

A ORTOGRAFIA NOS PROGRAMAS E MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

SPELLING IN PORTUGUESE LANGUAGE PROGRAMS AND TEXTBOOKS FOR THE FIRST CYCLE OF SECONDARY EDUCATION

Gilberto Sonhi 

RESUMO

A ortografia da língua resulta de uma convenção da comunidade que a pratica, por isso, para o conhecimento das normas ortográfica é necessário passar pelo processo de ensino-aprendizagem das mesmas. Sendo a ortografia da língua portuguesa um sistema complexo, reflectir e problematizar o seu ensino é uma tarefa desafiadora e necessária, pois nos permite identificar as insuficiências do seu ensino e apontar os caminhos possíveis para a melhoria da sua prática. É por isso que a presente investigação, intitulada: a ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário tem como objecto de estudo o processo de ensino-aprendizagem das regularidades e irregularidades ortográficas, procurando compreender o lugar cedido à ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Regularidade Ortográfica. Irregularidade Ortográfica. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The spelling of the language is the result of a convention of the community that practices it, so in order to know the spelling orthographic norms, it is necessary to go through the teaching-learning process. Since the orthography of the Portuguese language is a complex system, reflecting on and problematize its teaching is a challenging and necessary task, as it allows us to identify the problems in its teaching and point out possible ways of improving its practice. This is why this research, entitled: Spelling in Portuguese language programs and textbooks of the first cycle of secondary education has as its object of teaching-learning process of spelling regularities and irregularities, seeking to understand the place given to spelling in the Portuguese language programs and textbooks for the first cycle of secondary education.

KEYWORDS: Orthography. Orthographic Regularity. Orthographic Irregularity. Teaching and Learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ensinar e aprender são actividades complexas que requerem, da parte de quem ensina, a mobilização de um conjunto de saberes e de estratégias metodológicas que facilitem o ensino e, de quem aprende, a mobilização de estratégias de aprendizagem que garantam o sucesso na aprendizagem. Para que a escola ensine as regularidades e irregularidades ortográficas do português será necessário o professor ter domínio do sistema alfabético português, na sua dimensão ortográfica e fonológica.

Face aos desafios actuais da educação e aos argumentos de que os jovens e adultos da actual geração que frequentam e que saem dos diferentes subsistemas de educação e ensino escrevem mal e a intenção de se encontrarem soluções alternativas dos problemas de ensino-aprendizagem daquele que ensina e daquele que aprende, a presente investigação que tem como título a ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário, tem como objecto de estudo o processo de ensino-aprendizagem das regularidades e irregularidades ortográficas, procurando compreender o lugar cedido à ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário geral.

Para o cumprimento dos objectivos desta investigação, foi necessário, fazer uma descrição teórica sobre as regularidades e irregularidades ortográficas, tendo em atenção as abordagens já feitas por diferentes autores; analisar a estrutura dos manuais, a natureza das actividades, a frequência de actividades em cada tipologia textual e, finalmente, a frequência de actividades que têm como objectivo assegurar o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Pretende-se, com esta investigação, contribuir na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da ortografia da língua portuguesa.

Estruturalmente, o presente trabalho está constituído por três secções: a primeira voltada aos aspectos teóricos da ortografia da língua portuguesa, a segunda voltada à metodologia do trabalho utilizada e a terceira voltada aos resultados obtidos através da análise dos três manuais seleccionados e, ainda, uma proposta de caminhos possíveis para a didactização das regularidades e irregularidades ortográficas.

1 ASPECTOS TEÓRICOS

Diante disso, elegemos como temas básicos para análise conceitos como o de “tradição escrita”, definido por Ferreira Netto (2009) sendo diferente da fala, que passa por um processo natural de aquisição, a leitura e a escrita passam por processos diferentes, isto é, pelo ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos aprendentes, o trabalho com a língua, nos anos iniciais de escolaridade, deve começar, precisamente, com o estudo do sistema alfabético, olhando para os aspectos fonemáticos e grafemáticos, desenvolvendo, assim, a consciência fonológica¹ e a competência ortográfica² dos aprendentes.

De acordo com Freitas, Alves & Costa (2007, p. 7), “ao introduzirmos os aprendentes nos aspectos iniciais à leitura e à escrita é fundamental que se promova uma reflexão sobre a oralidade e sobre o treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala” (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem). Ainda, os mesmos autores dizem:

Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

Ensinar a língua, partindo do som para se chegar ao nome da letra é fundamental, pois se começa naquilo que a criança já adquiriu antes de entrar na escola para se chegar àquilo que a escola reservou para ela. Apesar de o som ser o ponto de partida, sugere-se, fruto das relações mútuas e intercambiáveis entre o som e o grafema, que o ensino dos sons e dos grafemas seja feito em simultâneo, sem prejuízo de uma das duas dimensões. Diferente disso, no

¹ Por consciência fonológica, entenda-se nas palavras de Freitas, Gonçalves, & Duarte (2010, p. 13) como a capacidade de identificar e manipular sílabas, constituintes da sílaba e segmentos independentemente do significado. A consciência fonológica é subdividida em consciência silábica (identificação das sílabas); consciência intrassilábica (identificação dos constituintes da sílaba) e consciência fonémica ou segmental (isolar os sons da fala).

² É a capacidade de decodificação apropriada das unidades linguísticas na sua forma escrita.

contexto angolano, as nossas experiências nos mostram que se ensina a língua partindo do nome da letra para a sílaba e da sílaba à palavra.

A nossa experiência enquanto professor de língua portuguesa no I e II ciclos do ensino secundário mostrou-nos que muitos aprendentes e, também, muitos professores de língua portuguesa pouco ou nada sabem sobre o conhecimento explícito dos aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa. Ao longo das aulas, os aprendentes mostram desconhecer, por exemplo, o alfabeto fonético e o professor, ao classificar os sons da língua, classifica-os em sons vocálicos e consonânticos, mas, ao apresentar os sons consonânticos, por exemplo, apresenta o nome do grafema e não o som do grafema. Este facto deve-se, primeiramente, nos primeiros anos de escolaridade, a um trabalho pouco reflexivo e mais mecânico sobre a ortografia da língua portuguesa e, seguidamente, para os professores de língua, à uma formação mais reprodutora e menos reflexiva sobre o ensino da língua portuguesa e, o da ortografia em particular.

Tal como a escrita é uma tentativa de representação da fala, os grafemas, na linguagem escrita, também são uma tentativa de representação dos fonemas, assim como os fonemas, na linguagem oral, são uma tentativa de representação dos grafemas. Apesar de não existir uma fórmula única para o ensino da ortografia e tendo em conta a complexidade do sistema alfabético, pois um único grafema pode ser representado por vários sons, pensamos ser pertinente o ensino sistematizado do sistema alfabético, partindo dos sons para se chegar à unidade máxima de análise linguística, o texto.

Apesar de defendermos o ensino da ortografia partindo dos sons da língua para o texto, não pressupõe que este seja o algoritmo para a resolução de todos os problemas de ortografia, pois não é o método ou a estratégia de ensino que determina o contexto de leccionação, mas, sim, é o contexto de leccionação que determina as opções metodológicas e estratégicas a serem seguidas pelo professor. Logo, o que aqui se apresenta é mais um dos caminhos possíveis de como trabalhar a ortografia.

Para aquisição dos mecanismos de leitura e de escrita, nos anos iniciais de escolaridade, o ensino-aprendizagem da linguagem escrita deve ancorar-se numa perspectiva de se trabalhar a língua, partindo do som para se chegar à

sílaba, da sílaba à palavra e da palavra à frase, apoiando-se, nomeadamente, nos métodos sintéticos.

O ensino-aprendizagem com base nos métodos sintéticos desenvolve-se de três formas diferentes. Ao adquirir os mecanismos de leitura e da escrita por meio dos métodos fônicos, levam-se os alunos a conhecerem os sons vocálicos e, posteriormente, os sons consonânticos. Na materialização do método alfabético, numa primeira instância, faz-se uma abordagem sobre os sons vocálicos, seguindo-se os sons consonânticos, levando os aprendentes a dominarem o alfabeto português no seu todo para desenvolverem a capacidade de formar sílabas, combinando as consoantes com as vogais ou vice-versa. No recurso aos métodos silábicos, a apropriação dos mecanismos de leitura e de escrita passa, primeiramente, no ensino-aprendizagem das sílabas para, posteriormente, formar as palavras, desenvolvendo, desta forma, o domínio da comunicação oral e escrita.

De acordo com Baptista, Viana, & Barbeiro (2011, p. 53-54), a complexidade das relações “**som-grafema** tem como efeito que a aprendizagem da ortografia implique saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica”. Para os mesmos autores, esse domínio pode ser adquirido por duas vias:

A via **fonológica** (ou **indirecta** ou **sublexical**) recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos, a fim de se efectuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correcta; por exemplo, a aprendizagem da regra ortográfica de que antes de <p> ou a letra que acompanha a vogal, para a nasalizar, é <m>;

A via **lexical** (ou **directa**, ou **visual**) recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental; em resultado do contacto com a forma escrita e de outro tipo de conhecimento que temos de uma palavra (significado, modo como se pronuncia, construções em que entra, etc.) retemos informação acerca da maneira como ela se escreve; ao escrevê-la, podemos activar essa informação ortográfica guardada na memória, sem recurso à análise dos fonemas que a constituem e à conversão de cada um deles em grafemas, com activação das regras correspondentes. Nos casos em que não existe uma regra subjacente a cada representação, esta via está necessariamente implicada, ou seja, o aluno deverá fixar como se escreve a palavra. Por exemplo, para a palavra *casa*, quem escreve deverá ter fixado que se escreve com *-s-* e *não com -z-*; para as palavras *paço* e *passo*, que são homófonas, deverá fixar, recorrendo a esta

via, a ortografia de cada uma, ligando a forma ortográfica aos respectivos significados, que tem guardados na sua memória ou léxico mental, associando a forma *paço* ao significado de «palácio», enquanto para *passo* poderá activar a relação com o significado de «caminhar» (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011, p. 53-54).

A ortografia sempre esteve presente na aula de língua portuguesa, embora, em alguns níveis de ensino, não constituir objecto de ensino sistematizado. Apesar de os programas de língua portuguesa, da escola angolana, previrem, nos anos iniciais, o ensino dos sons vocálicos e consonânticos do alfabeto da língua portuguesa, assim como as suas representações gráficas, ao longo do primeiro ciclo do ensino secundário é notório, ainda, uma série de debilidades ortográficas por parte dos aprendentes. Esse facto deve-se, primeiramente, à descontinuidade do trabalho com a ortografia que começa no pré-escolar, à complexidade do sistema alfabético da língua portuguesa e a um trabalho menos profundo, pouco sistematizado e pouco consistente com as regularidades e irregularidades ortográficas da língua portuguesa, não obstante, nos ciclos mais elevados, o ensino da língua portuguesa centrar-se na função instrumental da gramática³.

Se perguntássemos a um aprendente as razões que estão na base da transformação que o morfema derivacional prefixal **-in** sofre nas palavras **ilegal** e **irregular**, certamente, teria dificuldades de explicar a alomorfia que o afixo prefixal em referência sofre devido ao contexto de ocorrência, ou seja, a consoante nasal /n/, em português, não ocorre antes da consoante líquida /l/ e antes da consoante vibrante uvular /R/.

Diferente da fala que não apresenta uma reforma, um acordo ou uma convenção entre os falantes, a escrita alfabética, por sua vez, é resultante de uma convenção social da comunidade linguística que a pratica. Por essa razão, o sistema ortográfico do português não representa fielmente o sistema fonológico da mesma língua. Com isso, podemos afirmar que a ortografia deve constituir-se

³ Na função instrumental da gramática, o conhecimento gramatical não é visto apenas como um saber estanque, mas como condição para o desenvolvimento das competências verbais (de leitura e de escrita; de expressão e compreensão orais) e para um maior domínio dos usos da língua nos seus contextos mais diversos, sobretudo ao nível das suas formas de uso padronizadas (Silva, 2008).

num objecto de ensino-aprendizagem e é responsabilidade da escola levar, ao longo do processo de escolarização, os aprendentes a dominarem os aspectos regulares e irregulares da ortografia da língua portuguesa. De acordo com Morais,

Para se alfabetizar os aprendentes, precisa, inicialmente, compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, para poder usar as letras desse sistema com seus valores sonoros convencionais. Necessita, assim, compreender que o repertório de letras usadas para escrever sua língua é fixo, que não pode inventar letras e que só poderá usar as letras que, de fato, são utilizadas por quem já sabe ler e escrever. Necessita, ainda, compreender que o que a escrita alfabética nota ou representa são os segmentos sonoros das palavras (e não seus significados ou as características físicas dos objectos que elas nomeiam) e que, para registar a pauta sonora das palavras, colocamos no papel mais letras que as sílabas que pronunciamos. Precisar, também, compreender quais são as combinações ou sequências de letras permitidas e as posições em que elas podem aparecer... além dos valores sonoros que podem assumir (Morais, 2005, p. 16-17).

Sendo a norma ortográfica uma convenção social, cuja aplicação requer o conhecimento do sistema alfabético, é missão da escola, ao longo do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ensinar de forma sistemática e consistente as regularidades e irregularidades da norma ortográfica para que se desenvolvam as competências ortográficas dos aprendentes.

Como não se ensina aquilo que não se sabe, ao longo do processo de formação dos futuros professores e do professor de língua portuguesa em particular, é fundamental que os mesmos sejam envolvidos em reflexões contínuas, consistentes e sistemáticas sobre os aspectos da norma ortográfica do português e as suas implicações do desenvolvimento da capacidade de escrever dos aprendentes e escreventes. A escrita é um sistema complexo. Sendo a escrita um sistema complexo, a sua aprendizagem querer à aplicação de actividades programadas, sistematizadas e contínuas que assegurem a sua aprendizagem. Para Ferraz,

O domínio da escrita passa por um processo complexo de aprendizagem. Aprende-se a substituir o oral pela escrita, aprendem-se estratégias e técnicas para escrever legivelmente em papel ou no computador, para gerir o espaço da escrita e estratégias para escrever textos argumentativos, fazer resumos, tirar notas, esquematizar, escrever uma narrativa, fazer uma descrição. Toma-se conhecimento da correspondência som-letra,

do uso das maiúsculas e das minúsculas, dos sinais de pontuação, da construção de um período ou de um parágrafo, da organização textual, de como se processa a coerência e coesão textual. E também se aprendem as funções sociais da linguagem escrita (Ferraz, 2007, p. 35).

Ao falarmos de escreventes competentes, precisamente, estamos a falar de escreventes que dominam as várias competências que asseguram a competência de escrita. Dentre essas consta a competência ortográfica, a textual e a sintáctica. Sendo a competência ortográfica parte integrante da competência de escrever, ela também deve ser encarada como um aspecto complexo, cuja aprendizagem requer actividades programadas, sistematizadas e contínuas. Com isso, podemos dizer que, para o contexto angolano, onde, ao longo do ensino primário, por meio dos métodos silábicos, levam-se os aprendentes a dominarem a escrita alfabética, nos níveis subsequentes, para o desenvolvimento das competências ortográficas, deve-se dar continuidade do trabalho com a ortografia, levando os alunos a compreender os aspectos regulares e irregulares da norma ortográfica da língua portuguesa.

Tal como se espera que as práticas de ensino da língua nos diferentes ciclos de ensino dialoguem, é, também, fundamental que os conteúdos apresentados nos currículos dos diferentes níveis de ensino e ressignificados nos diferentes manuais de ensino estejam em permanente diálogo. Ou seja, os conteúdos a serem trabalhados num dado nível de ensino devem ser consequência dos conteúdos trabalhados no nível anterior.

Da relação entre letra e sons resulta os aspectos regulares e irregulares da ortografia da língua portuguesa. Por regularidade entenda-se o conjunto de regras ortográficas que podem ser aprendidas e explicadas dentro da própria língua. Já as irregularidades são o conjunto de regras ortográficas que não são aprendidas, mas, sim, memorizadas. De acordo com Morais (2005, p. 19-23), as correspondências regulares, regidas por regras, podem ser de três tipos, a saber: directas, contextuais e morfológicas. “As regularidades directas são aquelas em que o grafema apresenta sempre o mesmo som, independentemente da posição em que apareça nas palavras”. Por exemplo, os grafemas f, v, t, d, p, b são regulares são assim nomeados porque existe, nesses casos, uma relação directa entre letra e som, ou seja, em nenhum contexto de ocorrência os sons dos respectivos grafemas alteram: cada letra possui apenas um som e cada som

só pode ser notado com uma letra. Já “as regularidades contextuais são aquelas em que a letra ou dígrafo a ser usado dependerá do contexto de aparecimento do grafema na palavra, ou de questões de tonicidade”. Por exemplo, o grafema c pode ter os sons /k/ ou /s/ e o dígrafo qu também tem o som /k/.

Para o uso correcto do grafema c e do dígrafo qu, é necessário saber os contextos de ocorrência dos mesmos e, sobretudo, do grafema c que, quando se lhe segue os grafemas a, o, u, ganha o som /k⁴/ . Não se usa o grafema c para escrever o vocábulo quero, pois, antes dos grafemas e, i, o grafema c ganha o valor sonoro de /s/. “As regularidades morfológicas são aquelas que envolvem morfemas ligados à formação de palavras tanto por derivação lexical quanto por flexão”. Por exemplo, para escrevermos correctamente as palavras que terminam com os morfemas derivacionais sufixais **-eza** e **-esa**, correspondentes ao som [eza], devemos saber em que contextos a cada um desses morfemas derivacionais sufixais devem ocorrer. Ou seja, devemos saber a forma base a que os referidos sufixos se devem juntar. O morfema derivacional sufixal **-eza** é usado na escrita das palavras que designam qualidades, estados, modos de ser que, normalmente, são nomes abstractos formados a partir dos adjectivos. Exemplos: beleza, certeza, fraqueza, grandeza, lindeza. O morfema derivacional sufixal **-esa** é usado na escrita de certos adjectivos relacionais⁵, no feminino. Por exemplo: francesa, camponesa, burguesa.

Para além das regularidades ortográficas, existem também na língua portuguesa, as irregularidades ortográficas. Para Morais (2005, p. 24), as irregularidades ortográficas “não apresentam um princípio gerativo, e, conseqüentemente, a escrita dos grafemas depende da memorização, da consulta ao dicionário, do uso ou de outra forma que ajude o aprendente no uso de determinado grafema”. Ou, ainda, deve-se ter em conta os aspectos etimológicos das palavras.

O grafema **s** pode ser representado pelos sons /s/ /z/ ou o som /s/ pode ser representado por vários grafemas. Se procurássemos saber as razões que

⁴ Quando o grafema c ocorre no interior da palavra e o mesmo estiver cedilhado, seguido dos grafemas a, u, o grafema c tem sempre o som /s/.

⁵ Os adjectivos relacionais são aqueles que, por derivação, se relacionam semântica e morfológicamente com o nome (Raposo, Nascimento e Mota, 2013, p. 1377).

estão na base da diferença das grafias dos vocábulos acento (sinal gráfico) e assento (objecto em que alguém se senta), certamente, na língua portuguesa não existe uma regra que explique essa diferença. Ora, para compreendermos as razões, devemos recorrer às etimologias das duas palavras.

Quadro 1: Regularidades ortográficas

Regularidades	Exemplos
Directas	A notação dos sons /m/ e /n/ em início de sílaba. Isto é, para escrever o início de palavras como martelo e navio, também não dispomos de outros grafemas em nossa língua, além do m e do n .
Contextuais	O emprego de z do início de palavras começadas com o som /z/, como zinco, zebra, zelo. Todas as palavras cujas primeiras letras possuem o som /z/, esse som deve ser representado sempre pelo grafema z . O emprego de s em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em sapo, santa, soco, sono, surra e suntuoso). O grafema s nunca ganha o som /z/ sempre que estiver no início da palavra. O emprego de j em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra é seguida pelos sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em jaca, Jó, juízo e caju). Os empregos de r e rr em palavras como rei, porta, carro, honra, prato e careca.
Morfossintáticas	O emprego de u nas flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo (cantou, comeu e dormiu). O emprego de ão nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (cantarão, comerão e dormirão). O emprego de am nas flexões verbais do pretérito perfeito e imperfeito, do presente ou do futuro do pretérito pronunciadas /ãw/ átono (sejam, cantam, contaram, cantavam, cantariam). O emprego de ss nas flexões no imperfeito do conjuntivo (cantasse, comesse, dormisse).

Fonte: Adaptado de Morais (2005).

Quadro 2: Irregularidades ortográficas

Irregularidades	Representação do som /s/ com s, c, z, ss, x, ç, xc, sc, sç e s : por exemplo, em seguro, cidade, assistir, auxílio, açude, excepto, piscina, cresça, exsudar. Representação do som /z/ com z, s e x (gozado, casa, exame). Representação do som /S/ com x, ch ou z (xadrez, chacal, paz). Representação do som /g/ com j ou g (gente, gindungo). Representação do som /λ / com l ou lh em palavras como família e toalha. Representação do som /i/ com i ou e em posição átona não-final (cigarro, seguro). Representação do som /u/ com u ou o em posição átona não-final (buraco, bonito). O emprego do h em início de palavra (harpa, hoje, humano)
------------------------	--

Fonte: Adaptado de Morais (2005).

2 DOS PROGRAMAS AOS MANUAIS ESCOLARES

Um programa de uma unidade curricular/disciplina é um documento com uma organização sequencial e lógica onde se definem os conteúdos a serem trabalhados numa dada classe, num dado nível de ensino e num dado período lectivo, assim como os objectivos que se desejam alcançar, os procedimentos metodológicos e as estratégias de avaliação a serem utilizadas para a prossecução dos objectivos pré-definidos. Ou como diz Pais,

As unidades didácticas como unidades de programação e modo de organização da prática docente são constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino-aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objectivos didácticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular – o que ensinar (objectivos e conteúdos), quando ensinar (sequência ordenada de actividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino-aprendizagem, organização do espaço e do tempo, matérias e recursos didácticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos) (Pais, 2013, p. 69).

Já os manuais de ensino, desde a sua génese, constituem o material didáctico por excelência, funcionando como elemento de configuração que determina aquilo que deve ser o funcionamento dos programas. São reconfiguradores dos programas e reconfiguradores dos modos como os professores trabalham na sala de aulas. De acordo com Silva (2008, p. 150), o manual escolar, sobretudo naquelas disciplinas que fazem da linguagem o seu instrumento fundamental de interacção e que elegem os textos como suportes fundamentais da comunicação pedagógica, “constitui o recurso didáctico por excelência”. Em particular na disciplina de língua portuguesa, o livro de texto e a gramática escolar são, de facto, “o elemento fundamental do ensino (para o professor), da aprendizagem (para o aluno), e da avaliação (para ambos), (...), servindo como mola de equilíbrio na relação professor-aluno” (Silva, 2008, p. 150).

Como elemento reconfigurador dos programas de ensino e dos modos de ensinar dos professores, o manual escolar, dentro do conjunto de recursos de ensino, detém um estatuto especial, que, de acordo com Choppin (1992), citado por Silva (2008, p. 147), deve ser entendido em quatro dimensões

fundamentais: como um produto de consumo; como um suporte de conhecimentos escolares (ou um espelho que reflecte a imagem que a sociedade quer dar a si mesma); como um veículo de um sistema de valores, duma ideologia, duma cultura; e como um instrumento pedagógico.

A par do estatuto, o manual de ensino possui também um conjunto de funções, que, dentre às quais, destacamos a função pedagógica, a função reguladora do ensino e a função recontextualizadora. Para Morgado *apud* Silva (2008, p. 48), “o manual escolar desempenha uma função difusora do conhecimento, é portador de determinadas orientações ideológicas sobre a vida e consubstancia uma determinada visão da sociedade, da história e da cultura”.

É pelo facto de o manual ser o elemento reconfigurador dos programas de ensino que a nossa investigação procura, primeiramente, analisar o lugar da ortografia nos programas de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário, para, posteriormente, compreender a reconfiguração da ortografia nos manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário. Ou seja, se o manual nos apresenta ou não actividades sistematizadas que tenham como objectivo primário desenvolver a competência ortográfica dos aprendentes.

3 METODOLOGIA DO TRABALHO

Feita a abordagem teórica sobre a ortografia, o programa e o manual de ensino, apresentam-se, já a seguir, os procedimentos metodológicos que orientaram a realização da presente investigação. Esta investigação tem como objecto de estudo a ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário. Possui como amostra três programas de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário e três manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário, designados aqui por: Manual A, de (Mesquita & Pedro, Manual do Aluno - Língua Portuguesa 7.^a Classe); Manual B de (Mesquita & Pedro, Manual do Aluno - Língua Portuguesa 8.^a Classe) e Manual C, de (Mesquita & Pedro, Manual do Aluno - Língua Portuguesa 9.^a Classe).

É uma investigação do tipo qualitativa e descritiva, apoiada pela técnica de análise do conteúdo, pois a descrição nos permitiu, primeiramente,

compreender a organização estrutural dos programas e manuais e a presença do domínio da ortografia nos conteúdos programáticos reservados para à sétima, oitava e nona classes e, posteriormente, compreender o lugar da ortografia nos manuais de língua portuguesa em análise, olhando para frequência deste domínio e as actividades propostas para o estudo da ortografia da língua portuguesa. A análise do conteúdo nos permitiu analisar, explorar e interpretar os três programas e os três manuais que constituem a amostra da presente investigação. Na análise dos conteúdos programáticos e das actividades do manual considerámos como conteúdo de ortografia e actividades de ortografia somente aqueles que visam desenvolver a competência ortográfica dos aprendentes.

Do ponto de vista estrutural, os programas em análise apresentam: (i) introdução da disciplina no 1.º ciclo do ensino secundário; (ii) objectivos gerais da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino secundário que visa fornecer aos aprendentes instrumentos de comunicação e expressão oral e escrita que permitam a integração social e a participação consciente destes no processo político-cultural e socioeconómico do país; (iii) objectivos gerais da língua portuguesa na 7.ª, 8.ª e 9.ª classes; (iv) conteúdos programáticos; (v) estratégias gerais de organização e de gestão de processos de ensino e de aprendizagem; (vi) avaliação ao serviço da aprendizagem e (vii) bibliografia.

Para a prossecução dos objectivos definidos, os conteúdos programáticos são trabalhados a partir dos seguintes textos: o narrativo, o descritivo, o apelativo (injuntivo), o informativo, o poético, o explicativo e o argumentativo. Dentro de cada tipologia textual são apresentados os conteúdos programáticos a serem trabalhados na sétima, oitava e nona classe. Numa primeira instância, o trabalho com as tipologias textuais propostas recai sobre a caracterização da tipologia textual e dos seus elementos constitutivos, finalidades e funções, para, posteriormente, serem trabalhados os diferentes domínios da linguística.

Os manuais apresentam, para além das sete unidades temáticas, um texto dirigido ao aluno, um texto dirigido ao professor e um apêndice/bloco gramatical no qual são apresentados todos os conteúdos de funcionamento da língua a serem trabalhados. Não obstante os manuais não apresentarem nenhum objectivo explícito, mas, a partir da leitura dos textos dedicados aos

alunos, pode-se perceber que o estudo dos textos seleccionados visa, essencialmente, desenvolver nos alunos uma maior fluência no falar, um maior domínio no escrever, um melhor entendimento no ler e uma melhor compreensão da gramática.

As unidades temáticas que compõem o manual recebem a designação da tipologia textual que a introduz, e os textos estão organizados segundo a tipologia textual a que pertencem, sendo o estudo dos mesmos ser antecedido de uma abordagem teórica sobre a tipologia textual: conceitos, características, classificação e finalidades.

No que concerne à organização das actividades propostas no manual, as mesmas estão organizadas em blocos, sendo o primeiro bloco da compreensão do texto e o segundo do funcionamento da língua. As actividades que compõem o bloco da compreensão são todas que estão voltadas para o texto. Já as actividades que compõem o bloco do funcionamento da língua estão todas voltadas somente para a gramática da língua.

Tendo em conta a interdependência existente entre os diferentes domínios da didáctica da língua e o princípio da não fragmentação do ensino, as actividades propostas no estudo de um dado texto devem ser trabalhadas de forma recursiva e não de forma cíclica, pois, a partir do texto, pode-se criar um conjunto de actividades que tenham como objectivo trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita ou a gramática. Por outra, para que o aluno produza um texto escrito, por exemplo, não basta que este saiba identificar as características do texto e os seus elementos constitutivos. É também necessário que domine os aspectos ortográficos da língua portuguesa, as estratégias de produção textual e os diferentes mecanismos que podem ser utilizados para produzir diferentes textos autênticos ou produzir novos textos a partir dos textos já produzidos.

4 RESULTADOS

Após à apresentação dos aspectos teóricos que norteiam a presente investigação e a apresentação da metodologia de investigação, é objectivo desta secção descrever os resultados obtidos a partir da análise, descrição e interpretação do corpus que constitui a amostra desta investigação. O programa de língua portuguesa é um conjunto de actividades didácticas, procedimentos

metodológicos e avaliativos, recursos pedagógicos e outros meios utilizados pelo professor de língua portuguesa para o alcance dos objectivos educacionais. Os manuais de ensino devem ser elaborados em consonância com os conteúdos programáticos da classe correspondente.

Da análise feita nos três programas de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino geral, pudemos notar que os três programas em análise não apresentam nenhum conteúdo ligado à ortografia da língua portuguesa. Os conteúdos que os programas apresentam estão voltados ao estudo das tipologias textuais e do funcionamento da língua (morfologia, sintaxe e semântica). A título exemplificativo, vejamos os conteúdos que se espera que sejam trabalhados no estudo do texto narrativo:

Quadro 3: Conteúdos didácticos

7ª classe	8ª classe	9ª classe
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> > Vocabulário; > Leitura de textos narrativos; > Interpretação de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> - Resposta a perguntas orais e escritas de interpretação global do texto; - Divisão do texto em partes lógicas (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão); - Resumo textual pelos títulos atribuídos às partes lógicas. <p>> Características da narrativa.</p> <p>> Produção de textos narrativos.</p> <p>> Alguns factores de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Código, mensagem, emissor e receptor; </p> <p>> Classes morfológicas: substantivos e sua flexão; o verbo, tempo e modo; o adjectivo sua flexão; as conjunções coordenativas e adversativas.</p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> > Vocabulário; > Leitura de textos narrativos; > Interpretação de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> - Resposta a perguntas orais e escritas de interpretação global do texto; - Divisão do texto em partes lógicas (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão); - Resumo textual pelos títulos atribuídos às partes lógicas. <p>> Características da narrativa.</p> <p>> Produção de textos narrativos.</p> <p>> Alguns factores de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Código, mensagem, emissor e receptor; </p> <p>> Classes morfológicas: <ul style="list-style-type: none"> - Substantivos e sua flexão; o verbo, tempo e modo; o adjectivo sua flexão; as conjunções coordenativas e adversativas. </p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> > Vocabulário; > Leitura de textos narrativos; > Interpretação de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> - Resposta a perguntas orais e escritas de interpretação global do texto; - Divisão do texto em partes lógicas (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão); - Resumo textual pelos títulos atribuídos às partes lógicas. <p>> Características da narrativa.</p> <p>> Produção de textos narrativos.</p> <p>> Alguns factores de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Código, mensagem, emissor e receptor; </p> <p>> Classes morfológicas: <ul style="list-style-type: none"> - Substantivos e sua flexão; o verbo, tempo e modo; o adjectivo sua flexão; as conjunções coordenativas e adversativas. </p>

Fonte: INIDE/MED (2019)

A partir do quadro acima, observa-se que os conteúdos programáticos trabalhados nas três classes são os mesmos, o que significa que há uma repetição permanente dos conteúdos, dependendo da capacidade reflexiva do professor para inovar os tais conteúdos. É bem verdade que os conteúdos a serem trabalhados numa dada classe devem dialogar com os conteúdos trabalhados na classe anterior e com os conteúdos a serem trabalhados na classe subsequente. Para as classes subsequentes, espera-se aprofundar os conteúdos trabalhados nas classes anteriores para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendentes.

A repetição dos conteúdos nas diferentes classes associada à falta de reflexão, inovação e motivação tem causado um certo desinteresse nas aulas de

língua portuguesa por parte dos aprendentes. Por isso, urge a necessidade de se diversificarem os conteúdos linguísticos a serem trabalhados nas diferentes classes, sendo os conteúdos trabalhados numa dada classe consequência do conteúdo trabalhado na classe anterior.

Quanto aos manuais de ensino, primeiramente, faremos referência à frequência de actividades por cada tipologia textual e por manual e, seguidamente, apresentaremos a frequência de actividades do domínio em estudo.

Quadro 4: Frequência de actividades por cada tipologia textual e por manual

Tipologia textual	Actividades por Manual			Total por texto
	Manual A	Manual B	Manual C	
Narrativo	9	9	9	27
Descritivo	9	10	5	24
Poético	9	5	8	22
Informativo	10	10	8	28
Injuntivo	4	5	5	14
Explicativo	-	5	2	7
Argumentativo	-	-	6	6
Total por manual	41	44	43	128

Fonte: elaboração do autor

O número de actividades propostas para o trabalho com os textos varia de tipologia textual para tipologia textual e de manual para manual. Sendo o texto informativo aquele que apresenta maior número de actividades (28), seguido do texto narrativo com (27) actividades e o texto descritivo com (24) actividades. Com menor frequência aparece o texto argumentativo com (6) actividades, o texto explicativo com (7) e o injuntivo com (14) actividades. O valor cumulativo das actividades dos três manuais é de (128) actividades, facto que resulta do somatório das actividades do manual A (41), manual B (44) e manual C (43).

Quadro 5: Frequência de actividades de ortografia

Manual A	%	Manual B	%	Manual C	%
0	0	1	0,44	0	0

Fonte: elaboração do autor

Tal como afirmámos acima, são consideradas, nesta investigação, actividades ortográficas aquelas que visam desenvolver a competência ortográfica dos aprendentes. Da análise feita dos três manuais, constatámos a

ocorrência de uma única actividade ortográfica voltada às regularidades morfológicas, tal como se pode observar na actividade abaixo extraída do Manual B (cf. p. 101). No conjunto de actividades que o manual B apresenta, a única actividade voltada às regularidades ortográficas corresponde a 0,44% de representatividade. Os três manuais em análise nos apresentam cerca de (128) actividades de natureza diversa. Das (128) actividades, a única actividade de regularidade ortográfica representa 1,28%.

Figura 1: Actividade ortográfica

4. Completa as palavras abaixo com es(a) ou ez(a):

- | | | |
|----------------|---------------|--------------|
| → pequen_____ | → limp_____ | → viuv_____ |
| → invalid_____ | → honrad_____ | → bonit_____ |
| → largu_____ | → fraqu_____ | → nud_____ |
| → altiv_____ | → miud_____ | → grand_____ |

Fonte: Manual A, de Mesquita & Pedro, Manual do Aluno - Língua Portuguesa 7ª Classe (2014)

Com essa actividade de preenchimento/completamento, espera-se que os aprendentes completem correctamente com os sufixos nominais -esa e -eza os espaços vazios à direita de cada radical. Mais do que pedir que os aprendentes completem as palavras com os sufixos nominais, por exemplo, num estilo de aula mecânica, é fundamental que se levem os aprendentes a reflectir sobre os contextos de uso dos mesmos afixos, optando por uma pedagogia da problematização.

No manual A (cf. p. 47 e p. 113), encontramos duas notas explicativas de regras ortográficas voltadas às regularidades e irregularidades ortográficas. As mesmas podem ser observadas abaixo.

Figura 2: Regra ortográfica

REGRA ORTOGRÁFICA	
Lê	Regra Ortográfica
Distância Consciência Inteligência	As palavras terminadas em ância e ência escrevem-se, geralmente, com um c .
Honra - Desonra Hável - Inável	Não se escrevem com h as palavras que derivam de outras que se escrevem com um h , desde que ele fique no meio.
Portuense (do Porto) Kongolense (do Kongo) Macaense (de Macau)	Muitas das palavras que indicam naturalidade terminam em ense .
Compreensão Comissão Confissão Agressão Discussão Concessão	As palavras terminadas em pressão , fissão , cussão , missão , gressão e cessão escrevem-se, geralmente, com dois ss .

REGRA ORTOGRÁFICA	
Lê:	
Fertilizar – fértil + izar	Pisar – piso + ar
Actualizar – actual + izar	Avisar – aviso + ar

1. Os verbos formados com o sufixo izar escrevem-se com um **z**.
2. Se o verbo deriva de uma palavra que se escreve com um **s**, a que se junta o sufixo **ar**, escreve-se com um **s**.

Fonte: Manual A, de Mesquita & Pedro, Manual do Aluno - Língua Portuguesa 7ª Classe (2014)

Para o tipo de currículo que temos (um currículo pensado) e os tipos de professores que temos (o professor funcionário , o técnico e, em menor percentagem, o profissional), descrever algumas regras ortográficas sem se propor actividades ou tarefas que objectivem o trabalho com as regularidades ou irregularidades ortográficas, é um trabalho infrutífero, pois, o professor, na verdade, trabalhará somente os conteúdos que estão previstos nos programas, reconfigurados, depois, pelos manuais de ensino e que façam parte da dosificação de um dado período lectivo. E se abrir um espaço de explicação, serão somente explicações sem consistência e sem sistematização.

Não basta que as regularidades e irregularidades ortográficas estejam presentes, por meio das notas explicativas, nos programas e manuais de língua

portuguesa. Enquanto objecto ensinável, é necessário e fundamental que os programas e manuais de língua portuguesa dos diferentes níveis de ensino apresentem objectivos e conteúdos voltados à ortografia da língua portuguesa e que se criem espaços de reflexão que garantam o desenvolvimento da competência ortográfica dos aprendentes. Isto é, ao invés de os manuais apresentarem notas explicativas sobre determinados aspectos ortográficos, devem apresentar actividades consistentes e sistematizadas que levem os professores e alunos a reflectirem sobre a ortografia da língua portuguesa.

5 ENSINO DA ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

O processo de ensino-aprendizagem da língua, o da ortografia em partícula, pode ser materializado de diversas formas, recorrendo às estratégias metodológicas que melhor facilitam ao professor ensinar os saberes e aos alunos aprenderem os saberes a serem ensinados. Optar por uma das estratégias é escolher a alternativa que melhor facilita o trabalho do professor e do aluno. A realidade situacional e contextual também determina a estratégia metodológica a ser seleccionada pelo professor que dará resposta às necessidades reais dos alunos.

Tal como se pode observar nos resultados da presente investigação, a ortografia, embora esteja sempre presente na aula de língua portuguesa, não constitui objecto de ensino no primeiro ciclo do ensino secundário angolano. Para se inverter o quadro, tendo em conta a complexidade do sistema alfabético da língua portuguesa que requer um trabalho sistemático, consistente e contínuo, acreditamos que o ensino da ortografia deve apoiar-se nas bases da pedagogia da problematização, da aprendizagem colaborativa e significativa e nas bases de um ensino mais indutivo, reflexivo e que passe por:

i. Trabalhar a partir das hipóteses e das inferências feitas pelos alunos e, posteriormente, confrontar as hipóteses e as inferências com aquilo que a norma ortográfica da língua portuguesa defende. Ao se confirmar as hipóteses, os erros identificados devem ser compreendidos como erros de progressão, ou seja, erros indicadores de como devemos actuar para a superação dos problemas ortográficos identificados. Deve-se valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Tendo em conta a heterogeneidade das nossas salas de aulas, é

fundamental também que as actividades ortográficas sejam diversificadas e desafiadoras, trabalhando das actividades mais simples para às actividades mais complexas.

ii. Pensar em problemas reais e, a partir dos mesmos, promovermos um ensino centrado na problematização. Ao invés de apresentarmos todas as regras ortográficas da língua portuguesa, o professor, na aula, deve criar uma situação-problema e, a partir da situação problema, os aprendentes têm de reflectir e chegar a determinadas conclusões. Ou seja, deve-se promover um ensino da ortografia com base em conflitos ortográficos, pensando e repensando nas possíveis soluções.

iii. Promover o ensino-aprendizagem da língua portuguesa com base na interacção, metacognição e a motivação. Optar por um ensino-aprendizagem da ortografia com base nos elementos atrás mencionados é criar situações de aprendizagem que leve os aprendentes a reflectirem e a partilharem o que pensam sobre o que está sendo ensinado, ou seja, é optar por um ensino reflexivo, com ênfase na partilha de saberes com os demais membros do grupo. O professor deve adoptar o papel de mediador e activador do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a ortografia uma dimensão da língua que se diga complexa e a apropriação dos seus mecanismos requer o ensino-aprendizagem e tendo em conta as insuficiências ortográficas que os aprendentes e os professores dos diferentes ciclos de ensino apresentam, investigar e propor alternativas de ensino-aprendizagem da mesma constitui uma actividade bastante desafiadora. Por essas e outras razões, foi nosso interesse, nesta investigação, compreender o lugar da ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do I ciclo do ensino secundário e sugerir algumas vias para a didactização das regularidades e irregularidades ortográficas.

Com esta investigação, pudemos perceber que a ortografia não ocupa um lugar de destaque nos programas de língua portuguesa do I ciclo do ensino secundário. Já nos manuais de língua portuguesa, a ortografia é-lhe reservado um espaço ínfimo, sendo que, nos três manuais analisados, ocorre somente uma

actividade de ortografia que corresponde a 1, 28%. Isso demonstra que é dada pouca importância a este domínio e urge a necessidade de se incluir nos programas e nos manuais de ensino do primeiro ciclo do ensino secundário geral conteúdos e actividades que propiciem o trabalho com a ortografia.

Como a ortografia constitui um objecto complexo para aqueles que aprendem e para aqueles que ensinam, é fundamental que a escola propicie situações de reflexão da ortografia enquanto objecto de ensino-aprendizagem para que os futuros professores possam adquirir estratégias metodológicas que os possibilitará, no exercício da função de professor, desenvolverem as competências ortográficas dos aprendentes.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Adriana; VIANA, Fernanda Leopoldina; Barbeiro, Luís Filipe. **O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica**. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

BARDIN, Laurence. **L'Analyse de Contenu**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4ª. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

CARVALHO, José António Brandão. "A Escrita nos Manuais de Língua Portuguesa: Objecto de Ensino-Aprendizagem ou Veículo de Comunicação. In: CARVALHO, José António Brandão. **Escrita: Percursos de Investigação**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003. 93-103.

DUARTE, Isabel Margarida. "Como se Ensinam os Futuros Professores a Ensinar a Escrever? Algumas Incomodidades. In: CARVALHO, José António Brandão, et al. **A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. 49-54.

FERRAZ, Maria José. **Ensino da Língua Materna**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

FREITAS, Maria João; GONÇALVES, Anabela; DUARTE, Inês. **Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos Fonológicos e Sintáticos do Português**. Lisboa: Edições Calibri, 2010.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica**. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

INIDE/MED. **Programa de Língua Portuguesa - 7ª, 8ª e 9ª Classes**. Luanda: Editora Moderna, 2019.

MESQUITA, Helena; PEDRO, Gonçalves. **Manual do Aluno - Língua Portuguesa 8ª Classe.** Luanda: Editora das Letras, S.A., 2014.

MESQUITA, Helena; PEDRO, Gonçalves. **Manual do Aluno - Língua Portuguesa 9ª Classe.** Luanda: Editora das Letras, S.A., 2014.

MESQUITA, Helena; PEDRO, Gonçalves. **Manual do Aluno - Língua Portuguesa 7ª Classe.** Luanda: Editora das Letras, S.A., 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; KÁTIA, Leal Reis de Melo (Org.). **Ortografia na Sala de Aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 11-28.

NGULUVE, Alberto Kapitango. Avanços e Recuos no Ensino Superior Angolano. NGULUVE, Alberto; PAXE, Isaac; FERNANDO, Mbiavanga. **A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino:** Debates e Proposições. Luanda: Literacia, 2020. 67-95.

PAIS, António. "A Unidade Didáctica como Instrumento e Elemento Integrador de Desenvolvimento da Competência Leitora. Crítica da Razão Didáctica." AZEVEDO, Fernando; SARDINHA, Maria da Graça. **Didáctica e Prática:** A língua e a Educação Literária. Braga: Opera Omnia, 2013. 65-86.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva; NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; MOTA, Maria António Coelho da; SEGURA, Luísa; MENDES, Amália; ANDRADE, Amália (org.). **Gramática do Português.** Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do; LOPES, Monclar Guimarães. **Fundamentos e Métodos para o Ensino de Língua Portuguesa.** Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2020.

SILVA, António Carvalho da. **Configuração do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português:** Funções, Organização, Conteúdos, Pedagogias. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2008.

SIM-SIM, Inês. **O Ensino da Leitura:** A Compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOUSA, Maria Cabral de. A Escrita no Ensino Superior: Contributo para uma Reflexão. SEQUEIRA, Fátima; CARVALHO, José António ; GOMES, Álvaro. **Ensinar a Escrever: Teoria e Prática.** Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001. 113-122.

Sobre o autor

Gilberto Sonhi

Mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda - ISCED (Angola)

Professor da Escola Superior Pedagógica do Bengo - ESPB (Angola)

Contato: sonhigilberto@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1216-2400>

Artigo recebido em: 17 de junho de 2024.

Artigo aceito em: 22 de novembro de 2024.