

Representação do ensino da escrita nos manuais escolares do I Ciclo do Ensino Secundário da disciplina de Língua Portuguesa em Angola

Jackson Castisio Joaquim Costa da Silva ^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0004-9099-8106>

RESUMO

Importa refletir sobre as práticas de ensino da escrita patrocinadas pelos manuais escolares/didáticos, num contexto como o de Angola, pois se configura como condição necessária para o aperfeiçoamento do material, da posição da escola e das práticas pedagógicas. Assim, a presente pesquisa, intitulada: representação do ensino da escrita nos manuais escolares do I Ciclo do Ensino Secundário da disciplina de Língua Portuguesa em Angola tem como objetivo verificar como o ensino da escrita é representado nos manuais da disciplina de Língua Portuguesa no I Ciclo do Ensino Secundário no contexto angolano. Para tal, antes da metodologia de pesquisa, fez-se a contextualização teórica e legal sobre o que se espera da competência de escrita de um estudante a frequentar esse ciclo de ensino. Para a sua materialização, optou-se pela análise de conteúdo, de Bardin, uma metodologia de enfoque qualitativo, com duas categorias de análise, nomeadamente: (1) atividades ligadas ao modelo de redação tradicional; (2) atividades baseadas em gêneros com orientações para a sua operacionalização. Os resultados obtidos evidenciam que, apesar de algumas atividades responderem à segunda categoria, maior parte responde à primeira, sendo o ensino da escrita, nos manuais analisados, marcado pela artificialidade, por uma escrita sem destinatários além do professor, pela teatralização e descontextualização.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino da escrita; manuais escolares/didáticos; didática da língua.

Representation of writing teaching in the Portuguese language subject textbooks of the 1st cycle of secondary education in Angola

ABSTRACT

It is important to reflect on writing teaching practices sponsored by school textbooks in Angola, as this is configured as a necessary condition for the improvement of the material, the position of the school, and pedagogical practices. Thus, the present research, titled: representation of writing teaching in the Portuguese language subject textbooks of the 1st cycle of secondary education in Angola has the objective of verifying how writing teaching is represented in Portuguese Language textbooks in the 1st Cycle of Secondary Education in the Angolan context. To this end, prior to the research methodology, a theoretical and legal contextualization was made regarding what is expected of the writing competence of a student attending this educational cycle. For its materialization, we opted for content analysis, by Bardin, a qualitative focus methodology, with two categories of analysis,

^{1*} Assistente-Estagiário do Departamento de Ensino e Investigação de Línguas, do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo. Mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, em parceria com o Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (2022). Licenciado em Ciências da Educação, na especialidade de Ensino da Língua Portuguesa, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (2020). E-mail: castisioj@gmail.com

namely: (1) activities linked to the traditional essay model; (2) activities based on genres with guidelines for their operationalization. The results obtained highlight that, despite some activities responding to the second category, most respond to the first, with writing teaching, in the analyzed manuals, marked by artificiality, by writing without recipients beyond the teacher, by theatricalization and decontextualization.

KEYWORDS

Writing teaching; School textbooks; Language teaching.

Ondingãleho yuhandiki kondalukilo lua longi yo Pondokelo vofeka yosikola yotete eteke lyelongiso lyosikundali mo Angola

OLONGOISO VIEKULINA

Cikola okusukepekela ovilinga viokulongisa okulivanga okuhandika, viaveluka movimanuwa viosikola/vididaktiku, vekalo limue ndeti lia Angola, momo cipa eyengeleli limue lipamia unene oco ovina viaveluka, ononkhono viosikola, novilinga viopetagogia vipuekwe. Ndeteci, olohumbahumba eli, lina onjila yavo: ondingãleho yuhandiki kondalukilo lua longi yo Pondokelo vofeka yosikola yotete eteke lyelongiso lyosikundali mo Angola lialola okuvela ndoco okuhandika civeluka movimanuwa vio Lingua Pondokelo vocikola cotete ciolongi covikola viepamo lekalo liangola. Oco, esongolilo ololembwe violohumbahumba, kwalingilwa ocimatamata ca teoria lelembwe oco kuvelekwe ovina vinhatewa vina okuhandika okuenda komunthu wina wapita ocikola cina cene. Oco cinhinge, kwatondolwa oñele ya Bardin, onjila yimue ya kwalitatibo, lonjila yavali yokunhingila, ndeci: (1) ovilinga viakonekelwa kuleli luondaka (modelo) luokukala vupange luokutua (2) ovilinga viakonekelwa komitue yovipuka viovipama viokufetika vupange uo. Ovivetelo viaveluka viavelela okuti, nda ovilinga vimue viavelela konjila onhinhi (onha), ovilinga vialua viavelela konjila yotete, okulongisa okuhandika, movimanuwa vianhingilwa, kwalukukile konjila yokulingilila, pokuhandika utondele kakuenje, pokutukula eteatulizasiya ledeskontextualizasiya.

OLONDAKA VIETIMBA

Okulongisa okuhandika; Ovimanuwa viosikola; Onjila yokulongisa ondaka.

Introdução

Este texto tem como objetivo verificar como o ensino da escrita é representado nos manuais de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário em Angola. Por se tratar de uma das competências que, comumente, o contexto extraescola usa para formar opiniões sobre a eficiência da educação escolarizada, importa, através da análise de conteúdo, contrastar o conteúdo e forma das atividades que orientam a prática de escrita na escola e o que a didática da língua aconselha.

Traz-se (Azevedo, 2015); (Barbeiro, 2001); (Antunes, 2001); (Sonhi, 2025) e (Pires, 2003), entre outros, para alertar sobre os desfasamentos entre o que se deseja, em termos de apontamentos sobre ensino da escrita para o primeiro ciclo, e a direção que os manuais tomam. Para guiar o trabalho, questiona-se o seguinte: como o ensino da escrita é representado nos manuais escolares/didáticos de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino

Secundário no contexto angolano? A análise, ainda que preliminar e caminho para um outro estudo, deu uma resposta que é discutida nos próximos pontos.

1 Ensino da Escrita

Em Angola, com a recente discussão sobre a política linguística, reacende-se o debate sobre a eficácia do ensino da língua portuguesa e das competências da oralidade, leitura e escrita na sua relação de convivência com as línguas locais. Coisa muito simples de se ver nos debates radiofónicos e em sala de aulas, pois as acusações são, geralmente, dirigidas às habilidades dos professores, aos currículos da formação inicial de professores, à ausência/inexistência de manuais até nos contextos urbanos, de onde se esperava maior disponibilidade de tais meios.

A par das críticas, os dados do Censo 2024 revelam que houve, na taxa de alfabetização entre a população com 15 ou mais anos, uma superação na ordem dos 7%, quando em 2014 a taxa era de 65,6% e passa para 72,6% em 2024. Confirma-se que o meio urbano tem a maior taxa de alfabetização, respetivamente 79,4% (2014) para 86,1 (2024), porém o meio rural não registou grande alteração neste intervalo de 10 anos, 41,1% (2014) 43,5 (2024).

A população com idades compreendidas entre 12-14 anos fora do sistema de ensino cresceu em 2024 – 27,7%, quando em 2014 tínhamos 12,7%. Coincidentemente, é nessa idade que os adolescentes entram para o primeiro ciclo do ensino secundário, apesar do trabalho não ter como foco esses aspetos, importa alertar o leitor sobre o contexto da alfabetização em Angola, pois isto pode influenciar a maneira como a própria sociedade encara e faz o julgamento da competência de escrita que a escola tem como missão desenvolver.

No desenvolvimento dessa competência, os professores e a escola têm os programas de ensino materializados em manuais escolares/didáticos, porque constituem, para o contexto em causa, a par do enumerado no *Artigo 97º da Lei 17/16 de 12 de Outubro*, um recurso educativo institucionalizado e aprovado pelo Ministério da Educação de Angola (MED), pois todos os outros que circulam no espaço escolar são universais, como mapas e instrumentos próprios para trabalhar com números ou de laboratório, ou dependem da atitude criativa do professor.

O manual escolar, dentre muitas características, organiza-se como um tipo de recurso educativo que, pela sua extensão e influência, pode, seguramente, informar a estrutura do trabalho dos professores e delimitar o conhecimento dos alunos, por ser um

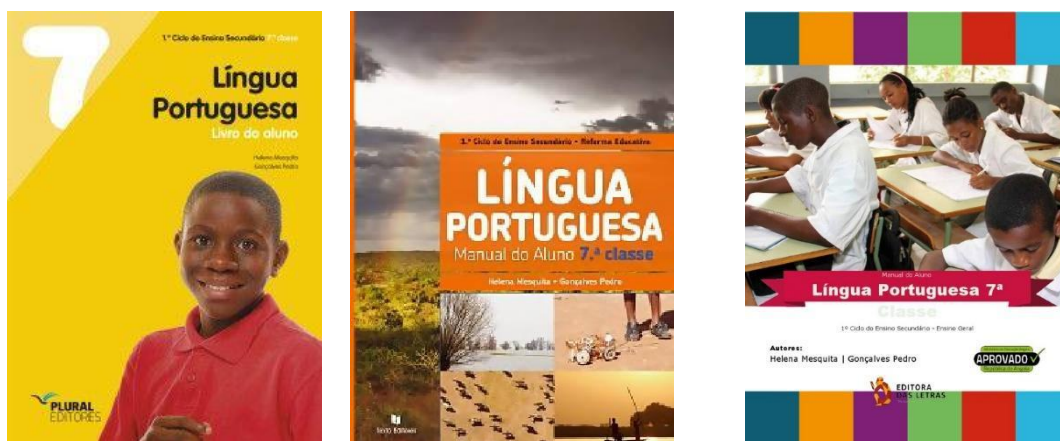
instrumento de materialização dos programas de ensino e de controlo político-administrativo do conjunto de aprendizagens a serem realizadas, é um instrumento de uniformização e controlo das práticas letivas e da cultura de escrita na escola, como assegura (Pires, 2003, pp. 38-39). Pacheco (1997, p. 12), citado por Pires (2003, p. 40), diz que

os manuais são produtos culturais, que representam não só uma dada interpretação da realidade, que será diferentemente realizada de acordo com as opções culturais dos autores e editores, bem como a normalização do conhecimento, impondo processos particulares de entender um universo mais global.

A citação acima leva a refletir no manual didático como um instrumento ideológico, questionando sobre: que cultura pretende, de facto, fazer passar? Neste texto, não é preocupação responder a essa questão, nem a de refletir sobre a incapacidade do MED, no conjunto de três editoras, nomeadamente Plural Editores, Texto Editores e Editoras da Letras, sugerir um manual para o uso oficial na aula de língua portuguesa, considerando as suas diferenças de preço, número de páginas e atividades. O manual com o preço mais alto é o da Plural Editores que, no mercado formal, o preço varia entre os 16.250,00 Akz a 18.000,00 Akz, conscientemente é o que mais circula em escolas do ensino privado, chegando, nalguns casos a ser de uso obrigatório.

Já o de menor preço é o da Editora das Letras, custando no mercado formal 10.600,00 Akz, circulando com maior abrangência em escolas da rede pública. As explicações para se entender o porquê de um circular mais num espaço do que noutro, talvez sejam só de carácter financeiro, contando que o Estado reforça que no primeiro ciclo o material didático do aluno é responsabilidade dos pais e encarregados de educação, como se pode ver no *Artigo 11º, no seu n.º 3, da Lei 17/16 de 12 de Outubro*.

Imagem 1: Representação das capas dos manuais de Língua Portuguesa que circulam no contexto escolar angolano



Fonte: <https://pt.scribd.com/document/533676662/Manual-Do-Aluno-Lingua-Portuguesa-7-Classe-Autores-1-Ciclo-Do-Ensino>

Ao questionamento anterior, acrescenta-se o desejo de se entender se terão sido só motivações de natureza de especialização para que os autores a que as editoras recorrem – Helena Mesquita e Gonçalves Pedro – sejam de nacionalidade portuguesa, quando temos seis (6) Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e quatro Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) com o curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa para o ensino secundário (nas seguintes cidades: Benguela, Cabinda, Huambo, Huíla, Luanda e Cunene, para os ISCED e para as ESP temos em Cuanza-Norte, Lunda-Norte, Bengo e Bié) . Talvez, em outra ocasião, se reflita sobre os desfasamentos entre a formação de professores a nível superior e as devidas conversas com os contextos geridos pelo MED.

E porque a discussão não é sobre os critérios de construção dos manuais e nem dos de seleção dos autores e muito menos sobre as motivações políticas e comerciais para o privilégio de uma ou de outra editora, volta-se ao tópico central – a representação do ensino da escrita nos manuais de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário em Angola.

A escrita é, de longe, a competência mais valorizada pela escola e pela sociedade, pois é comum usar o saber, ou não, escrever como o principal sinal de eficiência da educação escolarizada, visto que, a avaliação das aprendizagens é feita preferencialmente pela escrita.

Na sociedade atual, escrever é também uma forma de poder exercer a cidadania, pois a capacidade de compreender e produzir textos é uma das exigências para se relacionar com pessoas e instituições. As pessoas escrevem pra um universo de situações: para convidar, protestar, informar, narrar acontecimentos, registar e arquivar informações

e outras formas determinadas pelas relações sociais. Delgado-Martins (2008, p. 11) vai dizer que

a escrita é uma atividade de transposição para o código escrito de uma mensagem verbal organizada interiorizadamente. O ato de escrita exige: (1) a formulação “mental” da mensagem a transmitir; (2) a sua codificação linguística; (3) a passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita (sequência de signos gráficos; e finalmente (4) a sua execução motora no ato de desenhar as letras correspondentes à mensagem gráfica.

A intervenção didática a este nível e o seu devido acompanhamento pedagógico formam os caminhos aconselhados, pelas ciências do desenvolvimento humano, para a aquisição e automação da habilidade de escrever. Só com o domínio dessas etapas, pelo professor, será possível a abordagem desejada, isto é, promover no aluno a capacidade e habilidade de se envolver em atividades de escrita para satisfazer necessidades escolares e pessoais, numa primeira fase.

Se se perceber que a escrita, ao mesmo tempo que depende do desenvolvimento cognitivo para o seu processamento/aprendizagem, funciona também como importante fator para o desenvolvimento intelectual, então, a visão gradativa no seu ensino-aprendizagem fica mais clara, pois começa-se sempre por aprender como segurar o lápis, como posicionar o caderno e proceder as primeiras tentativas de reprodução de alguma coisa escrita no papel e só depois passamos para a tentativa de fazer corresponder o som ouvido a um grafema e, por conseguinte, frases e, por fim, textos criados do zero.

De estudante do I Ciclo do Ensino Secundário espera-se, obviamente, que esses processos já terão sido automatizados no Ensino Primário e, agora, esteja num processo de aperfeiçoamento, como podemos ver nos Artigos 29º da Lei 17/16 de 7 de Outubro, na sua alínea b) *Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação oral e escrita*. Referindo-se ao Ensino Primário e, no Artigo 32º, na sua alínea a) *Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades e as habilidades adquiridas no Ensino Primário*. Referindo-se ao Ensino Secundário.

Se de um lado, a orientação tem a tónica no desenvolver, de outro lado, a tónica recai para consolidar. Por isso, dentre as fases apresentadas por (Sonhi, 2025, pp. 139-141) – (1) preparação, que corresponde à aquisição dos mecanismos da ortografia e da motricidade; (2) consolidação, que corresponde à automatização dos aspetos relacionados com a motricidade e com a ortografia; (3) diferenciação, relacionada a tomada de consciência das diferenças entre a oralidade e a escrita e (4) a integração, onde o aprendente adquire a capacidade de controlar os modos de expressão oral e escrito, fazendo opções de carácter linguístico e pessoal para responder aos contextos – o

estudante do I Ciclo do Ensino Secundário deverá estar a consolidar a quarta fase, o que exige o trabalho efetivo do professor com a competência da escrita e um manuseio do manual no sentido de operacionalização das atividades de escrita para responderem a esses requisitos.

Entende-se, também, que o contexto, salas de aulas com números elevados de estudantes, o difícil acesso ao manual escolar e (re)adaptação de professores em disciplinas para as quais não tiveram formação, apresentam-se como *handicap* para a devida intervenção didática.

2 Perspectivas teóricas de ensino da escrita

Sobre as perspectivas de ensino da escrita, Carvalho (1999, p. 53) alerta que “surge uma nova perspectiva de análise da escrita que se caracteriza, sobretudo, pelo deslocamento do foco de atenção que deixa de ser o produto final e as suas características para passar a ser o ato de escrita em si mesmo, isto é, o processo de construção do texto.” Figueiredo (2005, p. 80) acrescenta dizendo que, “o produto escrito inclui tanto o texto final como os sucessivos ensaios que o escritor vai produzindo ao longo do processo da escrita”. É este processo recursivo (ensaios) que possibilita, exatamente, o deslocamento do foco do produto para o processo de construção do texto.

No ensino-aprendizagem da escrita, é importante levar em conta o manual do aluno, para se verificar o tipo de atividades de escrita priorizadas e a sua frequência, por se constituir em meio de ensino institucionalizado. Assim como repensar “o que avaliar” e “como avaliar”, optando por uma visão de avaliação que realça o processo em detrimento do produto, isto é, garantir que o aluno participe e construa a sua própria aprendizagem.

Carvalho (2003) apresenta dois modelos para o ensino-aprendizagem da escrita: o modelo de explicitação do conhecimento e o modelo de transformação do conhecimento. No modelo de explicitação do conhecimento, segundo o autor, o processo de escrita é perspectivado como expressão do que um indivíduo sabe sobre determinado assunto, o que resulta do fluir, de maneira automática e linear, da memória, a partir de um aspeto considerado pertinente. E “de acordo com este modelo, a produção textual não obedece a um plano global de escrita, antes resulta da ativação na memória de um conjunto de tópicos que o indivíduo relaciona a partir das pistas que lhe são fornecidas quando lhe é solicitada a produção do texto” (Carvalho 1999, p. 127).

É um modelo em que o foco é para o produto da escrita, o que leva quem escreve a produzir, muitas vezes, um texto que não considera o destinatário e nem resulta de uma

planificação mais metódica. Pode-se tomar como exemplo, no contexto angolano, a redação escolar tradicional, onde, comumente, se orienta que os alunos escrevam um texto subordinado a temas como: importância da água ou de alguma profissão ou, ainda, sobre o 11 de novembro, dia da independência nacional.

É evidente que não se treina a escrita desenvolvida, se o posicionamento didático do professor tiver como fundamento o modelo de explicitação do conhecimento. Torna-se, então, oportuna uma passagem do primeiro modelo para o de transformação do conhecimento, onde a escrita é vista como um processo de resolução de problemas. Um modelo que, segundo Carvalho (1999, p. 128),

consiste, numa complexa atividade de resolução de problemas, em que a dimensão do conteúdo interage constantemente com a dimensão retórica, de que resulta a transformação dos elementos integrantes da primeira em função das características da segunda, no sentido de adequar o texto aos objetivos que pretende atingir, nomeadamente às necessidades de informação de um destinatário/leitor.

Essa passagem de um modelo para outro começa com a desconstrução da concepção que professor leva para a sua prática sobre o ensino da escrita, admitindo, desse jeito, novas formas de trabalho em sala de aula e, depois, se materializa, paulatinamente, com o ensino de rotinas que possibilitem uma apropriação das novas formas de encarar as tarefas de escrita na aula de língua.

A escola, deste modo, passaria a incorporar, nas suas práticas, um ensino e aprendizagem da escrita mais voltados para processos cognitivos, pois, como alerta Figueiredo (2005, p. 82),

para escrever há que refletir sobre situações de comunicação para se eleger o texto adequado de acordo com as intenções; é preciso estruturar o conteúdo que se quer transmitir; é preciso planificar inicialmente e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objetivos previsto.

A ideia exposta acima vê o processo de escrita de forma análoga a Flower e Hayes, citados por Carvalho (1999, p. 56), que asseguram estarem implicadas três tipos de atividades recursivas: planificação, textualização e revisão. A planificação requer reflexão sobre o tema, os objetivos, o(s) destinatário(s) e a forma de apresentação do próprio texto, ou seja, questionar-se sobre que escrever, como escrever, de que posição se escreve (como aluno, professor, gerente de loja, cliente, etc.), e para quem escrever. A textualização configura a materialização da planificação em texto que visa cumprir os objetivos

preconizados na etapa anterior. A revisão é o mecanismo usado para aperfeiçoar o texto, tendo em conta a planificação e os objetivos a atingir com dado texto.

São etapas recursivas, porque quem escreve pode alterar a planificação durante a redação do texto e a revisão demonstra as suficiências e insuficiências do produto, no contraste entre os objetivos iniciais e o texto (quase) finalizado, pois a revisão só tem fim quando o texto cumprir os objetivos previstos. Ao professor cabe tornar essas etapas em uma rotina de escrita saudável até que o aluno as automatize, o que terá repercussão na sua vida escolar, pessoal e social, pois é chamado a produzir textos em todas as disciplinas e em variados contextos.

2.1 Escrita desenvolvida vs. escrita em desenvolvimento

Cada modelo de ensino-aprendizagem da escrita, referenciados no ponto anterior, desencadeia uma qualidade nos escreventes (escreventes para diferenciar da profissão escritor). É mais provável que o modelo de explicitação do conhecimento promova uma escrita em desenvolvimento e o de transformação do conhecimento a desenvolvida.

Azevedo (2015) ajuda a compreender as diferenças entre a escrita desenvolvida e a em desenvolvimento.

Quadro 1: Diferenças no processo de revisão de um texto

OS QUE NÃO SÃO ESCRIVENTES COMPETENTES		OS ESCRIVENTES COMPETENTES	
Objetivos	Corrigir erros e melhorar a escrita.	Objetivos	Melhorar globalmente o texto.
Extensão	Afeta palavras e frases isoladas	Extensão	Afeta fragmentos extensos, ideias principais e a estrutura do texto.
Técnicas	“Isto não soa bem”, “isto está incorreto”	Técnicas	A revisão é vista como uma parte do desenvolvimento e redação das ideias.
Maneira de Trabalhar	Revisão do texto ao mesmo tempo que é lido. Quando detetam um problema, resolvem-no rapidamente. ↓ Revisão da superfície do texto.	Maneira de Trabalhar	O texto é lido, detetando erros e reformulando-o. Dedicam tempo a diagnosticar o problema e planificam o modo como o poderão resolver. ↓ Revisão da unidade profunda do texto (ideias, parágrafos, pontos de vista...)
Crítérios	Correção e gramática.	Crítérios	Capacidade de rever seletivamente.
Revisão	Percebida como atividade aborrecida e mecânica que tem que ser feita obrigatória e rapidamente.	Revisão	Percebida como atividade normal e inerente à escrita do texto cujo objetivo é o de apurar o texto no sentido de lhe dar melhor forma ou sentido.

Fonte: adaptado de Azevedo (2015, p. 41)

O trabalho didático com a escrita, depois de automatizadas as questões físicas, como conseguir escrever, regra geral, orienta-se no sentido de tornar o aluno em escrevente competente. O professor, portanto, deve refletir se as suas práticas de ensino relativamente à escrita promovem a escrita desenvolvida, se as atividades do manual do aluno são pertinentes e como achar caminhos para inverter a situação, caso esteja a promover escreventes em desenvolvimento. Pois o trabalho didático na consolidação da competência de escrita deve estar orientado para a formação de escreventes especialistas.

3 Metodologia

A metodologia é de enfoque qualitativo, fundada na análise de conteúdo de Bardin (1977), tendo-se observado os seus três pólos cronológicos: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados e a interpretação. Pois “qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Este constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível” (p. 134).

A partir da pré-análise dos manuais de língua portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário, respetivamente 7.^a, 8.^a e 9.^a classes, os da Escolar Editora, a escolha foi motivada por ser o principal manual de circulação nas escolas da rede pública, levantou-se duas categorias: (1) atividades ligadas ao modelo de redação tradicional; (2) atividades baseadas em gêneros com orientações para operacionalização.

A primeira categoria alude para a identificação daquelas atividades de escrita que se confundem com a redação tradicional. O adjetivo tradicional, aqui, vai significar atividades fundadas num modelo de escrita que não considera outros destinatários a não ser o professor, outros contextos a não ser a sala de aulas, outra avaliação que não seja a do produto texto. Já a segunda categoria se orienta para a identificação, nos manuais, das atividades que promovem uma escrita desenvolvida, com ênfase no processo e na variedade de contextos, gêneros e destinatários.

Optou-se pela análise temática para se verificar as tendências da representação do ensino da escrita nos manuais em estudo, começando por apontar a frequência de ocorrências de atividades de escrita nas unidades temáticas dos manuais, que são configuradas em tipologias textuais, como se pode ver na tabela que se segue, e depois pela análise de amostras de imagens geradas por *screenshot* e a devida colocação nas categorias de análise levantadas.

Quadro 2: Ocorrência de atividades de escrita nos manuais da 7.^a, 8.^a e 9.^a classes

Tipologia Textual	Narrativo	Descritivo	Apelativo	Informativo	Poético	Explicativo	Argumentativo
7. ^a Classe	4	0	0	1	5	-	-
8. ^a Classe	1	3	1	4	1	1	-
9. ^a Classe	4	2	1	5	1	0	4

Fonte: Elaboração própria.

Verificamos, nos manuais, maior ocorrência de atividades de escrita nos textos Narrativo (9) e Informativo (10) e uma menor ocorrência nos textos Apelativo (2) e Explicativo (1). Nos manuais da 7.^a e 8.^a classes, as atividades aparecem introduzidas pela expressão “Tempo de Escrita” e, no manual da 9.^a classe, aparece nas atividades de “Exploração do Texto”, o que mistura atividades de compreensão textual com as de escrita. A seguir, apresentam-se as categorias.

(1) Atividades ligadas ao modelo de redação escolar tradicional

O conjunto de imagens que seguem é uma amostra representativa das atividades que correspondem à primeira categoria nas três classes em estudo, ou seja, nos manuais da 7.^a, 8.^a e 9.^a classes.

Imagens 1: Amostra de atividades ligadas ao modelo de redação escolar tradicional na 7.^a classe

TEMPO DE ESCRITA

Imagina que fazes parte de uma equipa de futebol. Contrói um pequeno texto onde digas qual o lugar que gostarias de ocupar, apresentando os motivos da tua preferência.

TEMPO DE ESCRITA

“...é preciso plantar / a certeza / da manhã feliz...”

Elabora um texto em que abordes as tuas esperanças para o amanhã, de modo a seres feliz.

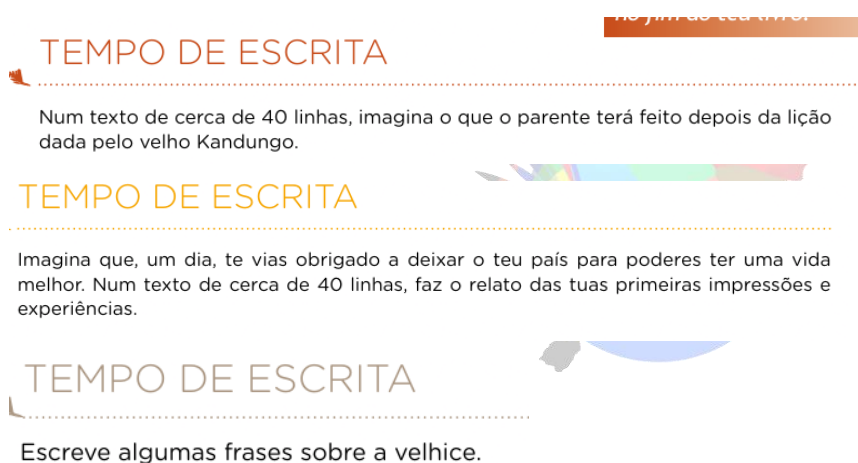
TEMPO DE ESCRITA

Escolhe um dos temas propostos e redige um pequeno texto livre (10 linhas):

- ✓ Início do ano lectivo
- ✓ O amor
- ✓ Luanda

Fonte: Reproduzido de (Mesquita & Pedro, 2014a, pp. 37-102)

Imagens 2: Amostra de atividades ligadas ao modelo de redação escolar tradicional na 8.^a classe



Fonte: Reproduzido de (Mesquita & Pedro, 2014b, pp. 24-138)

Imagens 3: Amostra de atividades ligadas ao modelo de redação escolar tradicional na 9.^a classe

- 05) «Aproximou-se da porta e chamou baixinho.» (ll. 32-33).
a) Imagina, a partir daqui, um final diferente para a narrativa.
- 1) Imagina que, subitamente, no meio da multidão, surge uma figura insólita.
a) Redige um texto em que faças a sua descrição.

Fonte: Reproduzido de (Mesquita & Pedro, 2014c, pp. 35-65)

As atividades de escrita nos manuais do I Ciclo do Ensino Secundário são introduzidas maioritariamente pelo verbo imaginar, com expressões como “imagina”, como se pode ver em Imagens 1, 2 e 3. Essa insistência no verbo imaginar pode traduzir uma

concepção de escrita que resulta de uma visita emergente à memória de curto prazo do estudante, não movimenta estratégias relevantes de planificação, textualização e revisão, o que configura o treino de um escrevente não competente, ou em desenvolvimento e nem se orienta para uma mudança necessária da representação do ensino da escrita.

A atividade do manual da 8.^a classe – *Escreve algumas frases sobre a velhice* – não dá pistas para que o professor traduza a orientação em trabalho didática em sala de aula, nem sobre o que o aluno deverá considerar para o seguimento da trabalho como o gênero textual, a posição do escrevente, a consideração do destinatário, os objetivos da comunicação, ou seja, o aluno reproduzirá uma prática de escrita enformada pela não necessidade da planificação, o que representará uma experiência de dificuldade acrescida na construção de textos que obriguem o levantamento de estratégias de planificação.

Pela centralidade do manual didático na aula, as orientações para o trabalho com a escrita devem ser as mais claras possíveis para os professores e para os estudantes, pois, a par de não refletir a tipologia textual e o seus respetivos gêneros, dificultam o seguimento metódico do trabalho em sala de aula e, como consequência, esquivam-se tais propostas de atividades, surgindo, muitas vezes, apenas como redação nas provas escritas em finais de trimestre, de acordo a organização do sistema de ensino angolano.

(2) Atividades baseadas em gêneros com orientações para operacionalização

O conjunto de imagens que se seguem representam uma amostra de atividades de escrita que responde à segunda categoria, como informa o subtítulo em negrito. Importa notar o deslocamento de “imagina” (comum na 7.^a e 8.^a classes) para “elabora” e “redige” (no manual da 9.^a classe).

Imagem 4: Amostra de atividade baseadas em gêneros com orientações para a operacionalização, no manual da 7.^a Classe

TEMPO DE ESCRITA

Com certeza já assististe a um dia de chuva. Descreve aquele que mais te impressionou.

Ao elaborar o teu texto, procura seguir as seguintes normas:

- ✓ regista a impressão geral;
- ✓ selecciona os pormenores mais importantes (cores, formas, dimensões...);
- ✓ aponta as sensações experimentadas (visuais, auditivas, olfactivas, gustativas, tácteis, de movimento...);
- ✓ organiza cada parágrafo tendo em conta a ordem do que observas;
- ✓ caracteriza cada um dos aspectos seleccionados;
- ✓ utiliza os verbos no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo;
- ✓ usa alguns recursos expressivos que permitam uma melhor visualização (a este propósito consulta a página 178.)

Fonte: Reproduzido de Mesquita & Pedro (2014a, p. 40)

Imagens 5: Amostra de atividades baseadas em gêneros com orientações para a operacionalização, no manual da 8.^a Classe

TEMPO DE ESCRITA

O texto é constituído pela biografia de três personalidades africanas. Para saberes mais sobre este tipo de texto consulta a página 223. Seguidamente, redige a tua autobiografia.

TEMPO DE ESCRITA

Seguindo todos os passos necessários, escreve a composição e respectivos ingredientes de uma bebida feita a partir de um dos frutos mais apreciados na região onde vives.

Não te esqueças de indicar a forma como deve ser bebida e em que período deve ser consumida a partir do momento em que é preparada.

TEMPO DE ESCRITA

Procura informação sobre um dos animais que mais admiras e redige um texto informativo (cerca de 30 linhas).

Fonte: Reproduzido de (Mesquita & Pedro, 2014b, pp. 115-170)

Imagens 6: Amostra de atividades baseadas em gêneros com orientações para a operacionalização

08) Escolhe um dos seguintes provérbios e redige um conto popular que o ilustre:

- Depois de casa roubada, trancas à porta.
- Mais depressa se apanha um mentiroso que um coxo.
- Não te fies em quem uma vez te enganou.
- Quem tudo quer tudo perde.

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

01) Redige uma convocatória dirigida a directores de turma para a realização de uma reunião com o objectivo de definir tarefas para o bom funcionamento das aulas.

Fonte: Reproduzido de (Mesquita & Pedro, 2014c, pp. 37-155)

Apesar de constituírem a menor parte das atividades de escrita nos manuais analisados, ainda temos um conjunto dessas que se orientam, pelas orientações e linguagem, para a garantia de informar o professor sobre que trabalho desenvolver, de fato, e, ao aluno, como proceder e o que produzir. Combinam com a formação de escreventes competentes.

O fato de já informarem o gênero a ser produzido viabiliza a construção de estratégia didáticas para supervisionar o processo, garantindo uma meta-aprendizagem, isto é, que os intervenientes percebam que, no processo, a aprendizagem, a habilidade de dominar as características textuais e extratextuais, do gênero em produção, se vai “cimentando”, isto é, acontece um processo de apropriação, o que garante capacidade de, em contextos parecidos, conseguir replicar dado gênero textual para resolver problemas socio-interativos.

Em *Imagens 6*, é possível verificar a orientação para se pensar em um destinatário, na posição do escrevente e em objetivos comunicativos, obrigando ao levantamento de estratégias de planificação, textualização e revisão, o que não se verifica na categoria (1).

Se se considerar as atividades de escrita presentes nos manuais didáticos (Tempo de Escrita – na 7.^a e 8.^a classes – Exploração do Texto – na 9.^a classe) vê-se, logo, que o ensino da escrita no I Ciclo do Ensino Secundário é representado e ganha forma no modelo de redação escolar tradicional maioritariamente, pois poucas atividades dão corpo a orientações exequíveis. Um ensino da escrita representado por atividades que não movimentam a planificação e a revisão, dando tónica ao produto, quando aludem de forma constante à imaginação e não para a capacidade de buscar informação como parte do processo de planificação.

Os manuais, em grande parte, apresentam uma prática de escrita desvinculada das práticas sociais comuns. Antunes (2001, p. 51) já avisa para esta situação, quando diz que “não existe fala nem escrita autónoma, no sentido de que suas propriedades possam ser consideradas sem se levar em conta as determinações das situações em que são usadas”. Portanto, sem orientações precisas e possíveis, sem o acolhimento dos contextos em que o estudante é chamado a escrever para resolver problemas, o ensino, a aprendizagem e avaliação tomam tendências para aspetos gráficos-visuais (erros de escrita) e raramente para o teste da significância do processo, o que torna o ensaio dos textos apresentados pelos manuais algo como o dificultar da futura interação social por meio do texto escrito.

Se, como diz (Barbeiro, 2001), “uma das dificuldades que têm sido apontadas para que os alunos alcancem as potencialidades da relação com a escrita é o fato de os seus textos raramente encontrarem outros destinatários para além do professor e outros contextos para além da turma e da escola”, importa garantir que o ensino da escrita na escola esteja pronto para criar nos alunos uma memória dos gêneros discursivos/textuais que circulam, de verdade, na escola e fora da escola, nas relações com as instituições, com os semelhantes e consigo mesmo.

O ensino da escrita, portanto, é representado nos manuais da disciplina de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário da seguinte forma: (i) uma escrita, em grande parte, sem outro destinatário além do professor; (ii) sem outros contextos além da turma/escola; (iii) pelo recurso insistente à imaginação e não ao incentivo à planificação e revisão; (iv) por um desfasamento entre os contextos de aplicação e os contextos dos manuais. É, por isso, um ensino da escrita marcado pela artificialidade, teatralização e descontextualização.

Conclusão

Os manuais, no contexto de Angola, constituem-se como um meio de ensino central. No primeiro ciclo do secundário aparecem na aula, sobretudo, para orientar as aprendizagens, isto é, que texto produzir e como produzir, entretanto, o que se percebe é que grande parte das atividades presentes em diferentes tipologias textuais orientam para um ensino da escrita na escola marcado pela artificialidade, representando a ausência de destinatários e contextos válidos para as necessidades de quem aprende para estar na escola e fora dela.

De forma concludente, pode dizer-se que, nos manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário, o ensino da escrita é representado de maneira desvinculada dos contextos em que os alunos são chamados a usar a escrita para resolver problemas de interação com as instituições, com os seus semelhantes e consigo mesmo.

Referências

- Antunes, I. (Jan./Jun. de 2001). Língua, ensino e cidadania. *Revista FAEEBA Revista do Departamento de Educação*, 15, 49-54.
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/242/141>.
- Azevedo, F. J. (2015). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Plural Editores.
- Barbeiro, L. (2001). *Escrita: construir a aprendizagem*. CiED.
- Bardin, L. (1977). *Análise do conteúdo*. Edições 70.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: das teorias às práticas pedagógicas*. Braga: CeEP - UMinho.
- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita - Percursos de investigação*. Braga: CEEP - Uminho.
- Delgado-Martins, M. R. (2008). "Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos". Em M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, L. Pistra, & I. Sim-Sim, *Para uma didáctica do português: seis estudos de linguística*. Colibri.
- Estatística, I. N. (2025). *Resultados definitivos do recenseamento geral da população e habitação 2024*. Instituto Nacional de Estatística.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas* (1 ed.). Edições ASA.
- Mesquita, H. d., & Pedro, G. (2014a). *Língua Portuguesa 7.ª classe - manual do aluno*. Texto Editores.
- Mesquita, H., & Pedro, G. (2014b). *Língua Portuguesa 8.ª classe - Manual do aluno*. Editora das Letras.

Mesquita, H., & Pedro, G. (2014c). *Língua Portuguesa 9.^a classe -manual do aluno*. Editora das Letras.

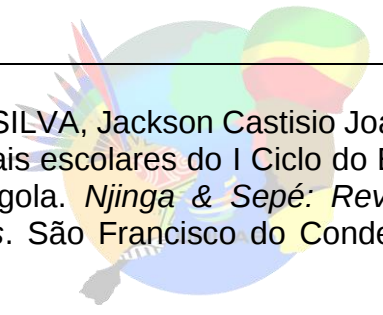
Pires, M. C. (2003). *A influência do manual escolar no conhecimento profissional do professor: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico*. Santiago de Compostela. Fonte: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/153416707.pdf>

Sonhi, G. P. (2025). Ensino da Escrita. In: Manico, A. A.; Cassanda, C.; Sonhi, G.P.; Silva, J.C.; Gomes, O.J. (Org.). *Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa: Desafios, Reflexões e Possibilidades* (pp. 131-199). Luanda: kusoneka.

Angola, Lei n.º 17/16 de 7 de outubro – *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino* – Diário da República I Série N.º 170 de 7 de Outubro de 2016.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 14/07/2026



Para citar este texto (ABNT): SILVA, Jackson Castisio Joaquim Costa da. Representação do ensino da escrita nos manuais escolares do I Ciclo do Ensino Secundário da disciplina de Língua Portuguesa em Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p. 182-198, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Silva, Jackson Castisio Joaquim Costa da. (jul./dez.2026). Representação do ensino da escrita nos manuais escolares do I Ciclo do Ensino Secundário da disciplina de Língua Portuguesa em Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 182-198.