8) professores de forma aleatória, subdivididos da seguinte forma: quatro (4) professores de LP do 2.º CES numa Escola de Formação de Professores (**E2a**), sendo três (3) professores de LP (EP26, EP28, EP32) e um (1) professor de MELP (EP30); um (1) professor de LP (EP46) do 2.º CES do ensino geral, da escola **E2d**; um (1) professor de LP (EP37) do curso do Magistério Primário 2.º CES, (**E2b**); e dois (2) professores de LP do 1.º CES, (EP2-**E1a**) e (EP14-**E1b**). As entrevistas foram realizadas de acordo com as condições oferecidas nas instituições escolares de cada participante.

Tabela 7 - Identificação dos professores entrevistados por ciclo de ensino e especialidade profissional

Código Part.	Código Instituição	Disciplina de ensino	Especialidade do profissional	Regime de ensino e curso
EP2	E1a	Professor de LP - 1.º CES	Ensino Primário	Geral
EP14¹⁹	E1b	Professor de LP - 1.º CES	1. Ensino da LP (1.º CES); 2. Contabilidade e Gestão	Geral
EP26	E2a	Professor de LP - 2.º CES	Ensino da LP (2.º CES)	Formação de Professores do 1.º CES
EP28	E2a	Professor de LP - 2.º CES	Ensino da LP (2.º CES)	Formação de Professores do 1.º CES
EP30	E2a	Professor de LP e MELP – 2.º CES	Ensino da LP (2.º CES)	Formação de Professores do 1.º CES
EP32	E2a	Professor de LP - 2.º CES	Ensino da LP (2.º CES)	Formação de Professores do 1.º CES
EP37	E2b	Professor de LP - 2.º CES	Filosofia e Teologia	Magistério primário
EP46	E2d	Professor de LP - 2.º CES	Direito	Liceu

Fonte: Elaboração própria

¹⁹ Professor(a) com duas especializações.

Para esta fase de recolha dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada com questões exploratórias e perguntas diretas, conduzidas face a face (investigadora e participante). Antes da submissão da entrevista, realizamos um teste que contou com o contributo de dois colegas professores em Angola e de um estudante do 3.º Ciclo da Universidade do Minho, para testar a média de tempo de aplicação, que variou entre 68, 83 e 97 minutos para cada teste de entrevista.

Deste modo, no terreno, reservamos um período para cada entrevistado, isto é, de manhã uma entrevista e de tarde outra entrevista. Neste tipo de recolha, normalmente o investigador (entrevistador) é quem controla o ritmo da entrevista, colocando as questões de maneira clara e natural, para minimizar possíveis desvios e/ou erros no resultado do estudo. A duração máxima de tempo ficou registada na entrevista **EP37**, com a duração de uma hora, 23 minutos e 2 segundos e, por sua vez, 32 minutos e 49 segundos foi o tempo mínimo, registado na entrevista **EP14**. Durante as entrevistas, um dos pontos que consideramos mais importante foi quando os professores falaram sobre as suas experiências profissionais e sobre o seu percurso académico. Nesta fase, foi possível observar e sentir reações emocionais comoventes, num contexto em que para se ser um profissional especializado, ainda é exigida bastante persistência e determinação pessoal. Nesta fase, optamos também por fazer breves anotações.

De acordo com o guião, as entrevistas foram elaboradas tendo em conta com os objetivos na íntegra:

Objetivo 1: 1.º) Sensibilizar os(as) professores(as) para a necessidade de se associarem a este projeto de investigação; 2.º) Garantir aos professores(as) o respeito pelos princípios de ética profissional e de confidencialidade dos dados;

Objetivo 2: 3.º) Compreender as conceções do ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa e dos professores de MELP;

Objetivo 3: 4.º a) Caracterizar a experiência e percurso profissional dos professores; **4.º b)** Identificar os fatores que intervêm no desenvolvimento e desempenho profissional dos professores; **4.º c)** Identificar as necessidades no sentido de melhorar as práticas profissionais dos professores de LP.

Objetivo 4: 7.º) Caracterizar as práticas de planificação e práticas letivas dos professores de LP e de MELP;

Objetivo 5: 8.º) Caracterizar previamente os alunos da turma a observar.

Contrariamente aos questionários que foram submetidos na sala dos professores de cada instituição de ensino, as entrevistas foram efetuadas noutros locais, pelo que, houve algumas interferências de ruído que contribuíram de forma negativa para uma comunicação eficaz entre

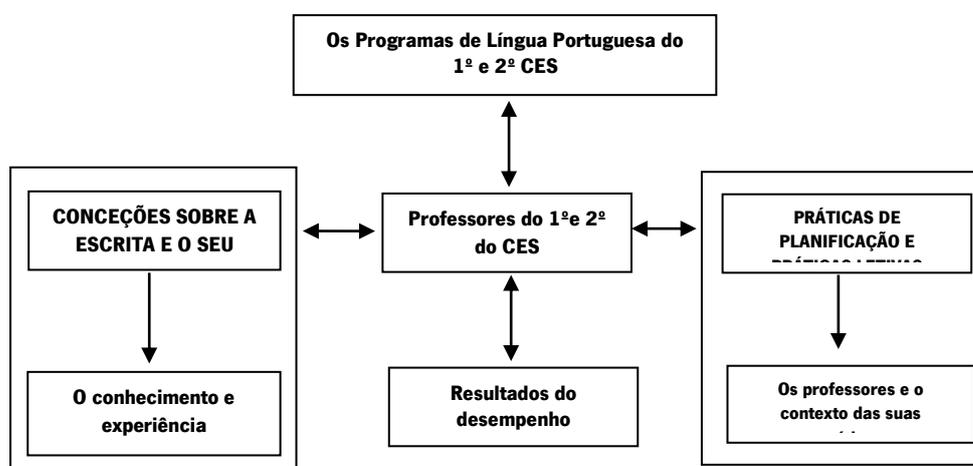
entrevistador e entrevistado. Não obstante este fato, tudo foi progressivamente superado com os devidos ajustes, tendo a recolha dos dados decorrido com êxito.

As entrevistas foram realizadas nos seguintes moldes: duas (2) entrevistas na biblioteca (E1a e E2a); quatro (4) entrevistas em sala de aula (E2a e E2d), a terceira iniciou-se na sala dos professores, mas devido aos ruídos fomos obrigados a concluir a entrevista numa das salas de aula; outras duas (2) entrevistas, uma em sala não identificada (E2b) e outra na sala de informática (E1b).

Recorremos à recolha de dados por meio de entrevista para obter esclarecimentos adicionais que, por vezes, não se conseguem apurar através de questionário.

Por consequência, com esta técnica pretendia-se explorar e descrever os resultados tendo em conta as seguintes dimensões: (D1) Conceções sobre a escrita e o seu ensino dos professores de LP e do professor de MELP; (D2) Conhecimento e experiência profissional do professor de LP e do professor de MELP; (D3) Práticas de planificação das aulas e práticas dos professores de LP e do professor de MELP; (D4) Os professores e o contexto das suas práticas, bem como as perspetivas dos professores sobre o ensino de diferentes tipos/géneros textuais.

Figura 5 - Posição do professor na escola, face às dimensões de estudo



Fonte: Elaboração própria

Na figura 5, apresentamos de forma resumida a posição do professor na escola, face às dimensões de estudo que também foram categorizadas através de unidades de registo analisadas em simultâneo no capítulo 5.

4.3.4. Observação de aula de LP

Observamos apenas três (3) aulas de LP, sendo a primeira do 2.º CES, especificamente na 10.ª classe da escola E2a, referente à professora P28; a segunda aula observada foi uma aula do 1.º CES, correspondente a 7.ª, classe da instituição escolar E1b, professor P14; e a última assistência foi à aula do 2.º CES, da instituição escolar E2b, professor P37. Em função das circunstâncias do contexto, não foi possível concretizar a observação de mais três aulas previstas. Então, optamos por analisar dois (2) planos de aula: um de um professor de LP do 2.º CES (P32) e outro de um professor (P30) de MELP do 2.º CES, ambos da mesma instituição de ensino (E2a).

Observamos apenas aulas de professores que já tinham respondido ao questionário e à entrevista. Efetuamos gravações em áudio, que facilitaram o revisitar das aulas e a elaboração de transcrições fidedignas das mesmas. Também recorremos a uma grelha de observação aberta, o que permitiu fazer a recolha dos dados gerais da aula e descrever as práticas dos professores ao nível do objeto de estudo: *a escrita e o seu ensino*.

Deste modo, foram observados dois tempos letivos de 45 minutos no 1.º CES e no 2.º CES, perfazendo 90 minutos. Da grelha, constam os campos que correspondem à estrutura da aula: (i) introdução da (como o professor introduz as motivações psicopedagógicas); (ii) identificação dos diferentes momentos da aula (como o professor enquadra as tarefas e/ou definição dos conteúdos) (iii) como é finalizada a aula.

4.4. Procedimento de Tratamento e análise dos Dados

Efetuamos a recolha de forma anónima, pelo que, a cada professor atribuímos um código inicial com a letra “P” de Professor, seguido de ordem numérica, sendo a codificação efetuada da seguinte forma: Professor 1 [P1]. Posteriormente, no caso do questionário, o mesmo professor [P1] passa para: Questionário Professor 1 [QP1], Questionário Professor 2 [QP2], [QP3], e assim por diante até ao [Q58]. Nas entrevistas, a cada participante atribuímos um código em que a letra “Q” é substituída pela letra “E” de Entrevista, mantendo a ordem numérica de cada professor, porém de forma dispersa, porque as escolhas dos entrevistados foram aleatórias. Exemplo: Questionário Professor 2 [QP2], passa para Entrevista Professor 2 [EP2], Entrevista Professor 14 [EP14] (...).

Em relação às instituições escolares, atribuímos como codificação inicial a letra “E” de Escola, seguida do número do ciclo de ensino. Exemplo: todas as Escolas do 1.º CES têm o código [E1]. Já as Escolas do 2.º CES têm o código [E2]. A distinção entre as escolas é feita através do número de ciclo seguido pela sequência da ordem alfabética no final. Exemplo: instituições escolares do 1.º CES têm

codificação final de [E1a], [E1b] (...); Instituições escolares do 2.º CES codificação final [E2a], [E2b] (...). Excepcionalmente, a Instituição escolar do 1.º e 2.º CES tem a codificação E1/2e, sem sequência da ordem numérica ou alfabética, por ser a única instituição da amostra com essa característica. Por fim, os alunos são codificados pela letra “A”, seguido da sequência numérica do ciclo de ensino e depois pela ordem alfabética. Exemplo: alunos do 1.º CES [A1a, A1b], alunos do 2.º CES [A2a, A2b] (...).

Após a codificação dos dados, efetuamos o tratamento preliminar dos mesmos através do lançamento dos dados dos questionários no Excel. Posteriormente, procedemos à transcrição e à categorização das entrevistas tendo em conta o critério de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

4.4.1. Análise de conteúdo

Nos trabalhos em investigação educacional, a análise de conteúdo assume enorme relevância por ser um procedimento e/ou técnica que obriga o investigador a um conjunto de procedimentos metodológicos variados.

Bardin (1977) destaca dois critérios para a operacionalização da análise de conteúdo. Primeiro: *identificar os aspetos pertinentes dos dados recolhidos*; segundo *categorizar e/ou classificar* os dados contidos no material, com base no agrupamento de dois fundamentos: procedimentos fechados e procedimentos abertos.

Neste âmbito, utilizamos os procedimentos fechados, também designados por análise de conteúdo pré-estruturada, todos os casos que correspondem ao objeto de estudo sobre a *escrita e o seu ensino* ao nível do suporte teórico: *estratégia de ação sobre o processo de escrita*; *estratégia de ação sobre o contexto de escrita* e *frequência de tipos de géneros textuais*. Por outro lado, dada a falta de teoria para descrever e explicar alguns fenómenos identificados no estudo, foram considerados procedimentos abertos e/ou procedimentos exploratórios (análise emergente), com categorias que emergem fundamentalmente do próprio material empírico, sendo que este último foi tratado a partir de um processo indutivo em relação à problemática do estudo.

Ao nível da tipologia de categorização, adotamos a análise categorial de Bardin (1977) que, de modo geral, permitiu reagrupar os temas, de forma eficaz, sobre os significados dos discursos dos professores. Para este propósito, identificamos *unidades de registo semânticas ou temáticas*, que correspondem a unidades de sentido ou de significação, independentemente da palavra com que são expressas na mensagem pelos participantes. Consideramos a ideia da mensagem expressa por uma só

frase, por duas ou mais frases articuladas, ou por uma parte de uma frase que contém duas ou mais ideias diferentes.

Consideramos também relevantes a *unidade de contexto* de estudos, todos os dados recolhidos e especificidades do contexto.

Partindo das perguntas colocadas para a constituição das categorias, e tendo em conta os procedimentos abertos, optamos por enquadrar o princípio de Bardin (1977): exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, com base nos seguintes critérios: verificação do princípio de exclusão, que foi crucial para a consecução de um outro (princípio da objetividade); homogeneidade, que trata da coerência de critérios, e que torna a categorização legível como um todo; exaustividade, que permitiu acolher todos os dados das unidades de registo pertinentes; pertinência, que indica a reação que cada categoria tem, face ao material empírico e/ou quadro teórico; e objetividade, que está relacionada com unidades de registo que apenas pertencem a uma categoria, independentemente da análise que se faz e da sua codificação. Procuramos, a partir do critério de produtividade de Bardin (1977) espelhar o resultado sobre o conjunto de categorias emergentes, gerar hipóteses novas e revelar dados novos através da análise mista (pré-estruturada e emergentes).

4.4.2. Análise estatística

Esta técnica é utilizada para evidenciar a relação entre as diversas variáveis através de gráficos, classificados por categorias e por outros cálculos. Em relação à distribuição de frequência dos resultados, Coutinho (2019) salienta que é comum esta ser representada em tabelas de frequência, onde os dados descritos por categorias são definidos pelo investigador, determinados pelas ocorrências. As frequências de indicadores podem ou não apresentar os valores percentuais ou ser calculadas em relação ao total de representantes da amostra.

Independentemente dos objetivos pretendidos, o investigador também pode recorrer à média, à mediana e à moda de tendência central das variáveis para representar os fenómenos pelos seus valores centrais e sistematizar a distribuição de valores de uma variável (Pinto, 2022).

Segundo Laureano (2022), essas medidas de relação podem variar entre duas ou mais variáveis. Tais medidas de correlação exigem a utilização de computador e/ou *software* que permita manipular rapidamente um grande número de variáveis, dando clareza aos resultados da investigação por meio de representação gráfica.

Deste modo, no nosso estudo, para além da análise de conteúdo, também optamos pela análise estatística, face às dimensões de estudo já apresentadas.

4.5. Contexto de estudo: instituições escolares

Esta investigação foi desenvolvida em doze (12) instituições escolares do ES localizadas da cidade de Moçâmedes, província de Namibe – Angola, subdivididas da seguinte maneira: cinco (5) escolas do 1.º Ciclo, seis (6) escolas do 2.º Ciclo e uma escola do 1.º e 2.º CES.

Tabela 8 - Total de Participantes e Instituições de Ensino

Ciclos de Ensino	N.º de Escolas	Participantes
1.º CES (classes 7.ª, 8.ª e 9.ª)	5	24 Professores
2.º CES (Classes 10.ª, 11.ª, 12.ª e 13.ª)	6	30 Professores
1.º e 2.º CES	1	4 Professores
Total	12	58

Fonte: Elaboração própria

4.5.1. Instituições do 1.º CES

Ao nível das estruturas físicas, as instituições escolares do 1.º CES apresentam-se com plenas condições e contemplam mais de 15 salas de aulas, para além das áreas de serviços essenciais. Um dos aspetos que chama a atenção são as condições plenas dos espaços verdes e as condições higiénicas, comparativamente à primeira década dos anos 2000 e em relação a outras instituições escolares das províncias de Angola. Das cinco (5) instituições escolares do 1.º CES, optamos por caracterizar, de forma aleatória, apenas uma instituição escolar do 1.º CES como modelo, da qual um dos professores participou nas três (3) fases da aplicação dos instrumentos (questionário, entrevista e observação).

Tabela 9 - Recursos humanos e características da E1d

Recursos humanos	Característica física (Instituição de Ensino do 1.º CES)
Alunos matriculados (1208) a)	Sala de aula (20)
Professores (69) a)	Gabinetes de apoio à Direção (4)
Pessoal administrativo (8)	Secretaria (1)
Pessoal operacional (4)	Sala de informática para professores (1)
-	Posto médico (1)
-	Quarto de banho para alunos (2)
-	Quarto de banho para professores (2)
-	Cantina (1)
-	Campo multiusos (1)

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados institucionais

Legenda: a) Estimativa, com base ao ano letivo de 2020/2021

Geograficamente as escolas E1a e a E1d estão próximas uma da outra, com uma distância não superior a 1 km, ou seja, fazem parte da mesma Zona de Influência Pedagógica (ZIP). As restantes escolas estão localizadas em bairros diferentes. Contrariamente à E1d, a escola E1a dispõe de uma biblioteca.

Os professores do 1.º CES apontam dois aspetos que condicionam o mau desempenho das suas atividades: (1) o número excessivo de alunos de acordo com as necessidades de aprendizagem em sala de aula; e (2) a falta de disponibilidade de materiais para concretização dos objetivos da aula. As instituições de ensino não têm manuais suficientes e outros materiais para dar suporte aos alunos durante a aula de LP, principalmente quando os profissionais tencionam trabalhar a leitura. **EP2: [00':42s]** “As condições são mesmo a falta de material, isto é, os manuais. Porque, muitos alunos não têm os manuais, principalmente quando trabalhamos na leitura temos [muitas] dificuldades, porque nem todos têm o material [...]” (p. 1).

As turmas em que observamos as aulas são constituídas por 35 alunos, facto que os professores lamentam, por impedir um acompanhamento pleno dos mesmos. **EP2: [01':10s]** “[...] Num universo de 35 alunos, às vezes só 2 ou 3 é que têm o manual do aluno. Então, temos tido dificuldades, às vezes temos que mandar tirar cópias, para eles fazerem o acompanhamento. A dificuldade é mesmo a [falta] de manuais e [outros] materiais” (p. 1).

Para suprir essa necessidade, o professor tem de criar alternativas emergentes em que os alunos devem tirar cópias do texto, para que possam trabalhar a leitura do texto em estudo. Em contrapartida, essa iniciativa por vezes é condicionada pelo incumprimento dos alunos.

4.5.2. Instituições do 2.º CES

Das seis (6) instituições escolares do 2.º CES, optamos por caracterizar, de forma aleatória, apenas uma instituição escolar do 2.º CES voltada para a formação integral de professores do 1.º CES. Nesta, são ministrados seis (6) cursos, com oito especialidades, nomeadamente Ensino de Línguas (Português, Inglês e Francês), Ensino da Matemática, Ensino da Física, ensino da Biologia e Química, Ensino da Geografia e História, Ensino da Educação Física e Educação Manual e Plástica.

De acordo com a tabela 10, a Instituição Escolar E2a conta com uma estrutura de construção definitiva comportando 12 salas de aulas.

Tabela 10 - Recursos humanos e características da E2a

Recursos humanos	Característica física (Instituição de Ensino do 1.º CES)
Alunos matriculados (1072)	Sala de aula (12)
Professores (105)	Gabinetes de apoio à Direção (10)
Pessoal administrativo (-)	Sala de reuniões (1)
Pessoal operacional (-)	Sala de informática (1)
-	Sala de Professores (1)
-	Laboratórios (3)
-	Biblioteca (1)
-	Quarto de banho (10)
-	Centro de recurso (2)
-	Cantina (1)
-	Auditório (1)
-	Reprografia e arrecadação (1)
-	Campo polivalente e ginásio

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados institucionais

Comparativamente, às instituições escolares do 1.º CES, nas instituições escolares do 2.º CES registaram-se alguns bloqueios quanto à dinamização de questões formais. Há ainda um monopólio de tarefas que dependem do órgão diretivo, fato que criou alguns embaraços na concretização dos objetivos da investigação ao nível das autorizações para implementação do estudo, que careciam de uma autorização do diretor da instituição escolar, embora já tivéssemos uma prévia autorização central.

Geograficamente, as escolas (E2a, E2b, E2c, E2d, E1/2e, E2f, E26) estão localizadas no município sede, com destaque para a escola (E2a), localizada no centro da cidade, e para outra que dista mais de 11Km do centro, a (E2g). As restantes escolas encontram-se localizadas nos arredores do centro da cidade, não muito distantes umas das outras. Atualmente, mesmo com a verificação de alguma melhoria em alguns aspetos, ainda assim, as escolas apresentam um grande défice ao nível de meios que interferem no exercício das funções do professor.

Ao nível das condições de trabalho, as instituições do 2.º CES (E2a, E2b e E2d) apontam dois (2) fatores que não favorecerem o desempenho pleno do professor, em particular do professor de LP, perante as suas funções: questões institucionais e questões não institucionais.

Constituem subfactores das (i) questões institucionais, aspetos que estão relacionados com as necessidades dos professores diante das instituições de ensino, nomeadamente: a) falta de condições e de materiais didáticos nas salas de aula, em particular de manuais, e de guias metodológicos; b) a necessidade de formação especializada e capacitação contínua de grande parte dos profissionais de LP.

EP26: [00':30s] “Como elemento fundamental, eu apontaria a formação específica na área mesmo de LP [...]. Portanto, em termos de condições era isso que tinha para apontar: as condições, formação e condições materiais. Sobretudo os professores,

também terem aquele espírito de investigação contínua; capacitação contínua. Porque, também a língua é dinâmica, a LP é dinâmica e temos de estar sempre atualizados” (p. 1);

EP32: [00':44s] “[...] Quer dizer, para alguém exercer com toda a dedicação se calhar, esta atividade precisa passar por uma formação específica a área de LP” (p. 1).

Por outro lado, as (ii) questões não institucionais apresentam-se subdivididas em dois (2) subfactores. O primeiro subfactor enquadra as implicações das posições institucionais, que não se ajustam às necessidades dos profissionais. Estas podem ter implicações nas aptidões dos professores quanto aos níveis de conhecimento e experiência profissional implementada ao longo da sua carreira, nomeadamente: a) capacidade e espírito de investigação científica contínua; b) espírito de colaboração com outros professores; c) iniciativa de criatividade associada à gestão do tempo e do próprio programa; d) conhecimentos de Didática Geral e em particular, da Didática Específica. O segundo subfactor reflete sobre as questões não institucionais e as implicações das capacidades e/ou práticas dos professores, que podem influenciar os níveis de necessidade de aprendizagem dos alunos, associados ao défice do envolvimento parental (papel da família).

EP37: [00':38s] “[...]. No caso da família, a família exerce um papel muito importante no sentido em que possa haver esse envolvimento parental, para que, o que é dado na escola haja continuidade em casa, através das tarefas. [...]” (p. 1);

EP46: [00':37s] “[...] O professor de LP deve investigar muito, deve ler, e deve também [...] procurar colaborar com os outros professores [...]” (p.1);

EP30: [01':46s] “[...] Nós recebemos os programas, e os programas limitam-nos a desenvolver certos trabalhos de forma mais [...] abrangente. Mas, o que eu quero dizer na verdade, não é só a gestão do próprio programa é [também] a gestão do tempo. Porque, em Metodologia, só temos dois tempos semanais [...] e é extremamente complicado trabalhar, gerir o tempo e gerir o próprio programa. Então, daí eu dizer que [...] o professor tem que estar bem munido de conhecimentos de Didática Geral, bem como da Didática Específica” (p. 1).

Neste âmbito, os professores do 1.º CES apontam apenas dois subfactores institucionais que, por sua vez, incidem nas questões referidas pelos professores do 2.º CES.

4.6. Caracterização dos Participantes e Protocolos estabelecidos

Na presente investigação, define-se como população o universo de 175 professores de LP do 1.º e 2.º CES, e professores de MELP do 2.º CES do município de Moçâmedes, província do Namibe – Angola, no ano letivo de 2021/2022, com as seguintes características.

Idade dos participantes: mínima: 18 anos – máxima: 60 anos

Sexo: Masculino e Feminino;

Etnia: diversas etnias angolanas;

Língua materna: língua portuguesa e/ou outras línguas de origem africana faladas em Angola (kimbundu, kicongo, umbundu, entre outras).

Para a seleção dos participantes, optamos por dois critérios de inclusão e exclusão. Critério de inclusão: participaram do estudo apenas professores de LP no ativo (especializados e não especializados em ensino da LP). Excluimos as instituições do 2.º ciclo do ensino privado, por terem os mesmos professores do ensino público a trabalhar nas mesmas funções de professores de LP. Da mesma forma, também excluimos os professores substitutos de outras disciplinas que não desempenham a função de professores de LP. Fazem também parte deste leque de excluídos, os professores reformados e professores com baixa médica (guia médica).

Com base no critério de inclusão e exclusão, e após a recolha de dados identificamos particularidades específicas nos professores, que permitiram categorizar e/ou classificar os profissionais da seguinte maneira:

Grupo C: Profissional sem formação inicial em Ensino;

Grupo B: Profissional com formação inicial noutras áreas de Ensino;

Grupo A: Profissional com formação inicial em ensino da LP do 1.º e/ou do 2.º CES.

Para minimizar uma potencial coação ou influência indevida para a participação, a investigadora interagiu com os participantes antes e depois da recolha dos dados, no sentido de moldar e interpretar os comportamentos de acordo com as suas particularidades individuais e socioculturais. Para o efeito, antes da recolha de dados, foi necessário legitimar e motivar os participantes relativamente ao objetivo da investigação; agradecer a disponibilidade dos participantes e informar e assinar o consentimento de participação. Os participantes aderiram ao estudo de forma livre e voluntária, com garantia da respetiva confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, tal como consta no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) em anexo (2).

A participação no estudo pressupõe o consentimento livre, voluntário e esclarecido dos sujeitos, sendo este consentimento, em particular, assumido por escrito por cada professor. Os participantes têm a possibilidade de desistir da participação no estudo, sem qualquer prejuízo ou risco para os próprios [...]. Os dados serão recolhidos de forma anónima e a cada participante será atribuído um código. A confidencialidade será mantida, apenas a cargo da investigadora, investigado e supervisor da investigação. Estes aspetos: anonimato e confidencialidade, serão uma preocupação durante o estudo, em particular na análise e divulgação dos resultados.

Para permitir a intervenção da investigadora no contexto dos agentes do estudo e a recolha dos dados empíricos, foi necessário ser portadora de um Parecer do Orientador, datado de 24 de janeiro de 2022 (anexo 3), bem como de um Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH), da Universidade do Minho, que se anexa ao parecer, onde consta a intenção da recolha dos dados e a garantia da ética e deontologia profissional da investigadora (anexo 2).

Por não existir nenhuma situação de conflito de interesses neste estudo, declaro que ao longo da investigação, devo manter uma boa conduta que garanta entendimento entre os integrantes do processo. Comprometo-me a realizar todos os procedimentos de recolha e tratamento de dados de acordo com o estabelecido nas normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Posteriormente, em Moçâmedes-Angola, a investigadora dirigiu-se ao Gabinete Provincial da Educação, Juventude e Desportos do Namibe, que imediatamente atribuiu uma autorização para a realizar a investigação, por meio de uma Declaração, datada de 09 de fevereiro de 2022 (anexo 4), que permite a intervenção da investigadora nas escolas, com a seguinte informação:

[...] declara-se que a [investigadora, [...] estando em fase de recolha de dados para investigação, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, [...] está devidamente autorizada a contactar as instituições escolares do município de Moçâmedes.

E, para que se não lhe ponham impedimento, mandei passar a presente Declaração que por mim vai assinada e autenticada com o carimbo a óleo em uso neste Gabinete.

Tendo em posse o protocolo de investigação, contactamos em primeiro lugar a Direção das escolas e, após a aceitação, seguiram-se contactos com os Coordenadores de LP, facilitando desta forma chegar ao grupo de professores de LP. Neste processo, optamos por realizar o primeiro contacto com os profissionais especializados em ensino da LP da Escola de Formação de Professores. Mantivemos interações com os professores de LP antes da aplicação dos instrumentos, com o número possível de professores que aceitaram o desafio de participar no estudo.

4.6.1. Dados Pessoais e profissionais

A tabela 11, abaixo, indica o total de participantes por idade, sexo e Instituição de ensino, já com a respetiva codificação dos dois grupos em estudo: do lado esquerdo, estão representadas as cinco (5) instituições escolares do 1.º CES [E1a, E1b, E1c, E1d, E1e], sendo identificadas por ID instituição. No lado direito, constam os dados das seis (6) instituições escolares do 2.º CES, codificadas por [E2a, E2b, E2c, E2d, E2f, E2g] e uma (1) instituição escolar do 1.º e 2.º CES [E1/2e].

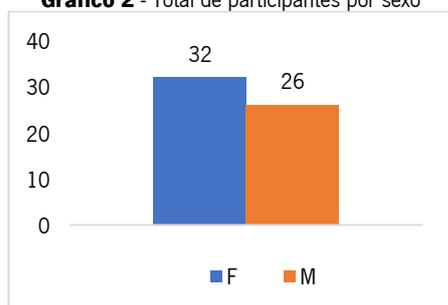
Tabela 11 - Total de participantes por sexo, idade e Instituição de Ensino

Professores do 1.º Ciclo (25 participantes)							Professores do 2.º Ciclo (33 participantes)						
ID ²⁰ Instituição	Sexo		Grupo etário			Total de Part.	ID Instituição	Sexo		Grupo etário			Total de Part.
	M	F	Até 29	30- 45	>45			M	F	Até 29	30- 45	>45	
E1a	-	3	-	2	1	3	E2a	6	3	-	6	3	9
E1b	1	3	-	4	-	4	E2b	6	-	6	-	-	6
E1c	3	1	1	2	1	4	E2c	1	5	-	5	1	6
E1d	4	2	2	4	-	6	E2d	-	2	1	1	-	2
E1e	-	7	1	6	-	7	E1/2e	1	2	-	3	-	3
E1/2e	-	1	-	1	-	1	E2f	2		2	-	-	2
Sub total	8	17	4	19	2	25	E2g	2	3	1	3	1	5
							Sub total	18	15	10	18	5	33

Fonte: Elaboração própria.

As instituições escolares do 1.º ciclo registam maior ocorrência de participantes do sexo feminino, ao contrário do 2.º ciclo que apresenta maior ocorrência no sexo masculino. Se comparamos a diferença de participantes entre os dois grupos por sexo, podemos considerar que lideram os participantes do sexo feminino (gráfico 2).

Gráfico 2 - Total de participantes por sexo



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3 - Frequência de idade dos participantes



Fonte: Elaboração própria

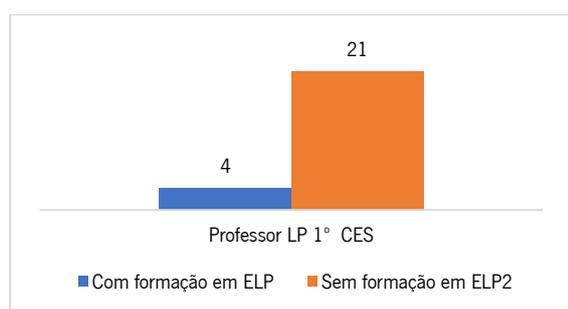
Os dados representados no gráfico 3 revelam que a faixa etária com maior ocorrência é a faixa intermédia dos 30 a 45 anos, para os dois grupos. Dezanove (19) ocorrências para os professores do 1.º ciclo e dezoito (18) ocorrências para os professores do 2.º ciclo. A faixa etária acima dos 45 anos de idade, apresenta-se como o grupo etário com menor ocorrência, sendo apenas sete (7) os participantes. A amostra, relativamente à idade representada com maior frequência, indica que grande parte dos professores são profissionais em idade ativa de exercício de funções.

²⁰ Código: Instituição escolar.

4.6.1.1. Professores do Ensino Secundário

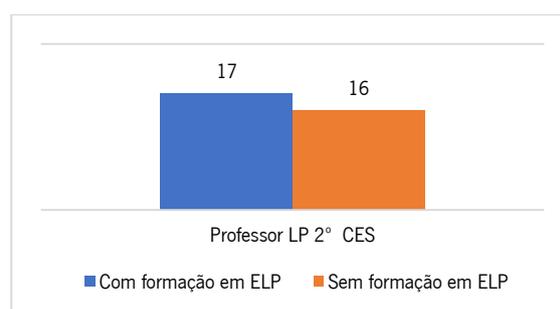
A nível da qualificação profissional, os professores de LP do 1.º CES constituem um grupo reduzido quanto ao requisito mínimo de qualificação para o ensino da LP. De acordo com a amostra, dos vinte e cinco (25) professores participantes, apenas quatro (4) têm formação com especialização em ensino da LP. Os restantes não têm formação especializada para a disciplina que lecionam.

Gráfico 4 - Qualificação profissional dos professores do 1.º CES



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 5 - Qualificação profissional dos professores do 2.º CES



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico 4, vinte e um (21 = 84%) professores correspondem ao grupo dos professores não especializados ou sem formação mínima em ensino da LP e outros quatro (4=16%) formados em ensino da LP, três (3) têm a formação mínima em ensino da LP (P12, P13, P14) e um (1) encontra-se com a formação superior em curso (P8).

Comparativamente ao gráfico 4, referente aos professores do 1.º CES, no gráfico 5, os professores do 2.º CES, apresentam maior número de profissionais qualificados em ensino da LP. Assim, dos trinta e três (33) profissionais do 2.º CES, dezassete (17 = 52%), são formados em ensino da LP e dezasseis (16=48%) não têm a formação especializada em ensino da LP. Embora, este número seja representado por apenas com um elemento de diferença, ainda assim, consideramos um número favorável se compararmos com o gráfico 4, dos profissionais do 1.º CES por percentagem. Deste modo, 52% de professores do 2.º CES com formação em ELP, contra 16% de profissionais qualificados do 1.º CES.

De modo geral, constitui critério de seleção dos candidatos para ingresso ao concurso público de professores, a obrigatoriedade, para professores do Ensino Primário e/ou básico e 1.º CES, da formação média concluída nas escolas do Magistério Primário, ou equivalente nas escolas de Formação de Professores (EFP, antigo IMNE). Já para os candidatos que concorrem para professores do 2.º CES, devem possuir a Licenciatura concluída nos ISCED e/ou Escolas Superiores Pedagógicas,

em áreas para as quais concorrem (Lei n.º 273/20 de 21 de outubro de 2020). No caso particular dos professores de LP, devido à falta de candidatos formados na área de ELP, para o 1.º e 2.º CES, o Estado opta por uma segunda opção, que consiste em selecionar candidatos com o curso superior em curso, ou concluído, em áreas consideradas equivalentes, tais como: Ciências da Comunicação e/ou Social (P16, P41, P56), Comunicação Social (P11), Ciências de Línguas Estrangeiras (P57), Literatura Portuguesa (P36), Filosofia e/ou Teologia (P15, P34, P36, P37, P38, P43 e P50), Direito (P7, P46, P52). Como terceira hipótese de critério de seleção, existem candidatos formados noutras áreas de especialização, como acontece com os professores do 1.º CES, por exemplo: Ensino de Biologia e Química, Ensino de História e Geografia, Ensino da Matemática e Física, identificadas na formação inicial dos respetivos professores.

Tabela 12 - Formação equivalente para o Ensino da Língua portuguesa

Qualificação profissional do professor de LP		Frequência
Professores com Formação em ELP	- Formação inicial e em ELP do ES: - Ensino da Língua Portuguesa do 1.º CES; - Ensino da Língua Portuguesa do 2.º CES;	(P8, P12, P13 e P14 ²¹); (P26, P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P39, P42, P44, P47, P49, P51, P53, P55, P58) = 21
Professores Sem formação em ELP	- Formação equivalente: - Ciências Social e/ou da Comunicação; - Ciências das Línguas Estrangeira; - Comunicação Social; - Direito; - Filosofia e Teologia/Literatura Portuguesa	(P16, P41 e P56); (P57); (P11); (P7, P46 e P52); (P15, P34, P36, P37, P38, P43 e P50) = 15
	- Formação inicial em outras áreas de ensino: - Ensino Primário; - Ensino do Francês do 1.º CES ²² ; - Ensino da Pedagogia/Psicologia; - Ensino de História e Geografia; - Ensino de Biologia e Química; - Ensino da Matemática e Física;	(P2, P18); (P5); (P35 e P54); (P1, P3, P10 e P23); (P20); (P25) = 11
	- Formação noutras áreas não de ensino - Contabilidade e Gestão; - Ciências Económicas e Jurídicas; - Biologia Marinha;	(P6, P17, P21, P22, P24, P40, P45); (P4); (P9, P19 e P48) = 11

Fonte: Elaboração própria

O grupo sem formação em ensino da LP, alguns sem formação inicial em ensino, nunca tiveram interesse em ingressar no ensino como profissão. No entanto, por acreditarem que o Estado é a única instituição que oferece estabilidade a nível de empregabilidade, os recém-formados (Técnicos Médios, Licenciados e Bacharéis) recorrem ao concurso público, em particular do ensino, por ser o

²¹ Professor(a) com duas especializações profissionais.

²² Também considerado (a) com formação equivalente.

setor que mais requisita pessoal. Para dar suporte à nossa explicação, não como uma forma de análise, recorremos a um dos trechos de entrevista do professor do 2.º CES de LP com experiência profissional com mais de 15 anos:

EP26: [23':33s] “[...] o histórico de professores de LP em Angola, não contemplava esta vertente de formação. Muitos começaram a lecionar a LP, mais por opção, do que formação [...]. Então, para a LP, nós não sentimos alunos inclinados mesmo para a LP, sejam de especialidade, como não especialidade. Não há uma entrega total, [...] apenas vê como um curso que quer concluir, para depois dar sequência ao ensino Superior, para ter um emprego. Ele vê o curso médio, como tal, não necessariamente no domínio da LP como disciplina, ou como área também do conhecimento”.

4.6.1. Particularidades e/ou Classificação dos grupos

Nesta secção, categorizamos as particularidades dos professores tendo em conta a especialidade de formação profissional. Deste modo, destacamos três (3) grupos distintos e com as respetivas especialidades profissionais. Grupo C: profissional sem formação inicial em ensino; Grupo B: profissional com formação inicial noutras áreas de ensino e o Grupo A: profissional especializado para o ensino da LP e MELP (com formação inicial em ELP).

Tabela 13 - Área de especialização dos professores do ES

Categoria	Área de especialização	Frequência de ocorrência
Grupo A: Profissional especializado em ELP	- Ensino da Língua Portuguesa do 1.º CES (P8, P12, P13, P14);	(4)
	- Ensino da Língua Portuguesa do 1.º e do 2.º CES (P26, P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P39, P42, P44, P47, P49, P51, P53, P55, P58)	(17)
Grupo B: Profissional com formação inicial noutras áreas de Ensino	- Ensino Primário (P2, P18);	(2)
	- Ensino do Francês do 1.º CES (P5);	(1)
	- Ensino de História e Geografia do 1.º CES (P1, P3, P10, P23);	(4)
	- Ensino de Biologia e Química do 1.º CES (P20);	(1)
	- Ensino da Pedagogia (P35);	(1)
	- Ensino da Psicologia e Educação Social (P54);	(1)
	- Ensino da Matemática e física do 1.º CES (P25).	(1)
	(1)= (12)	
Grupo C: Profissional sem formação inicial em Ensino	- Biologia Marinha (P9, P19, P48);	(3)
	- Ciências Económicas e Jurídicas (P4);	(1)
	- Ciências da Comunicação (P41, P56);	(2)
	- Ciências Sociais (P16);	(1)
	- Ciências das Línguas Estrangeira (P57);	(1)
	- Comunicação Social (P11);	(1)
	- Contabilidade e Gestão (P6, P17, P21, P22, P24, P40, P45);	(7)
	- Filosofia e Teologia/Literatura Portuguesa (P15, P34, P36, P37, P38, P43, P50)	(7)
- Direito (P7, P46, P52);	(3)= (25)	

Fonte: Elaboração própria

- **Grupo C: Profissional sem formação inicial em Ensino**

Fazem parte, deste grupo 50% dos professores sem formação inicial em ensino, mas que são formados em diversas especialidades, nomeadamente: Ciências Sociais (2%), Ciências das Línguas Estrangeira (2%), Comunicação Social (2%), Literatura Portuguesa (2%), Ciências Económicas e Jurídicas (2%), Biologia Marinha (5%), Ciências da Comunicação (5%), Direito (5%), Contabilidade e Gestão (14%) e Filosofia e Teologia (16%).

Uma das principais características deste grupo é que possuem critérios para lecionarem até no 2.º CES e foram formados maioritariamente por instituições privadas do ensino superior.

- **Grupo B: Profissional com formação inicial noutras áreas de Ensino**

A segunda classificação, corresponde a 17% dos professores caracterizados, maioritariamente, como profissionais com formação inicial noutras áreas de ensino. Ao contrário do Grupo C, que possui apenas professores com o grau superior e que podem lecionar até ao 2.º CES, o Grupo B, para além de professores que podem lecionar até ao 2.º CES, também inclui profissionais que podem lecionar apenas a partir do Ensino Primário até no 1.º CES, com o grau académico e/ou profissional Técnico do Ensino Médio (equivalente ao 2.º ciclo concluído), sendo os professores formados pela Escola de formação de professores do 1.º ciclo em ensino de História e Geografia, ensino do Francês, ensino da Matemática e Física, ensino de Biologia e Química. Também fazem parte deste grupo os professores com o grau académico de ensino superior, formados pelos Magistérios primários e outros com formação superior em ensino da Pedagogia, Psicologia e Educação Social.

- **Grupo A: Profissional especializado para o ensino da LP do 1.º e 2.º CES**

Esta categoria é onde se incluem os sujeitos com conhecimentos, capacidades e atitudes profissionais que o professor deve manifestar e que, pela sua natureza, podem configurar um perfil de especialização profissional tido como desejável (Esteves, 2002). Representam o Grupo A 33% dos profissionais, estes com especialidade em Ensino da LP, com o grau académico de Técnico Médio em Ensino da LP do 1.º ciclo, como requisito mínimo para professores do 1.º CES, e com o grau académico Bacharel como o grau mínimo para professores do 2.º ciclo. Os professores de LP do 2.º ciclo, que correspondem a 28%, maioritariamente foram formados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED da Huíla) instituição com condições para a formação de professores do 2.º CES na especialidade de Ensino da LP mais próxima da cidade de Moçâmedes. Os professores do 1.º ciclo formados em ensino da LP, representam apenas 5%.

Alguns professores especializados em Ensino da LP, para além de lecionarem a LP, também lecionam a disciplina de MELP e são convocados a fazer acompanhamento das Práticas Pedagógicas.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O principal objetivo deste capítulo é apresentar a análise dos dados e discussão dos resultados inerentes a três instrumentos utilizados neste estudo, nomeadamente a recolha de 58 questionários, 8 entrevistas e 5 observações de aulas a professores de LP do ES. Neste âmbito, apresentamos a análise dos resultados dos questionários e das entrevistas em simultâneo, através da frequência das respostas apresentadas nos gráficos e, posteriormente, incluímos os argumentos das entrevistas realizadas aos professores, tendo em conta o critério de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Por consequência, as diferentes fases e/ou técnicas de recolha permitiram-nos explorar e descrever os resultados, tendo em conta as seguintes dimensões: (D1) Conceções sobre a escrita e o seu ensino: professores de LP e professor de MELP; (D2) Conhecimento e experiência profissional do professor de LP e do professor de MELP; (D3) Práticas de planificação das aulas e práticas profissionais dos professores de LP e do professor de MELP; (D4) Os professores e o contexto das suas práticas, bem como as perspetivas dos professores sobre o ensino de diferentes tipos/géneros textuais.

Na D1 e D2, apresentamos em primeiro lugar os resultados referentes ao interesse motivacional dos professores, assim como o respetivo percurso académico e profissional no qual destacamos o tempo de serviço, interesse e/ou necessidade de formação e, principalmente, sobre o grau de dificuldade dos mesmos. Seguidamente, avaliamos a quantidade de respostas *sobre o grau de importância dos conteúdos programáticos* ao nível das *conceções da escrita e o seu ensino*, em que um (1) significa nada importante; dois (2) pouco importante; três (3) razoavelmente importante; quatro (4) importante; e cinco (5) muito importante. Posteriormente, avaliamos a *frequência dos procedimentos quanto às definições e implementação das atividades* que o professor desenvolve em sala de aula, em que um (1) significa nunca; dois (2) raramente; três (3) às vezes; quatro (4) muitas vezes; e cinco (5) sempre.

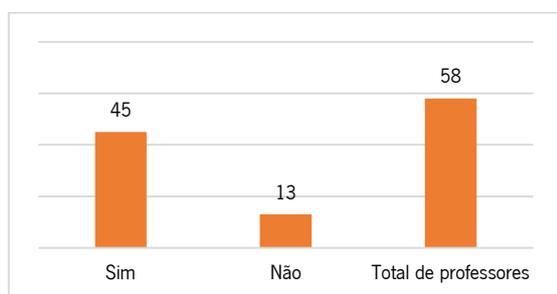
Em relação à D3 e D4, apresentamos os resultados sobre as práticas dos professores através da observação ao nível da preparação, planificação das aulas e práticas letivas e analisamos a ordem, *grau de importância e a frequência de tipos/géneros textuais* trabalhados em sala de aula. Neste âmbito, confrontamos os dados quantitativos (questionários) e os dados qualitativos (entrevistas) para verificarmos se os professores efetivamente praticam o que afirmam.

5.1. Conhecimento e experiência profissional do professor de LP

5.1.1. Fatores e/ou interesses motivacionais dos professores

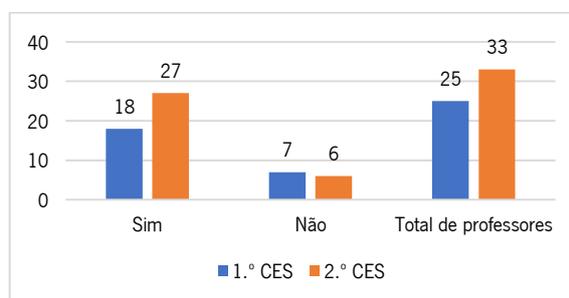
Como se pode comprovar pela leitura dos gráficos 6 e 7, a maior parte dos professores do ES diz nos questionários, que gosta de lecionar a LP, embora com algumas dificuldades, por falta de formação especializada e/ou qualificada. De acordo com a amostra, dos 58 professores do ES, 45 dizem que gostam de lecionar a LP, ao passo que os outros 13 professores dizem que “não” gostam.

Gráfico 6 - Grau de interesse motivacional dos professores do ES



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 7 - Grau de interesse motivacional entre os professores



Fonte: Elaboração própria

Se compararmos os professores do 1.º e do 2.º CES, conforme o gráfico 7, constatamos que, nos dois ciclos, a maior parte dos professores diz que “gosta” e tem bastante interesse em lecionar a LP. Há 7 professores do 1.º CES e 6 professores do 2.º CES, dizem “não gostar” e/ou “não têm interesse” em lecionar a LP.

Há professores do 1.º e do 2.º CES que dizem que são obrigados pela instituição a lecionar a LP, por causa da falta de professores “para cobrir a necessidade da instituição” (QP5, QP21, QP35) e “por necessidade de quadros formado na disciplina” (Q45).

Os 45 professores, 18 do 1.º CES e 27 do 2.º CES, que dizem que “gostam” e/ou “estão satisfeitos” a lecionar a LP, apontam três (3) fatores que influenciam a sua motivação profissional: o interesse pessoal e/ou vocação, a oportunidade de emprego e outros fatores.

Como fatores de interesse pessoal e/ou vocação pessoal, consideramos o ingresso por vontade própria, mesmo para quem não tem especialização em ensino da LP. As unidades de registo desta categoria são claras e bastante pessoais.

Integram-se na segunda categoria, oportunidade de emprego, os argumentos dos profissionais que lecionam a disciplina de LP, não por vontade própria, mas sim por uma imposição institucional e falta opção de escolha (em vez de Matemática, o professor(a) prefere e/ou lecionar a LP). Este motivo decorre da falta de professores qualificados/especializados na área de ELP nas instituições escolares.

A última categoria refere-se às influências familiares e/ou influência de algum professor, ou ainda a outra, que no decurso da sua carreira possa ter ocorrido. A partir das unidades de registo codificadas, extraímos um número considerável de indicadores que permitiu compreender melhor o sentido de cada categoria. Assim, os indicadores focados nas tabelas 14 e 15 foram identificados a partir da pertinência das unidades de registo semânticas e/ou temáticas, com base nos fragmentos dos discursos dos professores.

De acordo com os procedimentos descritos no ponto (4.4), as afirmações dos professores em alguns momentos poderão ser distinguidas pela letra inicial “P”, seguida do número atribuído a cada professor. No caso das respostas referentes às questões dos questionários, os professores serão identificados com a designação “QP” seguido do número atribuído a cada professor. Relativamente aos discursos das entrevistas a codificação será feita pelo uso da letra “EP” seguido do número respetivo.

Tabela 14 - Fatores motivacionais: profissionais do 1.º CES

Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Interesse pessoal	- “[...] Gostar de ensinar e gostar da disciplina [...]”; - “[...] Por amor que criei em lecionar [...]”; - “Porque tenho domínio da mesma [e] inclinação, vocação”; - “É a minha área de formação [...]”; - “[...] Sempre quis ser professor de L.P [...]”; - “O gosto que tenho pela leitura; o gosto pela escrita”.	QP3 , QP4, QP6, QP7, QP8, QP10, QP12, QP13, QP15, QP17, QP18, QP23, QP24.
Oportunidade de emprego	- Para cobrir a necessidade da instituição;	QP1, QP3 , QP5, QP9, QP19, QP21.
Outros (as)	- “[...] por ser a base da qual se ministra todas as outras disciplinas”; - “[...] com o objetivo de ensinar e aprender mais”; - “Com esta disciplina aprendo mais sobre assuntos ligados a esta cadeira”; - “[...] por necessidade de desconstruir o medo que se tem por ela”; - “para superar muitas debilidades dos alunos”;	QP1, QP3, QP4, QP10, QP14, QP15, QP16, QP20, QP22, QP23, QP25

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a tabela 14, os professores do 1.º CES apontam com maior frequência o primeiro fator, interesse pessoal e/ou vocação, seguido do terceiro fator (outra influência). Os professores consideram a “oportunidade de emprego” como o fator motivacional menos relevante para o exercício da atividade profissional. Um aspeto que colocamos em destaque é o facto de

haver professores referem mais do que um fator. Associando o primeiro fator ao segundo e ao terceiro (QP3), e/ou o primeiro fator ao terceiro (QP10, QP4, QP23) e/ou o segundo fator ao terceiro (QP3, QP1).

Tabela 15 - Fatores motivacionais: profissionais do 2.º CES

Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Interesse pessoal	- “Gostar de ensinar a Língua Portuguesa [...]”; - “Por gostar muito de aspetos inerentes a gramática, Melp [...]”; - “Comecei a investigar o conteúdo desde o 1º Ciclo”; - “[...] Sempre tive paixão de lecionar”; - “Pela vocação em formar-me em Linguística/Português [...]”; - “Por ser a minha especialidade, sempre gostei”.	QP26, QP28, QP29 , QP30, QP32, QP34, QP37 , QP38, QP40, QP41, QP42 , QP43, QP44, QP47, QP49, QP50, QP53, QP54 , QP56, QP57 , QP58.
Oportunidade de emprego	- “Para cobrir a necessidade da instituição”; - “Por necessidade de quadros [...]”; - “[...] Há poucos professores especializados”; - “Oportunidade de Emprego [...]”.	QP35, QP45, QP46, QP52.
Outros (as)	- “Porque tive um professor que me incentivou a gostar”; - “O Seminário influenciou-me bastante [...]”; - “[...] Porque sou de família que se formam em línguas [...]”; - “A Língua Portuguesa é base, para compreensão de outras disciplinas [...]”; - “[...] A formação inicial”; - “O meu pai é professor de L. Portuguesa e incentivou-me [...]”.	QP26 , QP27, QP28, QP29 , QP31, QP32 , QP33, QP34 , QP36, QP37 , QP38, QP40, QP41, QP42 , QP47, QP50 , QP51, QP53, QP54 , QP57 .

Fonte: Elaboração própria

Contrariamente aos professores do 1.º CES, representados na tabela 14, os profissionais do 2.º CES, representados na tabela 15, valorizam e associam o fator motivacional 1 e o fator motivacional 3.

- **Fator 1: Interesse pessoal e/ou vocação**

Os professores do 1.º e 2.º CES indicam com maior frequência o fator motivacional 1, como principal fator da sua inserção profissional. Para justificar, os profissionais dizem nos questionários que o principal fator motivacional tem a ver com o interesse pessoal/e ou vocação pela área. Um dos aspetos em comum aos dois grupos é a associação do interesse pessoal à influência familiar contribui para o bom desempenho e/ou desenvolvimento profissional dos professores de 2.º CES.

Comparativamente aos professores do 2.º CES, os professores do 1.º CES associam o fator 1 ao fator 2 e ao fator 3. Tal situação indica que o professor passa a admitir o fator 1, como resultado da sua atividade profissional, que faz despertar o gosto pela disciplina e/ou criação de laços afetivos com os alunos, algo que também constitui elemento de influência para a ocorrência do fator 1. **QP14**: “Nunca sonhei ser professora, mas desde que comecei a dar aulas, estou a

gostar muito de lidar com os alunos e ensiná-los. Agora sinto que faz parte de mim e vejo os meus alunos como se fossem meus filhos. Não me vejo a estar numa outra profissão”.

- **Fator 2: Oportunidade de emprego**

A falta de profissionais especializados e/ou qualificados em ELP com que as instituições escolares se deparam favoreceu o aparecimento do segundo fator o qual, comparativamente às outras duas categorias (fator 1 e fator 3), apresenta uma frequência reduzida.

Há professores que referem que são obrigados a lecionar a língua portuguesa “para cobrir a necessidade da instituição”; “por necessidade de quadros [...]”; “[...] Há poucos professores especializados”; “Oportunidade de Emprego [...]”.

Neste âmbito, alguns professores sem formações especializadas, que concorreram para lecionar outras áreas de ensino conscientes de que não foram preparados para lecionarem a LP, quando iniciaram as suas funções e/ou ao longo da atividade profissional, por necessidade da instituição.

EP32: [1h:13’ e 46s] “[...] terminei o Ensino Médio em 2003. Só em 2005, quando surgiu o concurso público aqui mesmo para lecionar Química, fui preparado para dar aulas de Química. Ao me passarem a guia da escola, colocaram Ciências da Natureza. [...] Fui informado que a área de LP está cheia e fomos [enquadrados] em função da necessidade da escola. [...]” (p. 8);

EP26: [29’:44s] “[...] começo a trabalhar na 7.^a classe na escola **E1b** escolhendo a LP, por conta da necessidade da instituição escolar [...]” (p. 9).

- **Fator 3: Outras influências**

A terceira categoria corresponde a aspetos como o incentivo dos familiares, a influência de alguém, por exemplo um professor, ou outro motivo. Esta categoria apresenta um nível de ocorrência intermédio nos dois grupos. Comparativamente aos professores do 2.º CES, os professores do 1.º CES apontam aspetos relacionados com a atividade profissional, contrariamente aos profissionais do 2.º CES, que revelam argumentos mais sustentados, como a influência familiar e outras influências.

Há um professor QP3, que difere de outros participantes, já que refere os três (3) fatores motivacionais: “Para cobrir a necessidade da instituição” (fator 2); “por gostar de ensinar e gostar da disciplina e com o objetivo de ensinar e aprender mais” (fator 1 e 3).

Nos grupos, identificamos semelhanças na associação dos fatores. Os participantes alegam que a interação com os alunos, a influência familiar e/ou outra influência (fator 3) e o défice de professores qualificados para o ensino da LP (fator 2), influenciam consideravelmente o interesse pessoal (fator 1), porém associado à prática ao longo da atividade profissional. Contudo, lamentam, o facto de não terem sido inicialmente motivados para a função e, também por não possuírem formação especializada que os possa qualificar para as suas práticas.

5.1.1.1. Percurso académico dos professores

No que diz respeito à formação qualificada e/ou académica dos professores, no capítulo 4 (ponto 4.6.1), caracterizamos e classificamos os grupos de professores do 1.º e do 2.º CES tendo em conta a especialidade de formação profissional dos mesmos. Nesta secção, consideramos uma característica essencial do perfil do professor de LP do ES o ter ou não conhecimento especializado em ELP.

Relativamente ao profissional qualificado com conhecimento especializado em ELP, procuramos definir o mesmo, tendo em conta duas características: conhecimento pedagógico e conhecimento didático, em particular do ensino da escrita.

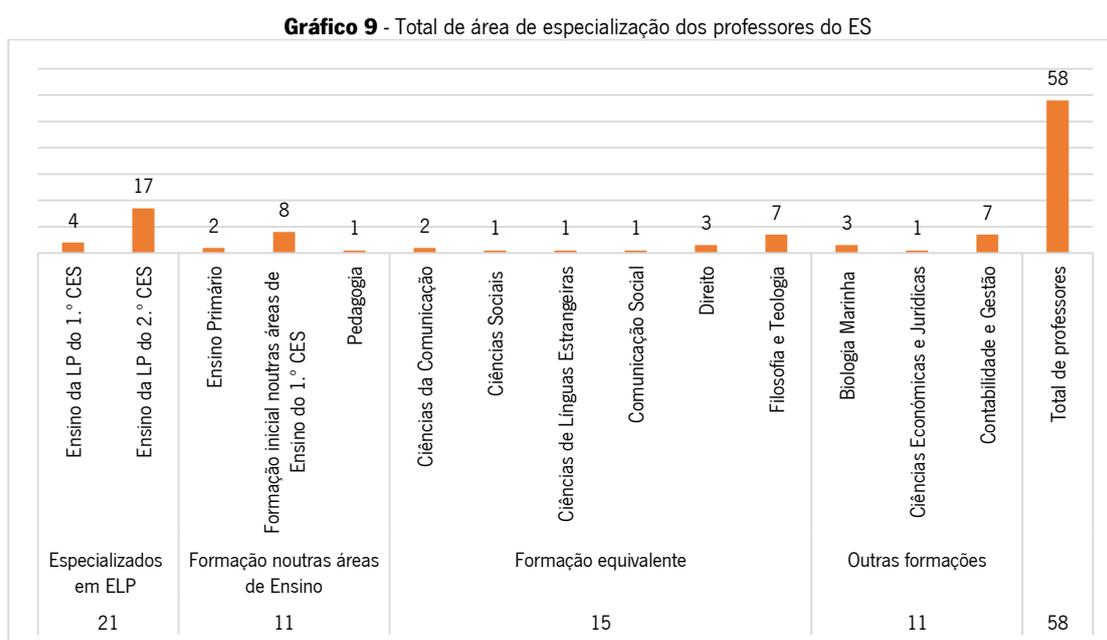


Fonte: Elaboração própria

No gráfico 8, o número dos professores sem conhecimento especializado e/ou qualificado em ELP é maior do que dos profissionais com conhecimento especializado e/ou qualificado em ELP, sendo, vinte e um (21) professores de LP do 1.º e do 2.º CES com conhecimento especializado/qualificado em ELP e trinta e sete (37) sem conhecimento especializado/qualificado em ELP.

5.1.1.2. Área de especialização dos professores

Relativamente à área de especialização dos professores do ES, destacamos, no gráfico 9, quatro (4) grupos distintos: (1) profissionais especializados com a formação inicial em ELP do 1.º CES e do 2.º CES; (2) profissionais especializados com formação inicial noutras áreas de ensino; (3) profissionais especializados com formação equivalente e (4) profissionais especializados noutras áreas não de ensino.



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico 9, categorizamos os professores do 1.º CES e do 2.º CES tendo em conta a formação inicial de especialização dos mesmos, sendo vinte e um (21) os professores especializados em ELP; quinze (15) os professores com formação equivalente; onze (11) os professores com formação inicial noutras áreas de ensino e outros onze (11) professores com formação inicial noutras áreas não de ensino.

Grupo A: Professores especializados em ELP

Dos vinte e um (21) professores de LP do ES com conhecimento especializado, apenas quatro (4) professores (P8, P12, P13, P14) pertencem ao 1.º CES, tendo dois professores (P12, P13) com a formação inicial em ELP do 1.º CES, um professor (P8), para além da formação inicial em ELP do 1.º CES, mantém a formação contínua na mesma área. Este profissional, desempenha as suas funções laborais em simultâneo com a sua formação

académica, o que implica deslocações constante à cidade do Lubango a partir de meios próprios.

Neste sentido, o professor P8²³ ficou identificado como o profissional com o grau académico mais elevado relativamente à amostra dos professores do 1.º CES com conhecimento especializado e/ou qualificado em ELP. Outro professor P14²⁴, para além da formação inicial em ELP do 1.º CES, concluiu o ensino superior numa área de formação diferente da sua área de formação inicial em ELP do 1.º CES, ou seja, cumpriu com uma eventual exigência adicional de qualificação diferente da função profissional que exerce atualmente.

Há oito (8) profissionais (P11, P14, P17, P18, P19, P20, P21, P22) do 1.º CES, com o grau académico numa área que não está relacionada com a sua área profissional de ensino. Entre os profissionais do 1.º CES, o grau mais elevado de especialização identificado é o professor P8, com o grau de Bacharel, sem ter concluído a Licenciatura.

O P14, apesar de ter uma formação superior noutra área acima da eventualmente exigida para lecionar no 1.º CES, foi classificado como profissional com formação inicial em ELP do 1.º CES. Neste sentido, a formação mais elevada, não foi tida em conta para a integração no grupo dos profissionais não especializados, por ter o requisito necessário para exercer as suas funções, no domínio do ELP.

Relativamente aos professores do 2.º CES, dezassete (17) profissionais (P26, P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P39, P42, P43, P44, P47, P49, P51, P53, P55, P58) fazem parte do grupo de professores com conhecimento especializado e/ou qualificado em ELP. A partir de cinco (5) entrevistas realizadas aos professores de LP do 2.º CES integrados em diferentes categorias (P26, P28, P30, P32, P37, P46), foi possível caracterizar a formação inicial desses professores. Para o efeito, numa primeira fase vamos focar sobre a formação inicial de três (3) professores entrevistados com formação inicial especializada e/ou qualificada (EP26, EP28 e EP32).

Estes professores (P26, P28, P32), com conhecimento especializado e/ou qualificado em ELP do 1.º e do 2.º CES, quando iniciaram o exercício das suas funções em ELP apenas tinham a formação inicial em outras áreas de ensino, como por exemplo, em Ensino da Química (P32), Ensino de Educação Moral e Cívica (P28), Técnico Profissional de Estatística (P26). Os mesmos efetuaram a formação inicial especializada/qualificada em ELP do 1.º e do 2.º CES mais tarde no ensino superior, depois de estarem a exercer as suas funções profissionais em ELP. Devido às responsabilidades de coordenação de disciplina que estes profissionais tinham e ao incentivo que

²³ Bacharel em Ensino da Língua Portuguesa.

²⁴ Licenciada em Contabilidade e Gestão e com a formação Média em Ensino da LP do 1.º CES.

recebiam dos seus colegas de trabalho, foram obrigados a fazer a formação especializada/qualificada na área de LP.

EP26: [29':44s] “[...] onde é que está esse meu percurso, a base? [Primeiro] é o reconhecimento constante da minha limitação enquanto professor de LP, fez com que eu tivesse como orientadores o professor [A]. Ele, para além de ser o professor que fez a preparação para os professores [de LP recém ingressados]. Eu até só tive mais incentivo, porque os elogios da minha inclinação partiram dele. E eu não tinha noção ainda se entendia a LP ou não, ele é que me deu essas instruções [...]. Então, quando fui para **E1b**, encontrei o professor **P27**, [...] já estava a coordenar a LP na **E1b**, e também foi uma pessoa que me apoiou muito [...]. Quando ele sai, para ir para o ISCED [dar continuidade à formação contínua], ele deixa-me para coordenar a LP na escola **E1b**. Eu na altura só tinha um ano ou dois [com pouca experiência] e senti-me mais obrigado a continuar a ler. Só que depois eu vi que, com algumas responsabilidades que estava a receber, tinha mesmo que acrescentar a formação [académica]. E fui para o ISCED em 2009, saí em 2012, e até hoje [...] também conto com o apoio do meu orientador da Licenciatura. [...]. Tive algumas formações em Luanda: um dos seminários que eu participei, foi o seminário da SADC, sobre o português como segunda língua, em 2019, em Luanda. Então, comecei a desenvolver essa prática. Aqui na EFP (Escola de Formação de Professores) teve o professor **P30** como um dos orientadores até hoje, uma referência para mim aqui na FP [...]” (p. 9)”.

Nesta perspetiva, após a formação inicial especializada/qualificada no Ensino Superior, dos 33 professores do 2.º CES apenas (3) professores P27, P28, P51 deram continuidade à formação contínua atingindo o grau académico mais elevado (Mestre em ELP – P28), outros dois (3) professores P27, P51 em frequência e apenas um (1) professor P54 é mestre em outra área de ensino (Educação Social e Participação Comunitária). Devido a vários fatores de acessibilidade e ao custo elevado para a progressão académica, por exemplo, o profissional P28 conseguiu progredir a nível académico, porque antes de residir na cidade de Moçâmedes, deu início à sua qualificação profissional, na cidade de Lubango, onde fez parte do primeiro grupo a ser formado a nível do grau de Mestrado em ELP pelo ISCED – Huíla, em 2019.

EP28: [50':18s] “Eu dou aulas há uns 15 anos. [...] na verdade, eu comecei como professora de Educação Moral e Cívica. Estava, na altura, no Lubango, era estudante do ICRA (Instituto de Ciências Religiosas de Angola). [Ou melhor] Já tinha terminado o ICRA, entrei para o Ministério, já tinha o Médio feito, já estava no primeiro ano do curso de LP. [...] Comecei o meu percurso profissional no Lubango, passei em outras escolas em regime de colaboração [em vários colégios privados] [...]. Depois, tendo terminado já a formação, no ISCED, ainda tinha mais tempo, acho que tinha mais sede de alguma coisa que não sei explicar. Então, dava aulas no Estado e em colégios. Enquanto não tinha nada para fazer, depois

matriculei-me no Mestrado do ISCED. E, graças a Deus, também já conseguimos resolver essa parte, já terminamos e defendemos [a dissertação]. Agora, mudei-me para o Namibe, estou cá, acho que há dois anos [...], solicitei uma transferência por motivos de força maior. [...] Quando comecei, dava ainda aulas de Didática da LP. Depois passei para a LP. Portanto, no tempo que estou aqui, já fui professora de Didática da LP na especialidade, de Prática Pedagógica e de LP. Sou atualmente professora de Prática Pedagógica e de LP” (p. 7).

Os professores 1.º e do 2.º ciclo no questionário, também manifestam o desejo de fazer a formação especializada e/ou qualificada em ELP: “[...] eu fiz o médio de LP. Depois como não consegui entrar para a faculdade, fiquei 3 anos parada. Então, tive de frequentar qualquer curso. Então, fui ao Polo Universitário do Namibe” **EP14: [30’:00s]** (p. 6).

Grupo B: Professores com formação inicial em outras áreas de ensino

Conforme o gráfico 9, fazem referência ao grupo de professores com formação inicial especializada noutras áreas de ensino, totalizando onze (11) professores, sendo oito (8) os professores com conhecimento nas diversas áreas de ensino, nomeadamente Ensino do Francês (P5), Ensino de Geografia e História (P1, P3, P10, P23, P25) Ensino de Biologia e Química (P20), Ensino de Matemática e Física (P25); outros dois (2) professores possuem a formação especializada em Ensino Primário (P2, P18) e um (1) professor é especializado em Ensino da Pedagogia (P2).

Uma das particularidades deste grupo é o facto de os mesmos, ao longo do seu percurso de formação inicial, terem usufruído de conhecimentos pedagógicos.

Grupo C1: Professores com formação equivalente

De acordo com o gráfico 8, esta categoria representa o segundo grupo mais numeroso, integrando professores de diversas áreas de especialização. São oito (8) as especialidades, e os professores deste grupo têm formação especializada em Filosofia e Teologia (P34, P35²⁵, P36, P37, P38, P50); Direito (P7, P46, P52); Ciências da Comunicação (P41, P57); Comunicação Social (P11), Ciências Sociais (P16), Literatura Portuguesa (P36), Ciências de Línguas Estrangeiras (P1), Ensino do Francês (P5), que também faz parte do grupo anterior.

Comparativamente aos professores com formação noutras áreas de ensino, os professores com formação equivalente, a maior parte não tem nenhuma formação pedagógica: o facto de a língua e a literatura constituírem conteúdos da sua formação, faz com que os professores integrados neste grupo tenham, no entanto, alguma formação relevante para o ensino da LP.

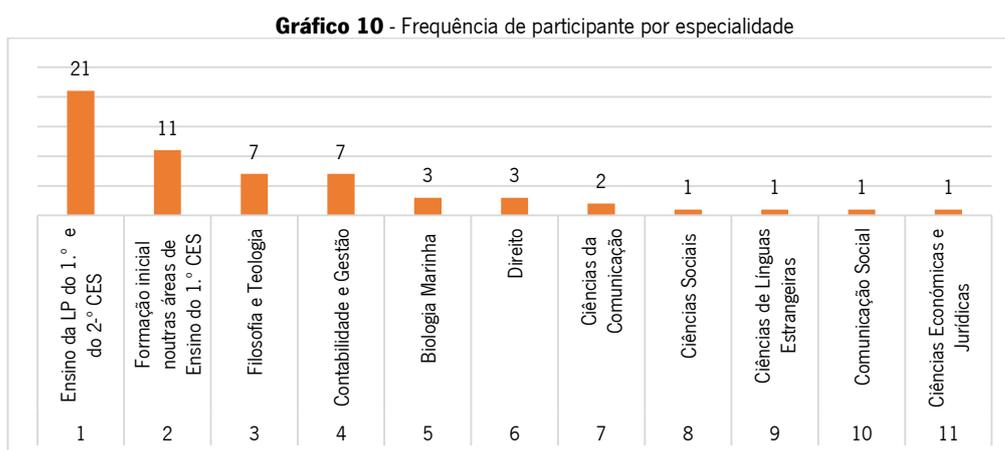
²⁵ Professor com duas especialidades (Pedagogia e Filosofia e Teologia).

Grupo C2: Professores com formação inicial noutras áreas não de ensino

No gráfico 9, este grupo corresponde as seguintes especializações: Contabilidade e Gestão com sete (7) professores, Biologia Marinha com três (3) profissionais e Ciências Económicas e Jurídicas com um (1).

Comparativamente, os professores com formação inicial noutras áreas de ensino e alguns professores com formação equivalente, os professores com formação inicial nestas áreas, não têm formação pedagógica.

Deste modo, e de acordo com os gráficos 9 e 10, concluímos que mais de 50% dos professores que lecionam LP têm a formação inicial de especialidade noutras áreas de ensino e/ou em diversas áreas como por exemplo, Ensino da Geografia e História, Ensino de Matemática de Física; e formação equivalente em áreas como as: Ciências da Comunicação, o Direito e outras.



Fonte: Elaboração própria

No gráfico 10, vemos que, apesar de o maior grupo, correspondendo a vinte e um (21) professores, com formação especializada/qualificação em ELP do 1.º e do 2.º CES, a maioria não corresponde, em termos de formação aos requisitos para a assunção das responsabilidades específicas de ensino da LP. Onze (11) professores foram formados noutras áreas de Ensino do 1.º CES; sete (7) em Contabilidade e Gestão; igualmente sete (7) em Filosofia e Teologia; três (3) em Biologia Marinha; três (3) em Direito e dois (2) em Ciências da Comunicação, apenas um profissional por cada especialidade em: Ciências da Comunicação, Ciências de Língua Estrangeira, Comunicação Social e Ciências Económicas e Jurídicas.

Nesta perspetiva, os professores apresentaram particularidades que podem não ser

adequadas à abordagem “da escrita”, o que, de modo geral, implica a necessidade de formação específica e/ou contínua dos mesmos, no sentido de poderem responder às questões problemáticas em contexto de ensino.

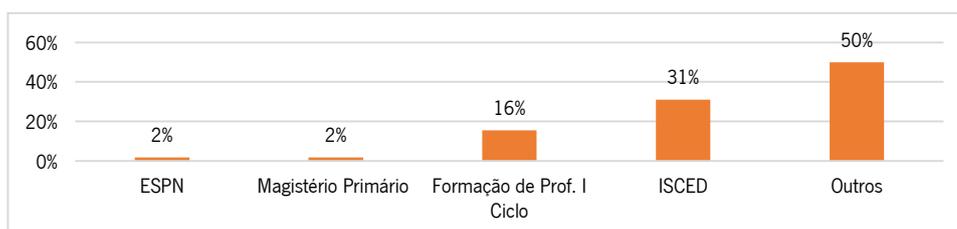
EP46: [42':10s] “[Risos] Comecei em março de 2019. Recebi a cadeira de LP, se bem que, quando entrei no Ministério, concorri para introdução ao Direito, mas por causa das necessidades da escola e da instituição, que [tem] sempre a [falta] de professores de LP, acharam por bem atribuírem-me a cadeira de LP. Estar a lecionar a cadeira de LP desde 2019, foi um desafio para mim [risos]. [...] Eu senti a necessidade enorme que eu tenho de investigar sempre, pesquisar sempre, a prestar atenção nos detalhes, atualizar muita coisa. E faço isso também com ajuda de outros professores, formados na área, que têm ajudado muito, na nossa coordenação, peço explicações [...] e consigo entrar no desafio [...] com muitas dificuldades” (p. 7).

Face às limitações ao nível da formação, os profissionais sem formação especializada/qualificado, reforça a ideia de que a falta de formação especializada, e/ou a falta de atualizações essenciais pode, de alguma forma, influenciar o modo como os mesmos preparam os conteúdos para o exercício das suas práticas e/ou funções.

5.1.1.3. Instituição de ensino dos professores do ES

De acordo com o gráfico 11, 50% dos professores do ES, foram formados em diversas instituições privadas não especializadas para o ensino, com destaque para o Instituto Superior Politécnico Privado, Universidade Católica de Angola, Universidade Privada de Angola e outras.

Gráfico 11 - Instituições de Ensino dos Professores do ES

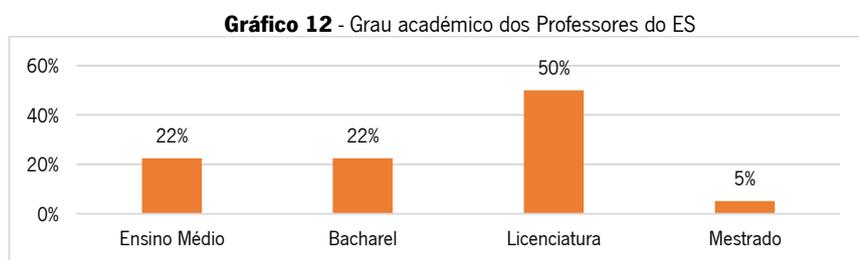


Fonte: Elaboração própria

Os restantes 50% dos profissionais de LP tiveram a sua formação em quatro (4) diferentes instituições de formação, sendo 31% formados pelo ISCED, 16% pela Formação de Professores do 1.º Ciclo e 2% pela Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPN) e 2% formados pelo Magistério Primário.

5.1.1.4. Grau académico dos professores

De acordo com o gráfico 12, 50% dos profissionais, do ES possuem o grau de Licenciado, só que em áreas diferentes da qual lecionam.



Fonte: Elaboração própria

Os restantes 50% dos profissionais, têm seguintes graus académicos: Mestrado, 5%, Bacharelato, 22%, e Ensino Médio, 22%. Destacamos o facto apenas 5% dos professores terem Mestrado sendo três (3) (P27, P28, P51) deles especialistas em ELP, formados pelo ISCED, e outro (P54) especialista em Educação Social e Participação Comunitária, formado pela Universidade de Aveiro.

Relativamente aos professores do 1.º CES não especializados, a maior parte tem a formação inicial noutras áreas de ensino tendo alguns no exercício das suas funções, concluindo a formação superior. São oito (8) Licenciados, quatro (4) Bacharéis, possuindo a maioria (13), a formação obrigatória (Ensino Médio) e sem qualquer formação especializada. Por falta de oportunidades de formação em ensino da LP, a nível da província, os oitos (8) professores que obtiveram um grau académico concluíram a sua formação superior em diversas áreas, por conta própria e sem ter em conta a sua condição profissional atual.

Três professores (P14, P35, P36), para além da formação inicial, possuem uma especialização extra, sendo um professor P14, Licenciado em Contabilidade e Gestão, formado pela Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPN); um professor, P35, Licenciado em Ensino da Pedagogia, formado pelo ISCED e Licenciado em Filosofia e Teologia, e um professor, P36, formado em Literatura Portuguesa pela Faculdade de Letra e Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica.

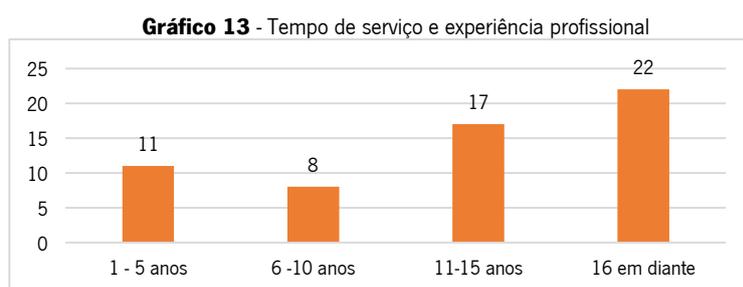
5.1.2. Percurso profissional dos professores do ES

No ponto anterior (5.1.1.), destacamos três fatores motivacionais que influenciaram os professores a abraçarem a disciplina de LP: o interesse e/ou vocação pessoal; necessidade das instituições; outro(a) motivo e/ou outra influência. Como fator com maior frequência, ficou registrado o fator motivacional 1 decorrente, nalguns casos, da experiência de trabalho que desperta o gosto pela área e cria laços afetivos com os alunos. Para além disso, é importante considerar outros aspetos como o tempo de experiência a lecionar a LP.

Igualmente importante é caracterizar o conhecimento pedagógico/didático no âmbito da disciplina de LP ao nível: técnico, prático e emancipatório dos professores, porém, associado às experiências pessoais e à trajetória profissional dos professores.

5.1.2.1. Tempo de serviço e experiência profissional dos professores

A partir dos questionários, foi possível determinar o tempo de serviço e a experiência profissional dos professores do ES. Neste âmbito destacamos dois tipos de profissionais: (1) profissionais com tempo de serviço superior ao tempo em que lecionam a LP e (2) profissionais com tempo de serviço igual ao tempo em que lecionam a LP. Neste último grupo, há duas subcategorias: a) profissionais com a formação inicial em ELP, mas com formação atual diferente e b) profissionais com o tempo de serviço superior a 15 anos, que não atualizaram o seu grau académico.



Fonte: Elaboração própria

Partindo do gráfico 13, relativamente aos profissionais com o tempo de serviço superior a 16 anos, vinte e dois (22), verificamos que a maior parte deles iniciou as suas funções profissionais com formação inicial outras áreas e outros profissionais permaneceram até ao momento sem progressão académica. Presume-se que a falta de oferta formativa contribuiu para esta situação.

Ainda de acordo com o gráfico 13, dezassete (17) profissionais integram o segundo grupo de professores em termos de dimensão, com tempo de serviço e/ou experiência profissional entre 11 anos até aos 15 anos. Esse grupo de professores representa o grupo intermédio ao nível das competências profissionais, deram continuidade aos seus estudos noutras áreas de ensino ou noutras áreas equivalentes, totalmente diferentes do seu contexto profissional, devido à redução da oferta formativa na área de ELP.

Os oito (8) profissionais com tempo de serviço e/ou experiência profissional de 6 até 10 anos, na sua maioria, têm a formação inicial diferente da formação atual. Também verificamos que alguns dos profissionais do 1.º CES com tempo de serviço até 5 anos, têm a formação inicial em ELP do 1.º CES.

Deste modo, salientamos que nos grupos correspondentes a diferentes fases de tempo e/ou experiência profissional apresentadas no gráfico 13, os profissionais do 2.º CES, representam o maior número de professores especializados e/ou qualificados em ELP, porque, por fatores vários, sentiram necessidade de fazer formação especializada/qualificada (ver ponto 5.1.1).

EP37: [1h:19' e 11s] “[...] Eu comecei a trabalhar muito antes no ensino privado, em 2001, na capital, em Luanda. Na altura era formado em Filosofia, quando acabava de sair do Seminário, terminei neste ano 2001, em outubro, e em novembro do mesmo ano consegui entrar num colégio [privado] na baixa de Luanda [...] era do ensino primário e secundário. Comecei a lecionar a disciplina de LP. Então, no secundário eu dava a LP e a Língua Francesa na 5.ª até a 8.ª, LP 7.ª e 8.ª classes. [...] Em 2006, cinco anos depois, é quando houve concurso cá no Namibe. Através de um colega Padre, me informa sobre o concurso e comunicou-me que grande parte dos concorrentes estavam a vir do Lubango. [...] Então, tive de partir e tratar da papelada e entregar, isto foi em abril de 2007. [...] Fiz o teste e fui admitido, como professor do 2.º ciclo e calhei na escola de Formação de Professores [...], onde fui colocado. Posto aí, eu devia ter lecionado a Filosofia que é a minha especialidade, mas por falta de professores fui [lecionar] numa outra área, de Psicologia [...]. Então, deram-me uma cadeira psicopedagógica e Práticas de Estágios Pedagógicos. Lecionei esta cadeira no ano seguinte, em 2008, e fiquei ali a lecionar essa cadeira até 2012. Fiquei 5 anos na “Patrice Lumumba” (p. 10).

Assim, a maior parte dos profissionais representados no gráfico 13, com o tempo de serviço até 10 anos ingressou para lecionar outras disciplinas. Devido ao fator motivacional 2 – Oportunidade de emprego e/ou por necessidade da instituição de ensino, esses profissionais (P2, P26, P28, P32, P37, P47) foram obrigados a lecionar a LP.

5.1.2.2. Interesse e necessidade de formação

Sobre a necessidade e/ou interesse de formação, todos os professores entrevistados consideram que o crescimento profissional se centra na formação especializada e/ou qualificada, pois contribui para o desenvolvimento e experiência pessoal, não só ao nível teórico, mas essencialmente ao nível prático. Neste sentido, todos os professores entrevistados consideram ser importante a formação especializada e/ou qualificada ao longo da sua carreira:

EP26: [03':48s] “Muito importante [risos, risos], porque nós entramos na LP, quase todos os professores, não por gosto. Eu fiz por exemplo, o [ensino] médio de Estatística e de Administração e Gestão, [mas] eu sempre dei a LP. Há 15 anos que dou sempre a LP [apesar de] [...] desde o início na minha vida profissional ter uma outra especialidade. Mesmo com a formação de Estatística, já dava aulas de LP, mas, também por conta de uma herança familiar [risos, risos]. O meu pai foi professor de LP [...], então eu só continuei. Mas, para o ensino superior, foi uma agregação pedagógica na disciplina que eu já dava e fui para o ensino superior fazer mesmo a LP. Só que hoje eu ainda me sinto incompleto. É muito, muito, muito importante continuar a ter aprendizagem, capacitações, ao nível daquilo que é o contacto, com a LP” (p. 1).

O professor **(EP26)**, para além de dar importância à formação contínua e manifestar interesse na formação, não considera, porém, que seja uma prioridade imediata, uma vez que as condições para o efeito não são satisfatórias: “[...] estamos a caminhar, olhando para uma carreira [em] que a continuidade já não depende de nós. Porque os tempos mudaram. Acho que falamos na entrevista, que as condições hoje não nos dão satisfação [...]. Nós até poderíamos fazer mais, mas não há condições, e às vezes temos que virar as nossas atenções para outras prioridades”.

Ao contrário do professor **EP26**, o professor **EP32**, com bastante emoção e humildade, considera importante aprender ao longo da carreira, justificando que “[...] a vida é um aprendizado, [...] e se a gente não aceitar aprender, a gente vai desaprender” **[39':52s]** (p.5). Neste sentido, o mesmo professor destaca em particular a necessidade urgente da formação na área da [...] LP para todos os professores de LP, justificando na entrevista o seguinte:

“[...] dentro da própria língua, em si, existiriam elementos que a gente precisa aprofundar mais, conhecer um pouco mais. Por exemplo, a questão da fonética e a fonologia, que é um problema de verdade! E nós precisamos todo o tempo aprofundar, aperfeiçoar esta área. E [por] outro lado, se calhar vai ser mais para o meu lado pessoal, a questão da literatura: a questão lírica dos textos líricos, são textos extremamente importantes, com alguma profundidade de estudo” **EP32: [41':17s]** (p. 5).

O professor **EP26** considera que a formação específica em MELP é necessária. Porém, não a considera uma prioridade, na comparação com a sua posição anterior, quando exercia as suas funções sem qualquer qualificação especializada. Por isso, valoriza como uma formação complementar e/ou apenas para acréscimo e/ou atualizações.

Nesta perspectiva, o professor P28 considera que o saber não se esgota, e as necessidades são atualizadas e/ou ultrapassadas. “Sem dúvida [risos]. Porque o saber não se esgota e todos os dias quando acordamos, há coisas que estão a ser inventadas, palavras que estão a surgir, se pararmos ficamos ultrapassados” **EP28: [28’:54s]** (p. 5).

Ainda neste sentido, o professor **EP28** adianta que apesar de possuir o grau de Mestre em ELP, garante que se tivesse uma oportunidade dava seguimento à formação contínua, com o objetivo de melhorar as suas habilidades e competências. “Eu, nesse momento, sou Mestre e já defendi, e quando houver possibilidade de dar sequência na formação, espero dar mas, enquanto isso, vamos tentando nos capacitar de diversas formas [...]”. **EP28: [29’:42s]** (p. 5).

Contudo, a partir dos dados dos questionários e das entrevistas foi possível constatar que o grupo com mais tempo de serviço e/ou experiência profissional (mais de 16 anos) se acomodou desde o início do exercício das suas funções, pois não atualizaram o seu grau académico. Em conversa com os mesmos, alguns deles justificaram que preferiram não dar continuidade aos seus estudos numa área não relacionada com a disciplina de LP.

5.1.2.3. Conhecimento emancipatório do professor

• Qual é a autoavaliação que os professores fazem sobre as suas práticas

No que se refere ao conhecimento emancipatório, os professores, quando questionados sobre que reflexão faziam acerca das suas práticas de ensino da escrita, focaram nas entrevistas que um dos aspetos importantes para a melhoria das práticas profissionais é a autoavaliação constante após a aula: “[ao nível das nossas práticas, nós refletimos] Seriamente!”; “[Refletimos] muito, e muito mesmo. E posso dizer professora Isaura, que já vamos melhorando muito, muito mesmo. Vamos seguindo também, melhorar aquilo que esta plasmado no programa, vamos seguindo outras realidades, dependendo de melhorar [...], de alguma forma torna as aprendizagens dos alunos muito mais significativas” **EP28 - [30’:31s]** (p. 5), porque “[...] a autoavaliação é muito importante para o próximo passo que se quer [ao nível] da qualidade de [ensino]” **EP28 - [31’:22s]** (p. 5).

Quanto aos elementos que costumam ser objeto de reflexão, os professores EP2 e EP28 referem-se, a título de exemplo, a conjugação dos verbos. Neste sentido, o professor EP28 adianta que quando dá conta de que a aula não atingiu os objetivos preconizados e os alunos não compreenderam os conteúdos dados, neste caso, a maior parte dos professores prefere assumir a culpa, mesmo sabendo de antemão que as condições de ensino e/ou sociais algumas vezes não são favoráveis.

EP28: [30':33s] “[...] por exemplo, [se] eu noto os meus alunos improdutivos em relação a um determinado assunto, eu penso sempre que a culpa é minha. Por exemplo, conjuga o verbo comer, se um deles conjugar mal o verbo comer eu penso que a culpa é minha. Se calhar estou a falhar disso, se calhar não tocamos disso, daquilo. Prefiro me culpar, mas há um outro culpado que é a nossa realidade social” (p. 5).

Ainda nesta perspetiva, o professor EP32 acrescenta que, quando acontecem situações de incompreensão dos conteúdos, considera ser um momento de tristeza e, por isso, destaca aspetos relacionados com a importância do papel do professor no sentido de facilitar as condições de ensino: “[...] Eu sou o facilitador. Então, se a minha missão é facilitar e às vezes não cheguei lá, naquele objetivo, eu sinto-me triste! Era para o [aluno] chegar lá! Parece que eu não fui tão eficaz! [...]” **EP32: [44':56s]** (p. 5).

Assim, por vários motivos, os professores consideram as suas reflexões, bastantes importantes pois, para “[...] reformular [os conteúdos], é preciso rever onde foi que falhei e depois essa análise, muitas vezes, tem de ser de forma bilateral. Também, às vezes, ou eu não fui tão eficaz na comunicação, ou [o aluno], se calhar, por uma desatenção, se calhar, [não percebeu] [...]. O que me preocupa é que o [aluno] precisa e deve saber”.

Deste modo, o professor EP32 reforça a ideia de que o professor deve dar, sempre que pode, uma atenção imediata e detetar se o aluno percebeu ou não, e não devem imputar responsabilidade aos professores das classes anteriores.

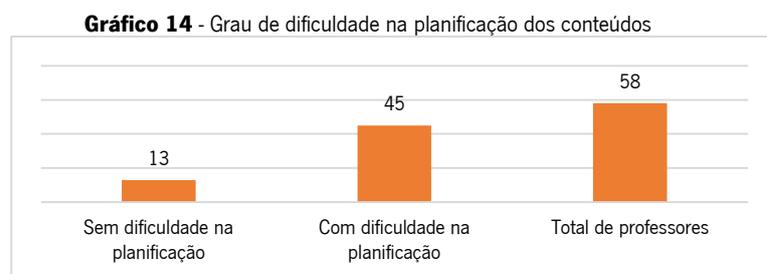
EP32: [49':28s] “[...] Imagine se o professor não tiver aquela atenção de imediatamente detetar que ele não percebeu. A coisa vai, hoje temos a mania de perguntar quem foi o teu professor na classe X [xis] [atribuir as culpas]. [...] O aluno está a levar um nome e deve dignificar e salvaguardar o bom nome, a imagem da instituição [...]. Para tal, o aluno tem de refletir que passou em bons mestres, bons professores. Então, aqui é na oficina. Não entendeu, pergunte quantas vezes forem necessárias. Vocês têm de sair daqui com a questão bem clara, porque você vai formar homens, nações. Se não o erro de um vai se repercutir em várias gerações” (p. 5).

Diante dos aspetos afirmados pelos professores, nota-se que dão importância às suas reflexões e procuram melhorar as suas práticas.

5.2. Concepções sobre a Escrita e o seu ensino: professor de Língua Portuguesa

5.2.1. Grau de dificuldade na planificação do ensino da escrita

Relativamente à autoavaliação que os professores fazem sobre as suas práticas, associada às necessidades e/ou interesses de formação especializada, a maior parte dos professores do ES manifestam o desejo de aquisição de conhecimento e/ou formação profissional especializada em ELP. No que se refere ao ensino da escrita, a maior parte dos profissionais do ES, nos questionários, indicam que apresentam um grau elevado de dificuldade na planificação, que, de alguma forma, contribui para o tipo de abordagem que leva a cabo.



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico 14, maior parte dos professores afirma que costuma sentir dificuldades da planificação do ensino da escrita. Há 13 professores que afirmam que “não”. As dificuldades referidas nos questionários pelos professores incidem em três aspetos, designadamente as condições das instituições, sobretudo no que se refere à falta de condições de trabalho, a falta de formação específica, e os alunos, aos quais é atribuída a responsabilidade pelo fraco domínio dos conteúdos.

Relativamente às condições de trabalho, os professores referem que as instituições não têm material escolar com a qualidade desejada, situação que empobrece o ensino da LP; de igual modo, a indisponibilidade de manuais de consulta para o trabalho do professor também é referida. Assim sendo, as referências mais comuns, ao nível das necessidades do professor, evidenciam com o insuficiente número de professores de LP especializados e a falta de preparação dos mesmos.

Outro aspeto que causa dificuldade na planificação dos conteúdos e/ou ensino da escrita tem haver com o fraco poder de compreensão da leitura e de produção de escrita dos alunos, o desinteresse dos mesmos, e a falta de colaboração e acompanhamento por parte dos seus encarregados de educação.

5.2.2. Dimensão Sobre a Importância dos Conteúdos Programáticos

De acordo com as oito entrevistas, os professores do ES, quando questionados sobre as atividades que implementam e desenvolvem em sala de aula, de entre os vários conteúdos plasmados no programa, referem-se a três aspetos: a leitura, a escrita e a gramática. Há sete (7) professores que atribuem maior importância à leitura e/ou ao texto como atividade fundamental de introdução à aula de LP, em particular para a produção de escrita:

EP26: [19':14s] “[...] a prioridade, é a leitura [...]” (p. 3);

EP28: [08':23s] “[...] o foco é sempre o texto [...]. Primeiro o texto, e podemos já também ver aí [...] a ligação que há entre a leitura e a escrita. Texto, leitura e escrita” (p. 2);

EP2: [08':45s] “Introduzo sempre com um texto [atividade de leitura]. Eu mesma, trago um texto. [Porque], às vezes o texto não é do manual, [porque] nem todos têm acesso ao manual. Então, [...] explico a tipologia textual, que tipologia se trata. Fazemos uma análise do texto e depois é aí que mando eles trabalharem [...]” (p. 2);

EP14: [05':11s] “[...] Normalmente, começamos, com uma aula de leitura e interpretação do texto. Por exemplo, se estivermos a falar de um texto narrativo, a professora vai explicar as características, os objetivos do texto narrativo. Depois de explicar a eles, lemos um texto narrativo e com base na leitura que a professora vai fazer, com base no texto, então ele vai criar um texto ao seu critério” (p. 2).

EP37: [16':10s] “Sim, primeiro é que a partir da leitura de um texto: a leitura pode ser ativa, reflexiva. Então, buscamos normalmente muita coisa [...]. Quer dizer que, na leitura, o aluno não só reconhece o que ele já leu, pode reconhecer e buscar aquilo que essa palavra significa. Portanto, faz a exploração do texto e a vocabular” (p. 2).

EP46: [11':15s] “[...] começamos primeiro com uma leitura individual, depois outra silenciosa, seguida da expressiva. Na leitura expressiva, nós conseguimos identificar já algumas falhas de pronúncia e depois vamos tentar confrontar que o aluno escreva no caderno ou no quadro, vamos tentar confrontar como é que escreveu e como é que está. [...] Principalmente, às vezes, quando eles produzem, há aquelas questões de incoerência, também pedimos que eles vão escrever aquilo que leram. Então, conseguimos trabalhar na escrita” (p. 2).

Relativamente à implementação dessas atividades “texto, leitura e escrita”, alguns professores referem que é uma prática habitual, pois está associada a um modelo de ensino convencional e/ou tradicional praticado nas aulas de LP. Segundo o professor EP32, as atividades de leitura geralmente correspondem às várias fases, “desde a própria motivação [...], levantamos uma situação que muitas vezes tem ligação com o próprio texto” (p. 3). Deste modo, os professores consideram que, por meio

da leitura, é possível proporcionar aos alunos motivações que os levem à produção da escrita, não só por meio do diálogo, mas também pela forma como o professor articula os conteúdos. Assim, os professores durante as aulas, procuram levantar situações e/ou temas que muitas vezes têm ligação com o próprio texto.

EP32: [21':08] “[...] Obedecendo àquilo que é o próprio modelo, a leitura tem várias fases, a própria da leitura: a silenciosa a modelo e daí, se for na leitura expressiva, se acharmos uma parcelar, começamos por aí. Mas, eu gosto sempre, depois dessas fases, a que daria mais informações ao professor é a leitura individual [cada um lê o texto que produziu]. Até nisso, muitas vezes ou formamos grupos e selecionamos o melhor [...]” (p. 3).

Apesar de os professores terem noção dos benefícios da leitura e/ou do texto como elemento prioritário para a introdução na aula de LP, ainda assim, admitem que, antes de possuírem a formação especializada em ensino da LP do 2.º CES, nas suas aulas, já chegaram a valorizar mais, os conteúdos gramaticais.

EP28: [08':23s] “[...] já dei muito mais [...] conteúdos gramaticais e agora [...], por algum conhecimento que fui ganhando, por experiência, já sabemos que é mais produtivo trabalhar o texto, e neste ir tocando, focando sobre os aspetos gramaticais do que deixar o texto de parte e ir trabalhando os conteúdos gramaticais [...]” (p. 2).

Apenas o professor EP46 implementa e/ou dá importância, na introdução da sua aula de LP, a uma prática diferenciada relativamente aos restantes professores. De acordo com o professor EP46 “[...] Às vezes começamos com a produção textual, outras vezes com leitura, os alunos vão produzindo alguns textos livres” (p. 2).

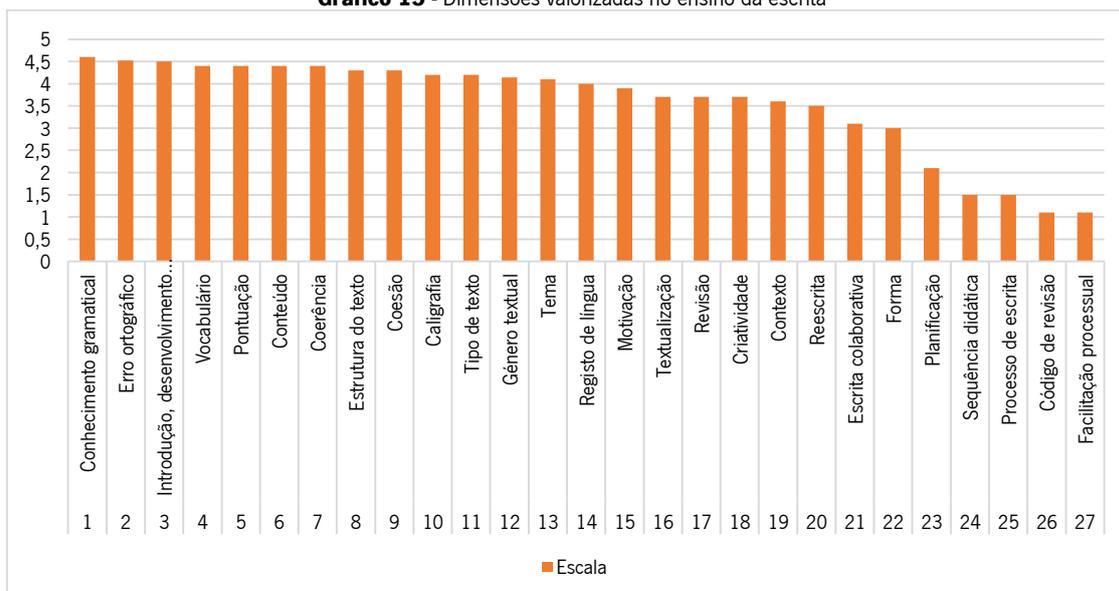
Neste sentido, consideramos importante que os professores tenham algum sentido crítico face às atividades que lhes são impostas.

5.2.3. Dimensões valorizadas no Ensino da Escrita

- **Quais os aspetos o professor valoriza no ensino da escrita?**

A questão 2 do questionário, *sobre o grau de importância das atividades e/ou conteúdos de ensino da escrita*, está composta de 27 itens, numa escala de *Likert* em que cinco [5] significa *muito importante*; quatro [4] *importante*; três [3] *razoavelmente importante*; dois [2] *pouco importante* e um [1] *nada importante* (gráfico 15).

Gráfico 15 - Dimensões valorizadas no ensino da escrita



Fonte: Elaboração própria

Uma vez que são muitos os itens e/ou aspectos em análise do gráfico 15, vamos dividi-los em função daqueles que são consideradas *muito importante*, com um valor médio acima de [4,5], os que são *importantes*, acima de [3,5], razoavelmente importante acima de [2,5], pouco importante acima de [1,5] e nada importante.

Nas entrevistas, todos os professores do 1.º e do 2.º CES admitem que, para a introdução das suas atividades de produção textual no início de uma aula de LP, dão sempre maior importância à leitura.

Contrariamente às entrevistas, e de acordo com o gráfico 16, os professores questionados afirmam que durante as suas aulas, para o desenvolvimento da escrita dos alunos e o seu ensino, consideram *muito importante* três aspectos: (item 1) - **Conhecimento gramatical** [4,6]; (item 2) - **Erro ortográfico** [4,52] e (item 3) - **Introdução, desenvolvimento e conclusão** [4,5].

Gráfico 16 - Aspectos *muito importantes*



Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao **conhecimento gramatical**, e ao modo de ser trabalhado, podemos ver alguns elementos contraditórios. É o aspeto valorizado nos questionários, os professores afirmam nas entrevistas, que esse aspeto não deve ser o elemento central da aula de LP, não deixando de destacar que esse conteúdo poderia ser destacado, por exemplo, depois da leitura do texto, para consolidar o nível do funcionamento da língua. O professor EP26 afirma, na entrevista, que “há alunos que, por exemplo, aprendem a escrever [...], sem nunca terem aberto uma gramática”.

Em termos gerais, os professores parecem concordar que a gramática é apenas uma regra padronizada e que, por vários motivos, o professor nunca deve dar início à aula de LP com esse tipo de conteúdo. Todos os professores concordam que a análise gramatical deve ser implementada dentro do texto em estudo, para orientar a forma de escrita dos alunos, propondo atividades gramaticais de acordo com os textos em estudo ou com textos que, possivelmente, tenham já sido produzidos pelos alunos.

EP37: [20':24s] “No ensino da escrita valorizamos, não só a leitura, mas também é passando pelo significado das palavras em gramáticas e depois partimos para a oficina da escrita” (p. 3);

EP26: [19':14s] “[...] A gramática, pode apresentar uma consolidação, certificação de que de facto é mesmo assim que se escreve [...]” (p. 3);

EP28: [08':23s] “[...] dou os conteúdos gramaticais dentro do texto [estudado] [...]” (p. 2);

EP32: [21':08] “[...] a partir do texto que eles mesmos produziram, é ali onde podemos fazer a exploração gramatical [...]” (p. 3).

Relativamente a questão do **erro ortográfico** e as partes do texto e/ou estruturas do texto traduzida na **introdução, desenvolvimento e conclusão**, nas entrevistas, os professores dos diferentes grupos manifestam o seu posicionamento.

Quanto à questão da “ortografia”, um professor (EP37), realça a importância das regras da escrita relativamente ao desenvolvimento dos alunos, quanto à forma adequada da colocação da letra maiúscula no início da frase, bem como da construção frásica:

EP37: [20':47s] “Por exemplo, nós temos regras da escrita [...]. Portanto, as palavras que devem ser escritas com a inicial maiúscula. Às vezes temos essa dificuldade de encontrar alunos que escrevem: começa com a minúscula e no meio introduz uma maiúscula, que depois no meio da frase, tirando o substantivo, às vezes é uma conjunção, um determinante [...]. Então, a gente temos estado a partir dessa construção frásica. Oriento que o substantivo [comum] deve levar letra maiúscula na inicial e o resto, portanto, temos estado a corrigir nesse sentido” (p. 3).

Nesta perspectiva, o professor considera o enquadramento adequado da letra maiúscula, a construção frásica e a translineação como aspetos fundamentais para o cumprimento do ensino da escrita e/ou para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Neste âmbito, os professores referem outros aspetos nomeadamente as regras ortográficas, a divisão silábica e translineação:

EP37: [22':04s] “Exato, são as regras da escrita e depois a translineação. Porque, às vezes há muita confusão na tal divisão silábica e na translineação, que nem sempre são a mesma coisa. Então, quando chegando no fim da linha, o que é que acontece quando aparecem duas consoantes geminadas? Como é que deve proceder? Então, corrigimos sempre esses aspetos” (p. 3).

EP14: [03':13s] “Eu ensino os alunos ao longo das aulas de que maneira? Quando eu digo alguma palavra, passo de carteira em carteira, para ver se os alunos estão a escrever corretamente. Caso eu encontre uma palavra que não esteja correta, vou para o quadro corrijo e, se os erros forem repetitivos, peço aos mesmos alunos que vão para casa [e] vão buscar as palavras corretamente e depois na sala, nós debatemos e a professora dá o remate final da mesma palavra” (p. 1).

EP26: [11':16s] “Bem, para o ensino da escrita, normalmente nós começamos com regras. **Regras ortográficas**, por exemplo: se o aluno escreve [...] a palavra “*companhia”, antes do “p” [pé] colocar o “n” [ene], nós podemos dizer que a regra, quase em todos os casos, [...] da consoante antes do “p”, ao invés do “n” é o “m” [eme]. Nós passamos esses tipos de regras, [...] porque a este nível a escrita deve ser por memorização, ou seja, por consciência. Normalmente, quando o aluno comete um erro, nós não vamos dizer que é distração, não tem consciência das regras de escrita (p. 2)”.

Sobre esta questão, o profissional EP26 salienta que, para além de atribuir *maior importância* ao “erro ortográfico” para o desenvolvimento da escrita dos alunos, não valoriza outro aspeto específico no ensino da escrita: “Não! No ensino médio, sobretudo, não! É mesmo questões globais: vais produzir um texto [...]” **EP26: [28':33s]** (p. 4). Porém, o mesmo professor realça orientações relativamente a questões gerais relativamente a estrutura do texto, traduzidas em “**introdução, desenvolvimento e conclusão**”, principalmente quando se trata de alunos do 2.º CES:

EP26: [28':55s] “[...] As orientações gerais aqui é o quê? É colocar, dar a ideia do aluno, por exemplo: como é que vai estruturar a introdução. Saber a **introdução, desenvolvimento e conclusão**. Eu ainda lembro-me de ter, por exemplo, num texto narrativo, ou um texto informativo [...], a parte introdutória se eu tiver que falar, por exemplo, de uma realidade ou de um fenómeno, ou de uma coisa, vamos supor que vou falar da água, a parte introdutória, eu oriento aos alunos, para colocar o conceito,

ou melhor, a definição da água. Na segunda parte de desenvolvimento, ele pode dizer a importância, a utilidade, onde é que a água vem, quem se beneficia da água. E na última, que é a conclusão, as recomendações algumas noções sobre os cuidados a terem para não se gastar água. Portanto, o texto, monta-se a partir destas orientações (pp. 4-5).

Também um professor do grupo B (1.º CES), para além de atribuir *importância* ao “**tema**” proposto, reconhece *maior importância* à questão da estrutura do texto, relativamente a “introdução, desenvolvimento e conclusão”, só que difere do profissional EP26 do grupo A, que valoriza mais o aspeto de definir o “tema” a ser escrito na “introdução”:

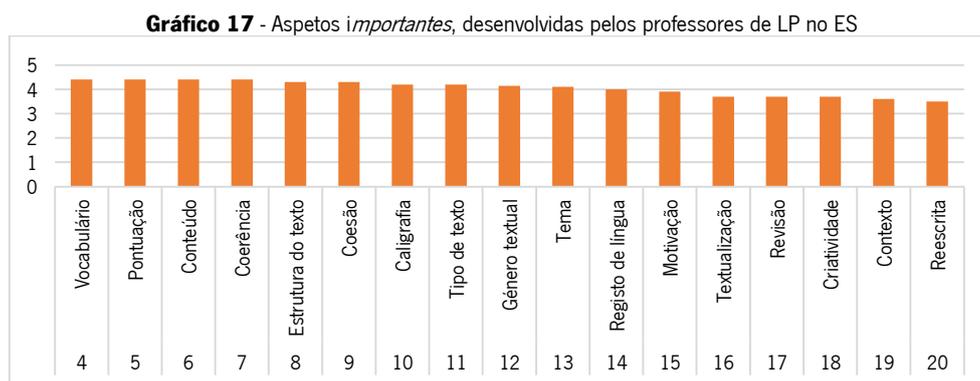
EP2: [13’:41s] “A definição [do tema] foi abolida! Quando nós estamos a falar, por exemplo, de um texto narrativo, que é aquele texto que nós trabalhamos mais, eles [alunos] têm de ter a noção. [Embora], hoje muitos têm a noção de que têm que apresentar o local onde ocorre a ação, o tempo, o espaço, as personagens. Faz-se a apresentação das personagens, [normalmente] eles têm essa noção. O desenvolvimento é que é um bocadinho complicado para eles, porque às vezes eles misturam tudo: a introdução e o desenvolvimento, mas as conclusões terminam [sempre]” (p. 3).

Ao contrário de outros professores, um dos profissionais (EP32) do grupo A (2.º CES), quando questionado sobre a qual atividade a que atribui *maior importância* para o desenvolvimento da escrita dos alunos, refere “a oralidade”, e só depois a escrita e a avaliação do texto escrito:

EP32: [50’:15s] “Deixe-me passar uma experiência de uma atividade. O fim era mesmo para escrever. Então, organizamos primeiro uma visita. Fomos à rádio, a emissora provincial. Eu não costumo a dar nada de graça. Tudo tem um preço! Esse preço, que os alunos têm de pagar, acaba no trabalho que depois tem de ter uma avaliação. Então, vocês vão lá, vão observar, vão assistir a tudo, os mínimos detalhes que anotarem, vão relatar. [...] Depois [do] regresso, está na hora: primeiro até é simples, porque aquilo não vai toda a turma, vão alguns. Divido a turma em grupo, porque o espaço é reduzido. Então, a dica: a primeira questão é esta: ao chegar na sala de aulas, [o aluno] vai produzir aquilo que viu. **Oralmente** vais explicar aos outros que não foram assistir. Normalmente vão 10 alunos, 12, até o último número 15. Se forem 15, então, vão de forma faseada, uns 7 e vão depois outros 8. Os que não tinham ido, agora prestam atenção ao que ele vai narrar, um ou dois vão narrar. Depois eles é que têm de produzir o que ouviram dos colegas [...]” (p. 6).

Nesta perspetiva, podemos considerar que o professor EP32 valoriza componentes do processo da escrita, sem o perceber. Quando o professor orienta o aluno a oralizar a compressão visual, isso permite que o aluno pense, planifique e textualize, para posteriormente o professor fazer a revisão e/ou avaliação.

O gráfico 17, mostra os aspetos que os professores consideram *importantes*. São 17 aspetos e/ou itens, cujas médias estão distribuídas da seguinte forma: (itens 4, 5, 6, 7) – **Vocabulário, Pontuação, Conteúdo, Coerência** [4,4]; (itens 8, 9) – **Estrutura do texto, Coesão** [4,3]; (item 10, 11) – **Caligrafia, Tipo de texto** [4,2]; (itens 12, 13) – **Gênero textual** [4,14], **Tema** (4,1); (item 14) – **Registo de língua** [4]; (item 15) – **Motivação** [3,9]; (itens 16, 17, 18) – **Textualização, Revisão, Criatividade** [3,7] e (itens 19, 20) – **Contexto** [3,6], **Reescrita** [3,5].



Fonte: Elaboração própria

Vamos analisar os aspetos presentes no gráfico 17, tendo em conta o grau de importância em articulação com o que os professores dizem nas entrevistas.

Relativamente a questão dos itens (4, 5, 6, 7) – **Vocabulário, Pontuação, Conteúdo, Coerência** [4,4], os professores nas entrevistas, referem-se apenas à coerência. O conceito de coerência não é ainda claro, por isso, os professores revelam alguma dificuldade acerca do conceito:

EP46: [12':24s] “Primeiro explicamos como é que eles devem escrever com **coerência e coesão**. Não devem esquecer as questões de coerência e coesão, ou melhor antes, primeiro o tipo de texto que eles vão escrever, se é texto informativo, se é um texto poético ou narrativo. Primeiro, o tipo de texto e depois a questão da coerência e coesão textual, [...] para permitir que eles sejam mais livres, criativos e depois, no final, a correção [...]. Geralmente, eu faço as devidas correções e vou instruindo como é que eu queria como é que o texto fosse escrito” (p. 2).

EP46: [13':18s] “[...] Acho que é essencial o **tema**, e depois vem a questão da **coerência, coesão** textual ao nível do texto, o **tipo de texto** que eles devem escrever. Agora, as outras questões, eu acredito que eles devem saber o que devem escrever corretamente, ter atenção à questão da construção frásica, e depois vão debatendo isso no decorrer das apresentações” (p. 2).

Quanto ao grau de importância da “motivação”, a maior parte dos profissionais classifica esse aspeto como *importante*, embora, nas entrevistas, tenham afirmado que no programa não há

orientações específicas sobre conteúdos relacionados com o ensino da escrita. “Especificamente não, não! [...] Então, em função dos géneros textuais que a gente utiliza, sempre é bom buscar incentivos para os alunos escreverem alguma coisa” **EP32: [04’:31s]** (p. 1);

Por esse motivo, os professores assumem que procuram diversificar as motivações: “temos várias motivações!” **EP46: [15:30s]** (p. 3), com recurso frequente a “um texto livre” **EP2: [16’:00s]** (p. 3), no sentido de incentivar o desenvolvimento da escrita dos alunos.

EP14: [06’:41s] “Nós pedimos mais que eles próprios criem [...] os seus próprios textos [livres]. Também para não ser sempre o professor a orientar e/ou dar pistas. Então, damos a liberdade a eles para escreverem [...]. Depois deles produzirem o texto, com base na leitura, vamos verificar os erros. Normalmente, peço para eles escreverem numa folha A4 o texto. Depois eles fazem a leitura e depois eu recolho (p. 2).

Deste modo, dependendo do tipo e/ou género do texto escolhido, os professores afirmam que os alunos ficam mais interessados na escrita criativa e/ou livre:

EP28: [16’:58s] “Pois, os alunos mostram-se muito mais interessados nesse tipo, na **escrita criativa**, porque ali eles podem escrever sobre o que eles gostam, sobre o que eles querem. Por exemplo, [...] se eu dou um **tema livre**, para falar sobre o que quiserem [...] vão obviamente escolher [ou] falar sobre as coisas que mais gostam, curtem ou que achem que seja interessante. Então, é muito mais eficaz escolher alguma coisa daí, desse tipo de produção, do que numa meramente determinada e/ou imposta. Agora, [...] é claro que vamos encontrar aí os problemas de ortografia [vários problemas], mas pelo menos as ideias são mais facilmente passadas nesse sentido do que noutra” (p. 3).

Por outro lado, o professor EP37 motiva os alunos a partir de autobiografias de autores que despertaram o interesse pela escrita, por necessidade das circunstâncias sociais, como é o caso da escritora Sophia de Mello Breyner Andresen.

EP37: [54’:20s] “[...] A partir da história que a gente pode propor, o tipo de texto a redigir, normalmente têm modelos de textos. Então, motivo-os no sentido de ser autor de alguma coisa [...]. Alguém escreveu sobre uma poetisa, não acham que isso é importante? Por exemplo, trago uma referência de um autor jovem [...] conto um pouco da história desse autor, como começou [...]. [Outro] exemplo, nós temos uma autora de referência portuguesa, a Sophia de Mello. A Sophia de Mello, ela não começou a escrever. Ela era contadora de histórias. Então, a contar histórias em casa, porque era doméstica. Os filhos para não ficarem isolados, então foi buscando histórias, muitas das vezes inventadas pelo imaginário, mas que depois foi contando. E mais tarde é que passou em papel, passou a escrever. Portanto, ela não foi escritora. Então, porquê que vocês não começam assim? Então, a partir de uma autobiografia, no caso dessa

autora, e já noto que, de facto, um ou outro está **motivado a escrever** e até trazem textos às vezes para eu corrigir. [...] Portanto, temos estado a passar a motivação [neste sentido]" (p. 7).

O professor EP14, para desenvolver a escrita dos alunos, associa o **texto livre** com atividades de jogos de palavras sobre o campo semântico de um "**tema**" e/ou assunto.

EP14: [09':45s] É mesmo o texto livre e os jogos. [...]. Por exemplo, [para os jogos] coloco uma palavra, ou uma frase: vamos escrever tudo que nós encontramos numa sala de aula. Então, cada aluno vai para o quadro e vai escrever [...] a carteira, o quadro, o giz, o professor, o apagador, e assim eu também consigo alcançar os objetivos. Depois de fazer a recolha [das palavras escritas no quadro] eles vão escolher, por exemplo, um objeto [que corresponde à palavra escrita no quadro]. Depois, o aluno que escolher vai falar sobre o mesmo objeto (pp. 2-3).

Já o professor EP2 trabalha mais a questão **ortográfica** para motivar o desenvolvimento da escrita dos alunos. "Trabalhamos mais é nas palavras desconhecidas, ou aquelas que eles têm dificuldades em escrever. Eles ficam motivados, porque alguns aparecem até com os dicionários e outros porque já viram, e outros até nunca [tiveram acesso a um dicionário], mas tentam [usar] e criar-se uma brincadeirinha" **EP2: [14':42s]** (p. 3).

Os professores também associam a "motivação" com a escolha do "tema" e/ou assunto. "Sabe qual é o assunto que mais motiva bem os alunos? É amor. Amor [...], traição, paixão. Texto narrativa dramática [...]" **EP32: [32':09s]** (p. 4).

EP46: [34':39s] "[...] Um assunto social, que eles [os alunos] se sintam motivados, para produzir, principalmente interessados, e às vezes noto que, depois, no final da aula, eles consigam ainda falar do tema, do assunto. Às vezes uma boa parte das minhas aulas termina às 12h e 35' [risos], e mesmo 12h, eles ainda querem falar, a sorrirem, e quando saem e continuam a falar do texto, [reclamam] que são poucas horas, para conversar sobre o assunto, [porque] o assunto é de momento e cativa" (p. 6).

Nesta perspetiva, o professor EP32 salienta que, para além da relação entre a "criatividade" e/ou a escolha do "tema", para motivar o desenvolvimento da escrita dos alunos, o professor deve sempre ter a capacidade de ser versátil noutros domínios e/ou nas diversas áreas.

EP32: [47':50s] "Eu não sei se chamaria isso de motivação. [...] O que é que eu muitas vezes quero passar [...], vocês [os alunos] quando o título é aquele, vocês estão todos empolgados, mas nós [os professores] precisamos ser versáteis. Precisamos de abordar de tudo um pouco. Vejam só um professor de uma determinada disciplina, ele, por exemplo, alguém vai falar com ele sobre a história de Angola. Ele [o professor] não

só conhece a história de Angola, conhece mais. Falaria de outros assuntos [...]. Porquê? Porque não se prendeu só a história, se prendeu a outros conhecimentos. Depois, as disciplinas, há uma interdisciplinaridade, uma relação entre as disciplinas. Isso é para tirarmos alguma lição de que está tudo relacionado. Você não pode ser apenas unidirecional, tem de ter várias direções. E aí, vamos empurrando outros assuntos, outros temas [...]" (p. 6).

De modo geral, os professores justificam que os alunos se sentem bastante motivados ao produzirem textos poéticos e/ou textos livres, pois estes proporcionam uma certa liberdade no desenvolvimento da escrita dos alunos: "[...] o texto poético, texto livre. Eles gostam muito! Por não apresentar uma escrita padrão e que permite ao desvio da norma [...]" **EP46: [15':40s]** (p. 3). Nesta perspetiva, os professores acreditam e esperam que, ao incentivar os alunos a este tipo de produção, eles consigam adquirir competências de produção que os possam favorecer fora do contexto escolar. "Sim, sim! Acredito e é o que eu espero" **EP46: [35':24s]** (p. 6). Situação que, do ponto de vista prático, poderá não corresponder com a realidade, pois maior parte dos professores de LP do ES valoriza uma perspetiva tradicional do ensino da escrita, desligada dos contextos de uso da linguagem.

A capacidade que o professor tem de implementar diversas atividades criativas para incentivar o interesse e motivação da prática de produção de escrita dos alunos vai depender do domínio e competência do professor. Para além disso, os professores admitem que a **experiência profissional, associada ao tempo de serviço e ao apoio entre os profissionais**, é também fator determinante para que os mesmos sejam capazes de colocar em prática a criatividade pessoal.

EP28: [03':07s] "[...] Essas seriam, por exemplo, vamos considerar as composições que são recorrentes em todas as aulas, normalmente é isso que nós pedimos. Quando é para desenvolver uma atividade de prática de escrita, o aluno produz um texto X [xis] sobre isso e aquilo. Estou a falar no geral, porque isso é o que acontece no geral. Agora, quando queremos, damos um toque mais específico, [...] uma criatividade individual, por exemplo, quando se trabalha um determinado texto, nós pedimos aos alunos que façam, por exemplo, o texto narrativo, se pedirmos aos alunos que façam a inclusão de algumas sequências narrativas nesse texto, é uma atividade de produção de escrita, mas que, pode não estar necessariamente plasmada nos programas. Essa é uma adaptação que vamos fazendo em função [...] do texto que se escolhe" (p. 1).

Nestes casos, o professor deve ser capaz de estabelecer pontes com os conteúdos, tendo em conta os "tipos e/ou géneros textuais". Daí facto de os professores considerarem também a "estrutura do texto" e "género textual" como um dos aspetos importantes. "Sim, porque eles [os alunos] baseiam-se sempre na estrutura que aprenderam antes. Aprendem primeiro **o género, a estrutura**, e depois tomam isso, como ponto de partida para a **realização da atividade de escrita**. Então, [...] essa atividade é uma consequência da aula que têm sobre o género" **EP28 - [38':14s]** (p. 6).

No gráfico 18, os professores consideram *razoavelmente importante* (R. Imp.), encontramos os seguintes aspetos: (itens 21, 22) - **Escrita colaborativa** [3,1] e **Forma** [3].



Fonte: Elaboração própria

Sobre a “escrita colaborativa”, a maior parte dos professores, nas entrevistas, admite que raras vezes ou nunca utilizam esse tipo de atividade. “Não, nunca utilizei” **EP14: [08’:35s]** (p. 2); “Não tanto, não tanto!” **EP37: [26’:00s]** (p. 3); “Não, não!” **EP2: [09’:25s]** (p. 2); “Não sei muito sobre a escrita colaborativa. [...] Já ouvi por aí, mas não investiguei” **EP46: [16’:57s]** (p. 3). Quando aprofundado o assunto, com a seguinte questão: *os seus alunos realizam tarefas de escrita de texto em pares?* o professor EP46 afirma que talvez conheça essa atividade, “escrita colaborativa” noutras palavras, mas que desconhece a terminologia. “Sim, [risos] ah sim, é a terminologia **EP46: [17’:13s]** (p. 3); “Bem, nesta terminologia não! Mas percebo que seja uma escrita, uma produção literária com uma estratégia de elaboração conjunta, onde não há uma única pessoa a produzir, mas tem um grupo que acaba por dar contributos para se produzir um texto” **EP26: [24’:38s]** (p. 4).

EP28: [13’:5s] “Sim, já ouvi dizer [e] também já [pratico]. Não com tanta frequência, na verdade [...], mas já, de alguma forma já, sobretudo quando, por exemplo, [...] nós estamos a trabalhar os textos injuntivos, um exemplo, uma receita. Às vezes, uma receita de feijoada. Toda a turma já sabe como se faz uma receita de feijoada. Então, se eu pedir aos alunos para elaborarem um texto, todos eles podem e dando impressões para elaboração desse texto” (p. 2).

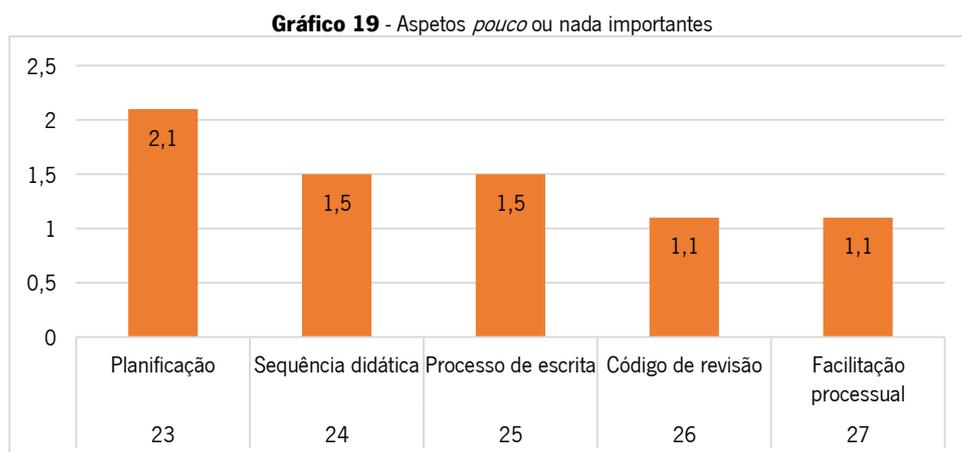
Há dois professores do 2.º CES, EP32 e EP37, que têm a noção do que é a “escrita colaborativa” e reconhecem a relevância da mesma, como uma atividade que intensifica a partilha de ideias, bem como a possibilidade de interajuda entre os alunos. “Eu apontaria na própria questão de interajuda, como diz o nome colaborativa, colaboração, [...] compartilhar as ideias. Seriam essas as breves vantagens que eu conseguiria rapidamente frisar” **EP32: [26’:21s]** (p. 4).

EP37: [24’:33s] “Escrita colaborativa, quer dizer, [produção de] textos coletivos [...]. Portanto, [...] tem havido produção. Por exemplo, quando vemos normalmente um

texto, porque ali o objetivo não é só tornar os alunos ativos na leitura, mas torná-los, críticos naquilo que [escrevem] [...]. Então, um texto trabalhado em um grupo normalmente resulta sempre numa produção, numa redação final de um grupo. Então, temos estado a trabalhar também nisso, e eu vejo que é uma questão de fazer isso com frequência. Podem resultar muitas vezes. Porque há ali partilha de conhecimento, melhor para eles se conhecerem melhor e trocar opiniões. É benéfico” (p. 3).

Relativamente ao aspeto “Forma”, os professores, nas entrevistas não direcionam as suas afirmações a tais aspetos. Porém, focam em vários aspetos de forma genérica.

Finalmente, os profissionais consideram *pouco* ou *nada importante*, cinco (5) aspetos relativos ao desenvolvimento da escrita dos alunos ao seu ensino: item 23 – **Planificação** [2,1]; itens 24, 25 – **Sequência didática, Processo de escrita** [1,5]; itens 26, 27 – **Código de revisão, Facilitação processual** [1,1]. A partir dos resultados visíveis no gráfico 19, constata-se que a maior parte dos profissionais não atribui importância a estes aspetos, que são, à luz da teoria, fundamentais para o desenvolvimento da escrita dos alunos.



Fonte: Elaboração própria

Neste âmbito, apenas dois professores: um de LP (EP28) e outro de MELP (EP30), mostram, durante a entrevista, algum conhecimento de aspetos que têm a ver “Sequência didática, processo da escrita e/ou facilitação processual”. O professor EP28, apesar de ter confirmado que desconhece os termos “**facilitação processual**” e “**escrita processual**”, quando questionado em entrevista: *que tipo de tarefa de facilitação processual valoriza na atividade? Já ouviu a falar?* O professor afirma:

EP28: [33':03s] “Não [risos]. Facilitação processual, não! Não sei dizer o que é. Nem de escrita processual. [Mas diante das tarefas de escrita] se os alunos vão escrever, eles primeiro têm que, [ou melhor] há uma **planificação** do que o professor vai escrever [implementar]: começa pelo tema, determinação das ideias, ligação das ideias [...] Não sei se, isso é, mas normalmente é, temos uma **planificação da**

escrita, temos uma **textualização da escrita**. Depois até podemos considerar num outro momento de **revisão da escrita**. Planifico o que vou escrever. Na planificação, eu faço a organização das minhas ideias, na execução, eu faço o encaixe das minhas ideias, a textualização, não sei se assim se pode dizer. E depois desse processo, vou vendo o texto, fazendo uma revisão” (p. 5).

Neste caso do professor EP28, consideramos que coloca em prática as três componentes do processo de escrita: “planificação da escrita, textualização da escrita e revisão da escrita”. Tal conhecimento, evidenciado durante a entrevista, decorre da experiência profissional eventualmente da qualificação especializada.

Já no segundo caso, o do professor EP30, o conhecimento vem da formação inicial em ensino da LP do 2.º CES e da experiência profissional. Salientamos que estes dois professores, EP28 e EP30, não têm mais tempo de serviço em relação aos outros professores com mais de 15 anos de serviço, como por exemplo, o professor EP42, que leciona a LP há mais de 30 anos, e que desde o início das suas funções não atualizou o seu grau académico, por falta de oportunidade.

Outros profissionais, EP26 e EP32, também do mesmo grupo de professores, além de desconhecerem a estratégia de “facilitação processual”, também desconhecem as componentes do processo da escrita: planificação, textualização e revisão. Na pergunta: *nas atividades da escrita, e do ensino da escrita em que momento valoriza a estratégia da facilitação processual?* EP32 responde: “[Isso] quer dizer, para tornar fácil? Não sei se isso vai responder à pergunta [prefere não responder]” **EP32: [52’:40s]** (p. 6). Já o professor EP26 acrescenta que “também nunca ouvi falar” **EP26: [11’:06s]** (p. 6). Então, o professor EP26 *não dá uma orientação, por exemplo, sobre a planificação, textualização e revisão?* “Não, não! Normalmente isso varia. Se for um texto argumentativo é que nós [...] orientamos a planificação, por conta do aluno para ter um texto argumentativo, para buscar suportes, porque está a defender alguma coisa. A própria estrutura argumentativa permite buscar uma informação para completar as fases. Então, aí pode já entrar a planificação” **EP26: [30’:16s]** (p. 5).

Este facto mostra que os profissionais não valorizam as componentes do processo da escrita, como atividade central para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Porém, fazem referência às componentes do “processo da escrita” de forma dispersa, sem terem a mínima noção da sua relação com estratégias e/ou atividades de “facilitação processual”.

Por outro lado, dois profissionais EP37 e EP46, quando questionados se *já ouviu falar da escrita processual?* Respondem que “Não! A não ser que seja uma questão de terminologia [...]. Mas da escrita processual não sei” **EP46: [35’:32s]** (p. 6). “A escrita processual, ouvi no questionário que a professora forneceu, acho que [...] é método, é um método” **EP37: [57’:49s]** (p. 7).

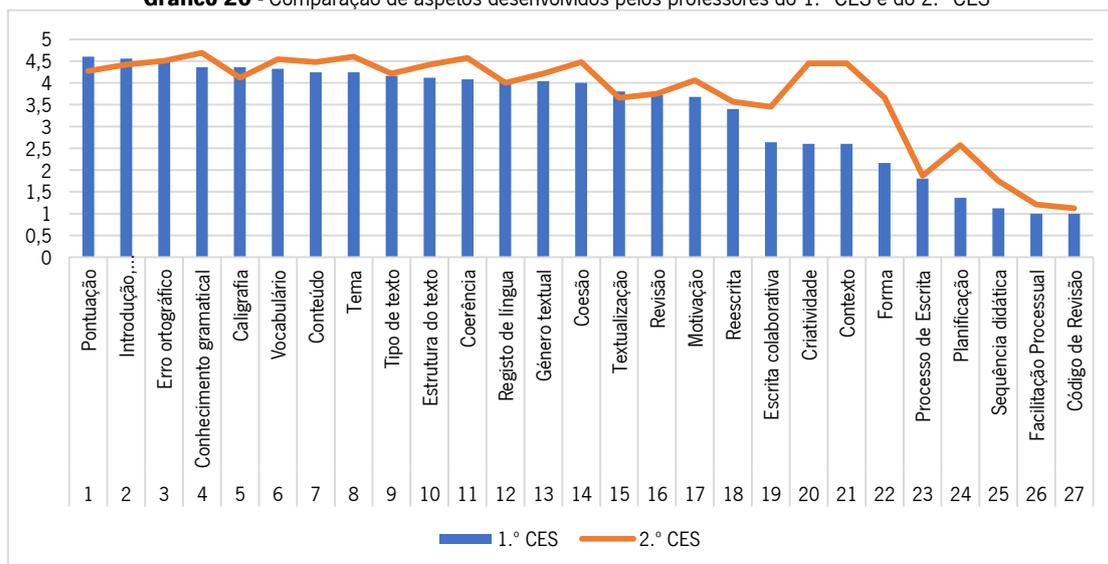
Normalmente implementa essa estratégia na sala de aula? “Sim. Este método parte sempre da oralidade e depois há uma preparação para a leitura e, depois da preparação, para escrita, e a escrita propriamente dita. Então, são essas 3 fases que são muito importantes mesmo. Mas, que a oralidade mesmo é a base [...]” **EP37: [58’:18s]** (p. 7).

Nesta perspectiva, os profissionais EP37 e EP46, nas suas respostas, nem sequer focam atividades que envolvam as componentes do processo da escrita, o que indica que, apesar de possuírem o grau de Licenciados, o facto de não terem nenhuma base de especialização, faz com que desconheçam os conceitos de processo de escrita e de facilitação processual, algo que é comum a alguns profissionais do grupo A e a todos os profissionais do grupo B e C. A título de exemplo, o professor EP32 considera ser uma atividade que o professor deve facilitar “para se tornar fácil”. Por outro lado, o profissional EP37, considera ser um método que envolve três atividades: oralidade, leitura e escrita, quando, na sua conceção, envolve outros componentes e/ou atividades.

O gráfico 20 compara o grupo dos professores do 2.º CES com os do 1.º CES, no que se refere aos aspetos que os professores valorizam no ensino da escrita. Os profissionais do 1.º CES, representam um número inferior de participantes (25) em relação aos profissionais do 2.º CES (33 participantes), estando representados com à linha laranja no gráfico, enquanto os outros correspondem as barras azúis.

Os profissionais do 1.º CES desenvolverem atividades de escrita e/ou de ensino da escrita, dando *maior importância* a quatro (4) atividades: **Pontuação** [4,6]; **Introdução, desenvolvimento e conclusão** [4,56]; **Caligrafia** [4,36] e **Textualização** [3,66]. Contrariamente aos profissionais do 1.º CES, os profissionais do 2.º CES dão *maior importância* a três (3) atividades: **Conhecimento gramatical** [4,69]; **Coerência** [4,57] e **Vocabulário** [4,54].

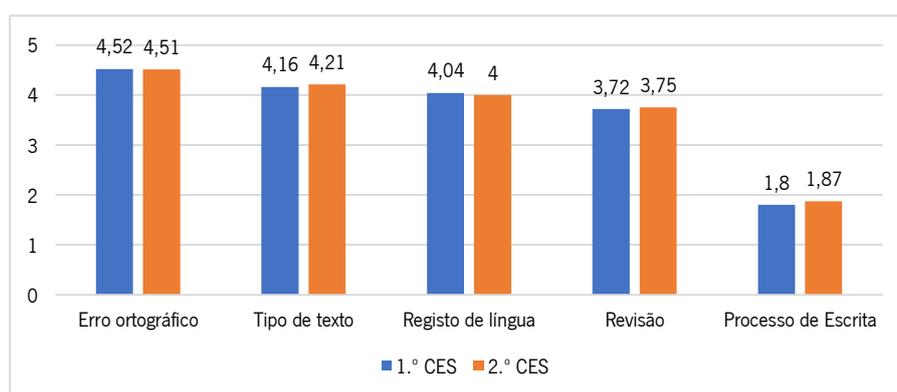
Gráfico 20 - Comparação de aspetos desenvolvidos pelos professores do 1.º CES e do 2.º CES



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico 20, os professores do 2.º CES valorizam de forma diferente alguns aspetos em relação aos colegas do 1.º CES. Para melhor perceber essas diferenças, subdividimos as várias categorias. No gráfico 21, vemos 5 aspetos que, com diferentes graus de importância, os professores de ambos os ciclos valorizam de forma semelhante: **Erro Ortográfico** [1.º CES/4,52 – 2.º CES/4,51]; **Tipo de texto** [1.º CES/4,16 – 2.º CES/4,21]; **Registo de língua** [1.º CES/4,04 – 2.º CES/4]; **Revisão** [1.º CES/3,72 – 2.º CES/3,75]; **Processo da escrita** [1.º CES/1,8 – 2.º CES/1,87].

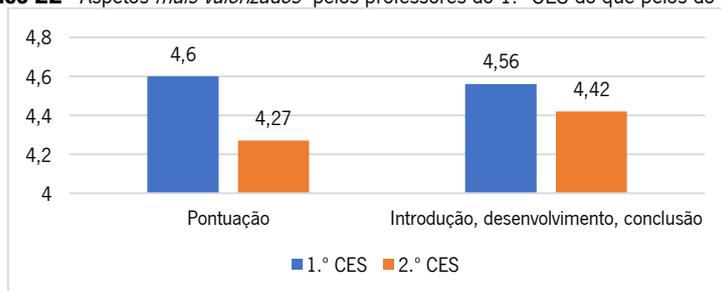
Gráfico 21 - Aspetos valorizados de forma semelhante



Fonte: Elaboração própria

No gráfico 22, vemos aspetos que os docentes do 1.º CES valorizam mais do que os do 2.º CES, no âmbito do desenvolvimento da escrita dos alunos: **Pontuação** [1.º CES/4,6 – 2.º CES/4,27]; **Introdução, desenvolvimento e conclusão** [1.º CES/4,56 – 2.º CES/4,42].

Gráfico 22 - Aspectos *mais valorizados* pelos professores do 1.º CES do que pelos do 2.º CES



Fonte: Elaboração própria

Com diferentes níveis de valorização, os profissionais do 2.º CES atribuem *maior importância* a um conjunto mais numeroso de aspectos do que os professores do 1.ª CES, como vemos nos gráficos 23 (aspectos considerados *mais importantes*), 24 (aspectos considerados de *média importância*) e 25 (aspectos considerados *menos importantes*).

No gráfico 23, mostram-se as diferenças relativas a: **Conhecimento gramatical** [2.º CES/4,69 – 1.º CES/4,36]; **Vocabulário** [2.º CES/4,44 – 1.º CES/4,32]; **Coerência** [2.º CES/4,57 – 1.º CES/4,08].

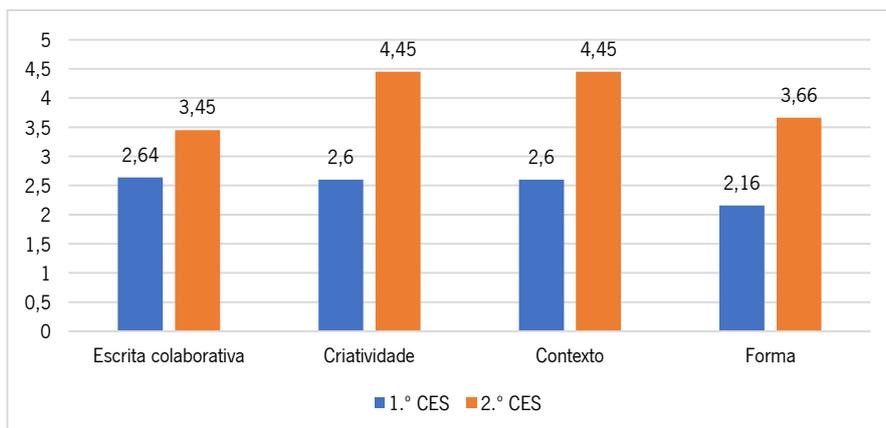
Gráfico 23 - Aspectos *mais valorizados* pelos professores do 2.º CES do que pelos do 1.º CES (aspectos considerados mais importantes)



Fonte: Elaboração própria

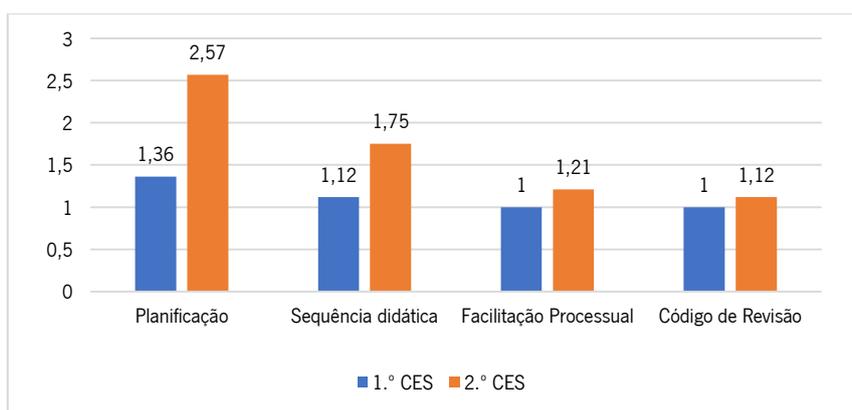
No gráfico 24, vemos que os profissionais do 2.º CES dão maior *importância*, no desenvolvimento da escrita dos seus alunos, aos seguintes aspectos: **Escrita Colaborativa** [2.º CES/3,45 – 1.º CES/2,64]; **Criatividade** [2.º CES/4,45 – 1.º CES/2,6]; **Contexto** [2.º CES/4,45 – 1.º CES/2,6]; **Forma** [2.º CES/3,66 – 1.º CES/2,16].

Gráfico 24 - Aspectos *mais valorizados* pelos professores do 2.º CES do que pelos do 1.º CES (aspectos considerados de média importância)



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 25 - Aspectos *mais valorizados* pelos professores do 2.º CES do que pelos do 1.º CES (aspectos considerados menos importantes)



Fonte: Elaboração própria

Finalmente, no gráfico 25, vemos os profissionais do 2.º CES dão mais valor aos seguintes aspectos, em comparação com os colegas do 1.º CES nas seguintes atividades: **Planificação** [2.º CES/2,57 - 1.º CES/1,36]; **Sequência didática** [2.º CES/1,75 - 1.º CES/1,12]; **Facilitação processual** [2.º CES/1,21 - 1.º CES/1] e **Código de revisão** [2.º CES/1,12 - 1.º CES/1].

Se considerarmos o grau de especialização dos professores e o confrontarmos com os dados dos questionários e das entrevistas, verifica-se que os professores do 1.º CES desconhecem ou não valorizam conceitos que a Didática da Escrita vem destacando, nomeadamente *processo da escrita*, *sequência didática*, *planificação*, *facilitação processual*, *código de revisão*.

Nesta perspetiva, os professores EP14 e EP2, do 1.º CES, quando questionamos em entrevista *se já ouviram a falar sobre a escrita processual e/ou processo da escrita?* ambos respondem que

“não” **EP14: [23’:11s]** (p. 5); “Não, não. Se calhar [...] temos usado, só não usamos ou não sabemos o termo” **EP2: [25’:50s]** (p. 5).

Neste sentido, procuramos aprofundar a entrevista colocando a questão de maneira diferente, para perceber se realmente conseguiriam explicar o conceito de outra forma, porque poderia dar-se o caso de que o professor já dele tivesse conhecimento e simplesmente não colocasse em prática. Assim, para tornar a questão mais clara, tentamos dar uma breve explicação sobre o assunto: “o processo da escrita, envolve três componentes [...]: a planificação, a textualização e a revisão da escrita. Dentro dessas três componentes, o professor pode aplicar várias estratégias. [...] Na planificação ocorre o que se pretende escrever, a textualização envolve redação e a revisão a reformulação do texto escrito” **[Q55 – EP2]** (p. 5).

Então, com base na explicação anterior, formulámos a seguinte questão: *quando fez a formação inicial de professor de LP, no Ensino Médio, lembra-se de ter abordado atividades de planificação, textualização e revisão?* O professor EP14 respondeu: “Que eu me lembre não! Eu achei que o ensino foi muito superficial, porque muita coisa estou a aprender agora como professora [...]. Eu fiz 4 anos [...]. [De] 2007 a 2011. E muita coisa já fugiu [risos]” **EP14: [31’:02s]** (p. 6).

Quanto aos profissionais não especializados do 2.º CES, EP37 e EP46, um deles afirma que desconhece as componentes da escrita, embora tenha assumido que desenvolve atividades de planificação, textualização e revisão. Considerando a resposta do professor EP46, não há uma correspondência entre o que diz e o âmbito da questão em causa (a planificação na escrita e não a planificação da aula), situação que nos levou a considerar que, o professor não domina os conceitos relacionados com o “processo da escrita”:

EP46: [14’:09s] “Sim, sim. Fazemos isso. Na fase da planificação, eu procuro primeiro definir alguns objetivos. O que eu pretendo com aquela produção textual [...] e depois, às vezes, tento também conciliar o conteúdo gramatical com o texto. [...] Por exemplo, se estivermos nas classes de palavras, eles pegam no texto com muitas classes de palavras. Então, quando estiver a planificar, [...] quando o tema não é livre, procuro selecionar um texto que vai nos proporcionar todos esses elementos. Geralmente são esses aspetos que eu consigo praticar” (p. 3).

No caso do professor EP37, notamos alguma incoerência diante da sua afirmação: “é raríssimo, mas às vezes acontece”. Noutro momento chega a afirmar definitivamente que “é raro” **[1h:04’ e 37s]** (p.8). Mas, ainda assim, quando questionado em entrevista sobre qual a estratégia específica utilizada para o efeito, o mesmo reconhece que a falta de formação específica implica limitações na sua atividade profissional.

EP37: [1h:05' e 11s] “No caso da minha parte, [...], há aspetos que estamos limitados, daí a necessidade mesmo da formação desta área. Há aspetos que nós temos que mandar investigar, para não nos sentirmos assim limitados. Mas, na maior das vezes oriento àquilo que investiguei, para não criar muita dificuldade. Primeiro em mim, segundo a quem vou orientar. Portanto, aquilo que estou seguro eu oriento, e depois, já que o nosso trabalho é sempre em equipa temos professores que fizeram a LP, [com os quais] temos estado em bastante consulta” (p. 8).

Assim, tanto os profissionais do 1.º e do 2.º CES não parecem valorizar aspetos como: “processo da escrita/sequência didática/facilitação processual e código de revisão”, com exceção dos professores EP28 e EP30, que confirmam, durante a entrevista, ter domínio de três atividades: “processo da escrita/sequência didática/facilitação processual”.

Quanto à “sequência didática”, a maior parte dos profissionais, tanto do 1.º CES como do 2.º CES, caracterizam a “sequência didática” como se tratasse da construção de um plano de aula. [...] *Utiliza a Sequência Didática?* “Sim, sim utilizo a Sequência Didática. Às vezes [trabalho] textos que não têm nada a ver com o manual, ou que não aparecem no manual, busco outros textos para fazer a diferenciação dos textos” **EP2: [17':38s]**. *Na Sequência Didática, qual é o procedimento e/ou método que usa?* **EP2: [18':05s]** “Uso mais o [texto] explicativo e o [texto] expositivo” (p. 3).

Quando, ao longo da entrevista, a questão é aprofundada pela investigadora, no sentido de dar uma explicação mais pormenorizada sobre quantos módulos o professor aplica para o referido aspeto, o professor questiona da seguinte maneira: “Isso são os tempos letivos?” **EP2: [18':18s]** (p. 3). Então, a investigadora tenta de maneira resumida explicar que “[...] a Sequência Didática [...] é uma atividade que favorece a prática do professor quanto ao ensino da escrita e/ou desenvolvimento dos alunos que têm dificuldades no conhecimento de certos géneros textuais. Normalmente é feita por módulos. Não sei se já utilizou essa técnica?” Neste caso, o professor admitiu nunca ter aplicado essa atividade. “Não, não. Nunca utilizamos” **EP2: [18':44s]** (p. 3).

Os profissionais do 1.º CES do grupo A e B e os profissionais do 2.º CES, do grupo C, associam uma das componentes do processo da escrita, no caso específico “planificação da escrita”, e a “sequência didática”, “um plano de aula”.

Ao nível do código de revisão e correção, nenhum dos professores revelou ter domínio sobre o assunto, tanto ao nível dos profissionais do 1.º CES, como dos do 2.º CES. Deste modo, todos os profissionais entrevistados assumem que não utilizam “código de revisão e correção”: “Não, não” **EP26: [19':47s]** (p. 7). Um dos professores admite que “eu já ouvi, mas a estratégia, não sei como utilizar” **EP26: [39':35s]** (p. 6). Outros, apesar de desconhecem esta atividade, consideram-na

bastante importante, do ponto de vista de estratégia de revisão da escrita e não só. “O código de correção [...] é [...] inexistente! Eu não utilizo, mas eu acho que é benefício, porque, acho que com este código poderia melhorar muita coisa, [...] do ponto de vista da escrita e não só” **EP37 - [1h:11’ e 27s]** (p. 9).

Apenas um dos profissionais, do 2.º CES, do Grupo A, afirma que utiliza o código de revisão da seguinte maneira:

EP28 - [44’:13s] Sim, Normalmente, depois do texto produzido corrijo, faço a correção, verifico se as ideias estão ali, e se tem algum erro de ortografia, devolvo o texto. Mas infelizmente, não quer dizer que muitas das vezes não voltei a receber o texto final [...], por causa mesmo do tempo, porque se ficarmos nisso, nos perdemos muito. Mas temos tido cuidado. Quando é aula, o meu objetivo é mesmo avaliar a produção de escrita, devolvo e exijo que os alunos voltem a me dar o texto corrigido, para eu ver, qual é o cuidado que tiveram para observar todas as anotações que a professora fez. Eu não sei se existe um nome para essa estratégia, mas é assim que eu tenho trabalhado (p. 7).

Para além das dimensões referidas nos questionários, os profissionais EP37 e EP46, do grupo C, referem outros aspetos que também consideram importantes para o desenvolvimento da escrita dos alunos: a divisão silábica, a translineação, a construção de frases curtas e simples.

De modo geral, ao nível dos questionários, foi possível constatar que os professores desconhecem e desvalorizam a estratégia da “facilitação processual”. Através da entrevista ficou comprovado que apenas um professor, EP28, mostrou ter conhecimento sobre o assunto, mas sem ter consciência disso. Assim, este profissional reconhece que desconhece a terminologia “facilitação processual” e, portanto, explica o modo pelo qual a mesma orienta os seus alunos durante a aula de escrita e de ensino da escrita. Outros profissionais especializados em ELP, do 2.º CES (grupo A), abordam de maneira dispersa as componentes do processo da escrita. Contrariamente aos profissionais especializados do 2.º CES, os profissionais especializados do 1.º CES e não especializados do 1.º e do 2.º CES, desconhecem totalmente a terminologia, e não aplicam em nenhum momento tais atividades para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

5.2.4. Perceções sobre a última Reforma Educativa (2002-2011) no âmbito do ensino da escrita.

Tendo em conta as mudanças que as reformas curriculares trazem, três (3) professores (EP2, EP14, EP28) não se pronunciam acerca do assunto, por considerarem não fazer parte do processo:

“[...] eu não fui professora no sistema vigente [...]. Sobre isso, eu não sei dizer, porque desde que sou professora, [não era dessa época], eu trabalho com a reforma” **EP28: [06’:15s]** (p. 2).

Um professor EP46, apesar de não ter feito parte do sistema anterior, afirma ter noção das mudanças e dos benefícios do Sistema Vigente (1975 a 2000), fruto da 2.ª Reforma Educativa de 2002 a 2011/2001 a 2015.

EP46: [05’:53s] “Sobre a Reforma Educativa, as considerações que eu tenho é mesmo de experiência como estudante também. O que eu vi o que é que os objetivos que os nossos professores na altura, naquele sistema vigente, eles procuravam, eu notei que antigamente os professores estavam muito preocupados, principalmente com a questão da escrita, nós éramos mesmos obrigados a escrever bem. Havia um acompanhamento mais intensivo. Os professores tinham paciência de estar sempre a corrigir os erros ortográficos e nós alunos sentíamos-nos obrigados, a procurar ler mais, saber como escrever corretamente as palavras [...]. Agora, os professores também têm essa obrigação, mas só que parece que da parte dos alunos, não têm assim tanto interesse nisso, porque de certa forma, acho que o poder coercivo, há uma certa possibilidade que deveria existir, que agora se calhar não se faz sentir” (p. 2).

Dois professores, EP26 e EP32, tiveram a oportunidade de acompanhar o processo da reforma e fazem uma breve comparação, sobretudo nos manuais que eram usados e, por isso, dão primazia ao sistema de ensino anterior (1975 a 2000): “[...] Eu lembro, porque ainda sou daquela fase [...] a gente tinha um manual de leitura e ainda tinha um manual de atividades. Sinceramente, hoje isso não existe [...]” **EP32: [08’:25s]** (p. 2);

EP26 - [06’:34s] “[...] o manual do sistema vigente, o anterior, eram muito mais explícitos, eram muito mais sólidos, naquilo que tem a ver na forma como os conteúdos eram apresentados. Com a Reforma, houve uma precipitação em por exemplo, achar que todo o sistema antigo estava errado, e nós começamos a ver manuais, sobretudo de LP, com muitas insuficiências. Portanto, relativamente por exemplo, à escrita, à forma como se ensinava no ensino vigente, predominava por exemplo, a questão do ditado, as cópias, não vou dizer antigamente, mas anteriormente os alunos estavam habituados a fazer cópias, [repetir palavras], fazer ditados, a fazer redações. E hoje, estamos numa Reforma, mais com dificuldades de práticas que o Sistema Vigente fazia. [...] Hoje em dia, as pessoas estão com dificuldades de escrita, estão com dificuldade de ortografia, caligrafias [não perceptíveis]. Então, isso [posso considerar] que é o rompimento do sistema vigente para um sistema de Reforma que na verdade não conseguiu corresponder com aquilo que eram as necessidades dos alunos” (p. 2).

Neste âmbito, o professor EP26 considera que a Reforma Educativa foi um fracasso, porque não correspondeu às necessidades dos alunos. Por outro lado, consideram ainda que, anteriormente, entre o aluno e o professor, cada um assumia o seu papel. Atualmente a responsabilidade do insucesso escolar dos alunos recai apenas sobre o professor, que tem de dar seguimento ao programa

sem, por vezes, ter as condições institucionais necessárias, mesmo até quando os professores são especializados na área em que lecionam.

EP32 - [07':18s] “[...] àquilo que eramos no passado, o ensino parece que era mais consistente, era mais consistente, até porque cada parte, no caso: professor [e] aluno assumia de que maneira o seu papel. Hoje, com aquelas histórias que as responsabilidades estão muito acrescidas, hoje todo o insucesso recai simplesmente no professor [...] O professor é que tem que procurar, tem que dar o seu cabedal [...]” (p. 2).

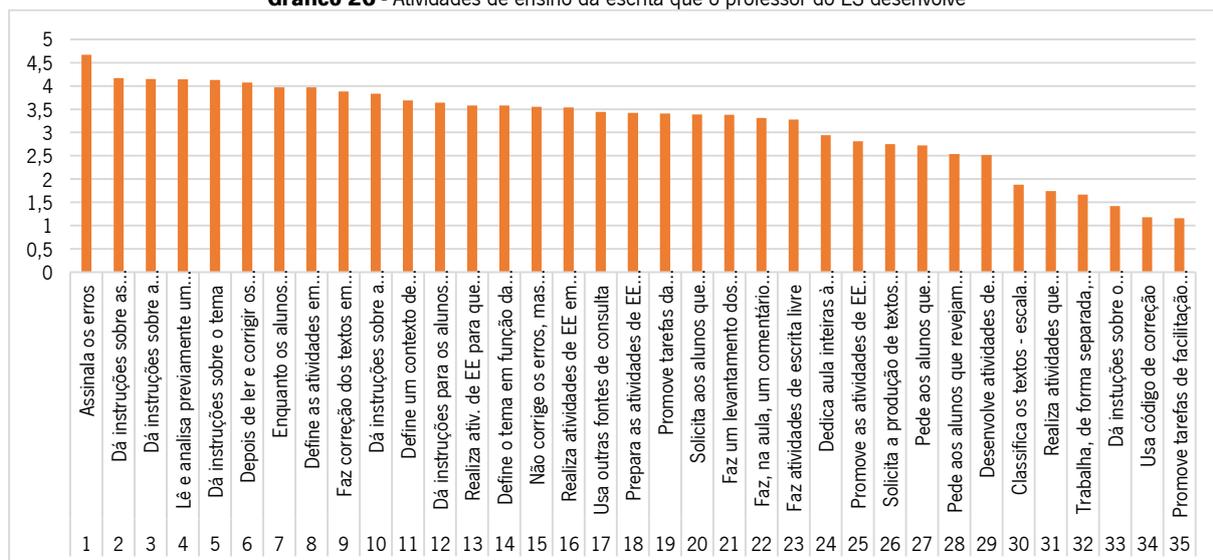
Na perspetiva do professor EP37, o modelo implementado na Reforma Educativa merece críticas na medida em que “[...] só o professor é que fala e o aluno, só recebe como se fosse um saco, [ou] um depósito [...] não, o aluno é também um sujeito ativo, nisto vê-se que da Reforma estamos a herdar esta parte [...]” (p. 9). Neste sentido, o professor EP37, aponta dois aspetos que a Reforma Educativa deveria ter em conta para regular a eficácia dos resultados. Primeiro, averiguar os resultados no domínio dos alunos, se estes foram capacitados ao nível da aquisição de conhecimentos que possam resolver ou dar uma resposta a situações problemas. Segundo, averiguar quais as necessidades de recursos que prejudicam a atividade prática do professor, em particular do professor de LP. “[...] Mesmo na nossa realidade, hoje, temos muitas dificuldades. Há zonas em que ainda [...], por exemplo aqui na nossa cidade de Moçâmedes, há escolas que ainda os próprios recursos, os próprios materiais, há muita dificuldade: os livros estão caros. Um professor que queira passar uma aula de LP, se calhar cantando, não tem se quer um aparelho que possa refletir a sua prática. Está sempre a buscar, a buscar, a desarrancar” **EP37: [1h:19' e 02s]** (p.9)

Por isso, os professores lançam o desafio sobre a necessidade de se trabalhar cada vez mais, para minimizar tais situações: **EP32: [07':18s]** “[...] Então, ainda acho que, nessa fase, muita coisa ainda temos que fazer” **EP32: [07':18s]** (p. 2).

5.3. Definição e implementação das atividades de ensino da Escrita

O gráfico 26 refere-se a uma questão, com trinta e cinco (35) itens, com o objetivo de avaliar a *frequência dos procedimentos e/ou atividades de ensino da escrita* que o professor realiza, em que cinco significava [5] sempre; quatro [4] muitas vezes; três [3] às vezes; dois [2] raramente e um [1] nunca.

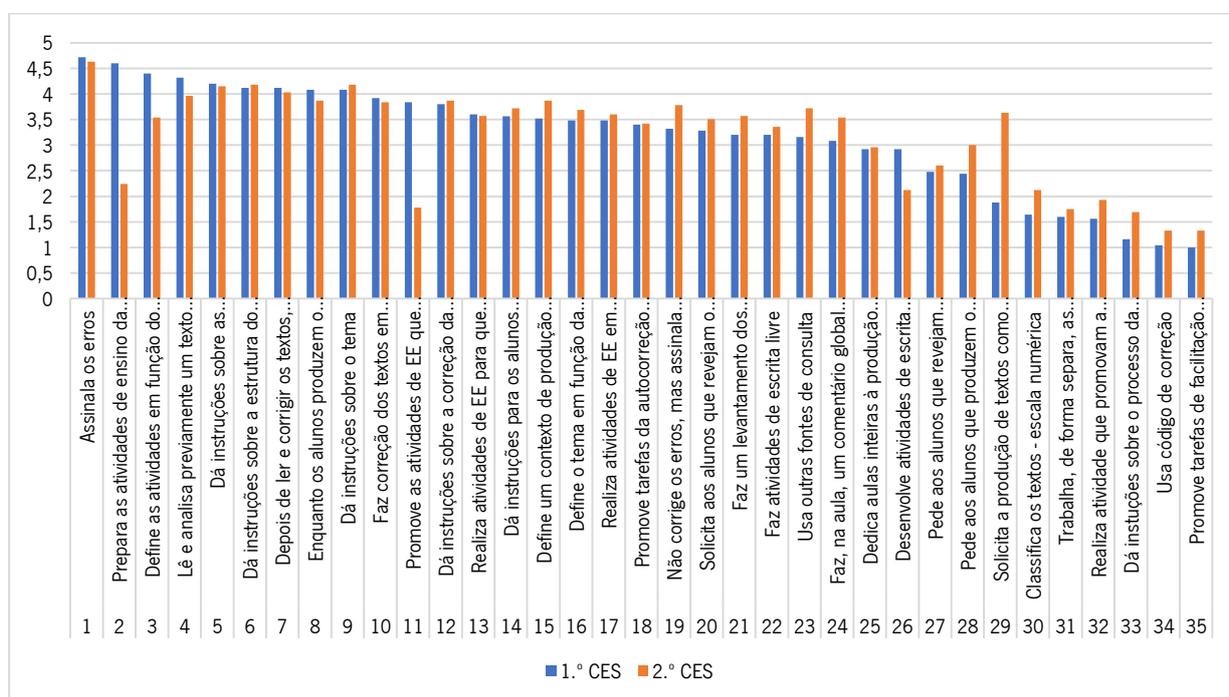
Gráfico 26 - Atividades de ensino da escrita que o professor do ES desenvolve



Fonte: Elaboração própria

Também comparamos, relativamente aos vários itens, os grupos dos professores do 1.º e do 2.º CES (gráfico 27).

Gráfico 27 - Comparação das atividades de ensino da escrita que o professor do 1.º e do 2.º CES desenvolve



Fonte: Elaboração própria

Para uma análise mais aprofundada dos dados, vamos considerar cinco dimensões: (i) Definições das atividades; (ii) Definição de conteúdos relativo ao ensino da escrita; (iii) Documentos utilizados na planificação para definir os conteúdos; (iv) Como é que o professor prepara as suas aulas,

para ensinar a escrever e (v) Como o professor procede para implementar as tarefas de Ensino da Escrita.

5.3.1. Definições das atividades

Os professores EP26, EP28 e EP32, com especialidade em ELP do 2.º CES, quando questionados sobre quais os objetivos da LP, em particular os relativos ao ensino da escrita, consideram relevantes duas questões: a primeira tem a ver com os objetivos pedagógicos e a segunda tem a ver com questões didáticas.

No primeiro caso, os professores realçam o papel da disciplina de LP no âmbito social, como instrumento que possibilita a comunicação nos níveis: formal e informal. Dada a orientação dos objetivos que o programa apresenta, “[...] o programa, e não só, é bem claro. Temos quatro competências que devem ser desenvolvidas: [...] ouvir/falar e ler/escrever [...]” **EP32: [11’:34s]** (p. 2). Os professores do 2.º CES com especialização, reforçam a ideia de que, para a concretização das competências plasmadas no programa, é necessário que o professor tenha o conhecimento e/ou domínio necessário dos conteúdos a serem ministrados, para conduzir os estudantes a uma preparação aceitável, sobretudo no domínio da escrita, que, de alguma maneira contribui, para a forma como o aluno vai escrever e como os outros vão receber a mensagem.

EP32: [11’:34s] “[...] Penso que se [o professor] tiver esse elemento assim *top*, toda a nossa atividade que está direcionada para completar e enriquecer essas competências. Afinal, a língua é um instrumento de comunicação. Nós precisamos instruir as pessoas de maneira que tenham a competência comunicativa. Conheçam o funcionamento da língua, para facilitar na comunicação” (p. 2);

EP26: [08’:46s] “Bem, o objetivo da LP é dar instrumentos que possibilitam a comunicação [...]. A nível da escrita é fundamental, porque acaba por dar alguma preparação, sobretudo ao nível médio, para o estudante [...]. Porque a forma como [o aluno] vai escrever, vai também acabar por contribuir na maneira como os outros vão receber a mensagem como ele deixa [...]” (p. 2).

Os mesmos professores, EP26, EP28 e EP32 salientam que a partir dos objetivos específicos sobre o ensino da escrita é possível desenvolver nos alunos a competência comunicativa que posteriormente será seguida da competência escrita.

EP28: [06’:56s] “[...] eu acho que os principais objetivos da LP é pelo menos, o ensino da norma padrão, e daí a materialização da norma das várias situações de comunicação que forem surgindo. Agora, se esse objetivo está voltado ao ensino da escrita, especificamente, ora bem, eu creio que de alguma forma sim, porque, os alunos [...] há uma série de conteúdos gramaticais, que são selecionados para oferecermos aos alunos, para desenvolvermos nos alunos a competência

comunicativa. Essa competência comunicativa que é também conseguida através da competência de escrita” (p. 2).

Neste sentido, os professores consideram que a necessidade da preparação do aluno ao nível da produção textual poderá ser transportada para a vida ativa, particularmente na materialização da língua em várias situações de comunicação: desenvolvimento dos alunos a nível da competência comunicativa; facilidade de escrever uma carta para aceder a uma oportunidade de emprego entre outras questões. “[...] Aquelas questões que o aluno está a fazer uma carta, para apresentar a uma determinada entidade e a medida que ele tem dificuldades na escrita, acaba por perder oportunidades. Então, a LP aparece aí na vertente da escrita, para poder preparar o estudante, o aluno, ou o indivíduo para a vida ativa [...]” **EP26: [08’:46s]** (p. 2).

Deste modo, para além dos objetivos pedagógicos, se o professor conseguir distinguir e/ou aplicar os objetivos didáticos, estes podem favorecer a aprendizagem no domínio do ensino da escrita, quando na ação prática o professor a implementa.

Por outro lado, em relação aos professores do 2.º CES não especializados, do grupo C, quando questionados sobre os objetivos do programa, notamos que estes professores (EP37 e EP46) não fazem referência a nenhum dos objetivos (pedagógicos e didáticos) mencionados pelos professores do 2.º CES com especialização em ELP. Naquele grupo de professores (EP37 e EP46), verificamos uma abordagem mais voltada para caracterização do perfil do aluno no final do 2.º CES, em vez dos objetivos gerais: “[...] no programa, [...] os objetivos que foram traçados [...] tem a questão da leitura, da argumentação [...], que o aluno depois de terminar esse ciclo deve ser capaz de argumentar, capaz de se posicionar, que consiga também falar [corretamente], a questão da estrutura frásica e por aí a fora [...]” **EP46: [08’:05s]** (p.2).

Os professores do 2.º CES, não especializados destacam o domínio básico e/ou simplificado do conhecimento que os alunos devem possuir sobre a língua “[...] falar, escrever e ler corretamente” (**EP37: [15’:44s]** p.2). Neste caso, os professores não especializados do 2.º CES e o professor (EP14) especializado do 1.º CES, nos seus discursos, por um lado, não têm em consideração a necessidade social da língua, e, por outro lado, a forma como o professor idealiza as propostas para que o aluno possa saber lidar com as diferentes circunstâncias do uso da língua. Esta perspetiva pode condicionar o desempenho profissional, em particular ao nível do ensino da escrita: “os principais objetivos: que os meus alunos, saibam escrever, ler [...]. Que ele [o aluno] tenha a capacidade de formar um texto com as suas próprias ideias, sem que siga algum manual, com base no que o

professor vai ensinar, então ele próprio vai ter já o domínio da escrita, da oralidade” **EP14: [04’:20s]** (p. 2).

Neste ciclo de opiniões, o professor EP2 do 1.º CES, qualificado noutras áreas de ensino, apesar de apresentar uma certa dificuldade em perceber e responder à questão, ainda assim, considera que o aluno deve ser capaz de desenvolver a escrita e a capacidade de determinação crítica e de interpretação. Esta situação remete-nos para as opiniões anteriores, pois, o professor EP2, não frisa o papel mediador do professor.

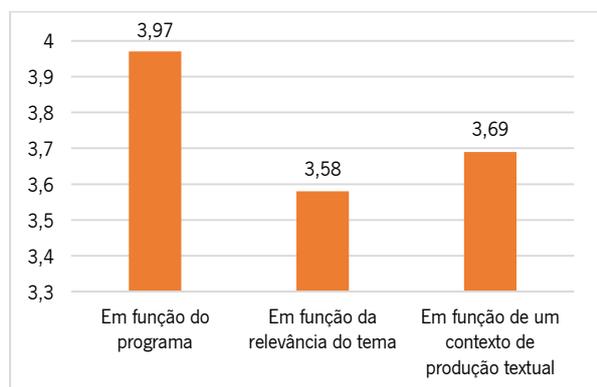
A nível dos objetivos, através das entrevistas, ficou claro que os professores especialistas em ensino da LP do 2.º CES apresentam uma maior perceção da competência e/ou capacidade de diferenciarem os objetivos pedagógicos (gerais da LP) dos objetivos didáticos (específicos do EE), comparativamente ao professor do 1.º CES especializado, aos professores não especializados e/ou professores qualificados noutras áreas de ensino e outras áreas não de ensino.

5.3.2. Definição de conteúdos relativos ao ensino da escrita

A maior parte dos professores destaca que o “enquadramento dos objetivos do âmbito do EE plasmados nos documentos institucionais não correspondem às necessidades de aprendizagem do contexto”. Os professores referem-se ao modo como procedem à planificação e à prática, considerando o contexto de ensino e os conteúdos plasmado nos programas. Nesta perspetiva, os professores destacam dois documentos institucionais de consulta, que utilizam durante as suas práticas de planificação e nas aulas: *o programa*, como o principal meio para consulta dos conteúdos, e *o manual* como outro suporte institucional. Porém, a maior parte dos profissionais afirma que não usou o manual na aula de LP, pela inexistência do mesmo.

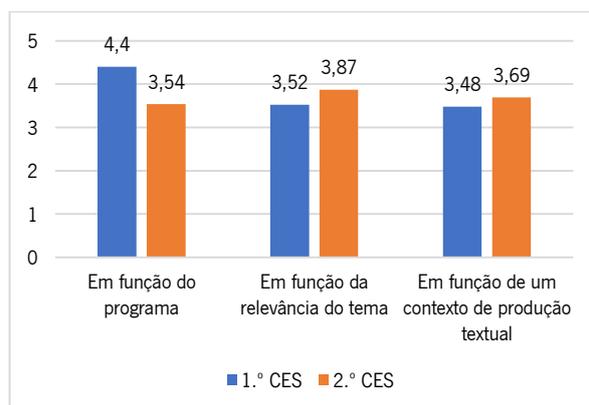
Para o efeito, os professores destacam três (3) fatores que levam em conta para definir as tarefas de escrita: 1.º **programa**; 2.º o **contexto de produção** e 3.º a **relevância do tema**. Como referência, os professores destacam, como se vê no gráfico 28, que utilizam *muitas vezes* o “programa” **[3,97]**. Menos frequentemente, os professores procuram enquadrar os conteúdos do programa tendo em conta “um contexto de produção **[3,69]**” e o fazem “em função da relevância do tema **[3,58]**”.

Gráfico 28 - Definições das tarefas da escrita e do seu ensino



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 29 - Definições das tarefas da escrita e do seu ensino por grupo



Fonte: Elaboração própria

No gráfico 29, ao compararmos os professores do 1.º e do 2.º CES, vemos uma diferença nas escalas, sobretudo nas duas últimas dimensões: “em função da relevância do tema” **[1.º CES/3,52 – 2.º CES/3,87]** e “em função de um contexto de produção” **[1.º CES/3,48 – 2.º CES/3,69]**, com maior expressão nos professores do 2.º CES.

Nesta perspetiva, considera-se que os professores do 1.º CES utilizam mais o programa para definir as tarefas de escrita do que os professores de 2.º CES. Tal facto justificar-se-á, por um lado, pelo grau académico e especialização que a maioria dos professores do 2.º CES apresenta, associada à formação contínua e, por outro lado, pelo facto dos professores do 2.º CES apresentarem maior experiência profissional **(ver ponto 4.6.1.1)**. Neste âmbito, a maioria dos professores do 2.º CES não permanecerá acomodada com o seu grau de formação, e apresenta maior ambição científica e maior sentido crítico em relação aos professores do 1.º CES, que procurarão sobretudo qualificar-se academicamente, em qualquer ramo de especialidade, para garantir a empregabilidade e/ou melhor qualificação profissional.

Assim, os professores do 2.º CES tentarão mais frequentemente ajustar os conteúdos e/ou tópicos plasmados no programa em função do contexto e/ou do tema. Estes professores consideram que os programas devem merecer melhoria, sobretudo na concordância dos conteúdos com o contexto de ensino; acrescentam que os conteúdos plasmados nos programas, relativamente às definições e implementação das tarefas de escrita e ao seu ensino “[...], ainda deixam a desejar, [embora

tenhamos] de seguir com as orientações, [sobre] algumas atividades, mas ainda assim, o professor, *aquele que põe a mão na massa*²⁶, precisa mesmo de certeza” **EP32: [1h:09’ e 12s]** (p. 8).

Sobre o “contexto de produção”, os professores do 1.º CES, durante a entrevista, até certo momento, expressaram alguma dificuldade em perceber o âmbito deste ponto, embora um deles, o professor EP2, tenha realçado o aspeto do “contexto” como um dos elementos fundamentais que considera no momento de definir os conteúdos para o ensino da escrita: “tem que ter um contexto, trabalhamos no contexto. Se for, por exemplo, [para] desenvolver um texto qualquer, tem que ter contexto [...]” **EP2: [06’:38s]** (p. 1). Neste sentido, o professor admite que procura associar as orientações do programa a um contexto de produção, que deve ser considerado pelos alunos na construção do seu texto: “Sim, vai de encontro, porque nós quando dosificamos, nós já trabalhamos isso, referimo-nos, ou buscando o nosso contexto, então vai de em conta. Então, trabalhamos consoante o contexto” **EP2: [33’:51s]** (p. 6).

Nesta perspetiva, os profissionais do grupo A do 2.º CES reforçam, com clareza, que aproveitam o momento de definir os conteúdos, colocando em primeiro lugar as necessidades de aprendizagem dos alunos em função do contexto: a escolha do texto, a seleção de tema interessante e muita interatividade, no sentido de promover, de alguma forma, a produção de escrita de maneira eficaz.

EP28: [32’:04s] “Bem, a depender do texto escolhido, normalmente faço questão de escolher sempre um texto que seja de um **tema interessante**. [...] O próprio texto tem de ser convidativo [para] chamar sempre [atenção] do querer participar, do querer escrever, do querer comentar, do querer opinar. Começo sempre pela escolha do texto, a escolha do texto, o **tema**, se é atual, se é de interesse dos alunos, se é intervenção social [...]. Alguma coisa que seja, que tenha, no meu entender, alguma ligação com **o contexto**, com o meio, não sei se isso existe, mas com o contexto pessoal do aluno” (p. 5).

Os professores mostram-se preocupados em colocar em destaque “o tema do texto em função da relevância que os alunos lhe dão”, para o desenvolvimento da escrita dos mesmos.

Os programas têm a função de regular a prática dos professores e o seu cumprimento é obrigatório. “Somos obrigados *“a cumprir com o programa”*, mas vezes há, que vamos para a sala de aula, e damos conta que o aluno não tem domínio, sobre o assunto A ou B. Então, fugimos um pouquinho do programa, para ver se conseguimos esclarecer as dúvidas desse mesmo aluno” **EP4 - [01’:38s]** (p.1). Em função dessa obrigatoriedade, alguns professores preferem manter uma dinâmica acelerada de ensino, tendo em vista o cumprimento do programa. Nestes casos, podemos supor que a

²⁶ O principal protagonista e mediador a executar o trabalho em sala de aula.

falta de conhecimento pedagógico e/ou formação especializada pode ser um dos principais fatores que concorrem para esse tipo de prática, tal como disse o professor QP11, no seu questionário “[...] o professor está preocupado a cumprir o programa [...]”. Neste sentido, o professor **EP37** destaca que, embora o programa seja obrigatório, “[em sala de aula] o problema não é devorar o programa. O problema é a preocupação [...] em que pé estão, [...] no sentido de assimilarem aquilo que se passou e conseguir resolver situações problemas. Portanto, a partir dos recursos que temos, poderem resolver essas situações problemas. Então, às vezes a dificuldade é esta. Não tanto adiantar os conteúdos. Por isso é que devagar se vai ao longe” **[1h:15’]** (p. 9).

Deste modo, um professor (EP14), quando questionado em entrevista sobre o enquadramento dos conteúdos sobre o EE nos programas e manuais, não consegue caracterizar aspetos relevantes sobre o assunto em questão.

Note-se que dois dos professores com especialização em ELP (EP26 e EP32) afirmam que os objetivos plasmados nos programas de LP não correspondem à necessidade de aprendizagem dos alunos. Segundo o professor EP26, os programas de LP obedecem a uma sequência de ligações de ciclos. Para além do ensino primário, os professores acham que, no 1.º ciclo, aspetos essenciais, já deveriam estar consolidados. De acordo com os referidos professores, tal situação poderá resultar do facto de os programas não corresponderem às práticas dos professores que recorrem ao programa como modelo institucionalizado para cumprimento das suas funções.

EP26 - [09’:54s] “Não, não! Hoje, quer dizer, se hoje olharmos naquilo que é a prática, quer dizer, nós não, estamos a conseguir alcançar esses objetivos. Porque o ensino da LP é também, até tem uma sequência de ligação de ciclos. Começa do ensino primário, 1.ª ciclo, então, estamos a ver que no ensino médio, alguma coisa devia já estar consolidada e não está! Então, precisamos de trabalhar ou continuar a trabalhar para que, pelo menos, o aluno saia desse nível com problemas que já se deviam resolver nos ciclos anteriores. Acho que o objetivo aí ainda não está a ser atingido” (p. 2).

Neste sentido, o professor EP26 admite que as estratégias usadas em sala de aula ainda não são adequadas para se atingir os objetivos traçados, pois os alunos continuam a apresentar dificuldades de escrita, porque consideram que alguma coisa em sala de aula está a falhar, ou outro aspeto não está a ser cumprido em sala de aula com eficácia.

Para além disso, os mesmos professores entrevistados (EP26 e EP32) afirmam que nos programas e manuais não constam orientações específicas sobre o ensino da escrita: “Não! [...]” **EP26: [04’:33s]** (p. 1); “Especificamente não, não! [...]” **EP32: [04’:31s]** (p. 1).

Deste modo, os professores lamentam o facto de os programas e dos manuais apresentarem alguns conteúdos que não estão em concordância com o contexto de ensino, em função das necessidades de aprendizagem que o professor atribui ao aluno. Nesse sentido, os professores e a coordenação de LP demonstram ter bastante trabalho em sintetizar os conteúdos. Por esse motivo, os professores aproveitam o facto de o programa ser flexível, procuram formas de ajustar os conteúdos programáticos, mantendo, ainda assim, a dinâmica oficial.

EP32: [12':59s] “[...] [o] programa com certeza é concebido num determinado espaço e de certa maneira, tem muito mais o rosto do que grupo da equipa que elabora e como se não bastasse [fora] do contexto de ensino. Então, tendo esta visão, pensamos nós que temos feito mesmo [algumas alterações], mas acho que não é uma coisa tão oficial, assim. Mas, aproveitando a dica de que o programa é flexível, então, muitas vezes procuramos adaptar, mas também com algum receio. Então, na nossa opinião seria que, a partir do modelo principal, tornar o programa flexível (p. 2).

Nesta perspetiva, consideramos que o professor deve ser capaz de sistematizar os conteúdos e ter em consideração a necessidade da aprendizagem dos alunos, embora alguns professores prefiram colocar em prática a capacidade criativa e a valorização da experiência profissional. Mas, salientam que, para o efeito, é fundamental que os professores tenham formação especializada, de modo a serem capazes de seleccionar e articular os conteúdos de forma eficaz:

EP32: [04':31s] “[...] Muitas vezes nessa questão, cabe a criatividade do professor [...]. Alguém que viva, tem essa formação, então deve estar muito virada, também na questão da escrita” (p. 1);

EP28: [03':07s] “[Primo pela] criatividade pessoal e alguma experiência que vamos ganhando também com outros professores, com colegas do curso e com o tempo [...]. Quando é para desenvolver uma atividade de prática de escrita [...]” (p. 1).

Para além disso, os mesmos professores especializados (EP26 e EP32), partilham outra opinião quando colocam em destaque a questão da falta de conteúdos relevantes sobre o ensino da escrita nos manuais, e justificam que tal facto ocorre porque os manuais são estruturados tendo em conta apenas indicações dos textos e dos conteúdos gramaticais a trabalhar.

EP26: [04':33s] “[...] Os manuais, são organizados, são estruturados, mas com a parte de indicação dos textos a trabalhar e de conteúdos gramaticais. Portanto, a escrita é um aspeto muito transversal. Acho que o manual não tem nada específico relativamente à escrita. Embora, que [...] esses conteúdos, relativamente aos textos que nós trabalhamos, os elementos gramaticais: estamos a falar, por exemplo, de questões de morfologia, sintaxe, acabam por ter uma influência na escrita, mas não necessariamente de um trabalho específico de escrita” (p. 1).

Por outro lado, um professor do 2.º CES (EP37), não especializado, discorda dos professores do 2.º CES especializados quando afirma que os objetivos estão ajustados com os conteúdos do EE e

justifica a sua posição apresentando uma apreciação sobre o ensino antigo, (dos anos 80/90) com a análise atual de quando era estudante “[...] os professores de LP naquela altura, havia essa preocupação de decorar a gramática. [...] Mas, estou a ver que, o mais importante não é tanto saber o que é um substantivo. O mais importante é saber no texto identificar sua função [...]. Por isso, é que todas as nossas aulas começam sempre por um texto. Seja ele lírico, o mais importante é o texto” **EP37: [19’:13s]** (p. 3).

Outros três professores (EP2, EP28 e EP46), um(a) de especialidade, outro(a) não especializado e outro(a) qualificado noutras áreas, partilham da mesma opinião, afirmando que nos programas constam algumas orientações sobre o ensino da escrita “sim, [...] porque no programa [apresentam] os textos específicos que muitas vezes trabalhamos” **EP2: [02’:18s]**. Por outro lado, o professor **EP28** considera que algumas orientações sobre o ensino da escrita na prática não se fazem sentir, porque alguns professores não cumprem tais orientações, por falta de interesse em explorar mais os programas. Neste grupo, consideramos que existe uma discrepância, quando o professor **EP28** afirma o seguinte: “Nós não verificamos isso nas nossas aulas. E por essa razão não saberia te dizer quais são as práticas plasmadas já no programa, mas nós ao nível das nossas aulas, temos adotado [...] algumas orientações, para o ensino da escrita sim, mas na prática temos estado a ver é que elas não se fazem muito sentir, porque [...] tem havido [...] uma certa preguiça em explorar [e] desenvolver práticas de escritas nos programas [...]” **EP28: [02’:06s]** (p. 1).

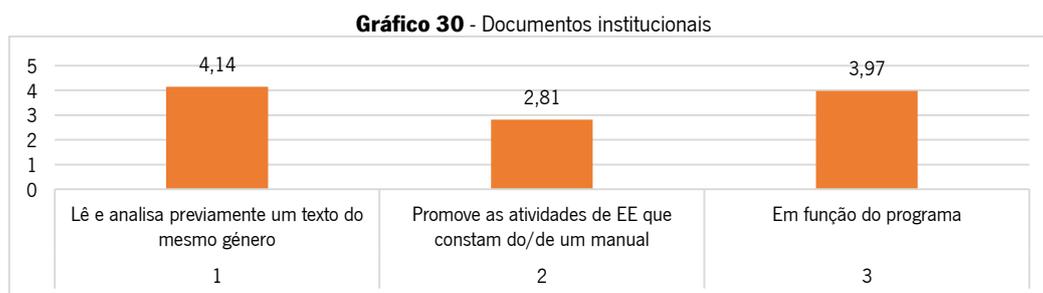
Para justificar a posição, o professor **EP46** também se refere ao enquadramento dos objetivos dos conteúdos EE plasmados nos programas “[...] sim, sim formam um casamento com a escrita, porque os objetivos que foram traçados no programa têm a questão da leitura, da argumentação [...]” **[08’:56s]** (p. 2).

De modo geral, apesar de os professores **EP26** e **EP32** não considerarem haver existência de uma harmonia entre os objetivos dos programas e/ou manuais e os conteúdos sobre o ensino da escrita em relação às necessidades de aprendizagem no contexto de ensino, privilegiam o cumprimento do programa como modelo institucionalizado para regular a prática docente. Neste sentido, os professores consideram importante a requalificação dos programas e a atualização dos manuais para que possibilitem um ensino eficaz.

Contudo, a maior parte dos professores entrevistados (EP2, EP14, EP26, EP28, EP30, EP32) apresentam aspetos em comum ao afirmarem que usam a criatividade e a experiência profissional para articularem e/ou ajustarem conteúdos específicos com o ensino da escrita.

5.3.3. Documentos utilizados na planificação para definir os conteúdos

De acordo com o gráfico 30, os professores fazem sobretudo referência a dois (2) documentos curriculares, que mais utilizam na preparação das suas aulas, para definir os conteúdos: **um manual, um programa**. Para além do manual e do programa, também dizem que utilizam com frequência um texto do mesmo género daquele que vão trabalhar.



Fonte: Elaboração própria

Assim, no geral, os professores dizem que nas suas aulas usam *muitas vezes* “um texto do mesmo género **[4,14]**”. De igual modo, também utilizam *muitas vezes* “um programa **[3,97]**. Relativamente ao programa, o professor **EP46**, afirma em entrevista que “[...] uso o programa, porque lá constam os objetivos gerais da disciplina de LP”.

Deste modo, cinco (5) professores especializados em ELP (EP14, EP26, EP28, EP30, EP32), dos quais quatro (4) do 2.º CES e um (1) do 1.º CES, e outro (EP46), não especializado, apontam o programa da disciplina como o principal guião a ser seguido na planificação, devido à sua organização (dosificação), como resultado da seleção de determinados conteúdos em relação aos trimestres e/ou semestres: “Para planificar, trabalhamos mesmo com o programa. Temos tido seminários quinzenalmente, e nesses seminários nós temos feito os programas, e com base nos programas é que temos feito a elaboração das nossas aulas” **EP14: [01’:15s]** (p. 1); “[...] normalmente há um programa que é o guia, [...] que é o programa a nível macro, [...] do INIDE, depois em função desse, vamos fazendo [...], programações, planificações, esses podem ser semestrais ou trimestrais, e [...] são auxiliadas normalmente pelos manuais. Vamos usando as programações, vamos usando os manuais, [...] de forma simultânea [...]” **EP28: [01’:06s]** (p. 1).

Os professores, por unanimidade, reconhecem que o programa é um documento formal e, por esse motivo, é utilizado e trabalhado com maior frequência em relação aos manuais e gramáticas. Consideram, ainda, que a partir dos programas surgem orientações institucionalizadas que regulam a prática docente e assim os professores conseguem transmitir conhecimentos de maneira formal,

sistemática e empírica: **EP26: [03':49s]** “[...] nós não podemos ensinar de qualquer jeito [...] precisamos transmitir os conhecimentos de maneira formal, sistemática, e depois também serve de orientador [...]” (p. 1); **EP28: [46':33s]** “[...] não conduzimos a nossa prática assim de forma aleatória, partimos sempre de um ponto de partida. E esse ponto de partida normalmente é o programa [...]” (p. 7).

Em **relação aos manuais**, os professores dizem que, *às vezes*, utilizam “**um manual [2,85]**”, sendo que dois (2) professores, **EP2** e **EP46**, afirmam nas entrevistas que, em primeira instância, utilizam o manual seguido do programa. “Para além do manual, também trabalho com o programa” **EP2: [02':4s]** (p. 1). O professor EP46, para além de destacar o uso do programa em primeiro lugar, para definir os conteúdos, refere que também utiliza gramáticas, dicionários e até revistas e jornais principalmente quando leciona na 10.^a classe. Nesta perspetiva, todos os professores entrevistados admitem que não há um manual específico de LP disponível para as referidas classes, e por isso têm dificuldades em usar os manuais de ensino, devido à sua escassez: **EP32: [02':06s]** “Rigorosamente não temos [manuais]. Falar de manuais, nos últimos tempos tem sido uma dor de cabeça” (p. 1); **EP26: [03':02s]** “[...] O que eu sei não [temos] manual específico não! [...]” (p. 1).

Por outro lado, os professores lamentam o facto de alguns manuais disponíveis serem muito antigos e não terem as devidas atualizações contextualizadas, sobretudo no que se refere às realidades e no que é exigido na disciplina do curso (ensino de LP do 1.º CES). Muitas vezes, no caso particular dos alunos da 10.^a classe, por falta desses recursos, os manuais que deviam apenas servir como instrumento orientador, para o próprio aluno, acabam por ser tornar um instrumento guia para o professor usar, por falta de recursos atualizados.

EP26: [03':02s] “[...] Nós temos sim, o manual do aluno, por exemplo: na 10.^a classe, tem o manual do aluno [...]. Mas, este manual, também já é muito antigo, não há atualizações, é apenas um instrumento orientador para o aluno e acaba também por ser consequentemente para o professor, que não devia ser assim” (p. 1);

EP32: [03':28s] “[...] Então, aproveitamos muitas vezes esses manuais, os textos, já o tema gramatical que vamos trabalhar [...]” (p.1).

Devido à falta de manuais, como principal recurso, os professores recorrem às gramáticas como outro meio de ensino: “[...] apesar de tanta escassez [do manual], ainda assim procuramos algumas gramáticas [...]” (**EP32: [01':49s]**) (p. 1).

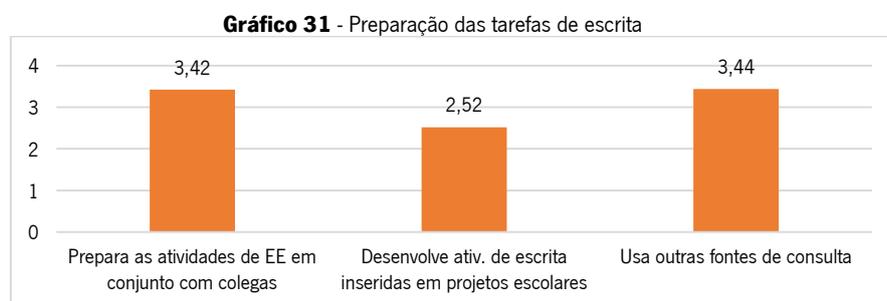
Já o professor EP37, quando questionado sobre quais os documentos utilizados para a planificação das aulas, não faz referência ao programa, mas sim ao manual e ao abecedário de palavras. “Para além dos manuais, tenho tido, por exemplo, buscar mesmo o abecedário para formar

palavras. [...] Há um gráfico, que a gente faz, especialmente para que possa acompanhar e melhorar a sua escrita” (p. 1). Neste caso, consideramos poder haver uma certa incoerência por parte do professor em destacar o abecedário como um documento utilizado para a preparação dos conteúdos, quando também tem o programa disponível.

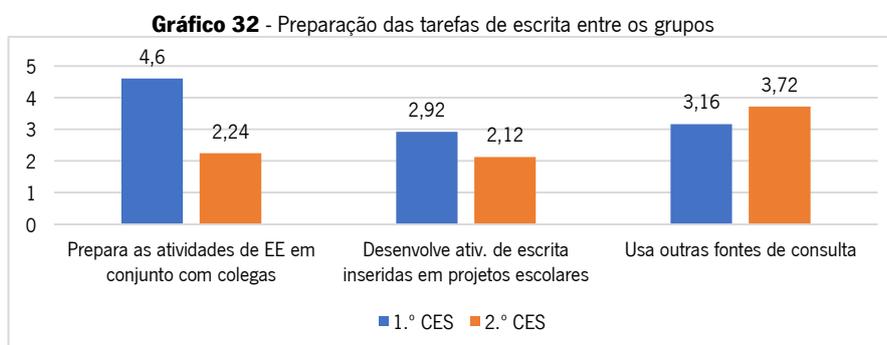
5.3.4. Como é que o professor prepara as suas aulas, para ensinar a escrever?

De acordo com o gráfico 31, os professores destacam três (3) atividades que colocam em prática na preparação das suas aulas e para desenvolver a escrita dos alunos: preparam as atividades de EE “em conjunto com os seus colegas”, “usam e/ou adaptam atividades de escrita que viram nalgum livro, formação ou outras fontes de consulta”, e desenvolvem atividades de escrita inseridas em projetos de intervenção escolar e/ou comunitária.

Relativamente às outras fontes de consulta, no caso de livros e *internet*, os professores dizem que *muitas vezes* usam “**outras fontes de consulta [3,42]**” e também “**preparam as suas aulas em conjunto com os colegas [3,44]**”. Quanto às “**atividades de escrita inseridas em projetos escolares**”, os professores afirmam que desenvolvem esse tipo de atividades *às vezes* [2,52].



Fonte: Elaboração própria



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico 32, os professores do 1.º CES dizem nos questionários que *sempre* participam na preparação das atividades de EE em conjunto com os seus colegas [4,6], contrariamente às outras duas atividades em que *às vezes* usam e/ou adaptam atividades de escrita que viram nalgum livro, numa formação, na *internet* e/ou noutras fontes de consulta [3,16], e também *às vezes* desenvolvem atividades de escrita inseridas em projetos escolares [2,92]”.

Comparativamente aos professores do 1.º CES, os professores do 2.º CES dizem, nos questionários que usam *muitas vezes* “**outras fontes de consulta**” em relação aos professores do 1.º CES, que desenvolvem *sempre* com frequência atividades de preparação em conjunto com colegas. Nesta perspetiva, os profissionais do 1.º CES, a partir das entrevistas justificam que preparam com maior frequência em conjunto com os colegas, por se tratar de uma atividade fundamental para a seleção dos conteúdos a serem abordados nas suas aulas. Neste sentido, também atribuem bastante relevância a este tipo de prática, pelo facto de ser um momento onde é possível debater/discutir problemas e dificuldades com colegas mais experientes na área: “na dosificação é o professor que apresenta uma dificuldade, então, mesmo lá, a partir do seminário vai colocar, vai expor a sua dúvida e dificuldade e lá vamos tentar chegar [a uma conclusão]” **E14: [16’:36s]** (p. 3); “[Nestes encontros, desenvolvemos] várias atividades: [atividades] mais didáticas, dosificamos os conteúdos e depois aí, quando há dificuldades alguns colegas intervêm e colmatamos as dificuldades” **EP2: [19’:50s]** (p. 4).

As práticas de planificação nas instituições do 1.º CES são organizadas de duas formas. Em primeiro lugar, os conteúdos programáticos são organizados por cada Zona de Influência Pedagógica (ZIP), constituída por várias instituições escolares do 1.º CES. As conceções curriculares desse grupo são assumidas pela ZIP de forma geral, em sessões denominadas por Treinamento Pedagógico, onde todos os professores do 1.º Ciclo participam. “Sim, temos sim, esses encontros. [...] É por zona, [denominado por] Zona de Influência Pedagógica. [A nossa escola] é constituída pela escola [A], [B] e [C] e [D]” **EP2: [20’:21s’]** (p. 4);

EP14: [15’:28s] “Como eu disse no princípio, nós temos tido seminários com as ZIP’s. No seminário realizamos a dosificação. Mas, agora, quanto à busca de conteúdos, isso já é individual. [A dosificação] é realizada de 15 em 15 dias. [Neste momento] pertencemos à ZIP 2. Estamos organizados por escolas. Por exemplo, na ZIP 2 está a [escola], X, Y, W, Z, isso é por zona. [A ZIP 2 é composta por 4 escolas]” (p. 3).

O critério de organização das ZPI’s parte da proximidade entre as escolas por bairro e/ou zonas: “normalmente [...] vão dividindo as escolas segundo as zonas. Os professores de várias escolas

fazem parte da zona X [xis], da zona y [ípsilon], da zona i [i]. Não são só os professores de determinada escola que participam nas ZIP's [refere-se a todos os professores de determinado bairro a pertencerem à ZIP]" **EP28: [25':11s]** (p. 4); "Eu acho que é [...] pela proximidade. As escolas próximas pertencem a uma determinada ZIP [...]" **EP2: [20':38s]** (p. 4).

Esses encontros, dirigidos pelos professores do 2.º CES e outras vezes por um convidado experiente na área de ação disciplinar, são uma atividade realizada sob orientação da Direção Provincial da Juventude e Desporto do Namibe, onde para além de surgirem orientações sobre as planificações e/ou seleção dos conteúdos plasmados no programa de LP do 1.º CES, também surgem orientações relativamente às estratégias a serem implementadas no âmbito dos conteúdos a serem ministrados.

EP28: [22':44s] "Existem ZIP's, mas [as escolas] do 2.º ciclo, são chamadas de escolas mães, há essa denominação. Então, nós não vamos participar da reunião, como simples professores, nós vamos aí com uma carga mais [intensiva]. Somos nós a moderar as atividades das ZIP's [das quais fazem parte as escolas do 1.º ciclo]. Normalmente com auxílio do coordenador de disciplina, nós somos convidados a trabalhar um tema, seja desenvolver uma estratégia de ensino, seja de leitura, de escrita. Sempre que somos chamados preparamos um tema, onde vamos lá abordar com os colegas" (p. 4).

Nesta perspetiva, o professor **EP28** salienta que ao nível dessas ações de refrescamento formativo e/ou treinamento pedagógico não se costuma abordar conteúdos específicos sobre a escrita e o seu ensino de forma clara e com frequência: "não especificamente sobre o ensino da escrita. Por exemplo, já houve uma vez que fomos e, falamos sobre o [...] estudo do texto e ao falarmos sobre o estudo do texto, incluímos todas as componentes que devem ser tidas em consideração no estudo do texto, e falamos de todas as fases do estudo do texto, que passa desde a leitura e a produção textual. A produção textual, a revisão, e a reescrita do texto" **EP28: [24':09s]** (p. 4).

Neste âmbito, a maior parte dos professores do 1.º CES e do 2.º CES entrevistados afirma que participa nestes encontros por ordem institucional: "normalmente é por orientação institucional, porque há sempre uma votação, às vezes vai um colega, às vezes vai outro [colega do 2.º CES, para trabalhar um determinado tema a favor dos professores do 1.º CES]" **EP28: [25':37s]** (p. 4); "[Aderi aos encontros] não de forma voluntária [...] foi uma orientação institucional" **EP14: [18'08s]** (p. 4); "Por orientação institucional" **EP2: [20':58s]** (p. 4); "Por ordem institucional. É uma orientação [...] e sentimo-nos obrigados por participar. [Risos]" **EP46: [30':26s]** (p. 5); "É mesmo obrigatório. [...] E postos ali no momento [...], reúnem por coordenação [...] de LP todos os professores de LP [...],

Formação de professores, vão na coordenação de LP. Coordenação de Física, de Matemática, realizam todos separados [...]” **EP37: [43’:23s]** (p. 6).

Assim, as conceções são assumidas pela coordenação de LP, com quem os professores procuram discutir sobre as dificuldades de planificação/profissionais e sobre as causas do mau aproveitamento dos alunos e, neste sentido, buscam em conjunto possíveis soluções.

A função da ZIP e da coordenação de LP é planificar as aprendizagens a longo e médio prazo (trimestral e quinzenal). **EP2: [04’:2s]** “[...] quando temos alguma dificuldade, alguma inquietação, falamos com a coordenação e a coordenadora reúne internamente para trabalharmos nesses aspetos” (p. 1). Após a seleção dos conteúdos, por meio da prática da planificação pela ZIP e pela coordenação de LP, os professores do 1.º CES têm autonomia individual para reunirem o material curricular e dar cumprimento à definição dos conteúdos, em função dos objetivos dos conteúdos a serem ministrados, nomeadamente as tarefas para a abordagem letiva (aula nova/consolidação e/ou avaliação), para posteriormente consolidar e avaliar os conteúdos. Nesta perspetiva, os professores assumem que costumam planificar sozinhos: “normalmente planifico o plano de aula sozinha” **EP2: [18’:54s]** (p. 4); “[No plano de aula] sim” **EP14: [15’:12s]** (p. 3).

Contrariamente aos professores do 1.º Ciclo, os professores do 2.º Ciclo realizam inicialmente a preparação e/ou planificação dos conteúdos a partir da coordenação de curso e, posteriormente, por disciplinas. Os grupos são constituídos em função da natureza do curso, sendo que os professores do ensino Técnico Profissional formam um grupo, e os professores da Escola de formação de professores formam outro grupo. “São encontros mesmo de coordenação das Escolas Secundárias” **EP37: [41’:30s]** (p. 4). O professor EP32, na sua afirmação, salienta que a preparação dos conteúdos com colegas não se reflete numa atividade de planificação tão específica, isto pelo facto do professor fazer a sua planificação individual;

EP32: [35’:48s] “[...] Aqui, muitas vezes, não sei se vamos chamar isso propriamente de planificação. Mas a verdade é que, pelo menos em reuniões de coordenações, temos algumas orientações, que nós os professores devemos trabalhar a escrita. Essa é a orientação padrão [...]. Só que depois o professor, pessoalmente, cria, planifica essa atividade por si mesmo. Se nós dissermos assim num grupo: vamos trabalhar assim, ou vamos fazer assim: o primeiro passo é aquele. [Praticamente] planificamos sozinhos. Estamos juntos normalmente é na dosificação (p. 5).

Daí que o princípio de práticas de planificação institucionalizado dos professores do 2.º CES difere um pouco do princípio de orientação dos professores do 1.º CES, apesar de modo comum, os dois grupos realizarem práticas de dosificação dos conteúdos, trimestralmente e, depois,

quinzenalmente pela coordenação de curso e/ou de disciplina. “Apenas por curso e normalmente é no início de cada trimestre. E no fim é só para ver o controlo, para verificar onde é que cada um chegou e como é que se vai elaborar a prova do trimestre” **EP26: [00:11s]** (p. 5).

EP37: [39':45s] “[...] a programação, a dosificação, foi trimestral. Segundo trimestre, fizemos aqui internamente, [onde] alguns vieram de lá para cá de algumas áreas, por exemplo de algumas coordenações como: Expressões Musicais, motora, e outros saíram daqui para lá [...]. Nessa planificação é mesmo a partir dos programas. Ver o que é que nós temos, o que é que eles têm. Porque, nós às vezes reunimos, acho que anualmente, isso não aconteceu há 2 anos [devido à pandemia], os encontros dos ICRAS. É normalmente os ICRAS também têm um programa que muitas das vezes, nem sempre é idêntico a outras escolas do ES. Em função disto é que nós temos estado sempre a pedir, para uniformizarmos os conteúdos. [...] E é aí, com muito interesse, [que percebemos que] há coisas que eles têm e nós não temos, partilhamos [...]” (p. 5).

Os professores do 1.º CES apresentam maior motivação para participar nas atividades de planificação com os seus colegas, comparativamente aos professores do 2.º CES. Deste modo, o professor **EP32** não considera favorável a atividade de planificação dos conteúdos, dosificação e/ou seleção das atividades em comparação com os Seminários e/ou treinamento pedagógico.

EP32: [38':03s] “[...] Porque, na dosificação o que é que mais fazemos? Colegas, os temas que vamos trabalhar neste período quinzenal, ou mensal, ou trimestral é o tema X X X [xis, xis, xis] [...]. É uma delimitação, se calhar [...] talvez nessa ocasião, [podemos perguntar]: colegas, no tema X [xis], vamos trabalhar especificamente o quê? Imagine que alguém venha falar das orações subordinadas, nós temos, além das conjunções, nas subordinadas, temos as subordinadas adverbiais, as substantivas, temos as adjetivas. Então, vir só orações subordinadas, temos que delimitar” (p. 5).

Apesar de os professores do 2.º CES considerarem os encontros pouco relevantes para a planificação e/ou seleção dos conteúdos, ainda assim, tal como os professores do 1.º CES, os professores do 2.º CES aproveitam esses encontros de coordenação para discutirem algumas questões relacionadas com o aproveitamento dos alunos: “[...] muitas vezes para tirar alguma dúvida com o professor A, professor B. Quando falamos de encontro de coordenação, porque depois disso, costumamos ter outros tipos de encontro que chamamos de formação [e/ou] treinamento. Normalmente acontecem aos sábados, de forma quinzenal. Ali sim, o professor expõe um tema, apresenta um assunto e depois vão desenvolvendo” **EP32: [37':02s]** (p. 5).

Seguidamente, após os encontros de coordenação, cada professor do 2.º CES também assume as conceções de forma individual, tal como os professores do 1.º CES.

EP46: [26':24s] “[...] a planificação da aula faço sozinha. [...] A planificação conjunta [também] temos, [...] é quinzenal, que é a nível dos Liceus [...], mas localmente [obedecemos] a um programa que perspetivamos em fazê-lo quinzenalmente, mas não temos conseguido concretizar. Acho que falta mais um pouquinho de vontade da nossa parte. Porque às vezes ficamos descansados nas dosificações que já fizemos, com as coordenações de outros Liceus e ficamos relaxados [risos]” (p. 4).

EP26: [32':29s] “Nós não temos ZIPs. [ou melhor] Nós planificamos por grupos de professores, por classes. Por exemplo: os professores de LP que lecionam a 10.^a classe, fazem uma planificação e depois tem a planificação geral de todos os professores. Quer dizer, a planificação em função do conteúdo a dar. Agora, ao nível de definição de estratégias, trabalhamos de forma individual” (p. 5).

De modo geral, contrariamente aos professores **EP26** e **EP32** do 2.º CES do grupo A, os professores **EP2** e **EP14** do 1.º CES do grupo A e B, e todos os professores do 2.º CES não especializados (grupo C – **EP37** e **EP46**), consideram bastante importantes os encontros realizados no âmbito da preparação das “atividades de EE em conjunto com colegas”: “muito, muito útil! Principalmente porque têm dado aulas simuladas. [então considero] muito, muito importante” **EP14: [16':40s]** (p. 3). “São, são muito importantes” **EP2: [19':19s]** (p. 4).

EP46: [27':18s] “É importante, porque eu vejo que tem muitos colegas com bastante [experiência] e muito para nos ensinar. Há partilha de conhecimento e temos muito a aprender. E é útil. Também permite que os professores estejam num plano de igualdade, mas que andemos juntos. Se o aluno da 10.^a A, por exemplo, estiver a conversar com o da 10.^a B, eles conseguem partilhar conhecimentos” (p. 4).

EP37: [42':05s] “Muito útil e agradável, na medida em que todos têm o mesmo objetivo. Portanto, estamos a formar professores para o Ensino Primário. Nós aqui também temos o curso do Magistério Primário, temos logo 4 cursos: Jornalismo Comunitário, Educação Moral e Cívica, Educadores Sociais e Magistério Primário [...]. Neste momento, também sou professor do Magistério Primário [...]” (p. 5-6).

Nesta perspetiva, os profissionais, justificam que consideram esses encontros de preparação e seleção de atividades em conjunto com colegas e/ou com as ZIP's “[...] muito benéficos” **EP37: [43':05s]** (p. 6) pelos seguintes motivos:

EP14: [16':56s] “Conseguimos tirar muita coisa dali, porque há situações que nós pensamos que estamos a dar de uma forma certa, e quando vamos para ali, ao encontro de outros professores, [conseguimos] mais conhecimentos em relação a coisas novas; mais experiências também. Então, vamos dar conta que temos falhado em algumas situações. Então, ali mesmo, ajuda [porque] colocamos as nossas

questões, as nossas dúvidas, [...] e muitas [risos] [...]. Então, também nos seminários, nunca saímos da forma como nós entramos” (p.4);

EP2: [19':24s] “Porque, às vezes, e principalmente quando estamos a planificar sozinhos, nós achamos que sabemos, mas quando nós estamos reunidos em grupo, nós vamos ouvindo as inquietações dos outros colegas e notamos que nós também temos essas dificuldades. Então, considero que são muito importantes esses encontros (p. 4).

Ao contrário das afirmações dos professores **EP26** e **EP32** do 2.º CES do grupo A, o professor **EP28** do mesmo grupo, considera que as práticas de preparação e/ou seleção dos conteúdos com a coordenação e a prática de seminários e/ou treinamentos pedagógicos são atividades de extrema importância, pois garantem um momento de reflexão a cerca da resolução de problemas em conjunto, daí que o mesmo realce que “é necessário que os professores, de tempo em tempo, se reúnam para refletir aspetos ligados à língua que representem dificuldades, e porque também sabemos que pensar no coletivo é sempre muito mais produtivo **EP28: [24':32s]** (p. 4).

Já o professor **EP26** considera que esses encontros de coordenação para a preparação e seleção das atividades são razoavelmente úteis, justificando que os mesmos encontros apresentam pouca produtividade ao nível das estratégias implementadas. “Os encontros são úteis, mas não têm sido muito produtivos” **EP26: [00':41s]** (p. 5). Sobre a mesma questão, o professor **EP26** salienta que, apesar de tudo, essa atividade “é uma estratégia pedagógica, [que] nós acabamos por fazer parte dela em função das nossas atribuições enquanto professores. Então, deve ser algo de mais responsabilidade do próprio professor. Não necessariamente de livre vontade ou por obrigação, mas é uma questão de responsabilidade, compromisso. [Risos]” **[00':59s]** (p.5).

Neste âmbito, apesar de o programa ser um documento obrigatório, e de alguns professores considerarem que são práticas favoráveis, ainda assim, todos os professores do grupo A, do 2.º CES, afirmam que o mesmo apresenta: solto na abordagem dos conteúdos programáticos; com falta de orientações específicas relativamente às estratégias a serem implementadas ao nível das tarefas de escrita e do seu ensino; falta de uniformização de conteúdos. Deste modo, discussões sobre as práticas de planificação/profissionais, apenas refletem sobre aspetos gramaticais da língua portuguesa.

Relativamente às **outras fontes de consulta**, no caso de livros e *internet*, os professores destacam que *muitas vezes* usam “outras fontes de consulta **[3,42]**”. Assim, para todos os professores entrevistados é importante que as instituições de ensino tenham instrumentos e mecanismos, para que possam desempenhar as suas funções de forma plena. Situação que, na

prática, decorre, com imensas dificuldades devido à falta de fontes de referências bibliográficas por parte das instituições de ensino:

EP28: [00':28s] “Bem, a considerar o nosso contexto de ensino, primeiro eu vou começar sempre por dizer, que uma sala de aula é o ponto de partida, e depois disso, se o professor tiver à sua disposição material didático, para a realização das suas aulas, eu acho que já temos o necessário para termos uma aula plenamente considerada [...]” (p. 1);

EP32: [00':44s] “[...] no próprio local de trabalho é claro que [o professor] precisa de todo o material possível, didáticos: no caso de manuais, guias metodológicos e quem sabe, até um laboratório. Então, penso que estas seriam as condições mínimas, necessárias para alguém que queira lecionar o português” (p. 1);

EP26: [00':30s] [...] a questão das condições materiais. Nesse caso, estamos a falar dos manuais e de outros instrumentos que acabam por ajudar o professor a desempenhar melhor o seu papel. [...]” (p. 1).

Durante a nossa estadia nas instituições de ensino, verificamos que a maior parte das instituições não tem bibliotecas e que mesmo as instituições E1a, E2a, E2b em que possuem bibliotecas, estas não tinham capacidade para dar respostas às necessidades de consulta que os professores apresentam ao nível das próprias planificações dos conteúdos, tal como afirma o professor **EP37**: “Tenho feito uma grande ginástica nesse sentido [...]. Porque, primeiro a exiguidade mesmo bibliográfica. [...] Não sei se já visitou aqui a nossa biblioteca, [...] tem alguma coisa [...]. Mas, da parte do professor, tem de estar a fazer mesmo um grande esforço [...]. Embora tenha sido um trabalho conjunto com a coordenação de LP e outros professores” **[12':19s]** p.2). De acordo com esta situação, os professores são obrigados a terem os seus próprios materiais e/ou partilhar entre os profissionais, para poderem concretizar as planificações das suas aulas. Neste sentido, todos os professores afirmam que têm e conseguem adquirir alguns dos materiais ao nível pessoal: desde livros, gramáticas, prontuários, dicionários.

EP26: [02':01s] “Sim, sim temos. Desde os livros, as gramáticas, os prontuários, os dicionários, de forma pessoal. A escola tem biblioteca, mas para a área de LP, os manuais que a escola dispõe, não passa muito dos próprios manuais dos alunos, algumas gramáticas e dicionários, mas há outros livros que também poderiam auxiliar a planificação do próprio professor. Porque eu cá na escola, nunca tive acesso” (p. 5).

Outros professores, para além dos recursos próprios que têm disponíveis, admitem não ser tão fácil adquirem obras com conteúdos que lhes possam direcionar a atividade profissional, isto é, que vão ao encontro dos objetivos da aula. “Eu uso mais a *internet*, [...] por conta própria” **EP14: [18':27]**. Por isso, outros professores às vezes para além da *internet* preferem manter a persistência de optarem pelas obras mais sólidas em vez de conteúdos soltos:

EP32: [09':29s] “Muitas vezes fazemos recursos também à própria *internet*. É preciso sempre ter cuidado. Então, muitas vezes em vez de procurar conteúdos assim soltos, nós muitas vezes preferimos procurar obras, que não é tão fácil assim. Mas, por exemplo: em função das gramáticas que a gente tem, a gente vai buscar essas obras, ou seja, a partir dessas obras os conteúdos que nos apresentam, então a gente direciona a atividade [de acordo com os objetivos da aula], para minimizar a situação” (p. 2).

EP46: [04':26s] “Vou procurar outros autores, outros poetas, os clássicos, principalmente que escreveram textos poéticos relacionados com a classificação que [consta dos programas]” (p. 1).

O professor **EP2** do 1.º CES, para além de utilizar a *internet* e livros de escritores que não fazem parte do programa, às vezes procura retirar conteúdos da televisão, principalmente quando está a falar do texto informativo: “[...] uso muito as notícias que aparecem na televisão, mesmo na rádio. Tenho usado isso: a *internet*, a televisão, livros de escritores que nada têm a ver com o programa” **[21':28]** (p.4). Então, para reforçar a carência de outras fontes de informação a nível pessoal, os professores também recorrem a outra alternativa: a partilha de materiais didáticos e outros apoios entre si. No ponto de vista dos professores, há uma extrema necessidade de partilha de recursos, uma vez que consideram que a “ciência é assim, é de partilha de conhecimento” (**EP32, p. 2**) embora considerem que essa prática de partilha ainda é encarada com bastante receio no seio dos profissionais.

EP32: [10':28s] “Há partilha, mas com muita timidez ainda, com muito receio. Por exemplo: se me permite, aqui entre nós, aquele que para mim é muito aberto nisso é o nosso coordenador, o professor **P30**, ah, este sim. Está sempre disposto a partilhar. Tem, partilha. E nós seguimos esses exemplos até porque a ciência é assim, é de partilha de conhecimento. [...] Então, quando a gente pensa assim, melhor para a própria equipe” (p. 2).

Por outro lado, identificamos que a instituição de ensino (E2a), para além da biblioteca que tem, também é a única instituição que beneficiou de um projeto denominado “saber mais”, um local com recursos materiais nas diversas áreas, onde professores e alunos podem fazer algumas pesquisas:

EP28: [25':52s] “[...] Eu entendo que seja uma sorte. [...] Aqui, tem uma sala, sobre o projeto “saber mais”. É uma sala de um projeto antigo que a escola abraçou há alguns anos. Vinham professores estrangeiros, sobretudo professores de Portugal e criaram assim uma zona e havia um programa qualquer que eles deixaram uma sala com livros de várias disciplinas, dentre as quais LP e Literatura. Só nisso, os nossos alunos estão de alguma forma servidos [...]” (p. 4).

EP26: [03':06s] “A área de recursos, centro de recursos é um espaço, para a investigação transversal, multilateral, tem formações de várias áreas, não só de LP.

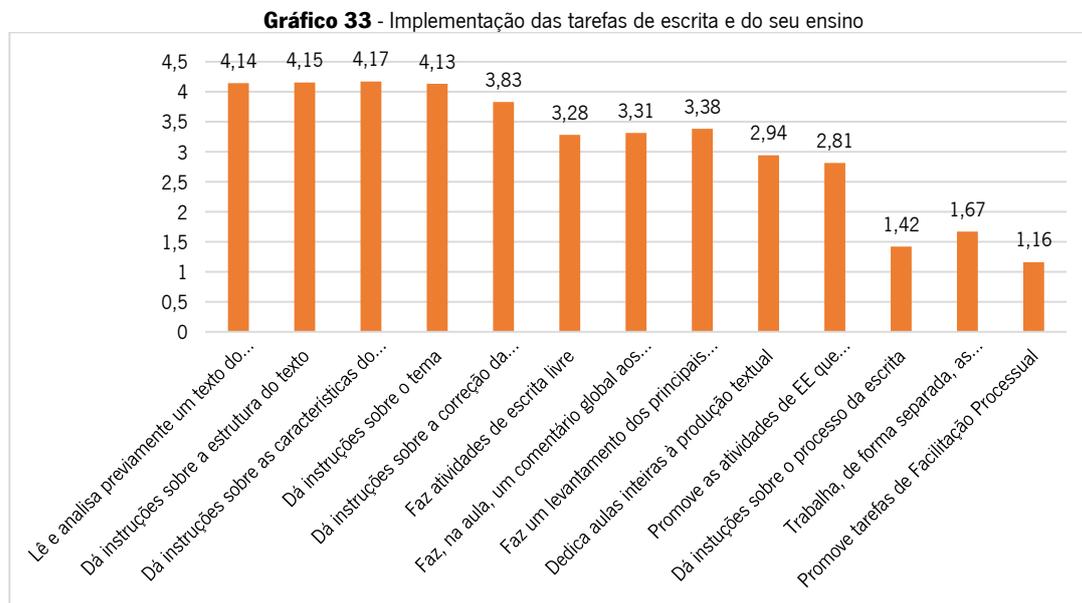
Uma sugestão devíamos ter um espaço só mesmo, de investigação linguística e não temos” (p. 6).

Neste âmbito, os professores sugerem que o ideal seria terem um espaço especificamente para a investigação linguística.

5.3.5. Como o professor procede para implementar as tarefas de Ensino da Escrita?

Quais as estratégias a que o professor recorre para realizar as tarefas de escrita e do seu ensino?

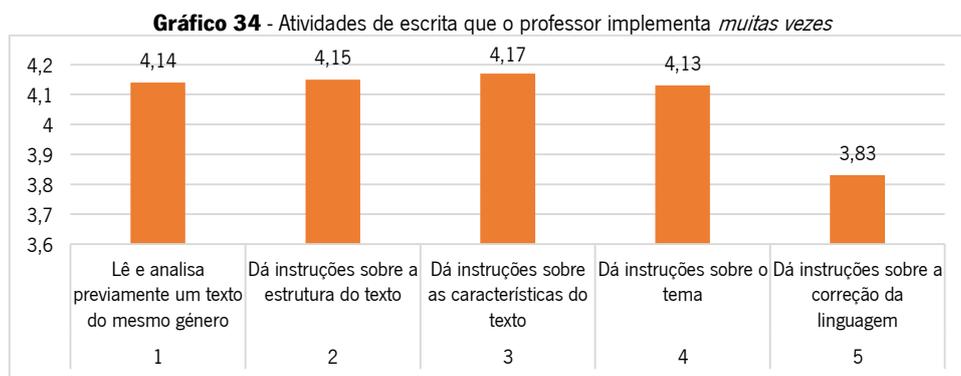
Como se comprova pelo gráfico 33, os professores referem-se a treze (13) itens e/ou atividades realizadas para o desenvolvimento das atividades de escrita dos seus alunos. Deste modo, nesta secção iremos destacar as ações que o professor desenvolve para diagnosticar as possíveis dificuldades dos alunos e posteriormente propor atividades para os motivar. Assim, propomo-nos destacar a forma como o professor implementa a criatividade, em que momento da aula usa o manual e, por fim, como implementa e/ou realiza as estratégias de ensino da escrita: desenho de tarefa do ensino da escrita e desenho de realização das tarefas de escrita.



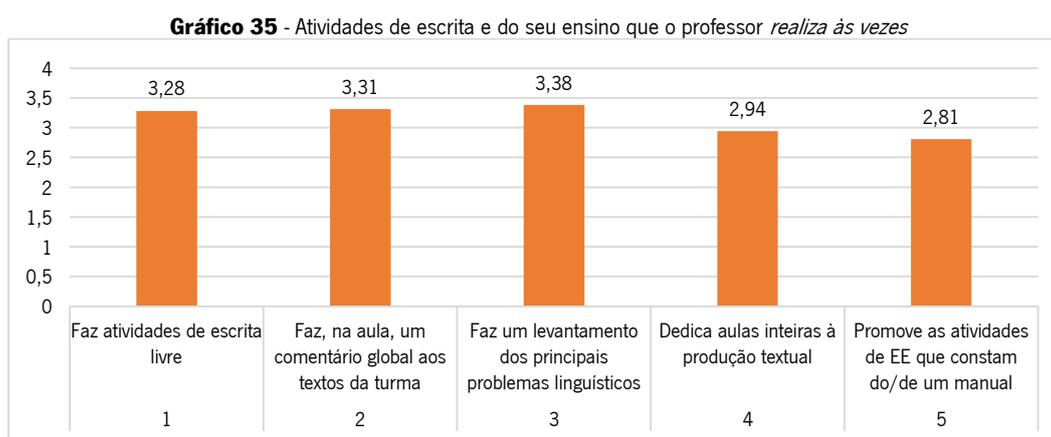
Fonte: Elaboração própria

Nesta perspetiva, é importante que o professor, depois da preparação e seleção dos conteúdos, proceda à implementação das tarefas de escrita. Neste âmbito, para desenvolver a escrita e o seu ensino na aula de LP, o professor leva a cabo com maior frequência cinco (5) procedimentos, representados no gráfico 34. O professor lê e analisa previamente um texto do mesmo género que

pretende que os alunos produzam **[4,14]**, por outro lado, quando solicita a produção de um texto, dá instruções sobre a estrutura **[4,15]**, característica **[4,17]** e tema do texto **[4,13]**, e também, quando solicita a produção de um texto, dá instruções sobre a correção da linguagem **[3,83]**. Justificam, nas entrevistas, que “eles [os alunos] já conhecem a tipologia, já conhecem a estrutura do texto. Então, eles aí vão trabalhando, em função da estrutura do texto” **EP2: [10’:17s]** (p. 2).



Fonte: Elaboração própria



Fonte: Elaboração própria

Daí que a maior parte dos professores destaque que os alunos ficam sempre motivados com atividades de escrita livre e/ou criativa (gráfico 35)²⁷. Assim, de acordo com os dados obtidos a partir dos questionários, os professores afirmam que implementam atividades de escrita livre para que os alunos possam brincar com a língua e “darem asas à sua imaginação”. Deste modo, a maior parte dos professores afirma que implementa, *às vezes* **[3,28]**, atividades para motivar o interesse dos alunos, porém esta atividade deve estar articulada com a criatividade de cada professor e com os objetivos que o professor pretende alcançar.

²⁷ (Ver também gráfico 17).

Neste âmbito, um professor articula e propõe as atividades da seguinte maneira:

EP28: [09':47s] “Por exemplo, numa atividade de estudo de texto, os alunos, isso não acontece sempre, nós vamos dividindo as atividades em função das necessidades [...]. Seleciono um tipo, um género textual, [...] posso orientar a leitura do texto, posso orientar a análise textual e depois da análise textual incluindo já, podemos incluir análise ideológica, podemos até incluir, de alguma forma, análise gramatical e, no fim, depois o objetivo, posso determinar como objetivo a produção do texto, embora observe todos esses pontos. No fim, [...] vamos produzir um texto com alguma ligação. Um texto que tenha alguma ligação, ou um traço com o texto que nós trabalhamos na aula. Portanto, o texto a ser produzido é o resultado do estudo do texto que se fez” (p. 2).

Para o efeito, os professores, antes de implementarem as atividades descritas anteriormente (leitura e produção textual) para motivarem os alunos, *às vezes* “fazem um diagnóstico e/ou levantamento dos principais problemas linguísticos” **[3,38]** dos alunos, de acordo com o objetivo que cada professor pretende alcançar. “Bem, [...] depende do objetivo que traço [...]. Às vezes só quero que os alunos escrevam, só para saber como é que eles estão de escrita. Às vezes o meu objetivo não é atribuir uma nota, é só fazer uma avaliação diagnóstica [...]. Normalmente, depois da escrita do texto, passamos para o processo de revisão do texto. Eu faço sempre a revisão do texto” **EP28: [42':26s]** (p. 6); “Dou um tema que eles [devem] argumentar [...]. Um texto livre, algumas vezes oral, porque também há dificuldades na questão da oralidade e às vezes escrito” **EP46: [22':36s]** (p. 4).

Ao contrário dos professores **EP28** e **EP46** do 2.º CES, o professor **EP2** do 1.º CES para diagnosticar os alunos implementa uma estratégia completamente diferente dos demais professores: “[implemento] mais conteúdos sobre os verbos [...]. Eu acho que os alunos têm medo da conjugação verbal, [...] e veem como o bicho de 7 cabeças. Então, daí terem mais dificuldades nesses conteúdos **EP2: [12':56s]** (p. 2).

Neste caso, alguns professores procedem, *às vezes*, a atividades de diagnóstico e pouco preparam exercícios sobre isso, para toda a turma, e quando o realizam aplicam tipos de texto do género narrativo: o ditado, a composição e/ou redação da seguinte maneira: “por exemplo, uma produção: mandar [...] o aluno a escrever um texto. Normalmente um texto narrativo, e a prática nos ensina sempre aquelas redações: fale sobre as férias, fale sobre uma viagem que fez. Então, normalmente o aluno [...] vai narrar, vai contar. Normalmente é mais nessa perspetiva que se trabalha para diagnosticar” **EP26: [16':37s]** (p. 3). O professor **EP32**, do 2.º CES do grupo A, admite que na sua prática de profissional, para além de realizar o ditado, também propõe ao aluno realizar uma redação: “[...] um ditado, um ditado. Até porque podemos explorar muita coisa. Dentro desta situação,

posso explorar, por exemplo: o conhecimento sobre a própria morfologia. Mas proponho um ditado. Para além do ditado, uma redação. Não sei se é pedagógico, eu costumo a preferir os dois [...]. Primeiro é o ditado. Vamos fazer o ditado e depois uma redação” **EP32: [57’:32s]** (pp. 6-7).

Já os professores **EP14** e **EP2**, do 1.º CES, também implementam o ditado para diagnosticar os principais problemas: “normalmente utilizo o ditado, trabalho com o ditado, porque a reprodução textual [...], quando eu digo, eu percebo a dificuldade do aluno, sei que ele tem dificuldades, até mesmo na letra. Vejo que ele tem uma **letra** péssima, consigo notar as debilidades deles na escrita, os **erros ortográficos**, tudo isso, considero o primeiro diagnóstico que eu faço, é mesmo o ditado” **EP2 - [30’:41]** (p. 6). Ao contrário do professor **EP32**, o professor EP14, para além de implementar o ditado, posteriormente implementa alguns exercícios gramaticais. “[...] Se for para a 7.ª classe ditado. Faz-se o ditado e depois coloca-se algumas questões [...] gramaticais [...]” **EP14 - [13’:46s]** (p.3).

Os professores do 1.º CES realizam o diagnóstico das tarefas de escrita por meio de um guião institucionalizado elaborado pelo coordenador de disciplina, onde constam questões e/orientações sobre os aspetos linguísticos que devem ser trabalhados: “normalmente, a coordenação dá já algumas questões que nós colocamos aos alunos, e com base nestas questões escritas, então vamos ver quais são as dificuldades que os alunos têm [...]” **EP14: [13’:10s]** (p. 3).

Neste âmbito, apenas um professor realiza a sequência didática, como uma estratégia de ação sobre o contexto e/ou desenho da realização das tarefas de escrita para diagnosticar as dificuldades dos alunos:

EP28: [40’:33s] “Bem, eu aplico muito uma metodologia que é a **Sequência Didática**, quando trabalho os géneros textuais, e a maior parte das vezes, mesmo sem ainda [...] apresentar os elementos estruturantes do género aos alunos, eu peço que eles produzam um texto sem conhecimento. Façam um texto, [...] façam um resumo, não falei nada sobre o resumo [...]. A partir disso vou fazendo, vou elencando as dificuldades que eles têm na produção e separo já os problemas linguísticos que encontro, para depois quando estiver a trabalhar a estrutura, já ter em conta em que aspeto é que eu devo mais prestar atenção, e quais são os que deve-se deixar em parte, porque eles já sabem, já dominam e, normalmente, essa é uma estratégia de trabalho que tem facilitado e funciona muito. É pena que nos debatemos aqui, às vezes, só com um tempo. São três tempos semanais e às vezes não dá! Não é possível [é insuficiente]” (p. 6).

Deste modo, a maior parte dos professores lamenta o facto de não conseguir trabalhar mais no sentido de minimizar tais dificuldades, justificando que a questão do número de alunos é o grande problema. Nesta perspetiva, os professores afirmam que não conseguem dedicar “aulas inteiras à produção textual **[2,94]”** e posteriormente fazer “um comentário global aos textos da turma e/ou a

cada aluno sobre o que escreveu no seu texto **[3,31]**". Neste âmbito, "não conseguimos trabalhar"

EP26: [17':31s] (p. 3).

EP26: [17':36s] "Porque, o trabalho de diagnóstico deve ser sujeito de uma análise muito profunda, pois que cada aluno depois vai apresentar as suas dificuldades. É aí, onde nós acabamos por nos perder, porque nós não conseguimos selecionar, [as] dificuldades por grupos, para poder trabalhar. Se calhar [...] o número [de alunos] também conta porque, por regra, as salas de aulas ainda continuam a ser numerosas. Estamos a falar do limite de 35 [alunos], ainda é um número elevado. [...] se cada um deles, ou pelo menos um grupo de dois, três tiverem dificuldades diferentes, eu não sei como é que um professor vai trabalhar aí. [...] Acho que também é esse tipo de orientação que nós precisamos, para poder ajudar os alunos a ultrapassar essas dificuldades. Portanto, vamos supor que [...] tenho 35 alunos e fiz um diagnóstico, mas só um ou dois que têm erros ortográficos, [...] acabo por nem sequer trabalhar com aqueles, porque [...] vou achar que a maioria é que está com dificuldades (p. 3).

EP32: [58':48s] "Essa pergunta é legítima e é não deve escapar mesmo. É verdade que, se o professor tivesse apenas uma turma, no máximo 35, hoje fala-se nos tais 35 alunos, talvez chegava lá, mas a dificuldade é essa, são tantos alunos, porque há momento que até o professor se perde também. Me perco mesmo. Qual é mesmo o problema desse aluno? Às vezes, aquilo, até deixei de usar. Dava-nos algumas cadernetas, e nas cadernetas era fácil anotar/fazer essas anotações. [...] Depois daquele diagnóstico, fulano de tal apresentou as dificuldades: cada ciclo de ensino exige os tais chamados pré-requisitos, ou seja, as competências que ele deve ter naquele nível. E dentro daquele pacote, às vezes sinto a falta do pacote A, B e C. Então, faço só as observações: fulano ainda tem dificuldade sobre isto e aquilo. [mas ao longo do tempo] não consigo trabalhar todos. A felicidade está se esse mesmo aluno voltar a ser o meu ano no ano seguinte, aí sim, já conheço o aluno. E aqui, normalmente eu discuto muito, quando falo questões de horários, porque não gosto muito quando recebem as turmas que eu já conheço. Não gosto! Faz favor, eu quero as minhas turmas, já os conheço e sei onde devo começar a atacar" (p. 7).

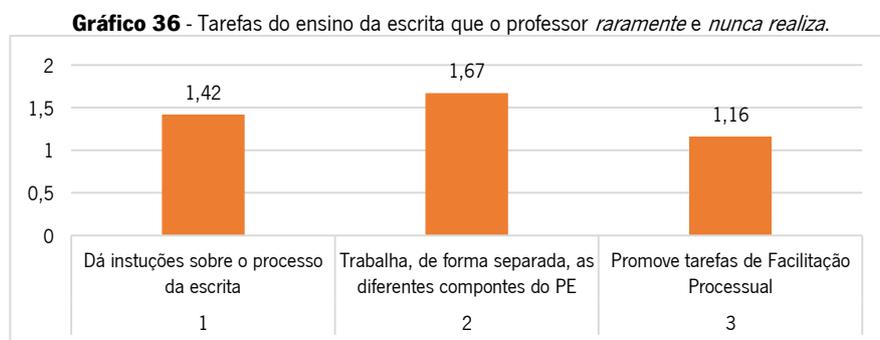
Diante das situações referidas, os professores procuram realizar algumas atividades mais específicas com o objetivo de determinar o nível de dificuldade de cada aluno para o geral:

EP28: [41':37s] "Sim, por exemplo, se forem ligadas a ortografia, sim. Vamos trabalhando de forma individualizada, vou deixando sempre uma notinha e vou controlando os avanços [...] e, porque quando eles fazem, normalmente, o texto final ou produção final, eu já vou verificando se ainda voltou a cometer os mesmos erros que cometeu na produção inicial, que é normalmente o texto do diagnóstico, que é um texto que fica comigo e que eu depois devolvo na altura que eles produzem o texto final, depois de conhecerem a estrutura, por exemplo, do resumo, volto a devolver, "está aqui! Esse é o resumo que você fez, sem conhecer a estrutura, esse é o resumo que você fez conhecendo a estrutura". Então, eles também podem fazer uma

comparação e ver: “olha tu cometeste aqui um erro, você escreveu mal aqui a palavra X [xis], vê e aqui voltaste a escrever de novo a palavra X [xis]” (p. 6).

Quanto aos manuais, os professores do 2.º CES promovem atividades de ensino da escrita que constam do/de um manual, com pouca frequência e/ou *às vezes*, por falta dos mesmos (**ver no ponto 5.3.3**). Quando questionamos os professores sobre a disponibilidade dos manuais das classes (7.ª, 8.ª e 9.ª), os professores do 1.º CES respondem que “não [temos manuais]! [Embora que] existem, mas nós aqui não temos disponíveis” **EP4 - [02':12s]** (p. 1). Neste sentido, os professores **EP14** e **EP37** afirmam que, *às vezes*, procuram outras fontes, para não dependerem simplesmente dos manuais. **EP37 - [10'.38s]** “[...] Temos programas, temos textos bases e têm autores também selecionados. [...] Mas, o manual não tanto assim [...]. Porque nós a partir dos autores orientados, vamos buscar os textos selecionados e adaptados a partir do próprio professor” **EP37 - [10'.38s]** (p. 2).

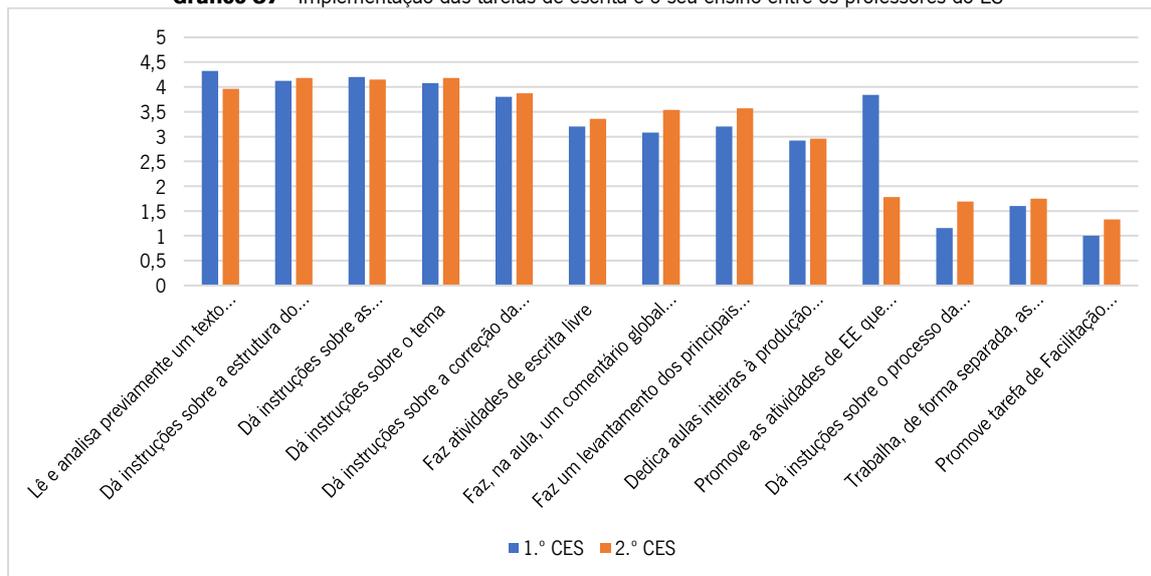
De acordo com o gráfico 35, outros professores admitem que utilizam o manual em algumas ocasiões, mas ainda assim, lamentam a falta dos mesmos. “Sim. Temos manuais de LP específicos para este nível: [...] da 10.ª, 11.ª e 12.ª, que é mesmo para a formação geral” **EP46: [02':58s]** (p. 1).



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao **desenho de tarefas do ensino da escrita**, o professor *raramente* trabalha, de forma separada, as diferentes componentes do processo da escrita **[1,67]** e *nunca* solicita a produção de um texto, dando instruções sobre o processo da escrita **[1,42]** e igualmente *nunca* implementa atividades que promovam a planificação dos textos **[1,16]**.

Gráfico 37 - Implementação das tarefas de escrita e o seu ensino entre os professores do ES

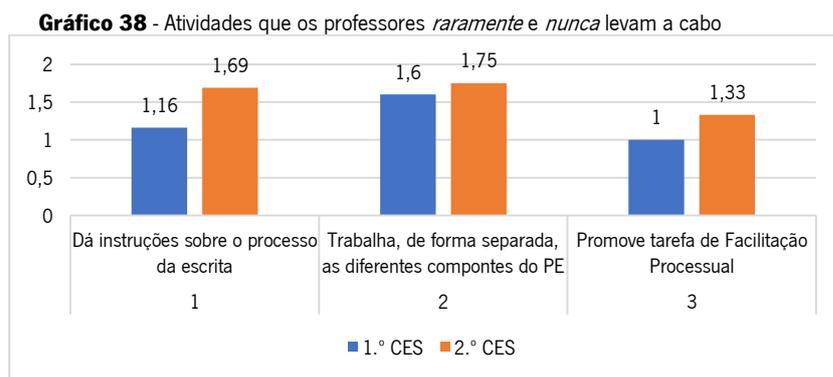


Fonte: Elaboração própria

Comparando os grupos, os professores do 1.º CES, implementam duas (2) atividades com maior frequência (*muitas vezes*) em comparação com os professores do 2.º CES: “leem e analisam previamente um texto do mesmo género/tipo de texto que pretende que os alunos produzam **[1.º CES/4,32 – 2.º CES/3,96]**” e “promovem as atividades de ensino da escrita que constam do/de um manual **[1.º CES/3,84 – 2.º CES/1,78]**”.

Nestas duas primeiras atividades, representadas no gráfico 37, há uma diferença quanto aos procedimentos de atividades de ensino da escrita com recurso aos manuais, uma vez que a maior parte dos professores do 1.º CES apresenta maior recurso ao manual, ao contrário dos professores do 2.º CES. Deduzimos que, provavelmente, tal situação ocorre pelas limitações de aquisição de material de consulta, e pelo baixo nível profissional de qualificação especializada que os professores do 1.º CES apresentam.

Ao nível de concordância sobre a implementação das tarefas, os dois grupos promovem com frequência duas atividades. Os professores *muitas vezes* “quando solicitam a produção de um texto, dão instruções sobre a sua estrutura **[1.º CES/4,12 – 2.º CES/4,18]**” e às vezes “dedicam aulas inteiras à produção textual **[1.º CES/2,92 – 2.º CES/2,96]**”.



Fonte: Elaboração própria

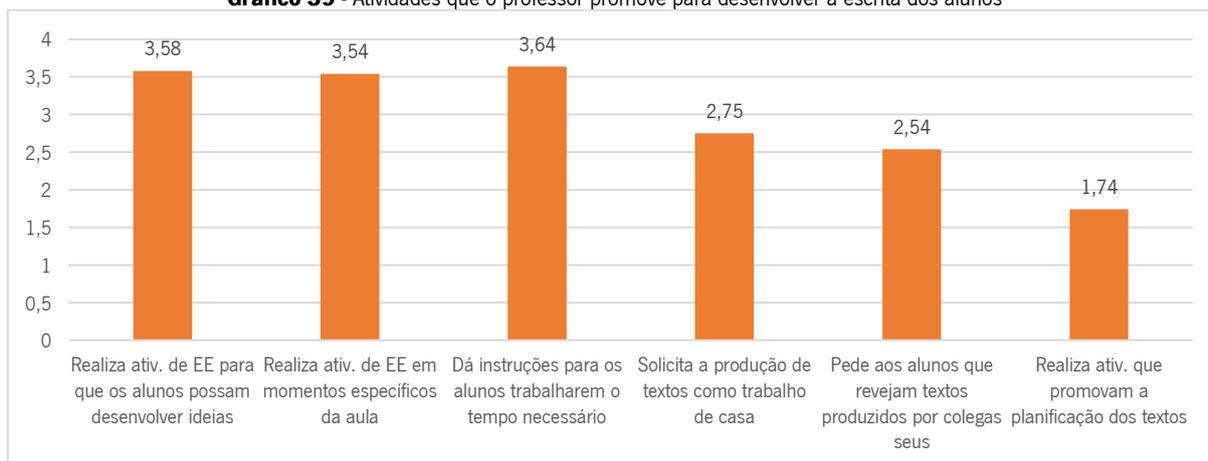
A nível dos grupos, ninguém atingiu a escala máxima de [5 - sempre]. Para além das atividades em comum que os grupos desenvolvem, também é possível perceber, no gráfico 38, que os grupos apresentam uma ligeira correspondência nas últimas três atividades, no fim do gráfico, relativamente ao *desenho de tarefa do ensino da escrita*, verificando-se que todos os professores *raramente* e *nunca* levam a cabo: instruções sobre o processo da escrita [1.º CES/1,16 – 2.º CES/1,69]; não trabalha[m] os diferentes componentes do processo da escrita [1.º CES/1,6 – 2.º CES/1,75] e *nunca* promovem a facilitação processual [1.º CES/1 – 2.º CES/1,33].

5.3.6. Atividades que o aluno desenvolve

Como o professor orienta e promove as tarefas de escrita que o aluno realiza?

Relativamente às atividades que o professor orienta e/ou promove para que os alunos possam desenvolver a escrita na prática, dentre as 6 atividades referidas, os professores promovem com frequência e/ou *muitas vezes* três (3) atividades: os professores dão as instruções para a produção textual e, sem interromper, deixam os alunos trabalhar durante o tempo que entender ser necessário [3,64]; os professores promovem a realização de atividades de ensino da escrita para que os alunos possam desenvolver ideias trabalhadas em textos lidos previamente na aula [3,58]; os professores promovem atividades de ensino da escrita em momentos específicos da aula [3,54].

Gráfico 39 - Atividades que o professor promove para desenvolver a escrita dos alunos



Fonte: Elaboração própria

O ponto central do “limite de tempo **[3,64]”**, que *muitas vezes* os professores do 1.º CES dão aos seus alunos para a produção do texto, varia de acordo com as práticas profissionais: “normalmente são 90 minutos, [mas] depende também, às vezes, do tema que eu quero que eles trabalhem [...]. Mas, às vezes, são 45 minutos, e outros 45 minutos para trabalharmos na correção. Normalmente dividimos o tempo por 45 minutos” **EP2: [27’:41s]** (p. 5); “Normalmente, eu dou 20 a 30 minutos. Mas, antes que o tempo termine, pergunto a eles se já terminaram. [...] Aquele que não terminou, dou um tempinho” **EP14: [23’:35s]** (p. 5).

Os professores do 2.º CES, para além de determinarem um tempo limite para que os alunos possam realizar a produção textual, também afirmam que o limite de produção e acompanhamento vai depender consideravelmente do tipo/gênero textual a trabalhar em sala de aula. “Tem limite [sim]. Vai depender também do tipo de texto, às vezes teremos um texto curto. Por exemplo, um texto poético, se eu pedir uma quadra, não vamos precisar muito tempo. Geralmente, estipulo um tempo limite [para a produção textual] 10’. Por causa também da revisão, apresentação dos temas, geralmente um tempo” **EP46: [36’:37s]** (p. 6);

EP37: [1h:00’ e 47s] “Normalmente, [...] 30 minutos para eles produzirem [...]. Então, [...] depois da produção desse texto, [...] os aspetos que eu vou detendo, no dia seguinte é a primeira coisa a chamar à atenção. Verificar a estrutura do texto, a maneira como organizaram as ideias. O texto deve ter sempre uma introdução, o corpo do texto, depois uma parte da apreciação final [...]” (p. 8).

O professor **EP32**, do 2.º CES do grupo A, para além de ter em conta os aspetos já referidos pelos restantes professores, acrescenta que prefere fazer um acompanhamento mais focado na produção individual do aluno, estabelecendo um tempo limite de 90 minutos:

EP32: [53':19s] “Depende, depende do género. Por exemplo, o narrativo, o lírico eu prefiro mesmo numa aula. Produzem, têm 45 minutos, não como tal, porque ainda temos aquela fase da introdução do próprio professor. Então, vai por ali entre 25, 30 minutos para elaborem um texto. Já o narrativo é que damos mais tempo [...]. Podem ser os dois tempos, mesmo, [...] o mais urgente dois tempos, e pode ser que, num período de 24 horas, dependentemente do horário. Agora, se me perguntarem, entre estes intervalos, qual é que eu preferia? [...] **Prefiro dos 90 minutos** em sala de aula. Bom, não sei se é justo, mas a dica é essa. Porque estou habituado à questão de ser justo, ou não?! Porquê? porque eu tenho de desconfiar um pouco. Ele [o aluno] foi a casa, sei lá se ele pediu ajuda a alguém! Eu quero ser testemunha (p. 6).

Ao contrário de todos os professores do 1.º e do 2.º CES, o professor **EP26** do 2.º CES do grupo A, depois do cumprimento das outras tarefas que antecedem a fase de produção, prefere, em alguns casos, orientar para que os alunos possam produzir e exercitar a produção textual em casa, em função da complexidade do texto a ser produzido.

EP26: [11':38s] “Depende muito do tipo do texto. Por exemplo, se nós tivermos que trabalhar um texto lírico, por volta de 20 a 30 minutos. Agora, se for um texto narrativo, normalmente o aluno tem que ter alguma liberdade, tem que trabalhar mesmo em casa [...], para também facilitar a gestão do tempo da aula que tenho naquele dia. Se nós temos 45 minutos em cada aula, [...] acho que ainda que se o aluno tivesse que terminar o texto em 45 minutos, seria apenas uma questão definida naquele dia, para poder trabalhar, [...] prefiro dar mais tranquilidade ao aluno e ter que ir, se calhar, **fazer em casa**. Depois, numa outra aula, trabalhar já as questões de fundamentos, correções, para ver o que é que ele, na próxima produção, pode melhorar (p. 7).

Nesta perspetiva, percebemos que apenas um professor, **EP28**, do 2.º CES do grupo A, não estabelece um tempo limite para os seus alunos realizarem atividades de escrita e, por isso, deixa-os trabalhar o tempo que for necessário: “Sinceramente eu nunca determinei isso, normalmente essas atividades acontecem no meio da aula, então, nunca tive esse cuidado de determinar especificamente o tempo. [...]” **EP28: [34':39s]** (p. 5).

Relativamente às atividades de ensino da escrita que “promovem e/ou realizam para que os alunos possam desenvolver ideias trabalhadas em textos lidos previamente na aula **[3,58]**”, os professores *muitas vezes*, para além de realizarem a exploração ideológica, também procuram quase sempre motivar os alunos, diversificando as atividades:

EP32: [18':43s] “Bom, depende. Por exemplo, eu posso entrar com a questão de leitura: primeiro, fazemos a leitura, fazemos aquela exploração ideológica e depois, dentro da exploração ideológica, temos sempre uma lição de moral, que extraímos, por exemplo, do texto. Extrair a lição de moral, quer dizer, depois de analisar a atitude de algumas personagens e aí a gente começa a criar maneiras de como se desligar, mas

na verdade não é bem desligar, é tentar trazer [ou] comparar o ideal ao real. Então, você [aluno] no lugar desta personagem como é que farias. A partir disso, se é para oralidade é oralidade, mas queremos é escrita, entramos com a produção textual. [...] **A minha questão é trabalhar para motivar a escrita e/ou para escrever.** O que eu quero é que eles escrevam. Significa que nesse dia, não friso no aspeto gramatical. Porque muitas vezes, a partir do texto que eles mesmos produziram é ali onde podemos fazer a exploração gramatical [...]” (p. 3);

EP26: [10’:42s] “[...] **Essa motivação** serve para perceber como é que realmente nós estamos, porque às vezes a motivação psicológica se confunde com o humor. Então, eu levo muito o humor na sala. Posso trazer o erro, mas para transformar em humor motivacional e passar a mensagem de nós melhorarmos” (p. 6).

Nesta perspetiva, podemos considerar que a maior parte dos professores realizam *muitas vezes*, atividades de ensino da escrita em momentos específicos da aula **[3,54]**. Deste modo, todos os professores consideram que a leitura é uma das atividades importantes para motivar os alunos, no início da aula, embora, a maior parte dos alunos pouco leia e/ou não goste de leitura. Assim, os professores reconhecem que devem diversificar as suas atividades perante as práticas profissionais no sentido de motivar cada vez mais as aprendizagens:

EP26: [31’:02s] “Acho que é a leitura, [embora] os alunos leem pouco. O próprio professor, também produz muito pouco, o próprio professor! O professor tem de produzir, porque o aluno às vezes tem que olhar o professor aquilo que ele está a fazer, e depois também as aulas mais práticas de constatação, o aluno tem que sair, para visualizar determinado ambiente. Às vezes tem de sair, ir a uma biblioteca e vão à praia, ele tem que ter informações. [...] Às vezes [o professor] escreve, mas escreve o quê? [Então, é necessário] promover, por exemplo, debates, para depois produzir um texto, também é uma das estratégias que recomendo” (p. 5).

Por outro lado, os professores *às vezes* solicitam outras duas (2) atividades para que os alunos possam realizar *às vezes*: “produzir textos como trabalho de casa **[2,74]**” e *às vezes*, também solicitam aos alunos que “revejam textos produzidos por colegas **[2,54]**”.

Ao nível da realização e acompanhamento da produção da escrita dos alunos, a maior parte dos professores realiza e/ou propõe duas modalidades de produção: em **primeiro lugar**, produção do texto individual e/ou por pares ou em grupo, e em **segundo lugar**, produção textual em sala de aula e/ou fora da aula (como trabalho de casa).

EP28: [39’:31s] “Às vezes não é possível desenvolverem todas as tarefas na aula. Depende muito do tempo que se estipula. Agora, já a questão do tempo, [...] a maior parte das vezes, as tarefas de produção, quando são individuais, é em casa. [...] Quando são de produção coletiva é que fazemos algum esforço para a produção ser na sala de aula, porque, já sabemos que fora da sala não é possível, eles não vão fazer [...] e o professor não terá controlo sobre a produção do que eles vão fazer. Podem aí

implementar a desonestidade, as pessoas podem não pensar. Um único colega pode ficar sobrecarregado, fazer o trabalho de todos, e o trabalho não é produtivo” (p. 6);

A maior parte dos professores, para além de intercalar as atividades de produção do texto individual e/ou por pares ou em grupo, ainda assim, prefere que os alunos façam a produção no texto na sala de aula, em vez de serem orientados para a produção de escrita em casa, justificando que poderão não ser os próprios alunos a realizar o texto.

EP37: [1h:00' e 42s] “Para casa evito isso, porque sei que depois não participam. Então, na sala de aula, mesmo com as dificuldades até onde chegar, mas o mais importante é que estejam juntos e discutam os assuntos juntos e cheguem sempre a uma produção. E essa produção vale nesse sentido, o facto de estar na sala de aula e a serem acompanhados pelo professor. Daí, que depois corrigimos o trabalho e melhoramos um pouco” (p. 8).

Nesta perspetiva, os professores, quando organizam e/ou orientam os alunos para a produção individual, implementam as mesmas tarefas que realizam com os alunos por pares ou em grupo. Neste caso, o professor organiza os alunos de acordo com o número de alunos em sala de aula: “Isso varia. [...] Se criamos os grupos em 30 alunos, eu posso criar 5 grupos ou 6 grupos, no máximo. Cada grupo um texto, então, vamos encontrar 6 textos. Vamos ler todas histórias e classificar a melhor **EP32: [22':16s]** (p. 3). Diante destas ações, o professor **EP32** delega as tarefas de escrita aos alunos propondo um tema livre da seguinte forma:

EP32: [23':32s] “Pois, eu falava de uma atividade que a gente aprendeu [numa formação no Brasil]. Por exemplo, “eu sou escritor”, então, o papel circula por todos membros do grupo e cada um vai escrever alguma coisa à volta de um tema. [...] Muitas vezes o professor é que propõe o tema, outras vezes o grupo é que propõe, e quando o professor propõe, às vezes o sucesso não é aquele que se espera, [...] fica como se fosse uma imposição. Então, deixo que eles mesmos criem e daí, depois desse tempo todo já bem determinado, entre 30, 25, 20 minutos, por aí é o momento de uma revisão dos textos, dos grupos e com certeza o professor tem a palavra final. [...] Essa palavra final não é dada no mesmo dia, prefiro numa outra ocasião, porque eu preciso de tempo para analisar, avaliar cada texto presente. Por exemplo: eu tenho 6 textos: ver aquela questão da coerência, coesão, o contexto todinho” (p. 3).

Ao nível das orientações que o professor realiza para acompanhar os alunos individualmente, o objetivo é avaliar as competências de escrita de cada aluno. “[...] É só mesmo para perceber como é que eles vão sair, quanto ao nível da escrita [produção textual] **EP14: [13':46s]** (p.3).

EP32: [55':10s] “[...], tem aí a questão de avaliar aquela competência que este estudante tem. Como é que ele expressa, produz o pensamento, essas coisinhas todas. Eu sou sempre assim: primeiro, vão fazer em casa e cobro. Se fizeram em casa, cobro. Uma dada altura pergunto: fez em casa? Sim. O mesmo texto que você fez em

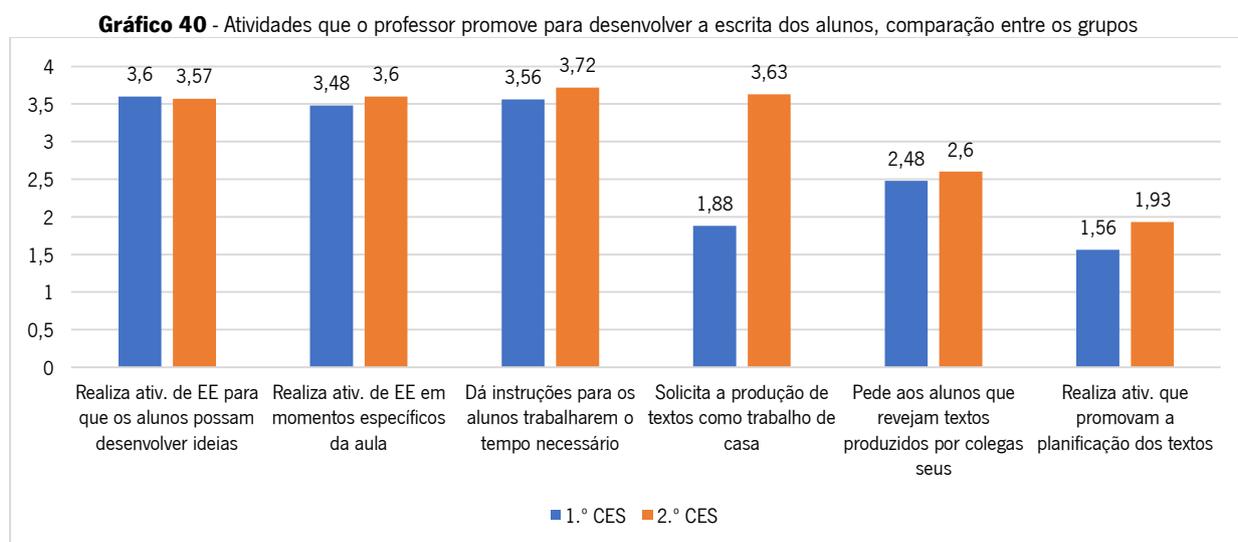
casa, faz aqui. É verdade que talvez não repetiria as mesmas palavras, porque trata-se de uma reescrita, mas a verdade é que [o aluno] pode usar um outro vocábulo, mas o contexto está lá [a ideia principal não muda]” (p. 6);

EP37: [1h:01 e 59s] “Individual é no momento em que a gente faz a leitura. Porque onde tem sido avaliação da leitura [...], é individualizado. Portanto, um breve texto, alguém lê. Depois da leitura pergunto “o que é que entendeu, sobre o texto?” [...] Isso é para todos, a pronúncia, a dicção, as especificidades, todos esses aspetos: a oralidade, a questão da própria escrita e depois, normalmente, termina sempre no final com um texto, às vezes e o mesmo para todos. Às vezes procuro variar, mas, para não dar muito trabalho, tem sido, o mesmo texto para todos. Então, vou notando, e as perguntas são diferentes, então individualmente um ou outro tem estado a tomar conta do recado” (p. 8);

Neste caso, o professor **EP32** justifica que muitas vezes utiliza tempos inteiros para a escrita e o seu ensino, como prática principal para o exercício da língua: “Muitas vezes, eu gosto disso, porque sinceramente, penso que o funcionamento, [...] o nosso ensino deve dar maior espaço na questão da produção, porque, isso é exercício da língua [...]” **EP32: [56’:20s]** (p. 6).

Sobre o desenho das tarefas de escrita, de acordo com o gráfico 40, os professores *raramente* propõem aos alunos para realizarem tarefas que promovam a planificação dos textos **[1.74]**. Esse aspeto leva-nos a considerar que praticamente os professores não promovem a estratégia de ação sobre o processo, relativamente à facilitação processual.

Os professores do 1.º CES apresentam em maior escala em duas atividades: leitura prévia do mesmo género/tipo de texto **[1.º CES/4,32 – 2.º CES/3,96]** e promovem as atividades de ensino da escrita que constam do/de um manual **[1.º CES/3,84 – 2.º CES/1,78]**.

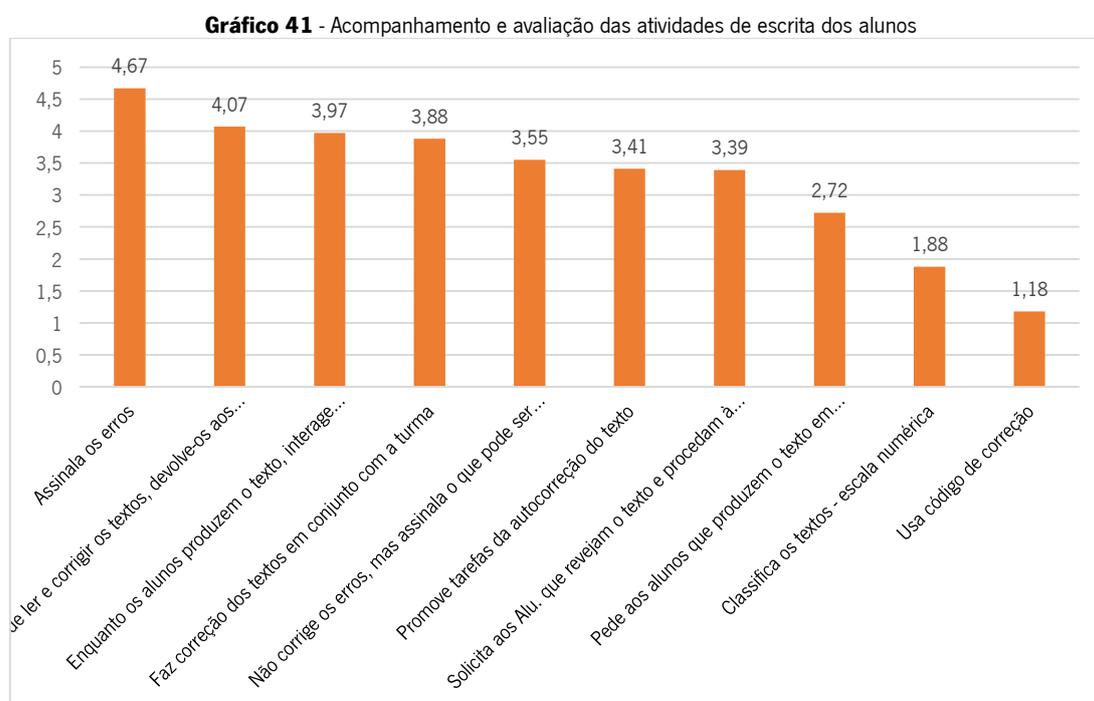


Fonte: Elaboração própria

De acordo com os questionários, no gráfico 40, vemos que os professores do 2.º CES apresentam maior frequência em três (3) atividades, sendo que em uma há bastante diferença. Os professores do 2.º CES *muitas vezes* solicitam aos seus alunos a produção de textos como trabalho de casa [2.º CES/3,63 – 1.º CES/1,88], contrariamente aos professores do 1.º CES que *raramente* [1,88] o solicitam aos seus alunos: “[...] às vezes, prefiro trabalhar com eles na sala de aula” EP2 - [29’:16s]; “Oriento também como tarefa, mas fico meia receosa em mandar eles produzirem os textos em casa, porque podem pedir ajuda aos encarregados [de educação]”. Então, não vai dar a capacidade deles próprios se guiarem. Então, normalmente eu peço que eles façam na sala de aulas” EP14 - [23’:56s] (p. 5);

No gráfico 40, também é possível observar uma ligeira diferença entre os grupos na realização de atividades que promovem a planificação dos textos, que os professores realizam *raramente*. Nesta perspetiva, os professores do 2.º CES apresentam uma escala superior em relação aos professores do 1.º CES [2.º CES/1,93 – 1.º CES/1,56]. De facto, apenas dois professores, EP28 e EP30, do 2.º CES, referiram que aplicam a tarefa de planificação dos textos.

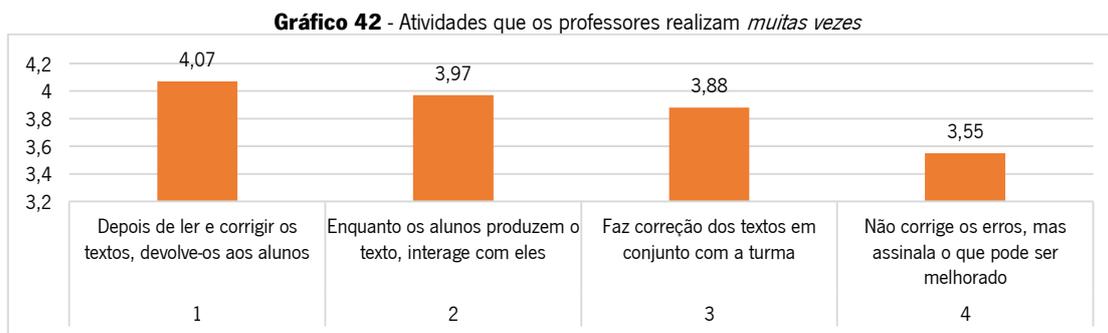
5.3.7. Procedimento que o professor realiza para fazer o acompanhamento e avaliação escrita dos alunos



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico 41, sobre o acompanhamento e a avaliação da escrita, os professores, dizem, em primeiro lugar, que *sempre* assinalam “os erros/incorreções quando corrige [m] os textos dos seus alunos **[4,67]**”.

Depois da atividade anterior (correção dos textos), os professores realizam *muitas vezes* quatro (4) atividades enquanto estes produzem o texto: o professor interage com os alunos, dando sugestões e/ou fazendo proposta[s] de correção **[3,97]**, por outro lado, depois de ler e corrigir os textos, o professor devolve-os para que estes os revejam e melhorem **[4,07]**. Ao nível das avaliações do texto produzido, a maior parte dos professores, realiza a correção dos textos em conjunto com a turma e/ou com os seus alunos **[3,88]**. Devido ao número excessivo de alunos em sala de aula, o professor, *muitas vezes* também não corrige os erros, mas assinala o que pode ser melhorado nos textos, e dá instruções para que os alunos possam fazer sozinhos ou em colaboração com os seus colegas **[3,55]** (Gráfico 42).



Fonte: Elaboração própria

Ao nível da **realização das atividades das tarefas de escrita**, os professores *às vezes* “solicitam aos seus alunos que revejam o texto entre colegas e procedam à sua correção **[3,39]**”. Do mesmo modo, *às vezes*, “promovem tarefas de autocorreção do texto **[3,41]**” e poucas e/ou *às vezes* solicitam aos seus alunos que produzam o texto em pares/em grupo **[2,72]**. “Normalmente é individual, porque quando trabalhamos em pares ou em grupo tem sempre um ou outro que trabalha menos do que o outro. [...] Então, eu prefiro mesmo o [trabalho] individual. São raras *às vezes* que trabalho em grupo [...]” **EP2: [09’:53s]** (p. 2); “Sim, [orientação] individual” **EP14: [23’:48s]** (p. 5).

Os professores parecem valorizar mais o desempenho individual dos alunos na realização das tarefas, sem desvalorizar o desenvolvimento colaborativo entre pares ou grupos de alunos: “[...] a gente vê que, de facto, há muita diferença. Então, [graças a] essa diferença, há um elemento que o texto fica

mais constituído do que quando ele faz individualmente. Tem uma certa riqueza, há aspetos que escapam individualmente, mas que em grupo se pode, nem sempre, mas com ajuda do professor se pode conversar com ele” (p. 4) **E37: [27’:48s]**.

EP32: [26’:50s] “A individual, sem deixar de trabalhar com a colaborativa. Até porque também aprendemos muito sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa. Trabalhar no grupo é alguma coisa, é bom, mas depois precisamos ver [...] como é que cada um pode caminhar [...]. Eu normalmente trago uma analogia [musical], em que o instrutor passa a música e as notas e dá orientação de como devemos cantar. Cada nota representa um tom e o grupo segue as orientações entre tom alto e/ou baixo [...]. Então, para incentivar os alunos que vão ser professores para poderem caminhar sozinhos, porque [no futuro] não vão dar aulas em grupo, mas sim, cada um na sua turma [...]. Então, buscamos esses dois elementos. Embora damos uma ênfase em uma delas, não implica que desvalorizamos a outra” (p. 4).

Assim, a maior parte dos professores atribui vantagens à escrita individual dos alunos. Nesta perspetiva, os professores garantem que os alunos aprendem melhor e esforçam-se por manter um desempenho individual melhor.

EP46: [24’:52s] “Sim, tem vantagem na escrita individual, a responsabilidade é mesmo individual. O aluno esforça-se em escrever corretamente e ele [o aluno] aprende melhor. [...] Na escrita colaborativa, às vezes [...], quando é apenas o secretário a escrever, as questões de coerência, a construção frásica, todos ainda trabalham, todos conseguem trabalhar e alguns também conseguem aproveitar alguma coisa. Mas, ao escrever mesmo, como às vezes é alguém que está a escrever, os outros não se dão por conta. Eu já notei que a minha escrita colaborativa, por ser [às vezes] um trabalho de 4 ou 6, o secretário escreveu com muitos erros e no grupo dele tinha pessoas que têm o domínio de escrita correta de determinadas palavras. [Quer dizer] que eles não fizeram revisão” (p. 4).

EP32: [25’:10s] “Na questão da valorização é a escrita individual, porque se calhar ele teria mais tempo [...]. A ideia é de que ele esteja mais independente para produzir as suas ideias, porque nesse trabalho, assim de grupo, nessa atividade, por exemplo, eu de repente, tenho que me enquadrar e aquilo é tão rápido, tenho a pressão do tempo, tem que procurar ler rapidamente, encontrar o contexto e depois trazer, é um pouco complicado. Já no trabalho individual, com certeza conseguem sobre sair um pouco mais” (p. 3).

Neste sentido, o professor **EP26**, também justifica que a produção de um texto pode representar uma marca do aluno, de alguém que dá o seu pensamento individual, por isso não atribui relevância à produção de textos em grupos:

EP26: [14’:13s] “Eu não sou muito a favor de textos em grupo [...]. O texto é uma marca. [...]. Quer dizer que o texto é um cunho que alguém dá ao seu pensamento, e

duas pessoas no texto, normalmente oriento individual. [...] Tenho que ver como é que essa pessoa pensa. Dificilmente [faço orientação em grupo]. E também nós conhecemos muito a realidade dos nossos alunos e a forma como os trabalhos em grupo podem ser proveitosos ou não. [...] Forma-se o grupo, mais o texto é de um só aluno, e outro que está naquele grupo é apenas um elemento, não necessariamente o autor do texto e isso dificulta. Então é melhor, cada um escrever só o seu texto” (p. 7).

Por esse motivo, poucos professores colocam em prática a atividade de escrita em grupo e/ou pares entre alunos. Apenas realizam essas atividades de escrita para incentivar o desenvolvimento e o hábito de produção textual nos alunos: “a escrita colaborativa vai ser uma estratégia, para ele começar a desenvolver o hábito de produzir os seus textos. Não descarto a escrita colaborativa, mas naquele texto final não vai ter necessariamente o cunho de um ou de outro. Vamos supor que tem o cunho de dois. E aquilo, quando o aluno estiver numa situação isolada, ele já tem o apoio e as bases, por conta daquela atividade colaborativa” **EP26: [16’:24s]** (p. 7).

Assim, os professores, apesar de valorizarem mais o desempenho individual dos alunos, quando questionados sobre o modo como fazem o trabalho em pares e/ou em grupo, respondem que implementam a seguinte estratégia: “Nesse tipo de atividade, às vezes quando temos um tema, procuro às vezes dividi-los em pares [...] e em grupo [...], no máximo 6 alunos, para que todos trabalhem” **EP46 - [18’:03s]** (p. 3); “Eu utilizo a mesma, [...] do jeito que eu trabalho no individual, cada um dos elementos vai contribuir com o seu parceiro. [Normalmente formamos] grupos compostos por 4 ou 5 elementos [...]. Então, cada um dá o seu parecer [...] e às vezes os textos são diferentes. Por exemplo, quando nós já trabalhamos em vários textos, então vou atribuindo em cada grupo um tipo de texto [...]” **EP2 - [10’:09s – 11’:06s]** (p. 2);

EP26 - [16’:30s] “Nós acabamos por distribuir tarefas, por exemplo, se nós temos de produzir um texto com duas, ou com as partes que nós indicamos: **introdução, desenvolvimento e conclusão**, explicando como é que cada parte é constituída. Se tivermos dois elementos: um fica já com a parte da introdução, outro com a parte do desenvolvimento e depois os dois juntos montam a parte final, que é a conclusão. E se for na parte individual, a estratégia é a mesma, mas com tarefas só para uma pessoa” (p. 7).

Neste sentido, os professores atribuem tarefas específicas para cada membro do grupo realizar, embora o professor **EP28** admita que houve uma redução na implementação dos procedimentos, relativamente ao acompanhamento das atividades realizadas, devido à questão da pandemia e às condições impostas:

EP28: [18':30s] “[...] Faço o acompanhamento, obviamente, e isso é uma orientação. Claro que com a pandemia baixamos um pouquinho essa estratégia, esse ritmo [...], por causa das condições que se impõem, [falta de materiais], mas ainda fazemos isso, é muito. É claro, todas as aulas devem ser aulas inclusivas. Nós devemos ter a possibilidade de ir analisando todos os aspetos. [...] Esse da **ortografia** e da **escrita individual**, nesse caso é um dos aspetos muito importantes. Fazemos isso já, desde as classes mais antigas, até hoje no ensino médio estamos sempre a passar nos cadernos dos alunos para ver quantos erros é que escreveram. Só não mandamos repetir cinquenta vezes o mesmo erro [risos] (p. 3).

Diante das várias atividades de acompanhamento e avaliação dos textos produzidos pelos alunos, os professores atribuem maior valorização e/ou importância à **ortografia** e à **escrita individual**.

Gráfico 43 - Avaliação que os professores *raramente* e *nunca* implementam



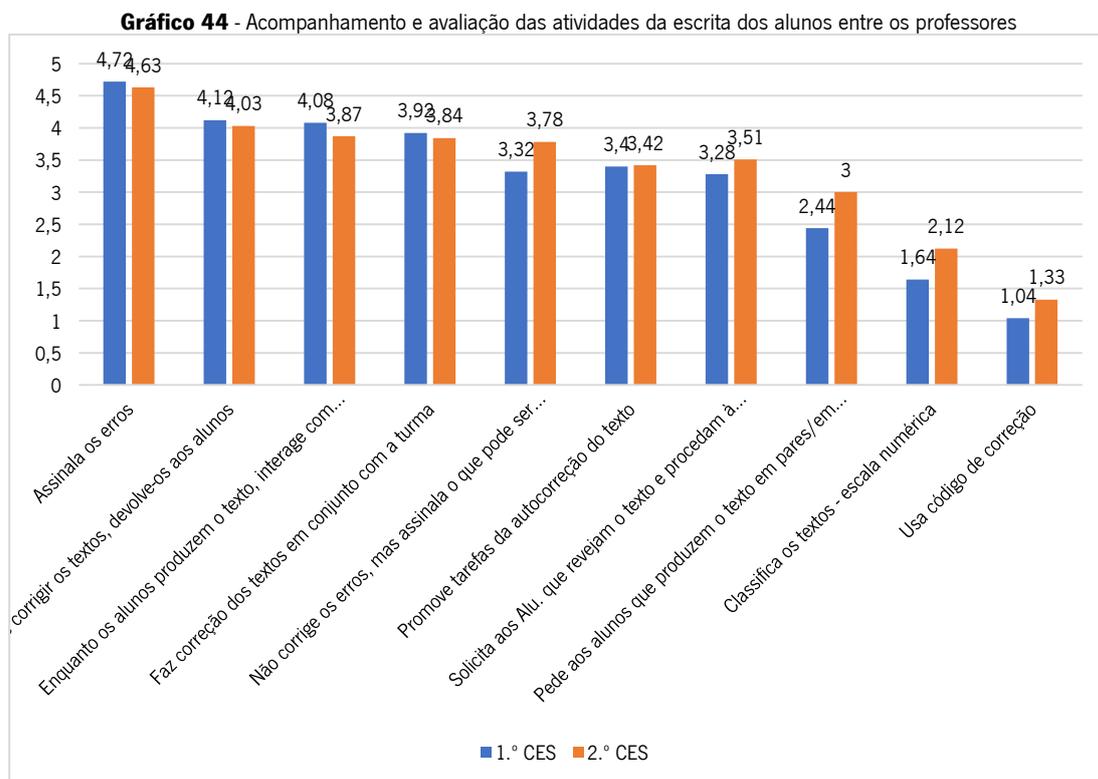
Fonte: Elaboração própria

Ao contrário, os professores *raramente* “classificam os textos produzidos pelos alunos de acordo com a escala numérica em uso na escola **[1,88]**” e *nunca* “usam códigos de correção **[1,18]**”. Nesta perspetiva, quando questionados se utilizam código de revisão, ou correção, o professor **EP26**, do 2.º CES do grupo A, responde que “não, não!” **[19':47s]** (p. 7). Neste caso, qual é a estratégia que utiliza para a correção dos textos produzidos pelos alunos? O professor **EP26** responde:

EP26: [17':38s] “É mais uma estratégia antiga. Nós para avaliar os textos, temos a estratégia de cotação de nota. Normalmente, o professor nunca dá o *feedback* numa aula de escrita: colaborativa ou individual. Portanto, o primeiro objetivo é o aluno produzir. Produziu, está bom. Produziu um texto narrativo, [podemos considerar que] é isto que eu queria, mas agora: avaliação? Avaliação é o trabalho mais difícil, vamos lá supor, sobretudo numa prova, por exemplo, eu peço ao aluno para escrever uma redação [...] e a cotação é de 0 a 5, eu só dou 3 e 4. Quer dizer que avaliação está aí. [...]. Portanto, é uma nota, nós não temos ainda o critério de avaliação qualitativa da produção, porém **a avaliação é quantitativa** [...]” (p. 7).

Neste âmbito, os professores fazem a avaliação da escrita dos alunos, com o objetivo de perceberem a evolução dos mesmos. Deste modo, o professor **EP26** destaca que a principal intenção

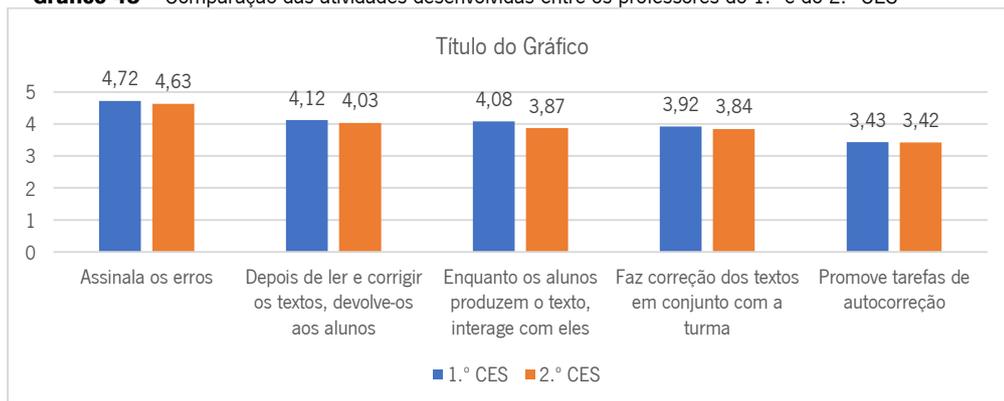
da avaliação é apontar os **erros ortográficos** mais comuns apresentados pelos alunos: “acho que a intenção aí, é fazer o aluno perceber em termos quantitativos, que está num bom caminho e precisa melhorar. E a outra é apontar os erros ortográficos, é o mais comum também [...], e acaba por escrever sempre a palavra correta por cima, ou por baixo da errada que o aluno produziu” **EP26 - [19':41s]** (p. 7).



Fonte: Elaboração própria

Das dez (10) atividades representadas no gráfico 44, comparando os dois grupos de professores, vemos que estes revelam concordância em cinco (5) atividades, classificadas com as seguintes escalas: assinalam *sempre* os erros [**1.º CES/4,72 – 2.º CES/4,63**]; *muitas vezes*, depois de ler, corrigem os textos [**1.º CES/4,12 – 2.º CES/4,03**]; enquanto os alunos produzem, interagem com eles [**1.º CES/4,8 – 2.º CES/3,87**] e *muitas vezes* fazem correção dos textos em conjunto [**1.º CES/3,92 – 2.º CES/3,84**]; *às vezes*, promovem atividades de auto correção [**1.º CES/3,43 – 2.ºCES/3,42**].

Gráfico 45 – Comparação das atividades desenvolvidas entre os professores do 1.º e do 2.º CES



Fonte: Elaboração própria

Ao contrário dos professores do 1.º CES, os professores do 2.º CES apresentam maior frequência de escala nas seguintes atividades: *muitas vezes* não corrigem os erros, mas assinalam o que pode ser melhorado [2.º CES/3,78 – 1.º CES/3,32]; por outro lado, *muitas vezes* solicitam aos alunos que revejam o texto e procedam à sua correção [2.º CES/3,51 – 1.º CES/3,28] e *às vezes* pedem aos alunos que produzam o texto em pares ou em grupo [2.º CES/3 – 1.º CES/2,44].

No gráfico 44, a escala mínima ficou registada em duas atividades em que os dois grupos de professores coincidem, *raramente* classificam os textos produzidos pelos alunos de acordo com a escala numérica em uso na escola [2.º CES/2,12 – 1.º CES/1,64] e *nunca* usam código de correção [2.º CES/1,33 – 1.º CES/1,06].

De acordo com os gráficos 44 e 45, a escala de atividade com maior frequência, relativamente ao acompanhamento e avaliação que o professor realiza, ficou representada no grupo dos professores do 1.º CES. Neste âmbito, o professor do 1.º CES nas suas atividades, *sempre* “**assinala os erros/incorreções quando corrige os textos dos seus alunos [4,72]”**, e, por outro lado, a menor escala ficou registada no mesmo grupo de professores na atividade em que praticamente todos os professores do 1.º CES *nunca* “**usam código de correção [1,33]”**.

5.3.8. Sobre a Frequência de Tipo/Gêneros Textuais trabalhados em sala de aula

De acordo com o programa, todos os professores do 2.º CES, (EP26, EP28, EP30, EP32, EP37 e EP46) dizem que trabalham com regularidade, em primeiro lugar os **textos narrativos**. “Como obedecemos ao programa, o tipo que mais se trabalha é o narrativo e, por consequência, trabalham-se mais também gêneros do narrativo: o conto [...]” EP28: [11’:11s] (p. 2); “Geralmente é questão do

programa mesmo que é obrigatório: o texto narrativo, informativo, o texto argumentativo, o texto poético e dramático” **EP46: [15’:07s]** (p.3).

Deste modo, para além de obedecerem à orientação do programa sobre o ensino do texto narrativo, o qual devem explorar em sala de aula, todos os professores do 2.º CES são a favor dessa orientação e consideram que dentre os vários géneros textuais, o texto narrativo serve como base de orientação para o conhecimento de outros géneros textuais:

EP37: [22’:58s] “[...] Temos estudado sempre com frequência os textos narrativos. Porque, eles são polissémicos, normalmente o texto narrativo abrange o romance, abrange a questão do conto tradicional, os próprios provérbios, as adivinhas, as lengalengas, os trava-línguas. Portanto, isso faz parte, que tem um carácter narrativo. Então, e mesmo olhando para a nossa realidade africana, a questão da oralidade: tradição oral. Portanto, nós temos mais pessoas a contarem histórias do que propriamente a escrever histórias. Portanto, normalmente [...], ali o aspeto da narratividade, tem o aspeto da própria brevidade daquilo que se conta e a síntese [...]” (p. 3);

EP32: [17’31s] “Como eu disse, muito mais o texto narrativo. [...] Na minha opinião, dos vários géneros textuais, considero o narrativo base, como alicerce, para mim é como conhecer o texto argumentativo, quero conhecer os textos expositivo e tudo mais, o descritivo, a base do [aluno] é aqui no narrativo. Até porque no narrativo, parece que não, terão sempre assim uns elementos de argumento, descrição, assim por diante. Então, trabalho muito com o texto narrativo” (p. 3).

Um dos professores do 2.º CES, (EP26) afirma que, para além de usar o texto narrativo, também trabalha os textos informativos, textos injuntivos e/ou apelativos e o texto lírico. Refere, ainda que o texto dramático e o texto descritivo são pouco frequentes. Contrariamente o professor (EP32) afirma que “[...] O lírico vou buscar pouco, por causa da especificidade que apresenta [...]”

EP26: [13’:41s] “Bem, nós trabalhamos em função do programa e dos manuais que na verdade já têm uma estrutura que é dominada pelo género narrativo, os textos informativos, trabalhamos também os textos injuntivos ou apelativos, o lírico. O dramático nem tanto! Mas, nós trabalhamos mesmo assim: o narrativo, o injuntivo, o lírico. Um, ou outra vez o texto descritivo” (p. 2).

Então, nesta perspetiva, consideramos que há uma discordância ao nível dos textos trabalhados em sala de aula entre o professor do 2.º CES, EP26 e o professor EP32, particularmente por serem da mesma instituição de ensino (E2a). Supomos que a justificação para esse facto seja a preferência individual do referido professor, o que não implica uma estratégia diferente do normal:

EP26: [15’:45s] “[...] O professor pode mudar em função do diagnóstico que faz dos alunos, sempre que nós quisermos mudar um determinado conteúdo, temos de fazer um diagnóstico para saber se o aluno já domina aquilo que o programa já apresenta e

passar para algo adicional. Portanto, se não há um diagnóstico, então, nós acabamos sempre, por trabalhar pela mesma maneira” (p. 3).

Por outro lado, o professor EP28 questiona o motivo da constante programação do texto narrativo em todas as classes (10.^a, 11.^a e 12.^a). O mesmo justifica que, por esse motivo, é que a maior parte dos professores preferem alterar a programação, com a inclusão de outros tipos de textos, que também consideram que poderiam ser explorados:

EP28: [11':27s] “[...] Eu também não percebo muito bem o que é que esta na base da escolha do texto narrativo, vê que há muitos outros tipos que se podiam explorar, mas todas às vezes que nós olhamos pro programa, seja na 10.^a, 11.^a 12.^a classes, estamos a falar do 2.º ciclo, esta ali o texto narrativo. E é sempre o primeiro, uns dos primeiros textos a ser trabalhados. E os professores quando vão fazendo as planificações ao nível micro, ao nível dos grupos [...] vão tendo o cuidado de ir mudando um pouquinho, mas o INIDE, que é a entidade máxima, determina por exemplo, para a classe X [xis] é o texto narrativo na 10.^a. Na 11.^a é texto narrativo de novo, na 12.^a é texto narrativo. Portanto, nós conhecendo essa realidade e porque às vezes os alunos já são nossos, então, vamos fazendo alterações. Agora, pelo programa [...] vamos fazendo alterações na ordem dos textos. Podemos não trabalhar por exemplo, no primeiro trimestre o texto narrativo. Procurar formas de alternar os textos para não seremos muito repetitivos” (p. 2).

Relativamente aos dois professores do 1.º CES, quando questionados sobre quais os tipos/ou géneros textuais trabalhados em sala de aula com mais frequência, um deles, (EP2), destaca o texto narrativo como sendo o principal e outros textos subsequentes (texto injuntivo e texto descritivo). Porém verificamos alguma divergência na informação quando o professor afirma que há 2/3 anos estão a trabalhar os textos informativos: **EP2: [08':10s]** “Trabalho com frequência o texto narrativo, o texto injuntivo e o texto descritivo. Há 2 ou 3 anos estamos a trabalhar muito, [...] os textos informativos [...]” (p. 2).

Já o outro professor do 1.º CES, (EP14), afirma que a frequência do texto a trabalhar em sala de aula, vai depender da classe em questão: **EP14: [06':6s]** “[...] depende muito da classe. [Por exemplo], se for a 7.^a, sim, é o texto narrativo. Se for a 8.^a é o texto descritivo, quando estivermos a falar sobre os adjetivos. [...] A 9.^a classe é o texto informativo, falamos sobre o texto informativo, depois vem o texto expositivo” (p. 2).

5.4. Práticas profissionais dos professores de LP do 1.º e 2.º CES

Neste estudo, consideramos práticas profissionais dos professores de LP do ES todas as atividades que incluem as práticas de planificação dos conteúdos e/ou práticas curriculares (Pacheco, 1995), e práticas letivas e/ou pedagógicas (Brito, 2004). Nesse sentido, procuramos analisar nesta

secção os resultados em relação às práticas letivas de cinco professores de LP do 1.º e 2.º CES, através da observação e assistência às aulas. Nesse campo, devido aos feriados consecutivos durante a recolha de dados, em dias em que as aulas de LP seriam bastante intensas (2.ª feira e 3.ª feira), nos dias 28 de fevereiro de 2022 e 1 de março de 2022, alusivos ao carnaval, não foi possível assistir a todas as aulas que estavam previstas. Posto isto, optamos por assistir a três práticas letivas e analisar dois planos de aulas em três instituições escolares: E1d [P14], E2a [P28, P30 e P32] e E2b [P37]. Nesta fase, todos os profissionais estiveram prontamente disponíveis.

De acordo com a nossa classificação atribuída aos professores de LP do 1.º e 2.º CES (grupo A, B e C), nesta secção procedemos à análise das práticas profissionais, tendo em conta aspetos já referidos no capítulo quatro (Abordagem Metodológica da Investigação), onde referimos três fases de recolha de dados: em primeiro lugar os professores foram questionados, posteriormente, na segunda fase, os professores foram submetidos a entrevista e, por fim, assistência às aulas, tendo como suporte a grelha de observação semiaberta e a gravação de áudio. Relembramos que, antes da recolha de dados, foi necessário legitimar e motivar os participantes relativamente ao objetivo da investigação. Para o efeito, constam da análise das práticas letivas e análise dos planos de aulas os seguintes professores:

- Professor e/ou profissional especializado para o ensino da LP do 1.º CES (P14) – Grupo A e C;
- Professor e/ou profissional especializado para o ensino da LP do 2.º CES (P28, P30 e P32) – Grupo A;
- Professor e/ou profissional sem formação inicial em ensino do 2.º CES (P37) – Grupo C.

Assim, analisamos em primeiro lugar os planos de aulas, de forma separada da análise das observações das aulas assistidas, com o objetivo de dar resposta às seguintes questões:

- Qual é a prática do professor de MELP no âmbito da didática da escrita?
- Será que as práticas profissionais dos professores de LP do ES, no município de Moçâmedes, potencializam as aprendizagens previstas no currículo?

5.4.1. Análise dos Planos de aula de LP e de MELP do 2.º CES (E2a-P30 e P32)

Nesta fase, analisamos dois planos de aulas referentes à instituição escolar do 2.º CES [E2a], com a participação dos professores P30 e P32. Deste modo, apresentamos na tabela 16 os dados gerais referentes aos dois planos de aulas do tipo aula nova, sendo um plano do professor de LP(P32) e outro do professor de MELP(P30).

Tabela 16 - Dados gerais referentes aos planos de aulas analisados

	E2a-P30/MELP**	E2a-P32/LP*
Classe	11.ª classe	10.ª classe
Nome do curso	Ensino da LP do 1.º CES	Ensino da LP do 1.º CES
Duração	90 minutos	90 minutos
n.º de alunos inscritos	33	35
Tema e/ou Assunto	- Produção textual variada e/ou à escolha dos alunos	- Estudo do texto: “Aparências”, pág. 72; - Conjunções.
Objetivo geral	- Consolidar a interação do texto narrativo do domínio oral e do escrito; - Aperfeiçoar a competência escrita pela utilização de técnicas de hetero-correção.	- Desenvolver a capacidade de leitura; - Compreender o sentido do texto através da leitura e interpretação do mesmo; - Aperfeiçoar o diálogo; - Conhecer os aspetos ligados ao funcionamento da língua, em momentos de uso; - Treinar a escrita do texto narrativo, conto, a leitura dinâmica e a criatividade.
Objetivo específico	- Observar as imagens fixas; - Analisar as imagens fixas; - Produzir um conto maravilhoso a partir das imagens; - Caracterizar as personagens do conto; - Identificar as personagens quanto ao relevo;	- Leitura do texto; - Identificação de palavras desconhecidas no texto através da leitura silenciosa; - Substituição pelos novos vocábulos, com a ajuda do professor; - Resposta às perguntas da exploração ideológica; - Produção de um conto; - Leitura do texto produzido; - Identificação das conjunções no texto produzido; - Classificação das conjunções identificadas; - Resolução das perguntas da consolidação
Conteúdo	- Texto narrativo (produção do conto); - As personagens e sua caracterização (física e psicológica).	- Exploração ideológica; - Sequência textual narrativa (género textual conto); - Conjunções coordenativas e subordinativas
Método de ensino	- Expositivo e elaboração conjunta.	a)
Meios de ensino	- Imagens fixas.	- O texto, dicionários, cadernos diários, esferográficas, lápis, borracha, giz, apagador, quadro e outros.

Fonte: Elaboração própria

Legenda: a) o professor não especifica o método a utilizar no plano de aula

* Professor de LP

** Professor de Metodologia de LP

De acordo com os dados gerais presentes na tabela 10, é possível identificar nos itens sobre o *tema*, *objetivos* e *conteúdos* que o professor P32 atribui maior importância a três aspetos: *leitura*, *escrita* e *gramática*. Já o professor P30, no seu plano de aula, apenas atribui maior importância à produção textual, propondo aos alunos a escrita de textos livres com temas variados e/ou à escolha dos alunos, através de um trabalho exploratório (recolha de imagens).

Em relação ao item *método de ensino* (tabela 10), o professor P32 não faz referência, no seu plano de aula, à possível estratégia utilizada, mas consideramos que recai sobre três métodos: explicativo, elaboração conjunta e trabalho independente.

Deste modo, efetuamos a análise do plano de aula do professor P32, sendo que, no respetivo plano de aula, é possível evidenciar três fases diferenciadas do seu desenvolvimento: 1) *fase de introdução da aula* (como o professor introduz as motivações psicopedagógicas); 2) *fase de*

desenvolvimento da aula (como o professor promove as atividades de interesse da aprendizagem da escrita), e 3) *fase da conclusão* (como é que o professor finaliza a aula). Quanto ao professor de MELP, efetuaremos a análise de forma isolada dos demais professores de LP, na secção 5.5.1.

5.4.1.1. Fase de introdução da aula de LP do 2.º CES

Na introdução da aula, o professor P32 propôs, no início do seu plano de aula, a saudação, momento que evidencia a educação cívica dos agentes do processo de ensino-aprendizagem. A forma inicial de interação contribui para a educação dos alunos no que respeita à pontualidade e assiduidade. Desta forma, o professor P32 garante a organização da sala e verifica as condições de higiene da mesma, e faz o controlo das presenças dos alunos. Seguidamente, o professor P32 propõe uma breve retrospectiva da aula passada, com a ajuda dos alunos. Relembra, igualmente, a transformação da frase da voz ativa/passiva, e verifica a tarefa, dando uma proposta da sua resolução, criando um ponto de partida.

Nesta fase, ao analisarmos o plano de aula do professor P32, notamos que, na resolução do trabalho de casa, o professor não dá espaço para ouvir o aluno (como faria?), só dá espaço para verificar (como fez).

Após a verificação da tarefa, o professor P32 faz uma preparação da tarefa, contando uma pequena história sobre uma jovem que tinha dupla identidade. O desenvolvimento da aula vai depender da posição do professor, que deverá assegurar as condições para a concretização dos objetivos da mesma.

5.4.1.2. Fase de desenvolvimento da aula de LP do 2.º CES

Depois de professor P32 impulsionar a motivação para a aula, em seguida, faz a distribuição dos textos em cópias e propõe escrever o assunto no quadro. Nesta fase, o professor P32 pede aos alunos para observarem a figura estampada no texto: descrevê-la, explorar o título do texto, e faz uma introdução do tema, apresentando o conceito de aparências. Neste sentido, o professor P32 propõe uma possível resposta por parte dos alunos: “aparências (tudo o que aparenta ser uma coisa e não é) [...]”. Em seguida, o professor P32 propõe uma breve caracterização sobre a estrutura do texto narrativo e/ou descritivo por meio de oralidade.

Com orientações mais precisas, o P32 propõe para a tratamento do novo conteúdo três tipos de leitura: leitura silenciosa (fase em que os alunos também sublinham as palavras desconhecidas); leitura modelo, feita pelo professor, e leitura individual através de jogos de leitura. Nesta fase, o

professor propõe a formação de grupos, compostos por cinco elementos, para procederem à realização do exercício de leitura de forma dialogada: um faz o papel do narrador, o segundo faz o papel do pavão, o terceiro faz o papel da 1.ª galinha, o quarto faz o papel do dono da capoeira e o quinto faz o papel do amigo.

Depois da leitura expressiva do texto, o professor propõe outra tarefa em que os alunos devem apresentar as palavras de difícil significação e, com ajuda do dicionário, os alunos identificam os respectivos significados. Posteriormente, o professor P32 faz oralmente três perguntas aos alunos sobre a compreensão do texto:

- 1) Quais são as personagens do texto? 2) Que conflito se gerou na capoeira? 3) Qual é a lição moral que o autor nos quer dar?

Neste quadro, para a consolidação do conhecimento, o professor P32 parte de um conhecimento válido dos alunos que justifica os casos particulares, ou seja, parte da definição de um conceito e seguem-se explicações e resoluções de exemplos e exercícios – método dedutivo. Os conhecimentos trabalhados nesta fase foram: compreensão textual, exploração vocabular, exploração ideológica e produção textual.

5.4.1.3. Fase de conclusão da aula de LP do ES

Nesta fase da aula é onde verificamos momentos, no plano de aula, relativamente à escrita. Porém, vamos destacar alguns que incluem as tarefas específicas para a produção textual. Em primeiro lugar, o professor P32 propõe a tarefa e/ou atividade de produção textual, porém mantém a constituição inicial dos grupos (5 elementos). Desta feita, estando os alunos sentados de forma circular, o professor P32 propõe as seguintes funções: um coordenador, um controlador do barulho, um controlador do tempo, um gestor de conflito, um relator da tarefa.

Depois da constituição dos grupos, o professor P32 propõe uma breve orientação sobre as tarefas a serem executadas. Neste âmbito, o professor propõe a produção textual de uma sequência narrativa (conto) que deverá ser elaborada em folha A4 por cada integrante do grupo. Por conseguinte, para a produção textual dos alunos, o professor propõe as seguintes estratégias:

- Cada integrante do grupo deve escrever uma história, cujo título será determinado pelo colega que vai dar início à produção textual. Neste âmbito, o professor propõe a produção textual de uma sequência narrativa que deverá ser elaborada numa folha A4;
- Cada aluno terá dois minutos para escrever o texto;

- Terminado o tempo, a folha de cada um deve ser passada para outro integrante do grupo, que estiver à direita, que vai continuar a história passando para o colega;
- Depois, as folhas devem ter passado por todos os alunos até chegarem às mãos de quem iniciou. Para a realização desta atividade o professor propõe, em média, 10 minutos;
- Depois do texto estar concluído, o professor propõe a leitura da história e discussão entre os elementos do grupo, para posteriormente se escolher a história mais engraçada e que tenha a melhor organização textual;
- Por fim, o professor P32 propõe aos alunos a apresentação da história à turma e a leitura em voz alta. A turma escolherá a história mais engraçada, interessante e com a melhor organização textual.

Neste âmbito, a partir da estratégia implementada, o professor P32 espera que os alunos possam desenvolver três habilidades: (i) sociais: atitudes de partilha; que o aluno seja capaz de desenvolver atitudes de partilha, respeitar as ideias dos seus colegas e, principalmente, valorizar a criatividade individual; (ii) linguísticas: desenvolver a progressão textual, articulação textual/sequência textual lógica, e desenvolver o domínio dos elementos de coesão e coerência textual; (iii) habilidades requeridas e/ou competências requeridas: memorização e compreensão da sequência textual narrativa e do subgênero conto, e desenvolvimento da prática da escrita.

5.4.2. Aulas observadas (E1d-P14, E2a-P28, E2b-P37)

Nesta fase foram observadas três aulas de LP, sendo uma do 1.º CES e as outras duas do 2.ª CES, em diferentes instituições de ensino (Eb1, E2a e E2b). Contrariamente à análise do plano de aula do professor P32, em que analisamos diferentes fases do desenvolvimento da aula (introdução da aula, desenvolvimento da aula e conclusão da aula), na observação optamos por analisar apenas duas questões relativas às atividades que o professor leva a cabo para que possa promover o interesse da aprendizagem no âmbito da escrita e do seu ensino.

Neste quadro, relativo à implementação e realização das tarefas ao nível da escrita e do seu ensino, analisamos, em primeiro lugar, as *estratégias de implementação* das tarefas, partindo do tempo concedido aos alunos para a resolução das tarefas de escrita, bem como às formas de trabalho privilegiadas (individual e/ou em grupo) e a operacionalização dos recursos, por exemplo, o uso dos manuais e/ou textos impressos.

No que diz respeito aos alunos, procuramos observar as atividades e/ou textos que mais favorecem (motivam) as aprendizagens e as dificuldades sentidas pelos mesmos na resolução das tarefas de escrita.

Tabela 17 - Dados simplificados referente às aulas assistidas

	E1a-P14/LP*	E2a-P28/LP*	E2b-P37/LP*
Classe	8.ª classe	10.ª classe	10.ª classe
Nome do curso	Regular	Ensino de Geografia e História	Magistério Primário
Duração	90 minutos	90 minutos	90 minutos
n.º de alunos inscritos	29	22	-
n.º de alunos presentes	29	20	-
Tema	- Preposições (locuções prepositivas)	- Convocatória, Convite e Aviso	- Relação de forma e sentido entre as palavras

Fonte: Elaboração própria

Legenda: * Professor de LP

De acordo com a tabela 17, os professores P14 e P37 realizam aulas com conteúdos gramaticais, sendo que o professor P14 aplica os conteúdos sobre *as preposições (preposições prepositivas)* e o professor P37 aplica os conteúdos sobre a *Relação de forma e sentido entre as palavras*. Um dos aspetos a destacar nas suas aulas é que ambos os professores, à medida que os alunos escreviam e/ou tomavam notas dos conteúdos, assumiam esse momento como uma atividade de ensino da escrita, e por isso faziam breves correções sobre algumas palavras escritas nos cadernos, passando de carteira a carteira e no quadro, quando necessário.

Uma particularidade assumida pelo professor P37 é que, no início da aula, o professor faz uma breve explicação sobre os conteúdos, e em seguida apresenta um exemplo da palavra “aço” e “asso” no quadro, para os alunos distinguirem o significado de cada. Nesta fase, o professor exhibe um panfleto de cartolina com um pequeno texto e faz a leitura do mesmo. Após a leitura, o professor P37 solicita que os alunos retirem palavras do texto que estejam relacionadas com os conteúdos.

De igual modo, o professor P14, no início da sua aula, distribui um pequeno texto impresso, para os alunos poderem identificar palavras relacionadas com os conteúdos gramaticais em estudo. Deste modo, consideramos que os professores P14 e P37, apesar de serem de ciclos diferentes, apresentam semelhanças nas estratégias implementadas para a aula de LP. Assim, verificamos que os professores P14 e P37, durante a aula de LP, não atribuem nenhuma tarefa de produção textual, apenas limitam os alunos a tirarem notas sobre os conteúdos gramaticais em estudo.

Por outro lado, nas respetivas aulas assistidas, não verificamos o uso do manual por parte dos alunos e professores. A seguir, passamos em análise as *estratégias implementadas e atividades dos alunos* na aula assistida do professor E2a-P28.

5.4.2.1. Estratégias implementadas (E2a-P28)

Nesta fase, observamos a aula do professor P28, por ser o único, entre as três aulas assistidas, com o conteúdo de produção textual. Ao nível da escrita, o professor, na sua aula, em primeiro lugar, faz uma introdução dos conteúdos, com a seguinte pergunta de partida:

P28: Sabem o que é uma convocatória?

Depois de professor P28 ouvir atentamente as respostas de vários alunos, dá uma breve explicação, fazendo uma ponte com os conteúdos anteriores:

P28: Na aula anterior, solicitei que vocês produzissem o convite e o aviso, agora pergunto se sabem qual é a diferença entre os três subgéneros? Se não, hoje vamos trabalhar como podemos elaborar uma convocatória e determinar a diferença que há entre a convocatória, o convite e o aviso.

Nesta fase surgem várias intervenções dos alunos. Entretanto, o professor explica de forma clara a diferença dos subgéneros textuais e relaciona-os. Em seguida, solicita a um aluno (A2d) para fazer a leitura da convocatória. Posteriormente, dita os conteúdos referentes à definição da convocatória e à sua estrutura, e procede de igual modo com o convite e o aviso.

No quadro da sala de aula, o professor expõe uma tabela com três divisões para os alunos identificarem elementos comuns dos subgéneros textuais em estudo: o Convite, o Aviso e a Convocatória. Depois, solicita que os alunos expliquem a diferença entre os mesmos. Nesta fase, por haver algumas dúvidas por parte dos alunos, o professor esclarece de forma exaustiva, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática.

Deste modo, o professor consegue criar condições para a implementação das estratégias, ao nível da produção textual, atribuindo as seguintes tarefas aos alunos:

- Constituição de grupo composto por dois integrantes;
- Distribuição de pequenos textos;
- Orientação da leitura silenciosa do pequeno texto distribuído;
- A partir do exemplo modelo, incita os alunos a produzirem uma convocatória para um dos integrantes do grupo e vice-versa.

Nessa fase, o professor sensibiliza os alunos sobre a forma como devem comportar-se durante a realização da tarefa e estabelece as regras de tempo. Passados 10 minutos, o professor pergunta se já terminaram, e atribui mais 2 minutos para os que ainda não terminaram. O professor implementa as mesmas estratégias para a produção do convite e do aviso.

Posteriormente, o professor solicita três grupos de voluntários para fazerem a leitura dos seus textos. Nesta fase, o professor pede aos alunos a máxima atenção, para a correção conjunta. Do

mesmo modo procede com a leitura dos outros dois textos (convite e aviso). Para além da correção conjunta, o professor verifica que um aluno (A2f) apresentou uma dúvida sobre as características do aviso. Neste âmbito, o professor esclarece que o aviso não deixa de ser uma informação obrigatória à qual devemos obedecer. Já a notícia pode ser uma informação do nosso interesse ou não.

Apesar de os alunos exporem dúvidas, o professor aproveitou o momento para se referir à qualidade dos textos produzidos pelos mesmos, quando comparados com o texto realizado no início do ano letivo, na aula de diagnóstico e com o texto realizado em casa. Deste modo, o professor salienta que verifica melhorias e, por isso, parabeniza os alunos em geral pelos esforços realizados durante a produção dos textos. Ainda assim, o professor reforça que os textos deviam estar melhor estruturados e dá breves recomendações.

Em termos comparativos, consideramos a partir do plano de aula referente ao professor P32 e das aulas assistidas referentes aos professores P14 e P37, a aula do professor P28 é o único em que faz a correção dos textos produzidos é feita em conjunto com os alunos.

5.4.2.2. Atividades dos alunos

De acordo com as estratégias implementadas pelo professor P28, os alunos realizam as atividades assumindo, em primeiro lugar, a definição dos conteúdos (convocatória). Neste âmbito, em resposta à questão formulada pelo professor P28, um dos alunos (A2e) afirma que já tinha recebido uma convocatória para um jogo e outro assume que foi convocado para uma festa. Em seguida, três alunos (A2a, A2b e A2c), de forma ativa e em simultâneo, respondem sobre a diferenciação dos subgéneros estudados.

Ao nível da realização das tarefas, no que diz respeito às propostas de escrita, um aluno (A2d), de forma voluntária, faz a leitura da Convocatória de forma clara, e depois continuam com outras orientações: apontam os conteúdos nos cadernos, interagem a maior parte das vezes e, em conjunto, conseguem identificar as diferenças existentes entre os respetivos subgéneros. Embora com algumas dúvidas, que posteriormente o professor esclareceu de forma exaustiva.

A2f: Uma reclamação é um aviso ou uma informação?

O aluno A2f apresenta dificuldades na distinção entre aviso e notícia. De modo geral, verificamos que a turma em questão é muito interativa, e praticamente todos cumpriram com as tarefas propostas para a escrita dos conteúdos.

5.5. Concepções e práticas do professor de MELP

O professor P30 é o único participante deste estudo a exercer a função de professor de MELP e de LP. Por isso, optamos por fazer a análise da sua entrevista e do seu plano de aula de forma isolada. Neste âmbito, procuramos aferir três pontos essenciais: (i) como o professor prepara as suas aulas; (ii) quais são as concepções ao nível do currículo da MELP e (iii) de que modo implementa as estratégias ao nível da didática da escrita.

Ao contrário das aulas de LP, o professor de MLP faz a preparação das suas aulas sozinho, por ser o único professor da instituição. **EP30: [31':24s]** “[...] às vezes elaboro a planificação, planifico sozinho, por necessidade, por falta de oportunidade de partilhar com os outros [...] mas, às vezes, eu trabalho com os colegas das coordenações de LP, inclusive da coordenação de Francês [...]” (p. 1).

Em relação ao currículo, o professor P30 utiliza com frequência o programa: “a princípio seguimos o programa” (p. 1), para a preparação dos conteúdos. Neste campo, o professor, lamenta o facto de a disciplina não possuir manuais. **EP30: [03':14s]** “[...] Nós não temos manuais, nós não temos materiais, especificamente para a Didática, não temos! Na verdade, eu digo assim: que “somos aqueles aventureiros da ciência”, que obrigatoriamente todos os dias temos que procurar, temos que investigar com recursos próprios. Outra grande dificuldade, é a questão da possibilidade [...] de polycopiar trabalhos e aquisição de materiais” (p. 1).

No que diz respeito ao enquadramento dos conteúdos no programa relacionados com a didática da escrita, o professor P30 assume que os mesmos não estão claros nos programas, e por isso admite que muitas vezes tem de usar a criatividade.

Quanto às estratégias implementadas no âmbito da didática da escrita, o professor P30 durante a entrevista mostrou ter domínio das estratégias, relativamente aos componentes do processo da escrita: planificação, textualização e revisão. Por outro lado, notamos que o professor também tem o domínio do conceito de Sequência Didática, mas também garante que, pelo facto de ser sozinho, procura às vezes partilhar e/ou solicitar apoio dos seus colegas de LP e/ou de Francês.

5.5.1. Aula Teórica de MELP (E2a-P30)

Nesta secção, apresentamos a análise referente ao plano de aula do professor de MELP (P30). De acordo com a tabela 16, o professor P30 propõe aos seus alunos um trabalho prático em que os mesmos devem produzir um conto livre, a partir da observação de uma imagem fixa. Para levar a cabo a realização das tarefas de produção do conto, o professor P30 propõe duas atividades essenciais: 1.^a

fase: estratégias e/ou atividades implementadas no início da aula; 2.ª fase: elaboração de conto maravilhoso.

Na 1.ª fase, o professor propõe o cumprimento dos aspetos organizacionais da aula e introduz uma frase motivacional no quadro:

P30: Quem conta um conto, acrescenta um ponto.

Em seguida, o professor propõe a leitura em voz alta de todos alunos. Posteriormente, explica o significado da frase e, em função da possível resposta dos alunos, pergunta-lhes se alguma vez já viveram uma situação idêntica. Nesta fase introdutória dos conteúdos, o professor P30, relembra aos alunos o seguinte:

P30: Quais são os tipos de personagens que [já] aprenderam e qual é a diferença?

De acordo com o plano de aula, o professor P30 propõe uma provável resposta dos alunos:

Personagem principal é aquela que desempenha no desenrolar da ação o papel mais importante. Personagem secundária é aquela que interage com a principal para o desenrolar da ação e possui um papel menos importante do que a principal. Personagem figurante é a que apenas preenche os momentos da narrativa, normalmente passiva e com pouco momento, [também] pode ser designada de personagem decorativa.

Em relação à segunda fase (elaboração de conto maravilhoso), o professor P30 propõe um trabalho, a ser realizado em grupos constituídos por dois integrantes, fora do contexto de sala de aula, mas que deve ser apresentado e defendido por cada grupo em sala de aula. Deste modo, no início das atividades, o professor propõe uma breve explicação sobre as orientações da atividade e/ou da realização das tarefas e, em seguida, faz a distribuição de fichas e/ou folhetos com imagens referidas nas tiras, onde orienta os passos a serem seguidos para a criação do conto maravilhoso:

P30: Escreve um conto, em cada uma das tiras de opções que se seguem [no folheto com 6 imagens e as respetivas tiras]: um herói ou heroína, algo que uma das [personagens] deseje (alguém ou alguma coisa que o ajuda) e assim sucessivamente até a conclusão feliz do teu conto.

Em seguida, o professor P30 propõe a distribuição do folheto com as respetivas tiras e propõe simultaneamente aos grupos as seguintes atividades:

- Visualiza as imagens da 1.ª tira, seleciona e descreve o herói ou heroína do conto que vais e/ou pretendes escrever;
- A partir da 2.ª tira, escolhe o que o teu herói ou heroína procura e/ou deseja;
- Na 3.ª tira, seleciona alguém ou alguma coisa que ajude o teu herói e/ou heroína na sua procura;
- Já na 4.ª tira, concentra-te na escolha do meio de transporte que servirá de apoio à personagem para conseguir o seu objetivo;
- Na 5.ª tira, a viagem da tua personagem encontrará um perigo que deverá vencer;

- Finalmente, na 6.ª tira, a tua personagem chega ao local onde está o que procura;
- Porém, no local encontrado, o teu personagem vai encontrar um adversário e correrá um grande risco de vida porque possivelmente será ferido (a), feito prisioneiro (a), feito escravo (a) condenado à morte;
- Em contrapartida, tudo tem de terminar bem, pois que vai depender de alguém que o/a liberta por intermédio de três meios: utiliza uma arma secreta; um milagre e/ou utiliza um objeto mágico;
- Posteriormente atribuir um título ao teu conto;
- No final da realização das tarefas de produção do conto livre, os alunos devem efetuar leitura do conto em voz alta por um dos integrantes do grupo.

Deste modo, consideramos que o professor P30, para levar a cabo a realização da tarefa de produção do conto, parte do trabalho exploratório a partir de uma imagem fixa, onde propõe tarefas para as quais os alunos devem procurar a melhor explicação para a sua ocorrência sequencial. Neste campo, o professor P30 atribui orientações específicas até à finalização do texto.

5.6. Os professores e as suas práticas no contexto de Moçâmedes

Nesta secção, consolidamos a questão referida no ponto **5.2.1**, sobre o *grau de dificuldade* que os professores sentem *na planificação do ensino da escrita*. Relembramos que, de acordo com os dados quantitativos, dos 58 professores de LP do ES, 45 afirmam que têm dificuldades na planificação do ensino da escrita.

Deste modo, consideramos que as necessidades dos professores de LP do ES no município de Moçâmedes incidem em três aspetos, nomeadamente: nas instituições, sobretudo no que se refere à (i) *falta de condições de trabalho*, (ii) *características dos professores*, falta de formação especializada em ELP, e (iii) *características dos alunos*, aos quais é atribuída a responsabilidade pelo fraco domínio dos conteúdos.

• (i) Condições de trabalho

No que diz respeito às condições de trabalho, e de acordo com os dados recolhidos, os professores referem que as Instituições de Ensino não têm material escolar com a qualidade desejada, situação que empobrece o ensino da LP. De igual modo, a indisponibilidade de manuais e/ou livros de consulta para o trabalho do professor e a falta de formação especializada é referida pela maior parte dos participantes:

QP5: Não [...] tenho material suficiente para organizar e planificar [...];

QP9: [...] falta de biblioteca;

QP10: [...] falta de materiais para desenvolver esta aula;

QP25: Falta de formação específica e falta de materiais;

QP43: Falta de manuais didáticos e falta de uma biblioteca. Carga horária;

QP45: Falta de formação específica para o efeito;

QP30: Tendo em conta que a planificação é um processo, a falta de manuais, obras literárias e outros materiais que contribuem para a realização de uma actividade de escrita influencia negativamente na planificação;

QP32: A falta de materiais é a grande dificuldade. [...]. Refiro-me aos manuais de leitura adequados às classes em que se lecciona, a cadernos de actividades, a guias metodológicos para os professores, etc.

Para além disso, dois professores do 1.º CES reforçam nas suas entrevistas, que tais situações incidem nas necessidades sobre o ensino da escrita ao nível das suas práticas profissionais:

EP14: [...] muitos problemas [incidem nos] materiais, [os alunos] não têm uma gramática, não têm um dicionário. Então, isso também dificulta muito a aula de LP. Porque, estão todo o tempo a perguntar [por falta de materiais]. A professora dita uma palavra, eles não têm como consultar e também não há iniciativa por parte deles. Eles não acham tão necessário o uso do dicionário. E há quem tem um dicionário, mas não acha necessário trazer na aula de LP **[12':05s]**.

EP2: Condições são mesmo a falta de material, isso é, os manuais. Porque, muitos alunos não têm os manuais, principalmente quando trabalhamos na leitura temos [muitas] dificuldades, porque nem todos têm material. Num universo de 35 alunos, às vezes só dois ou três é que têm o manual do aluno. Então, temos tido dificuldades, às vezes temos que mandar tirar cópias, para eles fazerem o acompanhamento. A dificuldade é mesmo a [falta] de manuais e [outros] materiais.

- **(ii) Características dos professores**

Em relação às características dos professores de LP do ES, os mesmos afirmam que as referências mais comuns têm a ver com o insuficiente número de professores de LP especializados e a falta de preparação dos mesmos, que faz com que haja dificuldades no seu desempenho profissional:

QP1: [...] dificuldade em escrever algumas frases;

QP3: Têm surgido algumas dificuldades;

QP4: Sim, encontro dificuldades na planificação, [...] por vezes nos métodos a aplicar;

QP8: Seleccionar actividades interessantes que resolvam as dificuldades de todos os alunos visto que a leitura [...] não faz parte do dia a dia deles.

- **(iii) Características dos alunos**

No caso dos alunos, o fraco poder de compreensão da leitura e de produção de escrita, o seu desinteresse, e a falta de colaboração e acompanhamento dos encarregados são aspetos referidos:

QP13: [...] falta de interesse dos alunos, que muitas vezes resulta da falta [de] incentivo dos pais;

QP16: [...] dificuldade de leitura e escrita nos alunos provenientes do ensino primário;

QP26: Fraco nível de vocabulário. Desconhecimento acentuado da formação de palavras. Falta de hábito pela leitura.

5.7. Perspetivas dos Professores, sobre como melhorar os processos de ensino de diferentes tipos/géneros textuais

As respostas dos professores sobre as suas perspetivas para melhorar o ensino da escrita, favoreceram a constituição de três categorias: (i) sugestões para as instituições; (ii) sugestões para os professores e alunos ao nível da prática letiva; (iii) sugestões para os familiares e/ou encarregados de educação.

A maior parte dos professores sugere que as Instituições de Ensino devem, em primeiro lugar, facilitar o acesso a materiais didáticos e/ou a promoção de leitura nas bibliotecas. Para além disso, as instituições de ensino devem apostar na formação especializada e/ou contínua dos profissionais no ativo. Neste sentido, os professores também sugerem que deve haver mais empenho por parte dos mesmos e dos e alunos no sentido de massificar as práticas de escrita. Neste âmbito, a colaboração dos pais e/ou dos encarregados de educação é essencial.

• (i) Sugestões dos professores em relação ao papel das instituições

Ao nível das instituições, os professores apresentam as seguintes sugestões: *facilitar o acesso a materiais didáticos e/ou a promoção de leitura nas bibliotecas e apostar na formação especializada de professores de LP*. Em relação aos materiais didáticos e às bibliotecas, os professores sugerem que as instituições devem proporcionar:

QP25: [...] acesso a materiais;

QP2: [...] tendo manuais de escrita, para que os alunos os consultem;

QP8: [...] se nela houvesse bibliotecas bem equipadas e se organizasse concurso de redação e de leitura;

QP9: A escola deveria abrir uma biblioteca para promover a leitura e facilitar na produção de diferentes tipologias textuais;

QP11: [...] abertura de bibliotecas nas escolas, para que os alunos possam fazer leitura no momento em que estão em borla [quando o professor falta], ou no período apostado sob orientação do professor ou bibliotecário;

QP37: Apetrechar as bibliotecas [...];

QP12: [...] Se a escola tivesse biblioteca e palestra de incentivo à leitura, os tais processos seriam melhorados, na medida em que conciliar-se-ia o que se lê ao que se escreve;

QP23: [...] é termos bibliotecas, criar muitos textos;

QP24: [...] dispondo material, que aborda sobre o assunto; bibliotecas;

QP13: [...] é importante que ela [a escola] promova a formação de escrita [para] habilitar os alunos [nesse domínio];

QP18: Promover atividades ligadas ao ensino da escrita, pois não é só tarefa do professor.

Para além disso, os professores, nas suas opiniões e/ou sugestões, reconhecem que as suas práticas devem refletir-se na qualidade de ensino-aprendizagem, mas para que tal facto ocorra há uma extrema necessidade de as Instituições de Ensino apostarem cada vez mas na formação qualificada e/ou especializada dos professores de LP.

QP28: Deve-se apostar na formação contínua dos professores de LP a fim de se irem aprimorando as suas diferentes competências, sobretudo a competência de escrita; criação de espaços de discussão de vários aspetos relacionados as metodologias entre professores;

QP29: [...] formação específica dos professores [...];

QP45: Promoção de debates; apoio à pesquisa, tanto ao nível do professor como dos alunos;

QP3: Nas formações de capacitação e treinamentos pedagógicos, que estivessem professores formados e especializados na disciplina;

QP10: [...] ter professores capacitados para esta área, para ultrapassar as dificuldades;

QP11: Assim, os alunos poderiam conhecer um número elevado de palavras, evitando assim constantes erros ortográficos e que possam melhorar a expressão escrita;

QP14: De tempo em tempo capacitar os professores com seminários sobre o processo de ensino da escrita.

- **(ii) Sugestões dos professores em relação às suas práticas**

Apesar de maior parte dos professores ter sugeridos várias questões institucionais, ao mesmo tempo reforçam opiniões em relação às suas práticas. Deste modo, os professores, diante das suas práticas profissionais (ensino-aprendizagem da escrita), sugerem intensificar exercícios de leitura, gramaticais, de correção ortográficos e exercícios de prática de caligrafia:

QP1: [...] dando aulas de caligrafia;

QP15: No processo de ensino e aprendizagem nada melhor como a cultura de exercício; Se for na perspetiva de caligrafia, basta dar formação apropriada [...] na perspetiva ortográfica, mais leituras e bastante exercícios [...] para minimizar os problemas;

QP35: [...] podíamos continuar o acompanhamento dos alunos, continuando a pedi-lhes que façam cópias, para aqueles que têm cacografia, e as que já têm caligrafia que melhorem;

QP38: Elaborar constantemente exercícios que facilitem a descoberta de palavras mal escrita (ortografia);

QP46: [...] maior atenção dos erros de ortografia em todas as disciplinas;

QP20: Promover o gosto pela leitura; ensino da gramática; apresentar novos vocábulos; incentivar a escrita colaborativa; mostrar a importância da revisão.

Um número reduzido de professores, para além de já terem referido as suas opiniões em relação às Instituições de Ensino, ainda assim, é da opinião de que, diante das práticas de ensino-aprendizagem da escrita, os professores devem incentivar as seguintes atividades:

QP31: Defendo o pensamento baseado em dinâmicas e/ou atividades linguísticas contextuais que visem desenvolver a capacidade de composição: redação e reconto. E isto muito mais além de simplesmente dos livros ou ditar determinadas regras gramaticais, que às vezes não produzam propriamente dita “aprendizagem significativa”;

QP56: [...] implementação de vários exercícios práticos;

QP57: Motivar os alunos a mostrar o quão é importante aplicar a escrita para o seu dia-a-dia;

QP58: [...] brincadeiras que estimulem o interesse pela escrita; redação sobre assuntos de interesse dos alunos; trabalhar com frases com erros ortográficos retiradas em reclames espalhados pela cidade, leitura obrigatória de textos ou obras [...];

QP16: Intensificar os exercícios de produção textual bem como o hábito [da] leitura;

QP17: Dando mais tempo para a produção textual. Incentivando os alunos a escreverem histórias com concursos de cantilenas, poemas, contos [...]; promover pequenos grupos a escrever jornais morais [...];

QP19: 1. Produção textual; 2. Realização de concursos; 3. Avaliar a caligrafia em cadernos, exercícios sempre que for possível;

QP26: Incentivar os alunos para adesão a programas que envolvem a produção escrita.

Neste sentido, os professores reforçam, nas suas sugestões, que os tempos letivos destinados para a produção textual ainda são insuficientes. Deste modo, sugerem que o plano curricular deve dar primazia ao ensino da escrita:

QP4: [...] deve constar no programa de dosificação dos conteúdos dando primazia ao ensino da escrita em aulas e tempos [letivos]; [...] meios de ensino, como manuais de escrita a cada aluno;

QP5: Dar mais tempos letivos para trabalhar na escrita;

QP14: 1.º atribuir menos tempos letivos aos professores de LP, para que os mesmos consigam dedicar mais tempo no ensino da escrita com os alunos; 2.º Promover atividades especificamente com os professores [...] e alunos;

QP28: Deve-se dar um espaço maior para o desenvolvimento das estratégias de escrita; as estratégias de escrita atuais devem estar plasmadas nos programas e planos curriculares.

- **(iii) Sugestões dos professores para os familiares e/ou encarregados de educação**

Em relação aos encarregados de educação, três professores (P3, P16 e P50), para além de terem já apresentado sugestões em relação ao papel das Instituições de Ensino e sobre as suas práticas ao nível do ensino-aprendizagem da escrita, também dão a sua sugestão em relação ao papel da família no desenvolvimento dos seus educandos. Deste modo, os professores apontam duas sugestões que podem minimizar as dificuldades dos alunos ao nível do ensino da escrita: as

instituições devem intensificar e promover a colaboração dos encarregados de educação em atividades que possam melhorar o processo de aprendizagem da escrita; por outro lado, os encarregados de educação devem cumprir com as suas obrigações ao nível dos seus educandos e, por isso, sugerem o seguinte:

QP3: Que a comunidade (encarregados de educação) estivesse mais presentes e participativos com as escolas;

QP16: Solicitar mais interação por parte dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos;

QP50: Seria bom que a escola trabalhasse com as comissões de encarregados de educação sobre a aprendizagem de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados recolhidos permitiram-nos, por um lado, conhecer a realidade dos professores de LP e de MELP do município de Moçâmedes, Angola, perceber o que pode ser alterado, de forma a obter mais e melhores resultados. Por outro lado, consideramos que todo esse trabalho foi uma caminhada de superação, face aos desafios, mas que ficou vencida com muita aprendizagem. Deste modo, consideramos o seguinte:

(i) ***Sobre o estatuto da língua portuguesa em Angola:***

De acordo com a política linguística em vigor, a língua portuguesa é a única língua de escolarização, não obstante as línguas locais estarem regulamentadas para que sejam utilizadas nos diferentes Subsistemas de Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio. Neste âmbito, “lamenta-se o facto de não haver políticas linguísticas mais assertivas, o que é agravado com a carência de recursos humanos e materiais para a valorização e promoção das línguas locais” (Joaquim, 2021, p. 53).

(ii) ***No domínio da legislação sobre as políticas educativas:***

As Leis representam um instrumento regulador para os educadores, professores e até mesmo para os alunos, no sentido em que, em conjunto, permitem melhorar cada vez mais a organização, a funcionalidade dos processos, e o desempenho do próprio sistema de educação entre os diferentes subsistemas. Porém, há um enviesamento daquilo que são as suas orientações e o cumprimento destas em relação à prática, que condiciona as necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos, para que sejam preparados para a vida.

Ao nível do currículo, apesar de as reformas trazerem alguns resultados positivos, ainda assim, as instituições escolares, os alunos e professores debatem-se com a problemática do currículo nacional ser único para todos os alunos.

(iii) ***Conceções de escrita e de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa do ES:***

É essencial que o professor compreenda bem as diferentes perspetivas sobre a escrita e o seu ensino. Os conceitos centrais destas conceções teóricas permitem atribuir orientações para toda a prática de ensino, desde a seleção dos textos, seleção dos conteúdos, até à organização metodológica e avaliação. Neste sentido, sintetizamos duas dimensões no domínio das conceções: conceções ao nível do programa curricular e conceções ao nível das estratégias implementadas para a atividade de escrita e do seu ensino (importância e/ou valorização dos conteúdos programáticos, realização das tarefas e acompanhamento/avaliação das atividades de escrita dos alunos).

- ***Concepções sobre o programa curricular de LP e de MELP do ES em Moçâmedes, Angola:***

Ao nível das concepções sobre o currículo, concluímos que os professores de LP e de MELP utilizam apenas o programa curricular como documento legislativo de cumprimento obrigatório. Comparando os professores do 1.º ciclo com os professores do 2.º ciclo, verificamos que estes últimos procuram enquadrar e definir as atividades de ensino da escrita, não apenas com o programa, mas também adaptando atividades, recorrendo a outras fontes de pesquisa de conteúdos.

Apesar de o programa ser um documento obrigatório, os professores referem saltos na abordagem dos conteúdos programáticos, falta de orientações específicas e de estratégias a serem implementadas ao nível das tarefas da escrita e do seu ensino. No que diz respeito ao enquadramento dos conteúdos no programa, relacionados com a didática da escrita, o professor de MELP assume que os mesmos não estão claros nos programas, e por isso admite que muitas vezes tem de usar a criatividade e/ou solicitar apoios de outros profissionais de LP.

- ***Ao nível das estratégias implementadas:***

Na introdução da aula e/ou da produção textual, os professores atribuem *maior importância* à leitura e, posteriormente, na produção textual, valorizam mais três aspetos: (i) *conhecimento gramatical*; (ii) *erro ortográfico* e (iii) a estrutura do texto traduzida em *introdução, desenvolvimento e conclusão*. Como aspetos *nada importantes* consideram quatro conceitos *sequência didática; processo da escrita; código de revisão e facilitação processual*.

Em relação ao desenho de tarefas do ensino da escrita, foi possível constatar que todos os professores desconhecem as *estratégias da facilitação processual*. Através da entrevista ficou comprovado que dois professores, EP30 e EP28, este último com o grau académico mais elevado, mostraram ter alguma ideia sobre o assunto, mas sem terem muita consciência disso. Deste modo, o profissional EP28 reconhece que desconhece a terminologia “facilitação processual” e explica o modo como orienta os seus alunos durante a aula de ensino da escrita. Alguns profissionais especializados em ELP focam de maneira dispersa os componentes do processo da escrita (planificação, textualização e revisão). Contrariamente aos profissionais especializados, os não especializados, para além de desconhecerem totalmente a terminologia, também não desenvolvem em nenhum momento atividades com ela relacionadas.

Quanto às estratégias implementadas no âmbito da didática da escrita, o professor EP30, durante a entrevista, mostrou ter domínio dos componentes do processo da escrita: planificação, textualização e revisão. Também verificamos que os professores P30 e P28 são os únicos que têm

alguma ideia do que pode ser uma “Sequência Didática”, contrariamente aos demais professores, que consideram “Sequência Didática” o plano de aula.

Também, concluímos que, apesar dos professores preferirem que os alunos façam tarefas de escrita individual, há quem valorize e implemente a “escrita colaborativa” para a produção de escrita, por a considerarem um processo simplificado para a avaliação dos alunos em sala de aula.

(iv) **Conhecimento e experiência profissional dos professores**

Ao nível do conhecimento e experiência profissional dos professores, ficou claro que a falta de formação específica em Ensino da Língua Portuguesa é um dos aspetos característicos do perfil dos professores do 1.º e 2.º CES em Moçâmedes, corresponde a 64%, facto que influencia de forma negativa as concepções e as práticas profissionais dos mesmos. Esta situação leva-nos a concluir que o número de profissionais não especializados tende a subir, uma vez que ficou comprovado que esses professores, para além de exercerem a sua atividade há mais de 10 anos, apresentam necessidade de formação qualificada e, por falta de oportunidades, optam pela oferta formativa existente na cidade.

A maior parte dos professores com a formação inicial em ELP começou a lecionar esta disciplina sem ter uma formação específica, e só mais tarde concluiu a formação com meios próprios, assumindo deslocações a outras cidades mais próximas. No caso dos residentes na província do Namibe e do Cunene, deslocavam-se para a cidade do Lubango, outros para o exterior do país, neste caso Portugal e/ou Brasil.

Relativamente aos 64% dos professores sem formação inicial em ensino da LP, constatou-se que a maioria, nunca teve interesse em ingressar no ensino como profissão. Porém, por acreditarem que o Estado é a única instituição que oferece estabilidade a nível de empregabilidade, os recém-formados (Técnicos Médios, Licenciados e Bacharéis) recorrem ao concurso para o ensino, por ser o setor de maior empregabilidade.

(v) **Práticas dos professores de LP e de MELP do ES;**

• **Práticas de planificação e/ou preparação das aulas:**

Verificamos que os professores preparam as suas aulas em conjunto com os colegas. As práticas de planificação dos conteúdos programáticos nas instituições do 1.º CES são organizadas por cada Zona de Influência Pedagógica (ZIP) e posteriormente pelas coordenações. As interpretações dos conteúdos programáticos (curriculares) dos professores do 1.º CES são assumidas pela ZIP de forma geral e comandadas pelos professores do 2.º CES, que orientam discussões e propõem estratégias de possíveis soluções que possam reduzir as causas do mau aproveitamento dos alunos. As coordenações de LP do 1.º CES têm a função de planificar os conteúdos a médio prazo. Posteriormente, os

professores do 1.º CES têm autonomia individual para reunir o material curricular e dar cumprimento à definição dos conteúdos, face aos objetivos definidos.

Ao contrário dos professores do 1.º ciclo, os professores do 2.º ciclo realizam inicialmente a preparação e/ou planificação dos conteúdos a partir da coordenação de curso e, posteriormente, por disciplinas. Os grupos são constituídos em função da natureza do curso. As discussões sobre as práticas de planificação apenas refletem aspetos gramaticais da Língua Portuguesa. O professor do MELP, para além de preparar as suas aulas de LP em conjunto com os professores de LP, também prepara a aula de MELP sozinho, por ser o único professor entrevistado da Instituição E2a.

- ***Práticas letivas***

Das cinco aulas analisadas, duas integram a produção de escrita, e as restantes os conteúdos gramaticais. As aulas dos professores P28 e P30 atribuem maior importância à produção de escrita, a aula do professor P32 distribui os conteúdos em três partes (leitura, escrita e conteúdos gramaticais), e as outras duas aulas, referentes aos professores P14 e P37, dedicam-se unicamente aos conteúdos gramaticais.

De acordo com os dados dos questionários e das entrevistas, constatamos, na prática, que esses professores *implementam muitas vezes* a leitura e análise prévia de um texto do mesmo género daquele que querem que os alunos escrevam. Além disso, os professores P28, P30 e P32 dão instruções sobre as características e estrutura do texto. Para promover o desenvolvimento da escrita dos alunos, os professores P28, P30 e P32 colocam em prática três atividades: (i) *atividades de escrita em que os alunos possam desenvolver ideias*; (ii) *atividades de escrita em momentos específicos da aula* (P28 e P32); (iii) *atividades em que dão instruções para os alunos trabalharem o tempo necessário* (P30).

Ao nível do acompanhamento e avaliação das atividades de escrita dos alunos, constatamos que os professores *muitas vezes* assinalam os erros; leem e corrigem os textos; enquanto os alunos produzem o texto, interagem com eles; fazem a correção do texto em conjunto com a turma.

Para a realização das tarefas de escrita, os professores determinaram que os alunos realizassem a tarefa em 10 a 15 minutos, em grupos de dois, no caso dos professores P30 e P28, e em grupos de cinco, caso do professor P32. O professor P30 propôs que os alunos realizassem a tarefa de escrita fora do contexto de sala de aula, e por isso não determinou o tempo de produção do texto.

Nas aulas dos professores P28, P30 e P32, constatamos que as conceções ao nível das estratégias de produção textual, para os alunos realizarem, coincidem significativamente com as suas

práticas, procurando desenvolver nos alunos o interesse pela escrita, bem como a criatividade individual e a partilha de domínios para o dia a dia. Mas, em contrapartida, constatamos que, ao nível das tarefas e/ou estratégias de ensino da escrita, os professores *raramente* e *nunca* colocam em prática três atividades: (i) *raramente dão instrução sobre o processo de escrita*; (ii) *raramente trabalham de forma separada as diferentes componentes do processo da escrita* e (iii) *nunca promovem tarefas de facilitação processual*.

No que diz respeito às aulas dos professores P14 e P37, nelas não identificamos atividades de produção textual, apenas conteúdos gramaticais. Contudo, ficou registado que, à medida que os alunos escreviam e/ou tomavam notas dos conteúdos, os professores assumiam esse momento como uma atividade de ensino da escrita, e por isso faziam breves correções sobre algumas palavras escritas nos cadernos, passando de carteira em carteira e escrevendo no quadro, quando necessário.

Ao nível da avaliação do texto produzido, constatamos que *raramente* os professores classificam os textos produzidos pelos alunos de acordo com a *escala numérica* em uso na escola, e nunca *usam o código de correção*. Apenas verificamos a revisão textual na aula referente ao professor P28.

(vi) ***Os professores e as suas práticas no contexto de Moçâmedes***

A falta de formação académica e as fragilidades nas condições de trabalho influenciam de forma negativa as práticas profissionais dos professores de LP e MELP. Muitos desses profissionais exercem essa função por razões que não têm a ver com o seu interesse ou motivação pessoal, mas antes porque o exercício dessa profissão constitui uma oportunidade de emprego, mesmo sendo realizada numa área profissional que pouco ou nada tem a ver com a sua área de formação.

Não obstante existirem estruturas de coordenação pedagógica que definem conteúdos e procedimentos, a nível de sala de aula, as dificuldades sentidas pelos professores são evidentes, tanto por falta de formação adequada, como pela não existência de materiais didáticos (guia do professor, caderno de atividades e principalmente do manual de apoio), bem como pela deficiente preparação dos alunos e a falta de bibliotecas.

De modo geral, como conclusão deste trabalho, consideramos que os professores deverão ser incentivados a fazer formação sobre o ensino da escrita.

SUGESTÕES E PISTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

O currículo da disciplina de LP do ES em Angola, na maior parte das vezes, desvaloriza o contexto e/ou condição social dos alunos, bem como o desenvolvimento profissional do professor de LP, que se depara com falta de condições de trabalho, com um elevado número de alunos em sala de aula e a falta de materiais, o que coloca em causa a qualidade da sua prática profissional em sala de aula, sobretudo na implementação das estratégias de ensino da escrita na aula de LP. Deste modo, sugerimos como ações de melhoria, a refletir a curto prazo para uma implementação efetiva a médio e longo prazo, que:

- As instituições de formação de professores da especialidade de Ensino da LP devem refletir sobre estratégias a serem implementadas no sentido de melhor preparar os professores, nomeadamente no domínio da escrita, uma área identificada como problemática. Igualmente, parece evidente a necessidade de formação contínua dos professores, muitos dos quais não têm preparação específica para ensinar a LP, sobretudo num contexto em que esta não é a língua materna de grande parte dos estudantes;
- Haja um investimento em manuais escolares e outros materiais didáticos para melhoria da qualidade do ensino da LP e não só;
- Na produção de texto o aluno escreva um texto para um interlocutor, com um objetivo diferente do ensino tradicional em que o aluno escreve um texto para o professor corrigir;
- As políticas concebidas e/ou a implementar devem sejam discutidas e aprimoradas no sentido de envolver diferentes atores, desde os gestores escolares, encarregados de educação, professores e a comunidade, para garantir um ensino eficaz.

De modo geral, verificamos que os professores alegam que a interação com os alunos e a influência familiar e/ou outra influência (fator 3) e o défice de professores qualificados para o ensino da LP (fator 2), influenciam consideravelmente o interesse pessoal (fator 1), fator associado à prática ao longo da atividade profissional. Contudo, lamentam, inicialmente, o facto de não terem sido inseridos e/ou motivados para a função atual por vontade própria e, principalmente, por não possuírem formação especializada que os possa qualificar para as suas práticas.

Em jeito de conclusão, este trabalho não pode ser visto como terminado, mas como um diagnóstico que permitiu caracterizar as conceções e práticas de 58 professores de LP e de MELP. Deste modo, partindo das necessidades dos professores em relação ao domínio das estratégias de escrita e o seu ensino, propomos as seguintes *ações de melhoria* para uma reflexão a curto prazo: (i) intensificar a formação contínua e a adaptação contextualizada dos currículos.

Como sugestões para um futuro estudo tornar-se-á interessante aprofundar alguns pontos abordados neste estudo, como averiguar se o impacto dos fatores e/ou interesses motivacionais dos professores contribuem para o desenvolvimento profissional dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adriano, P. S. (2015). *A Crise Normativa do Português em Angola*. Mayamba Editora.
- Afonso, A. Z. (2014). *O papel do professor na (re)construção do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola: das intenções às práticas* [Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular – Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/34951>.
- Alarcão, A. (1978). *O Futuro Demográfico da Língua Portuguesa no Mundo*. Instituto Gulbenkian de Ciência - Centro de Estudos de Economia Agrária.
- Amor, E. (1993). *A Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.
- Diringer, D. (1985). A Escrita. In. B. Scheneuwly J. Dolz e colaboradores (Orgs.) *Sequência didáctica para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Géneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Editorial Verbo.
- Domingas, A. (2005). *O currículo de Matemática do III nível do ensino de base regular da República de Angola: Um estudo sobre a sua contemporaneidade* [Dissertação de mestrado em Educação (Didática da Matemática) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa]. Repositório ULisboa. <http://hdl.handle.net/10451/51421>.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual* (1.ª ed). Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, & J. Pimenta (Eds.), *Atas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 11-26). Universitat Autònoma Barcelona.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_leit1/331_1_3_0_pontosvista_ensaprend_expescrita_acamps.pdf
- Cannas, A. C. & Moreira, J. A. (2015). *O Perfil Profissional Docente em Contextos Educativos Diferenciados* (1.º ed.). Whitebooks.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas* (1.ª ed). Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2011). *A Escrita Como Objeto Escolar: contributo para a sua (re) configuração*. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português Língua e Ensino* (pp. 77-105). Universidade do Porto.
- Carvalho, J. A. B.. (2019). E agora... já se ensina a escrever? Uma reflexão sobre o impacto da investigação em Didática da Escrita nas Práticas Pedagógicas. In M. Teixeira (Org), *Estudos da Língua Portuguesa: a União na Diversidade* (pp. 185–206). Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém.
- Castro, I., Marquilhas, R. & Léon Costa, J. (2009). *Curso de História da língua Portuguesa*. Universidade Aberta.
- Castro, R. V. de. (2007). Política da Língua: Circunstância e modos de produção local. In M. Gama. *A*

- política da Língua Portuguesa* (pp. 46–60). Centro de Estudos Luíadas - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Almedina, S.A.
- Fernandes, J., & Ntongo, Z. (2002). *Angola: povos e línguas*. Editorial Nzila.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". *College Composition and Communication*, 32(4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.928-950). I.R.A.
- Gaspar, S. I. N. F. (2015). *A Língua Portuguesa em Angola: Contributo para uma metodologia de Língua Segunda*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira - Faculdade de Ciências Sociais e humanas da Universidade de Nova Lisboa]. Repositório <http://hdl.handle.net/10362/15911>.
- Gomes, M. C., Leal, S. M. & Serpa, M. S. D. (2016). *A aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*. Edições Colibri.
- Guerra, I. C. (2014). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso* (4.ª ed). Príncipia.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário* (2.ª ed.). Edições Silabo.
- NE. (2014). *Resultados preliminares do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014* (Vol. 53). Instituto Nacional de Estatística, Gabinete Central do Censo, Subcomissão de Difusão de Resultados.
- INE. (2016). *Resultados Definitivos do Recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014*. Instituto Nacional de Estatística.
- INE. (2018). *Objetivos de desenvolvimento sustentável. Relatório sobre os indicadores de linha de base*. Instituto Nacional de Estatística.
- INE. (2019). *Anuário Estatístico de Angola 2015-2018*. INE - Departamento de Informação e Difusão.
- INIDE. (2014). *Programas de Língua Portuguesa - 7.ª, 8.ª e 9.ª classes. 1.º Ciclo do Ensino Secundário Geral* (2.ª ed.) Editora Moderna, S.A.
- INIDE. (2019). *Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico* (1.ª ed.) Luanda: Editora Moderna, S.A.
- INIDE. (s/ano). *Programa de Língua Portuguesa - 10.ª, 11ª, 12.ª e 13.ª classes, formação de professores do 1.º Ciclo*
- INIDE. (s/ano). *Programa de Língua Portuguesa - 10.ª e 11ª classes, formação Geral*.
- INIDE. (s/ano). *Programa de Metodologia de Ensino do Português - 10.ª e 11ª classes, formação de professores do 1.º Ciclo*
- Inverno, L. (2018). *Contacto linguístico em Angola: restropetiva e perspetivas para uma política linguística*. In P. F. Pinto & Sílvia Melo-Pfeifer (Eds.), *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 82–100). Lidel - Edições Técnicas.
- Janson, T. (2018). *História das línguas: uma introdução*. Através Editora.
- Joaquim, I. L. M. (2021). *Léxico, Publicidade e Contexto: Paisagem Linguística nas cidades de Luanda e Lubango - Angola*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem - Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho]. Repositório UM.

<https://hdl.handle.net/1822/74185>.

- Jonker, J., Pennink, B., & Morgado, P. M. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Económicas. Um guia conciso para estudantes de mestrado e doutoramento*. Actual Editora.
- Junior, J. M. C. (1985). *História e Estrutura da Língua Portuguesa* (4.ª ed.). Padrão - Livraria Editora Lda.
- Kondja, J. E. (2023). *Produção de Segmentos Consonânticos do Português por falantes do !Khun (Khoisan)*. Ministério da Educação.
- Laureano, R. M. S (2023). *Testes de Hipóteses com o spss statistics - O meu manual de consulta rápida* (3ª ed.). Edições sílabo.
- Marques, I. G. (1990). Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola. *Atas do II Congresso Sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo* (pp. 205–224). Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- MED. (2021). *Calendário escolar nacional do ano lectivo 2021/2022*. Decreto Presidencial n.º 265/20.
- Mingas, A. A. (2007). *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda* (2.ª ed.). Edições Chá de Caxinde.
- Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (1.ª ed.). Celta Editora.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (20), 75–104. <http://hdl.handle.net/10451/4392>.
- Ndombele, E. D., & Timbane, A. A. (2020). O Ensino da Língua Portuguesa em Angola: Reflexões Metodológicas em Contexto Multilingue. *Revista de Letras - Vertentes e Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados*, 12, (1), 289–314. <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6604>.
- Neto, S. S. (1992). *História da Língua Portuguesa* (6.ª ed.). Presença Edições.
- Neves, P., & Guerra, R. (2015). *Teses em Ciências Sociais: Dicas muito práticas* (1.ª ed.). Edições Sílabo.
- Pacheco, J. A. de B. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. de B. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis* (1.ª ed.). Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2013). *A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação*. In L. À Pereira & I. Cardoso (Eds), Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos. Universidade de Aveiro.
- Pinto, R. R. (2022). *Introdução à Análise de Dados* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- RAGRE. (2014). *Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa*. Ministério da Educação (1.ª ed.). Luanda - Angola: Editora Modernas.
- Reis, F. L. dos. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos: Guia Prático* (1.ª ed.). Edições Sílabo, Lda.
- Santos, A. (2001). *A Linguística na formação do professor de Português*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.

- Santos, M. (1998). *Cultura, educação e ensino em Angola*. https://www.cpires.com/docs/educacao_e_ensino_martins_dos_santos_1999.pdf.
- Severo, C. G., Sassuco, D. P., & Bernardo, E. P. J. (2019). Português e Línguas Bantu na Educação Angolana: Diversidade Como “Problema.” *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 290–306. <https://doi.org/10.20396/lil.v0i43.8658374>.
- Sequeira, M. F. (1997). *Relatório da Disciplina Metodologia do Ensino do Português*. [Provas de Agregação - Universidade do Minho].
- Silva, E. A. da. (2011). Educação no Meio Rural em Angola: tradição, (des)igualdade de género e cidadania. *X Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais* - Universidade Federal da Bahia.
- Silva, S. F. P. (2019). *Formação de professores em Angola: conceções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação - Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/123471/2/363187.pdf>.
- Silva, V. A. (2007). Ilusões e desilusões sobre a política da Língua Portuguesa. In M. Gama (Ed.), *A Política da Língua Portuguesa* (pp. 13–16). Centro de Estudos Luíadas/Universidade do Minho.
- Souza, J. B. de P. (1963). *Didática de Português*. Editora Aurora.
- Suassuna, L. (1995). *Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Papyrus Editora.
- Teysier, P. (1994). *História da Língua Portuguesa* (6.ª ed.). Livraria Sá da Costa.
- UNESCO (2014). *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos, relatório monitoramento global de ET, 2013 - 2014*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_por.
- Verónica, E. (2023). *Mapa Político*. <https://www.tuparada.com/cards/mapa-de-africa-con-division-politica/29816/3271>.
- Vieira, M. do C. (2010). *O Ensino do Português: Uma abordagem pragmática*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Antidoto.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Constituição da República de Angola, a 11 de novembro de 1975;

Decreto n.º 103/18, de 10 de agosto [Estatuto do Subsistema de Formação de Professores];

Decreto n.º 109/11, de 26 de maio [Estatuto do Subsistema de Formação de Professores];

Decreto n.º 273/20, de 21 de outubro de 2020 [Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do ES],

Decreto n.º 285/20, de 29 de outubro de 2020 [Reorganização da Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior];

Lei 13/01, de 31 de dezembro de 2001 [Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino];

Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016 [Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino];

Lei n.º 32/20, de 12 de agosto [Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino].

ANEXOS

Anexo 1 – Aprovação do Projeto Tese. Nota n.º IE-52/2021 de 04 de março de 2021



Campus de Gualtar
4710-057 Braga – P

Universidade do Minho
Instituto de Educação

tel.: +351 253 604 240
+351 253 601 200
fax: +351 253 601 201

sec@ie.uminho.pt

Exma. Senhora

Dra. Izaura Laurinda Manuel Joaquim

sua referência

sua comunicação de

nossa referência

data

IE-52/2021

2021.março.04

assunto

**Aprovação de Projeto de
tese do 1º ano do
Programa de Doutoramento
em Ciências da Educação,
especialidade de Literacias
e Ensino do Português**

mensagem

Informo que o Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em reunião realizada no dia 24 de fevereiro, aprovou o projeto de tese no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Literacias e Ensino do Português, intitulado “Concepções e práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário em Moçâmedes – Namibe, Angola”, tendo como orientador, o Doutor José António Brandão Carvalho, do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Em anexo, envio cópia da Secção VII do Regulamento Académico da Universidade do Minho, chamando, desde já, a sua atenção para a necessidade de proceder ao registo do tema da tese de doutoramento, preenchendo o formulário em anexo, no prazo de 30 dias, contados a partir desta notificação.

Com os melhores cumprimentos.

O Presidente do Instituto de Educação

LEANDRO
DA SILVA
ALMEIDA

Assinado de forma
digital por LEANDRO
DA SILVA ALMEIDA
Data: 2021.03.04
14:10:24 Z

Leandro da Silva Almeida
(Professor Catedrático)

Anexo 2 – Parecer da Comissão de Ética (CICSH 017/2022 de 12 de maio de 2021)



Universidade do Minho
Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 017/2022

Relator: Leonor Maria Lima Torres

Título do projeto: *Concepções e práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário em Moçimedes – Namíbe, Angola*

Equipa de Investigação: Isaura Laurinda Manuel Joaquim (IR), Doutoramento em Ciências da Educação - especialidade "Literacia e Ensino de Português", Instituto de Educação, Universidade do Minho; Professor Doutor José António Brandão Carvalho (Orientador), 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 *Concepções e práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário em Moçimedes – Namíbe, Angola*.

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, 12 de maio de 2022.

O Presidente da CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Anexo 3 – Carta de Recomendação do Orientador para a Recolha de dados (24 de janeiro de 2022)



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão

Carta de Recomendação

Isaura Laurinda Manuel Joaquim, aluna do Doutoramento em Ciências da Educação (especialidade de Literacia e Ensino do Português) da Universidade do Minho, está a desenvolver, sob minha orientação, o seu projeto de tese, intitulado *Concepções e práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário em Moçâmedes - Namibe, Angola*.

O trabalho tem decorrido de acordo com a calendarização prevista, estando programada para breve a recolha dos dados com recurso aos instrumentos já construídos e em processo de validação.

A aluna possui as competências e capacidades de trabalho necessárias para a concretização do projeto, que se reveste de grande importância na medida em que visa aprofundar o conhecimento sobre o contexto educativo angolano e as práticas de ensino da escrita na aula de Língua Portuguesa que aí têm lugar, contribuindo, dessa forma, para uma formação de professores de qualidade nesse país.

Braga, 24 de janeiro de 2022

JOSÉ ANTÓNIO
BRANDÃO SOARES
DE CARVALHO



Assinado eletronicamente
em 24 de Janeiro de 2022
por JOSÉ ANTÓNIO
BRANDÃO SOARES DE CARVALHO

José António Brandão Soares de Carvalho
(Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho)

**Anexo 4 – Declaração de Autorização de Recolha de dados n.º
154/1.ª/CE/GAB/GPEJDN/2022 (09 de fevereiro de 2022)**



REPÚBLICA DE ANGOLA
Governo Provincial do Namibe
Gabinete Provincial da Educação, Juventude e Desportos

DECLARAÇÃO N.º 154/1.ª/CE/GAB/GPEJDN/2022

Para os devidos efeitos e fins julgados conveniente, declara-se que a senhora **Isaura Laurinda Manuel Joaquim**, professora de Língua Portuguesa do Instituto Politécnico N. 55M - Pascoal Luvualu - Moçâmedes, estando em fase de recolha de dados para investigação, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Literacias de Ensino de Português, da Universidade do Minho, sob o título "**Concepções de Ensino e Escrita dos Professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário em Moçâmedes-Namibe, Angola**" está devidamente autorizada à contactar as instituições escolares do município de Moçâmedes.

E, para que se não lhe ponham impedimento, mandei passar a presente Declaração que por mim vai assinada e autenticada com o carimbo a óleo em uso neste Gabinete.

Namibe, 09 de Fevereiro de 2022.

O DIRECTOR DO GABINETE PROVINCIAL

// VALÉRIO TYIWELE DO CARMO ARCANJO //

Rua Ilário Gonçalves
Moçâmedes, Namibe
Angola
NIF: 715700011
E-mail: gpe@gabinete-da-educacao@provincial.gov.ao
Tel: (+244) 961 272.268



Anexo 9 – Inquérito por Questionário submetido aos professores de LP do ES

Caro colega, assinale com um (x) a opção que melhor lhe convier e responda a outras perguntas abertas:

1. Elementos de identificação

Idade: Menos de 30 anos _____; de 30 a 45 anos _____; acima dos 45 anos _____.

Gênero: Masculino _____; Feminino _____.

1.1. Dados profissionais e formação

Instituição em que trabalha: _____.

1.º Ciclo do Ensino Secundário		2.º Ciclo do Ensino Secundário	
Classe		Classe	
7.ª Classe		10.ª Classe	
8.ª Classe		11.ª Classe	
9.ª Classe		12.ª Classe	
		13.ª Classe	

Tabela 18 – Fonte: Elaboração própria baseada na proposta de Guerra (2007)

1.2. Tempo de docência: até 5 anos _____; Mais de 5 anos _____; Mais de 10 anos _____; Mais de 15 anos _____.

Tem Especialização em Ensino da Língua Portuguesa? sim _____; não _____.

Se não, qual é a sua especialização: _____.

1.3. Nível académico? Médio _____; Licenciatura _____; Mestrado _____; Doutoramento: _____; Outro: _____.

Instituição de formação:

Escola de formação de professores: _____; Magistério Primário: _____; ISCED: _____; Outra: _____;

Qual? _____.

1.4. Há quantos anos leciona a disciplina de Língua Portuguesa? Há _____ anos;

1.5. Gosta de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa ou o faz para cobrir a necessidade da instituição?

Sim _____; Não _____; Por necessidade _____. Indique pelo menos duas razões?

1. _____.

2. _____.

2. Responda as seguintes questões utilizando a escala numérica de 1 a 5, em que 1 significa nada importante e 5 muito importante.

Nas atividades de ensino da escrita que desenvolve nas suas aulas, que importância têm os seguintes conceitos?	1. Nada importante	2. Pouco importante	3. Razoavelmente importante	4. importante	5. Muito importante
a. Caligrafia					
b. Código de Revisão					
c. Coerência					
d. Coesão					
e. Conhecimento gramatical					
f. Conteúdo					
g. Contexto					
h. Criatividade					
i. Erro ortográfico					
j. Escrita colaborativa					
k. Estrutura do texto					

l. Facilitação Processual					
m. Forma					
n. Género textual					
o. Introdução, desenvolvimento, conclusão					
p. Motivação					
q. Planificação					
r. Pontuação					
s. Processo de Escrita					
t. Reescrita					
u. Registo de língua					
v. Revisão					
w. Sequência didática					
x. Tema					
y. Textualização					
z. Tipo de texto					
aa. Vocabulário					

Tabela 19 - Fonte: Autora

3. Da lista apresentada, atribua um valor numa escala de **1** a **5**, em que **1** significa **nunca** e **5** **sempre**.

Nas definições e implementação das atividades de ensino da escrita que desenvolve, com que frequência leva a cabo os seguintes procedimentos?	1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Muitas vezes	5. Sempre
a. Assinala os erros/incorreções quando corrige os textos dos seus alunos.					
b. Classifica os textos produzidos pelos alunos de acordo com a escala numérica em uso na Escola.					
c. Dá as instruções para a produção textual e, sem os interromper, deixa os alunos trabalharem durante o tempo que entende ser necessário para a realização da tarefa.					
d. Dedicar aulas inteiras à produção textual.					
e. Define as atividades de ensino da escrita em função do programa.					
f. Define o tema do texto em função da relevância que acha que os alunos lhe dão.					
g. Define um contexto de produção que deve ser considerado pelos alunos na construção do seu texto.					
h. Depois de ler e corrigir os textos, devolve-os aos alunos para que estes os revejam e melhorem.					
i. Desenvolve atividades de escrita inseridas em projetos de intervenção na escola/comunidade.					
j. Enquanto os alunos produzem o texto, interage com eles, dando sugestões ou fazendo propostas de correção.					
k. Faz a correção dos textos em conjunto com a turma.					
l. Faz atividades de escrita livre para os alunos brincarem com a língua e "darem asas à sua imaginação".					
m. Faz um levantamento dos principais problemas linguísticos nos textos dos alunos e prepara exercícios sobre isso para toda a turma.					
n. Faz, na aula, um comentário global aos textos da turma e, a cada aluno, escreve um comentário geral também acerca do seu texto.					
o. Lê e analisa previamente um texto do mesmo género/tipo de texto que pretende que os alunos produzam.					
p. Não corrige os erros, mas assinala o que pode ser melhorado					

nos textos e dá instruções para que os alunos o consigam fazer sozinhos ou em colaboração.					
q. Pede aos alunos que produzam o texto em pares/em grupo.					
r. Pede aos alunos que revejam textos produzidos por colegas seus.					
s. Prepara as atividades de ensino da escrita em conjunto com colegas.					
t. Promove as atividades de ensino da escrita que constam do/de um manual.					
u. Promove tarefas da autocorreção do texto.					
v. Promove tarefas de facilitação processual.					
w. Quando solicita a produção de um texto, dá instruções sobre a correção da linguagem.					
x. Quando solicita a produção de um texto, dá instruções sobre a sua estrutura.					
y. Quando solicita a produção de um texto, dá instruções sobre as suas características.					
z. Quando solicita a produção de um texto, dá instruções sobre o processo de escrita.					
aa. Quando solicita a produção de um texto, dá instruções sobre o seu tema.					
bb. Realiza as atividades de ensino da escrita em momentos específicos da aula.					
cc. Realiza as atividades de ensino da escrita para que os alunos possam desenvolver ideias trabalhadas em textos lidos previamente na aula.					
dd. Realiza atividades que promovam a planificação dos textos					
ee. Solicita a produção de textos como trabalho de casa.					
ff. Solicita aos alunos que revejam o texto e procedam à sua correção.					
gg. Trabalha, de forma separada, as diferentes componentes do processo de escrita.					
hh. Usa códigos de correção					
ii. Usa/adapta atividades de escrita que viu nalgum livro/numa formação/na internet...					

Tabela 20 – Fonte: Autor

4.

Da lista de tipo de texto/géneros textuais, selecione até 5 e ordene-os de 1 a 5, tendo em conta) a frequência com que os trabalha, considerando 1 o mais frequente e 5 menos frequente .	Ordem	Texto
1. Artigos de opinião	1	_____
2. Ata		
3. Autobiografia		
4. Biografia		
5. Carta formal		
6. Carta informal	2	_____
7. Composição		
8. Contrato		
9. Descrição		
10. Narrativa	3	_____
11. Notícia		
12. Poema		
13. Poster		
14. Regulamento		
15. Relatório	4	_____
16. Reportagem		
17. Requerimento		
18. Resumo		
19. Síntese		
20. Texto livre	5	_____
Outro:		

5. Na planificação do ensino da escrita, costuma a sentir dificuldades?

Sim? Não?

Se sim indique as dificuldades/se não, justifique o motivo. _____

6. Na sua opinião, como a escola poderia melhorar os processos de ensino da escrita?

Muito obrigada, por ter feito parte deste trabalho!

Moçâmedes, _____ de _____ de 2021.

Anexo 10 – Guião de entrevista semiestruturada, para Professores de LP do 1.º e 2.º CES

Objetivos do inquérito por entrevista:

- 1- Caracterizar o enquadramento teórico das tarefas de escrita dos professores(as) de Língua Portuguesa do 1.º e 2.º CES, no município de Moçâmedes, em termos de percurso profissional, tempo de serviço e condições para o bom desempenho da profissão;
- 2- Caracterizar o desenvolvimento e/ou frequência de atividades de escrita dos alunos 1.º e 2.º CES, no município de Moçâmedes;
- 3- Perceber como os professores(as) de Língua Portuguesa do 1.º e 2.º CES, no município de Moçâmedes, perspetivam o ensino da escrita e as suas práticas profissionais.

Dimensões	Objetivos	Questões
(I) Legitimação da entrevista e motivação do professor participante.	1.º) Sensibilizar os(as) professores(as) para a necessidade de se associarem a este projeto de investigação. 2.º) Garantir aos professores(as) o respeito pelos princípios de ética profissional e de confidencialidade dos dados.	1. Aceita participar neste estudo? 2. Existe alguma questão prévia que queira colocar? 3. Posso proceder à gravação da entrevista?
(II) Caracterização do professor.	3.º) Caracterizar os professores participantes em termos profissionais.	4. Que condições considera serem necessárias para um professor de Língua Portuguesa poder desempenhar de forma plena a sua profissão?
(III) Conceções dos professores de Língua Portuguesa, sobre o enquadramento das tarefas de escrita, no Ensino secundário.	4.º) Compreender as conceções científicas dos professores de Língua Portuguesa, sobre ensinar a escrever.	5. Que documentos costuma utilizar para organizar o seu trabalho como professor de Língua Portuguesa? 6. Que ensinamentos retira de cada um desses documentos? 7. Costuma trabalhar com o programa oficial da disciplina e/ou com os manuais escolares? 8. Quando está a lecionar a aula de Língua Portuguesa, na sua perspetiva, que papel o professor deve assumir? 9. Na sua perspetiva, quanto a implementação das atividades das tarefas de escrita, quais as mudanças mais significativas existentes nas atuais orientações, para a disciplina de Língua Portuguesa do ensino secundário, quando comparadas com as orientações existentes antes da reforma educativa? 10. No seu entender, quais são os principais objetivos para o ensino da Língua Portuguesa em particular, sobre ensinar a escrever no Ensino Secundário? a) Que tipo de instrução dá aos alunos para atividades de escrita? b) Que tipo de texto/géneros textuais implementa com frequência nas atividades de escrita? Porquê? 11. Que tipo de atividade de escrita propõe previamente aos alunos? Por exemplo: leitura/gramática... 12. Qual é a sua opinião acerca da escrita colaborativa entre alunos?
(IV) Caracterização dos alunos do ensino secundário na disciplina de Língua Portuguesa.	5.º) Caracterizar os alunos da turma em observação.	13. Os seus alunos gostam da disciplina de Língua Portuguesa? 14. Relativamente as classes anteriores, em que aspeto da atividade de escrita considera que os seus alunos não são portadores de competências? 15. A partir da atividade de escrita proposta, os alunos conseguem desenvolver o domínio proposto? Por exemplo: escrita criativa e diferentes tipos de texto/géneros textuais...

		<p>a) Que tipo de atividade de escrita considera que promove o incentivo das práticas de escrita dos alunos? Por exemplo: domínio da gramática (tomada de notas), domínio da leitura (preenchimento de questionário).</p> <p>b) Quais as dificuldades mais recorrentes que os alunos se deparam ao realizarem as atividades de escrita?</p>
(V) Caracterização das práticas de planificação letiva.	<p>6.º) Identificar formas de apoio ao desempenho profissional docente.</p> <p>7.º) Identificar elementos que permitem melhorar as práticas profissionais dos professores de Língua Portuguesa.</p>	<p>16. Costuma planificar as aulas sozinho? Se planifica com um ou mais colegas com que periodicidade o faz?</p> <p>17. Integra alguma Zona de Influência Pedagógica (ZIP)? Em caso afirmativo: a) Considera essa participação útil? Porquê? b) Que tipo de atividades desenvolve nesse grupo? c) Como são organizadas e preparadas essas atividades?</p> <p>18. Se participa da ZIP, aderiu de forma voluntária ou por orientação institucional?</p> <p>19. Tem disponíveis várias fontes de informação que o ajudam a melhorar a sua prática de ensino? Quais?</p> <p>20. Considera importante continuar a aprender ao longo da sua carreira? Porquê?</p> <p>21. Quais são as necessidades de formação que manifesta?</p> <p>22. Qual é o efeito da formação nas práticas profissionais?</p> <p>23. No âmbito das suas práticas profissionais sobre ensinar a escrever, costuma refletir sobre o trabalho desenvolvido após cada aula ou o conjunto de aulas lecionadas? a) Em caso afirmativo, sobre que elementos costuma refletir?</p> <p>24. Considera essas reflexões importantes? Em que medida?</p>
(VI) Caracterização das práticas letivas	<p>8.º) Caracterizar as práticas letivas implementadas nas aulas de Língua Portuguesa.</p>	<p>25. Como procede para estimular a motivação dos alunos perante a aprendizagem sobre as tarefas de escrita?</p> <p>26. Que tipo de tarefas implementa na escrita processual? a) Nas atividades de escrita dos alunos, em que momento implementa a estratégia de facilitação processual?</p> <p>27. Em média, qual é o tempo limite que os alunos devem realizarem as atividades de escrita.</p> <p>28. De que forma organiza o acompanhamento dos seus alunos, durante a produção textual? Por exemplo: individual, em pares ou em grupo.</p> <p>29. Geralmente a tarefa de escrita dos alunos são produzidas na sala de aula, ou indicada como trabalho de casa?</p> <p>30. Que tipo de atividade de escrita implementa para diagnosticar as dificuldades dos alunos?</p> <p>31. Que estratégia utiliza para minimizar as dificuldades de escrita dos alunos?</p> <p>32. A que modalidade(s) de avaliação normalmente recorre? Com que intenção? a) Utiliza código de revisão e correção? b) Que domínio valoriza durante a avaliação de escrita?</p> <p>33. Quando está a lecionar a aula de Língua Portuguesa, na sua perspetiva, que papel os alunos devem assumir?</p> <p>34. Considera que as práticas letivas que realiza no âmbito do enquadramento das tarefas e definições dos conceitos se adequam às orientações do programa de ensino? Porquê?</p>

Fonte: Autora

35. Pretende complementar alguma informação à volta dos principais objetivos da entrevista?

36. Complemento da caracterização do professor.

a) Poderia descrever o seu percurso profissional como professor de Língua Portuguesa?

Anexo 11 – Guião de entrevista semiestruturada, para Professores de MELP do 2.º Ciclo do ES Pedagógico

Objetivos do inquérito por entrevista:

- 4- Caracterizar o enquadramento teórico das tarefas do ensino da escrita dos professores(as) de Metodologia de Ensino do Português do 2.º CES, no município de Moçâmedes, em termos de percurso profissional, tempo de serviço e condições para o bom desempenho da profissão;
- 5- Caracterizar a utilização dos métodos e estratégias do ensino da escrita dos professores(as) de Metodologia de Ensino do Português do 2.º CES, no município de Moçâmedes;
- 6- Perceber como os professores(as) de Metodologia de Ensino do Português do 2.º CES, no município de Moçâmedes, perspetivam o ensino da escrita e as suas práticas profissionais.

Dimensões	Objetivos	Questões
(I) Legitimação da entrevista e motivação do professor participante.	1.º) Sensibilizar os(as) professores(as) para a necessidade de se associarem a este projeto de investigação. 2.º) Garantir aos professores(as) o respeito pelos princípios de ética profissional e de confidencialidade dos dados.	1. Aceita participar neste estudo? 2. Existe alguma questão prévia que queira colocar? 3. Posso proceder à gravação da entrevista?
(II) Caracterização do professor.	3.º) Caracterizar os professores participantes em termos profissionais.	4. Que condições considera serem necessárias para um professor de Metodologia de Ensino do Português poder desempenhar de forma plena a sua profissão?
(III) Conceções dos professores de Metodologia de Ensino do Português, sobre o ensino da escrita no Ensino secundário.	4.º) Compreender as conceções científicas dos professores de Metodologia de Ensino do Português, sobre a Didática da Escrita.	5. Que documentos costuma utilizar para organizar o seu trabalho como professor de Metodologia de Ensino do Português? 6. Que ensinamentos retira de cada um desses documentos? 7. Costuma trabalhar com o programa oficial da disciplina ou/e com os manuais escolares? 8. No seu entender, quais são os principais objetivos da Metodologia de Ensino do Português, em particular da Didática da Escrita? a) Que tipo de instruções dá aos alunos sobre os saberes científicos da Didática da escrita? b) Que estratégia implementa com frequência para o ensino da escrita em contextos próprios? Porquê?
(IV) Caracterização dos alunos do ensino secundário na disciplina Metodologia do Ensino do Português, em particular no âmbito do ensino/aprendizagem da escrita.	5.º) Caracterizar os alunos da turma em observação.	9. Os seus alunos gostam das disciplinas de Metodologia do Ensino do Português? 10. Os alunos utilizam facilmente as estratégias e/ou técnicas do ensino da escrita que propõe nas aulas? 11. Qual é a dificuldade que os alunos se deparam ao implementar as técnicas de ensino da escrita na aula de Metodologia de Ensino do Português? a) Que tipo de atividade didática considera que promove o incentivo das práticas de escrita dos alunos? Por exemplo: domínio da gramática, domínio da leitura, ou como atividades de ensino da escrita. b) Quais as dificuldades frequentes dos alunos ao nível da

		<p>produção textual?</p> <p>12. A partir das seguintes dimensões: observação e intervenção consegue desenvolver nos alunos competências que a posterior facilita o ensino da escrita? Como?</p> <p>13. Quando está a lecionar a aula de Metodologia de Ensino do Português, na sua perspetiva, que papel os alunos devem assumir?</p>
(V) Caracterização das práticas de planificação letiva.	<p>6.º) Identificar formas de apoio ao desempenho profissional docente.</p> <p>7.º) Identificar elementos que permitem melhorar as práticas profissionais no âmbito do ensino da escrita.</p>	<p>14. Costuma planificar as aulas sozinho? Se planifica com um ou mais colegas com que periodicidade o faz?</p> <p>15. Aderiu a participação de planificações pedagógicas de forma voluntária, ou por orientação institucional?</p> <p>a) Considera essa participação útil? Porquê?</p> <p>b) Que tipo de atividades desenvolve nesse grupo?</p> <p>c) Como são organizadas e preparadas essas atividades?</p> <p>16. Tem algumas fontes de informações que o ajudam a melhorar a sua prática de ensino? Quais?</p> <p>17. Considera importante continuar a aprender ao longo da sua carreira? Porquê?</p> <p>18. Quais são as necessidades de formação que manifesta?</p> <p>19. Qual é o efeito da formação nas práticas profissionais?</p> <p>20. No âmbito das suas práticas profissionais sobre a Didática da Escrita, costuma refletir sobre o trabalho desenvolvido após cada aula?</p> <p>23. Em caso afirmativo, sobre que elementos costuma refletir?</p> <p>24. Considera essas reflexões importantes? Em que medida?</p>
(VI) Caracterização das práticas letivas	8.º) Caracterizar as práticas letivas implementadas nas aulas de Metodologia de Ensino do Português.	<p>25. Como procede para estimular a criatividade dos alunos perante o ensino de produzir documentos e materiais suscetíveis de serem utilizados nas aulas de Português?</p> <p>26. Para além da escrita processual, que outra estratégia procura desenvolver nos alunos? Como o faz?</p> <p>27. Com que frequência semanal propõe estratégias para o ensino da escrita aos seus alunos?</p> <p>28. Como sensibiliza os alunos a desenvolver diferentes técnicas de produção textual para a aula de Português?</p> <p>29. Que método aplica, para avaliar as competências os alunos ao nível de cada aula?</p> <p>a) A que instrumento(s) de avaliação normalmente recorre? Com que intenção?</p> <p>30. Quando está a lecionar a aula de Metodologia de Ensino do Português, na sua perspetiva, que papel os professores devem assumir?</p> <p>31. Considera que as práticas letivas que realiza no âmbito do ensino da escrita se adequam às orientações do programa de ensino? Porquê?</p>

Fonte: Autora

32. Pretende complementar alguma informação à volta dos principais objetivos da entrevista?

33. Complemento da caracterização do professor.

a) Poderia descrever o seu percurso profissional como professor de Metodologia de Ensino do Português?

Anexo 12 – Grelha de observação de aulas

Disciplina: Língua Portuguesa____; Metodologia do Ensino do Português____

A presente grelha de observação de aulas integra-se no estudo sobre as concepções e práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa do 1.º e 2.º CES em Moçâmedes, Namibe – Angola.

Objetivo da observação: Compreender o enquadramento das teorias científicas sobre o ensino da escrita e a implementação das atividades e/ou tarefas na aula.

Dados gerais da aula observada:

Escola: _____

Localização/Bairro: _____

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: Leitura _____; Gramática _____; Escrita _____.

Assunto/sumário: _____

Identificação das práticas dos professores:

Correção da tarefa (sim ___/Não ___); Material de consulta utilizado: _____

--

(I) Introdução da Aula

Motivação psicopedagógicas prévias:

--

(II) Desenvolvimento da aula. Distinguir os diferentes momentos da aula.

Enquadramento das tarefas e definições dos conceitos.

Recurso a escrita (quando os alunos escrevem, para quê que escrever)

Na aula de leitura e/ou gramática, o professor implementa alguns exercícios de escrita? Essa escrita é apenas registada simultaneamente como um momento de ensinar a escrever?

Por exemplo, como o professor enquadra as tarefas de escrita (se faz a distinção da escrita para o registo de aspeto relacionado com outro domínio como leitura (preenchimento de questionário), gramática (tomada de notas) ou como atividades de ensino da escrita.

--

<p>Atividades de ensino e aprendizagem (Realizações das tarefas).</p> <p>Por exemplo, como o professor orienta os alunos (qual o momento das realizações das tarefas/que tipo de instrução o professor dá/que tipo de acompanhamento o professor faz na realização das atividades).</p>

(III) Finalização da aula (Revisão, correção e avaliação).

<p>Apropriação das aprendizagens.</p> <p>Por exemplo, como o professor faz as correções das atividades (se o faz na aula com os alunos ou é levada para casa).</p>
<p>Indicação do trabalho de casa (sim ___/Não ___)</p>
<p>Os objetivos foram alcançados? (Sim ___ /Não ___)</p>