

# **Articulação do conteúdo temático entre o guia prático para o professor e o manual escolar**

*Contributos para a revisão do guia prático para o professor*

**John Francisco Quitaxi Pedro**

**Trabalho de Projeto**

**Mestrado em Ciências da Linguagem**

**Área de Especialização: Consultoria e Revisão Linguística**

**Junho, 2019**

**Articulação do conteúdo temático entre o guia prático para o professor e  
o manual escolar**

*Contributos para a revisão do guia prático para o professor*

**John Francisco Quitaxi Pedro**

**Trabalho de Projeto**  
**Mestrado em Ciências da Linguagem,**  
**Área de especialização: Consultoria e Revisão Linguística**

**Junho, 2019**

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, área de especialização em Consultoria e Revisão Linguística, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Matilde Gonçalves.

## [Declaração]

Declaro que este Trabalho de Projeto é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

John De Almeida Reis

Lisboa, 28. de março de 2019

Declaro que este Trabalho de Projeto se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

A orientadora,

T. Gonçalves

Lisboa, 28. de março de 2019

## **Dedicatória**

*À minha esposa, Luísa Pedro, e aos nossos  
filhos, Eduardo Matumona, Carmelita Anabela  
e Eclésio Francisco.*

## Agradecimentos

Um as palavras de gratidão e conforto!

Manifesto a minha eterna gratidão a Deus, de coração, pelo dom da vida e sabedoria.

À minha orientadora, Professora Doutora Matilde Gonçalves, pelo seu empenho, rigor e dedicação (mãe e mestre) no acompanhamento e assessoria deste Trabalho de Projeto. Ao corpo docente do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, área de especialização em Consultoria e Revisão Linguística (2017/2019) e aos conferencistas convidados.

À Comissão Multisectorial para o Acordo Ortográfico de 1990 da República de Angola, pela oportunidade. Ao Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), por abrir as portas para pesquisa e recolha de dados. Ao Major Serrote, por me ter despertado o interesse e aceitar o desafio.

À minha esposa, Luísa Pedro, e aos nossos filhos Eduardo Matumona, Carmelita Anabela e Eclésio Francisco, pela ajuda, apoio e por terem sabido compreender a minha ausência durante estes dois anos de formação.

Aos meus irmãos e sobrinhos/as, pelo carinho e encorajamento, mesmo com dificuldades. Ao padre Manual da Silva, às famílias Garcia Sacaneno e Kudiana Joaquim, Massunga Feidão, Eduardo e Helena Nanga, Mateus Quimongo, Mateus Jacinto, Eugénio, Sérgio Epalanga, Paulo Kusso e às direções das escolas n.º 1023 e n.º 1027 (Maianga), que muito colaboraram para que esta formação chegasse até ao fim.

Ao padre Pedro Filipe (Portugal - Algarve), que, mesmo no “desconhecido contato físico”, acreditou e deu-me a primeira almofada para colocar a cabeça, apoio nunca esquecido: físico e espiritual; agradecimento extensivo à Ana Luísa, Rodrigo e Rosalina.

Aos colegas do 3.º grupo da Comissão Multisectorial, pela partilha; aos consultores e revisores linguísticos, João Afonso “Tungununa”, Hilariana Sebastião e Flávio dos Santos “Amani”.

A língua portuguesa é um mosaico de variedades e variantes linguísticas. Ao João (Portugal), à Fayga e Cristóvão (Brasil), Ani (Cabo verde), Leibniz e Filipe Gomes (Guiné Bissau), Adélio (S. Tomé) e Marrengula (Moçambique), pela partilha de experiência que me proporcionaram. A todos quanto contribuíram, estendo a minha mão de reconhecimento!

*“L'origine des genres se trouve donc dans la différenciation des pratiques sociales [...]”<sup>1</sup>*

**Rastier** (1989, p. 40)

---

<sup>1</sup> Tradução: “A origem dos géneros é, portanto, na diferenciação das práticas sociais [...]”

## **Siglas e acrónimos**

**ASE** – Antigo Sistema de Educação

**CAARE** – Comissão de Acompanhamento das Actividades da Reforma Educativa

**CIP** – Centro de Investigação Pedagógica

**CIPIE** – Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar

**INIDE** – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

**ISD** – Interacionismo Sociodiscursivo

**MED** – Ministério da Educação

**MIA** – Movimento para Independência de Angola

**MINA** – Movimento para a Independência Nacional de Angola

**NESE** – Nova Estrutura do Sistema de Educação

**NSE** – Novo Sistema Educativo

**RE** – Reforma Educativa

**SE** – Sistema Educativo

**SEC** – Sistema Educativo Colonial



**Trabalho de Projeto de Mestrado em Ciências da Linguagem**

**Área de especialização: Consultoria e Revisão Linguística**

**Articulação do conteúdo temático entre o guia prático para o professor e o manual escolar**

*Contributos para a revisão do guia prático para o professor*

**John Francisco Quitaxi Pedro**

**Resumo**

Este trabalho de projeto, inserido no plano de estudo do Mestrado em Ciências da Linguagem, área de especialização em Consultoria e Revisão Linguística, está concebido para uma abordagem sobre a articulação do conteúdo temático entre o guia prático para o professor e o manual escolar da 6.<sup>a</sup> classe do ensino primário — implementados na 2.<sup>a</sup> Reforma Educativa (RE) que decorre na República de Angola desde 2002 — e posterior contributo, a partir da revisão a ser feita, para a melhoria do mesmo. O ponto fulcral é desenvolver um estudo sobre os conteúdos tematizados no guia e detetar os problemas linguístico-textuais desarticulados nele e em relação aos existentes no manual escolar, com fundamento nos pressupostos teóricos sobre os géneros textuais de Bakhtin (1980), Marcuschi (2008), entre outros autores; do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1997/1999) — mais concretamente a arquitetura interna dos textos; das macroestruturas textuais de van Dijk (1980) e Coutinho (2014); e os processos de coesão e de coerência textual. Pela experiência enquanto professor de História, suscitou-nos o interesse para o desenvolvimento deste tema pelo facto de Angola estar a viver um momento de reformulação dos conteúdos para o Novo Sistema Educativo (NSE), passando pela análise, avaliação e levantamento de várias questões sobre estes conteúdos tematizados nos manuais e outros meios de ensino, elaborados e constituídos para a 2.<sup>a</sup> Reforma Educativa, em vários domínios e âmbitos do saber, de entre esses a Linguística.

Partindo da perspectiva dos pressupostos acima referidos, podemos considerar o género textual guia como instrumento ligado às questões sociais, ou seja, práticas sociais refletidas a partir do agir da linguagem cuja ação ou atividade discursiva é instrucional e educativa/formativa. Portanto, esta investigação permite perceber, por um lado, a conceção do *guia* enquanto género textual, a perceção da estrutura organizacional do conteúdo temático e a questão da modalidade de articulação do conteúdo textual entre o guia e o manual; por outro lado, os elementos linguísticos selecionados, no momento da produção textual, que formam um texto como um todo, obedecendo às regras dos mecanismos de textualização na sua generalidade para a sua compreensão.

**Palavras – chave:** Guia, género textual, articulação, conteúdo temático, revisão linguística.

## Abstract

This project work, inserted in the study's plan of the Language Sciences Master, specialization area of Revision Linguistic and Consultancy, is designed for an approach on the articulation of the thematic content between the practical guide for the teacher and the textbook of the 6th grade primary teaching — implemented in the 2nd Educational Reform (RE) in the Republic of Angola since 2002 — and subsequent contribution, based on the revision to be made, to improve it. The central point is to develop a study about the contents of the guide and to detect the linguistic-textual problems that are disjointed in it and in relation to those in the textbook, based on the theoretical presuppositions on the textual genres of Bakhtin (1980), Marcuschi (2008), among other authors; of Bronckart's (1997/1999) Sociodiscursive Interactionism — specifically the internal architecture of the texts; Van Dijk's textual macrostructures (1980) and Coutinho (2014); and the processes of cohesion and textual coherence. Through our experience as History teacher, we've been interested in the development of this theme because Angola is living a reformulation moment of the contents for the New Educational System (NSE), passing through the analysis, evaluation and survey of several questions about these contents in the manuals and other means of teaching, elaborated and constituted for the 2nd Educational Reform, in many different ways and fields of knowledge, among them Linguistics.

Starting from the perspective of the aforementioned assumptions, we should consider the textual genres guide as an instrument connected to social questions like social practices reflected from the action of language whose action or discursive activity is instructional and educational/formative. Therefore, this investigation allows to perceive, on one hand, the conception of the *guide* as a textual genre, the perception of the organizational structure of the thematic content and the question of the modality of articulation of the textual content between the guide and the manual; on the other hand, the linguistic elements selected, at the moment of textual production, which form a text as a whole, obeying to textuality rules mechanisms in their generality for their comprehension.

**Keywords:** Guide, textual genre, articulation, thematic content, linguistic revision.

## Índice

[Declaração] .....	ii
Dedicatória .....	iii
Agradecimentos .....	iv
Siglas e acrónimos.....	vi
Resumo .....	vii
Abstract .....	ix

### PARTE TEÓRICA

<b>CAPÍTULO I</b> .....	1
<b>ASPETOS INTRODUTÓRIOS</b> .....	1
<b>1. Síntese sobre a implementação da 2.<sup>a</sup> Reforma Educativa no Ensino Primário em Angola</b> .....	1
<b>2. O projeto de investigação</b> .....	6
2.1. Apresentação do tema e objetivos .....	6
2.2. Composição do <i>corpus</i> para o estudo .....	8
2.3. Organização do projeto em estudo .....	9
<b>CAPÍTULO II</b> .....	10
<b>INSTRUMENTOS DE ANÁLISE</b> .....	10
<b>1. Questões genológicas</b> .....	10
1.1. O que é um género?.....	11
1.2. O guia como género instrucional.....	14
<b>2. Organização temática</b> .....	15
2.1. A organização temática na arquitetura interna dos textos .....	16
2.2. Macroestruturas textuais.....	18

2.2.1.	Macroestruturas formais ou superestruturas .....	19
2.2.2.	Macroestruturas semânticas ou temáticas .....	21
2.2.3.	Macroestruturas pragmáticas .....	21
<b>3.</b>	<b>Processos de coesão e de coerência textual</b> .....	<b>22</b>
3.1.	Coesão textual .....	22
3.1.1.	Modalidades de coesão e mecanismos coesivos na construção do texto.....	23
3.2.	Coerência interna do texto e na relação texto-situação .....	29
3.2.1.	Os três princípios da relação textual .....	30
3.2.1.1.	Princípio da não contradição textual .....	30
3.2.1.2.	Princípio da não redundância ou tautologia no texto .....	31
3.2.1.3.	Princípio da relevância .....	31

## PARTE PRÁTICA

<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>32</b>
<b>ARTICULAÇÃO DOS CONTEÚDOS TEMATIZADOS ENTRE O GUIA PRÁTICO PARA O PROFESSOR E O MANUAL DE HISTÓRIA DE ANGOLA DA 6.<sup>a</sup> CLASSE: DESCRIÇÃO DO CORPUS E LEVANTAMENTO DOS PROBLEMAS</b>	<b>32</b>
<b>1. Descrição do <i>corpus</i></b> .....	<b>32</b>
1.1. Descrição do Guia Prático para o Professor .....	33
1.2. Manual de história da 6. <sup>a</sup> classe.....	34
<b>2. Apresentação dos problemas: desarticulação dos conteúdos temáticos e da sua organização</b> .....	<b>35</b>
2.1. Organização macro e infraestrutural do género textual “Guia Prático para o Professor” 36	
2.2. Aspectos superestruturais, mecanismos coesivos e processos de coerência textual ..	40
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>51</b>

<b>CONTRIBUTO PARA REVISÃO E ELABORAÇÃO DO GUIA DE HISTÓRIA PARA O PROFESSOR DA 6.<sup>a</sup> CLASSE</b> .....	51
<b>1. Estrutura organizacional do guia</b> .....	51
<b>2. Organização dos conteúdos temáticos</b> .....	53
<b>Considerações finais</b> .....	57
<b>Referências bibliográficas</b> .....	59
<b>Apêndice</b> .....	i
<b>ANEXOS</b> .....	vii
<b>Anexo I (Levantamento dos problemas linguísticos e não linguísticos)</b> .....	viii
<b>Anexo II (Modelo de Guia do professor)</b> .....	xxix
<b>Anexo III (Decreto n.º 2/05 de 14 de Janeiro)</b> .....	xlvi
<b>Anexo IV (Lei de Base do SE n.º 13/01 de 31 de Dezembro)</b> .....	l

## Índice de tabelas

<b>Figura 1</b> – <i>Etapas e fases da RE na República de Angola</i> .....	3
<b>Figura 2</b> – <i>Resumo do objetivo da Reforma Educativa em Angola</i> .....	5
<b>Figura 3</b> – <i>Síntese dos mecanismos coesivos propostos por alguns autores</i> .....	25
a) <b>No âmbito do aspeto funcional do texto</b> .....	25
b) <b>No âmbito do género de texto</b> .....	27
c) <b>Abordagem a nível da gramática</b> .....	27
<b>Figura 4</b> – <i>Síntese da estrutura organizacional do guia</i> .....	54

# CAPÍTULO I

## ASPETOS INTRODUTÓRIOS

### **1. Síntese sobre a implementação da 2.<sup>a</sup> Reforma Educativa no Ensino Primário em Angola**

O nosso projeto de investigação começa com uma síntese sobre a implementação da 2.<sup>a</sup> Reforma Educativa em Angola porque o estudo sobre a articulação do conteúdo temático, abordado neste trabalho de projeto, baseia-se em textos de dois instrumentos (guia prático para o professor e o manual escolar) que fazem parte deste Novo Sistema Educativo. Tratando-se de um levantamento de questões linguísticas e não linguísticas, ligadas à área da consultoria e da revisão linguística, nesses manuais e posterior contribuição, achamos a necessidade de uma breve apresentação do processo desta reforma para melhor perceção, compreensão e o fim último do trabalho de projeto.

A Reforma Educativa (RE) é entendida como um processo ligado aos projetos políticos que visam modificar, inovar e dar origem a alguns aspetos sociais que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, tais como modelos de ação psicopedagógica e outras metodologias ligadas a área da pedagogia e da didática. Esta reforma está virada para as novas perspetivas em torno dos conteúdos curriculares, organização e gestão de escolas, formação contínua, eficaz e eficiente dos professores, organização estrutural do próprio sistema de educação, políticas avaliativas de aprendizagem, entre outras (cf. Anexo III, artigo n.º 3 do Decreto n.º 2/05 de 14 de Janeiro; CAARE-MED 2014, p. 33).

Em Angola, a RE tem sido um processo com implicações para a mudança do Sistema Educativo (SE) vigorado desde 1977 e implementado em 1978 (anos depois da independência em 1975), dando origem a uma reformulação para o Novo Sistema Educativo (NSE)<sup>2</sup> cuja vigência se estendeu até 2011 (cf. CAARE-MED 2014, p. 35).

---

<sup>2</sup> O NSE foi aprovado através da Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro (Anexo IV) — Lei de Bases do Sistema de Educação— e implementado através do Decreto n.º 2/05 de 14 de Janeiro (Anexo III), que rege a Estratégia de



A motivação para o processo da RE deveu-se aos mais variados aspetos profundos ligados ao SE identificados — principalmente no Ensino de Base (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> classe) e com repercussões para outros níveis de ensino— desde os planos de estudo; a desarticulação dos conteúdos plasmados nos currículos, a sua extensão e o número de horas estipulados nos programas impossibilitando o cumprimento obrigatório dos programas, bem como as metodologias de ensino do Sistema de Avaliação e da Organização e Gestão das Escolas; falta de programas eficazes e motivacionais para a atualização e formação contínua de professores, entre outros.

Existia ainda uma rede escolar com poucas salas de aulas (cf. Simão 2013 *in* CAARE-MED 2014, p. 35), maioritariamente herdadas do colonialismo e distribuídas pelo país em função dos interesses dos colonialistas; a situação político-militar que se viveu, principalmente a partir da década 90, veio contribuir para a redução de escolas, o que dificultou a evolução e qualidade do ensino bem como a maior expansão de salas de aulas (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> classe) (cf. MED 2009, p. 12; 2014, p. 35; Zau 2010 e Ngaba 2012 citados em CAARE-MED 2014, pp. 35-37).

Os anos subsequentes do SE (1978-2001) foram revistos e avaliados pelo Ministério da Educação notando anomalias ao fraco aproveitamento escolar dos alunos em diferentes níveis de ensino, razão da realização de estudos mais profundos sobre o estado da Educação. Esta reforma é caracterizada por três etapas, assim como a compreensão das políticas educacionais nos três períodos diferentes (cf. CAARE-MED 2014, p. 43):

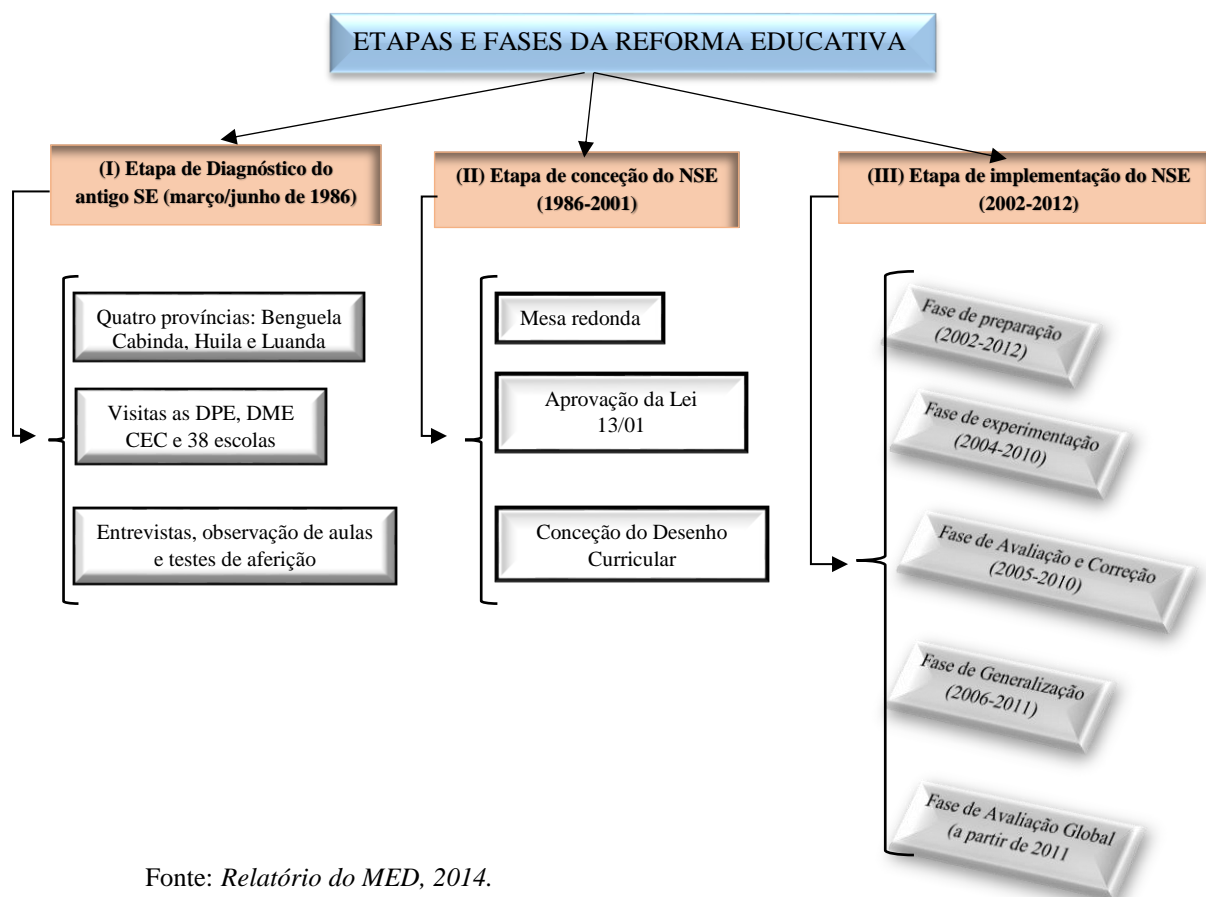
- a) 1975 – 1986: herança do Sistema Educativo Colonial (SEC) e a 1.<sup>a</sup> RE;
- b) 1986 – 2001: início da 2.<sup>a</sup> RE a partir do **Diagnóstico** do Antigo Sistema de Educação (ASE) (março – junho de 1986) e a etapa de **Conceção** do NSE e aprovação da Lei 13/01 de 31 de Dezembro;
- c) 2001 – 2011: etapa de **Implementação** do NSE a partir de 2002 e comportando cinco fases: a) **1.<sup>a</sup> fase** (2002-2012) preparação das condições para o funcionamento normal das instituições, sobretudo a elaboração de novos currículos para o ensino (perfis de saída, planos de estudo/curriculares, programas de ensino e materiais pedagógicos) e formação do pessoal docente e gestores escolares; b) **2.<sup>a</sup> fase** (2004-2010)

---

Implementação do NSE, dando abertura para o início da experimentação de novos materiais da RE (cf. MED 2009, p. 12).

experimentação na aplicação dos novos materiais pedagógicos em algumas escolas selecionadas nas dezoito províncias que comportam a República de Angola, a partir das experiências e competências locais de gestão do NSE, contribuindo-se desta forma para o enriquecimento do plano curricular nacional; c) **3.ª fase** (2005-2012) avaliação e correção dos planos desenvolvidos para a experimentação do NSE, isto é, verificação do grau e o nível da adequação dos planos curriculares (planos de estudo, programas de ensino, entre outros); d) **4.ª fase** (2006-2011) generalização do NSE em todo o território nacional, ou seja, a expansão e aplicação dos novos planos curriculares (perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e dos materiais pedagógicos) — implementação progressiva de uma classe para a outra com extinção completa do Antigo Sistema de Educação (ASE) em 2011; e) **5ª fase** (2012) avaliação global dos principais dispositivos do SE (planos curriculares, processo de ensino-aprendizagem, formação de professores, administração e gestão das escolas e recursos materiais utilizados) (cf. Anexo III, artigos 2.º-7.º do Decreto n.º 2/05 de 14 de Janeiro; MED 2009, pp. 13-15).

**Figura 1** – *Etapas e fases da RE na República de Angola*



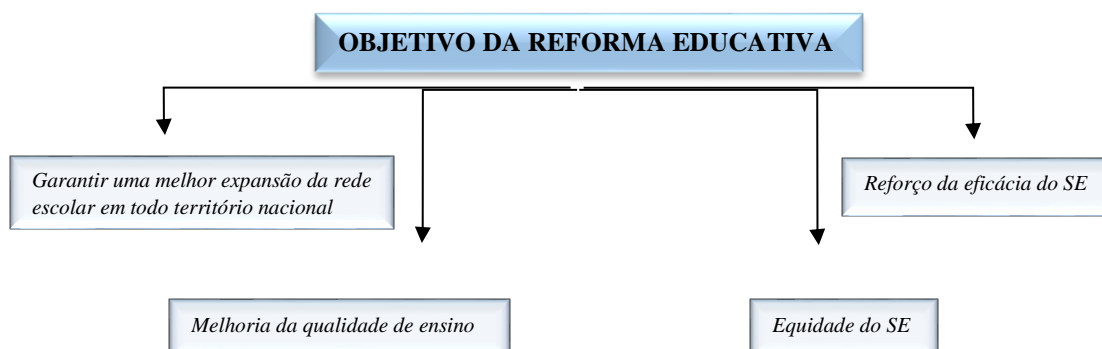
Fonte: *Relatório do MED, 2014.*

A mudança do ASE, de 1978 – 2011, para o NSE foi estabelecida a partir das atividades programadas e desenvolvidas pelo Ministério da Educação que as implementou, baseando-se nas classes de entrada por cada nível de ensino/ciclo (exemplo em 2004 foi a experimentação dos novos materiais pedagógicos das 1.<sup>a</sup>, 7.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> classes que correspondem às classes de entrada dos três níveis de ensino: ensino primário (1.<sup>a</sup> até 6.<sup>a</sup> classe), I ciclo do ensino secundário (7.<sup>a</sup> até 9.<sup>a</sup> classe) e II ciclo do ensino secundário (10.<sup>a</sup> até 12.<sup>a</sup> classes) (cf. Anexo IV, artigos 15.º-19.º da Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001).

A RE, depois de toda a avaliação feita, estudada e refletida tem como objetivo a reformulação do SE e implementação do NSE em todos os aspetos — com nova estruturação de níveis de ensino, isto é, Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Superior precedidos da Educação Pré-escolar (cf. Anexo IV, n.º 1 do artigo 51.º da Lei n.º 13/01; MED 2009, pp. 8-11; CAARE-MED 2014, pp. 41-42) — resumido em:

- a) *Garantir uma melhor expansão da rede escolar em todo território nacional:* a universalização da classe de Iniciação e do Ensino Primário (1.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup> classe); integração das crianças com necessidades educativas especiais no Sistema Normal de Ensino, entre outros;
- b) *Melhoria da qualidade de ensino:* reformulação dos objetivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana; formação inicial e permanente dos professores; modernização e inspeção escolar; melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo das escolas; a melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares e outros instrumentos de recurso para o ensino, entre outros elementos;
- c) *Reforço da eficácia do SE:* formação de gestores escolares; melhoria na circulação de informação dos dados do processo de ensino-aprendizagem; redimensionamento do perfil da escola, entre outros;
- d) *Equidade do SE:* garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos através de um Ensino Primário de qualidade; redução das disparidades de género, atingindo particularmente os portadores de deficiências psicossomáticas e as assimetrias regionais no acesso à educação.

**Figura 2** – *Resumo dos objetivos da Reforma Educativa em Angola*



Observadas as realidades acima referenciadas, estando a decorrer novas perspectivas das políticas mundiais contemporâneas desde aspetos próprios do sistema político, económico, sociocultural e educacional, não poderiam ficar de fora os desafios de Angola, visto que não seria um garante para a promoção do direito à educação e qualidade para todos angolanos, se não reformular o quadro do SE.

Com a aquisição e o desenvolvimento de competências na área de consultoria e revisão linguístico-textual, estando ligado ao processo de levantamento de dados e revisão de textos dos manuais da RE, far-se-á tendo em conta a experiência pessoal enquanto professor de história em Angola e os conhecimentos adquiridos ao longo dos seminários frequentados no âmbito do mestrado em Consultoria e Revisão Linguística na NOVA FCSH; assim o estudo incidirá no guia prático para o professor e o manual escolar de história da 6.<sup>a</sup> classe, por serem um dos instrumentos da RE, numa perspectiva linguístico-textual, visando a melhoria da qualidade de ensino através de novos projetos educativos que têm sido inseridos na Nova Estrutura do Sistema de Educação (NESE).

## **2. O projeto de investigação**

### **2.1. Apresentação do tema e objetivos**

Como veremos mais adiante, vários aspetos ligados à linguística, e em particular à linguística do texto, têm sido motivos de debate para o seu entendimento e qualificação, na generalidade, com pareceres diversificados de estudiosos do ramo e não só. A conceção do género textual integra esse questionamento. O objetivo deste trabalho de projeto é fazer um estudo sobre a articulação do conteúdo temático entre o guia prático para o professor e o manual escolar de história, ou seja, uma descrição do estudo linguístico-textual dos conteúdos constados no guia do professor — enquanto género textual— fundamentando-se em perspetivas teóricas da linguística do texto e do discurso, em particular da conceção de género textual, as macros e infraestruturas textuais, as macroestruturas formais ou superestruturas, os mecanismos coesivos e os processos de coerência textual abordados em Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Bronckart (1997/1999; 2003), van Dijk (1980), Coutinho (1999; 2004; 2011), Adam (1989; 1999), entre outros autores. Recorreu-se a esses pressupostos por apresentarem elementos que estabelecem uma ligação dos traços fundamentais deste género guia e a sua relação com o conceito de texto, enquanto instrumento instrucional — instrumento de carácter científico auxiliar e de apoio para o professor produzido para facilitar as atividades educativas inerentes ao ensino-aprendizagem —, com vista à melhoria da qualidade dos conteúdos tematizados, bem como da sua organização estrutural no guia em estudo.

Os textos estão ligados aos géneros que comentam e organizam as realidades e as situações do nosso dia-a-dia com características identificadas e objetivos funcionais que possibilitam a correspondência em diversas situações comunicativas, tal como defendem Maingueneau (2002), Bronckart (2008) e Marcuschi (2008). O guia prático para o professor, enquanto género textual, é um instrumento que procura dinamizar o ensino, embora se tenha uma perceção para alguns autores como Marcuschi (2008) que o qualificam como sendo mais um suporte de texto<sup>3</sup> e não género por causa da sua complexidade, tendo em atenção a sua estrutura caracterizadora, nomeadamente os elementos constitutivos para a sua feitura e composição (recursos e procedimentos de ordem linguística, estrutura textual, a forma do

---

<sup>3</sup> Aspeto abordado no ponto 1.2 do II capítulo.

caráter discursivo, entre outros). O guia envolve uma série de elementos que permitem a relação para o estudo no âmbito da linguística e, mais ainda, para o ramo da revisão linguística se olharmos para a forma de tratamento dos aspetos da estruturação temática e linguística, dado o contexto da sua produção e por estar ligado aos outros instrumentos para o ensino.

As ações das práticas do agir da *linguagem*<sup>4</sup>, enquanto práticas situadas correspondentes aos textos, desenvolvidas por Bronckart (2008, p. 87), são encaixadas neste guia para o professor na perspetiva do género textual, por se traduzir em texto que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Podemos considerar um guia como correspondente empírico das atividades da linguagem produzidas com os recursos de uma língua natural; são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção ligadas à perspetiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (cf. Bronckart 2008; p. 113).

O estudo apresentado sobre o guia está também ligado à perspetiva de Bronckart (2008) sobre a arquitetura textual<sup>5</sup> que ressalta a elaboração do modelo a partir de três níveis, de entre eles dois regimes de organização: primeiro é o da *infraestrutura geral do texto* do conteúdo temático que é regida cognitivamente, ou seja, o plano geral de um texto depende da amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir e dos mecanismos de transformação obrigatória de conhecimentos que são simultâneos para a ordem do sucessivo. É a transformação das macroestruturas em superestruturas textuais, outra perspetiva defendida por van Dijk (1980) e Coutinho (2011) também referida para o estudo e desenvolvimento deste tema; segundo elemento, o modo de organização que é o dos *mecanismos de textualização* definidos como segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) e que revelam a construção de um determinado modo discursivo.

---

<sup>4</sup> Na tradução brasileira em BRONCKART (2008) utilizam a designação “agir languageiro” para diferenciar da “atividade discursiva” ou “atividade linguística” porque estes termos são concebidos na visão da linguagem que se manifesta de modo diferente de uma prática e porque também o discurso tem um sentido mais preciso e profundo (além de).

<sup>5</sup> Esta matéria está abordada, com maior profundidade, no ponto 2.1.

É a partir destes pressupostos teóricos — e com base nas categorias, modelos e instrumentos descritos e apresentados — que nos propusemos a abordagem da articulação dos conteúdos temáticos constados no género textual *guia*, tendo em conta a sua funcionalidade enquanto instrumento instrucional, educacional/formativa, que auxilia o trabalho e prossecução da atividade educacional do professor, desde a perspetiva organizacional, estrutural, característica própria e específica do género, tratamento e descrição do conteúdo e organização temática.

## 2.2. Composição do *corpus* para o estudo

Determinados documentos, como o guia prático e o manual escolar, desempenham um papel fulcral nas atividades letivas e pedagógicas de um professor, orientando o seu trabalho no processo de ensino bem como disponibilizando materiais a serem utilizados na sala de aula. Para que esse trabalho seja efetivo e de qualidade é necessário haver articulação entre aquilo que é estipulado no guia prático para o professor, produzido pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) afeto ao Ministério da Educação, e o manual escolar, produzido por editoras escolares selecionadas e aprovadas pelo mesmo Ministério da Educação. Essa articulação pode ser observada e analisada a partir da organização estrutural temática, tal como está semiotizada quer no guia, quer no manual e, em particular, como é realizada a retoma dos conteúdos temáticos apresentados no guia e desenvolvidos no manual.

O *corpus* em estudo é constituído por textos analisados a partir de dois instrumentos da Reforma Educativa (Guia Prático para o Professor e Manual escolar, ambos da disciplina de História - 6ª classe, utilizados em Angola) produzidos em conformidade com a norma padrão do português europeu contemporâneo. A razão pela qual selecionamos estes dois documentos prende-se com o facto de ser um estudo descritivo e analítico tendo em conta os elementos linguísticos que merecem devida atenção e que possibilitam a articulação dos conteúdos constados nos textos: identificação da estrutura, da organização e da articulação dos conteúdos temáticos entre o guia e o manual de história, recorrendo a instrumentos de análise linguística e textual, nomeadamente as macroestruturas, as superestruturas, os mecanismos de coesão e os processos de coerência utilizando as técnicas de investigação e análise de conteúdo, por se tratar de um género cuja atividade social é instrucional.

Com este trabalho de projeto integrado no Mestrado de Consultoria e Revisão Linguística, visa-se a revisão linguístico-textual do atual guia prático para o professor da disciplina de História, da 6ª classe - ensino primário, tendo em conta os problemas existentes ao nível da articulação do conteúdo temático entre esse guia e o manual escolar. Assim, este trabalho procurará facilitar quer a atividade do professor neste processo de ensino e aprendizagem, quer a conceção de novos guias práticos para os professores e/ou outros materiais de apoio da Reforma Educativa.

### 2.3. Organização do projeto em estudo

O trabalho de projeto em estudo está dividido em duas partes e, estas, comportadas em dois capítulos cada.

a) A parte teórica aborda a apresentação do *corpus* e instrumentos de análise:

- Capítulo I – parte introdutória destacando a síntese sobre a Reforma Educativa em Angola; uma breve apresentação do tema, seus objetivos e composição do corpus para o estudo com referências para a sua abordagem, bem como a forma organizacional e estrutural deste trabalho de projeto.

- Capítulo II – refere-se ao instrumento de análise dividido e subdivididos em vários pontos. São perspectivas teóricas defendidas por alguns linguistas sobre as questões do género textual, a organização temática desde a perspectiva da corrente do ISD — arquitetura interna dos textos — e das macroestruturas textuais, a abordagem dos processos de textualização desde a coesão e coerência textual.

b) A parte prática – trata da descrição, levantamento das questões que tem que ver com a linguística nos textos que compõem o *corpus* e o contributo de revisão sobre os mesmos textos descritos:

- Capítulo III – este capítulo corresponde descrição do *corpus* e levantamento dos problemas linguísticos encontrados nos textos selecionados do guia e em relação ao manual escolar, isto é, a articulação dos conteúdos constados no guia (*corpus* em estudo) e o manual escolar, bem como a descrição da desarticulação dos conteúdos temáticos encontrados.



- Capítulo IV – refere-se ao contributo para revisão de textos — partindo das perspetivas das macro e infraestruturas textuais, as superestruturas e mecanismos de textualização (coesão e coerência textual) — e, fundamentando-se às competências de consultoria e revisão linguística, também a apresentação de um modelo para a elaboração do guia do professor, da disciplina de história, 6.<sup>a</sup> classe (estrutura organizacional e os conteúdos temáticos no *corpus*), que pode servir de base para a sua composição.

Estão ainda, além do apêndice e anexos referidos e constados no *corpus* do trabalho, outros instrumentos, também anexos, que dão sustento à Reforma Educativa: o Decreto n.º 2/05 de 14 de Janeiro (sobre a implementação do processo do Novo Sistema de Educação), a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001) e os materiais que nos serviram de apoio para a realização deste trabalho de investigação, Guia prático para o professor e o manual de História, 6.<sup>a</sup> classe.

## CAPÍTULO II

### INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

#### 1. Questões genológicas<sup>6</sup>

No ramo da linguística textual, o tema do género (de texto ou de discurso) tem suscitado interesse de variados especialistas<sup>7</sup>, abrindo o debate para a sua análise, com posições diferentes. Percebe-se que a parte da linguística, na área das ciências da linguagem, deu esta abertura para a discussão e para o entendimento da terminologia *género*, com maior

---

<sup>6</sup> Retomo este termo “genológica” do trabalho de JORGE, Noémia (2014) *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didáctica*. Tese do Doutoramento em Linguística. Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/12524>

<sup>7</sup> Fala-se de outras áreas do saber e da investigação interessadas no estudo e debate sobre género como: os teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, especialistas no ensino de inglês para fins específicos e professores de línguas, entre outros (cf. Marcuschi 2008, p. 149).

realce na forma de tratamento de textos (cf. Miranda 2010, p. 75). Tal como afirma Coutinho (1999, p. 72) “a própria flutuação entre género do discurso e género de texto, ora designa uma noção oposta à noção do tipo (tipos discursivos e tipos de textos versus géneros textuais), ora designa uma noção subordinada à noção de tipo (na articulação entre tipos de discurso e géneros de discursos).”

Bakhtin (1997, p. 279 *apud* Rocha 2016, p. 11 e Miranda 2010, p. 88) é um dos autores que muito contribuiu para a noção de género, principalmente na sua obra *Estética da criação verbal*, e define género do discurso<sup>8</sup> como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, tendo em conta as práticas sociais reais das atividades discursivas suportadas pela língua e sob forma de enunciados - orais/escritos - (cf. Mendes 2013, pp. 1748-1749), embora seja ‘infinito’ por apresentar variação se se tiver em conta as condições e a especificidade das esferas de comunicação em que se inserem.

Os géneros são modelos para a produção de textos a partir das práticas sociais — tal como concebido o guia como um género — correspondendo a uma situação comunicativa, estabelecidos num tempo, espaço e com uma finalidade. Não são classificados de forma isolada por serem atividades socioculturais produzidos num tempo próprio e, por isso, são considerados relativamente estáveis, dado que podem sofrer alterações de tempo em tempo. O guia enquanto género textual deve ser e estar adequado às situações e contextos da realidade própria e não apenas uma produção descontextualizada, porque cada género textual é usado conforme a aceitação e adequação da sociedade, dado que não se trata de mera invenção de um género sobre outro género ou subgénero textual.

### 1.1. O que é um género?

O estudo sobre o género envolve uma análise do texto e do discurso bem como uma descrição da língua e visão da sociedade, respondendo às questões de natureza sociocultural no uso da língua de uma forma geral, tal como descreve Carolyn Miller (1984 citado em

---

<sup>8</sup> Para esta abordagem, optamos pelo conceito de *género de texto* descrito e defendido por Bronckart e Rastier, ficando para outros níveis a discussão da aceitabilidade de outras expressões (conceitos ou termos) difundidos por alguns autores da contemporaneidade a nível da linguística, como *géneros sociolinguísticos de textos* (Beacco 1991), *géneros situacionais* (Charaudeau 2001), *géneros linguísticos* (Bouquet 2001), *géneros da “parole”* (Revista *Langages*, 153), entre outros.

Marcuschi 2008, p. 149) “os gêneros são uma forma de ‘ação social’, um ‘artefacto cultural’ importante como integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade.” Esta abordagem, apegando-se em Miranda (2010, p. 82), pode ser sob duas perspectivas: por um lado, a dimensão social e linguística/semiótica e, por outro, a dimensão psicológica ou cognitiva.

A questão do gênero tem relação com as disposições pelas quais os elementos textuais são apresentados/constituídos, atendendo a práticas sociais e como são compreendidos pelos leitores/ouvintes. Fica aqui a ligação do estudo sobre o gênero guia, enquanto instrumento instrucional, com a ideia proposta pelo Bronckart (1997, p. 40; 2004, p. 105; 2005b, p. 65; 2006a, p. 147), a partir do pressuposto do Interacionismo Sociodiscursivo sobre a produção textual, quando aborda a relação entre as noções de texto e de gênero que a descreve como sendo constituído por um procedimento duplo de *adoção* de um “modelo de gênero” disponível no arquitexto e *adaptação* do modelo de gênero adotado às propriedades da situação de ação de linguagem específica (cf. Miranda 2010, pp. 83-84; Rocha 2016, 12).

De acordo com Miranda (2010, p. 79), “o gênero não é o simples resultado de uma classificação, mesmo que seja possível adotar a categoria gênero como parâmetro classificatório de textos”, ou seja, a classificação e a aceitação do guia como um gênero textual dependerá do formato convencional carregado de um conjunto de elementos que um texto suporta, desde a sua forma estrutural, os aspetos linguístico-textuais, a organização temática e semântica, entre outros. Não basta afirmar que um gênero é uma classe de texto porque é construído a partir das práticas sociais (cf. Miranda 2010, p. 81 e Azeredo 2012, p. 84) e para a sua compreensão deve ter-se em consideração o âmbito discursivo associado as tais práticas, como afirmam Todorov e Rastier:

Numa sociedade, institucionaliza-se a recorrência de certas propriedades discursivas e os textos individuais são produzidos e concebidos em relação à norma que constitui essa codificação. O gênero, literário ou não, não é mais do que essa codificação de propriedades discursivas (Todorov [1978] 1981, p. 51, *apud* Miranda 2010, p. 80).

Também o guia enquanto gênero pode ser analisado desde a perspectiva da relação dos gêneros e atividades da linguagem; segundo Miranda (2012), “no âmbito do ISD, os

gêneros textuais são concebidos como formatos textuais estabilizados, dinâmicos que se associam a diversas atividades de linguagem”. A sua classificação depende da composição estrutural (cf. Mendes 2013, p. 1749), ou seja, dos elementos que constituem os textos e esses são analisados de acordo com os domínios discursivos. De outro modo, o guia, sendo um instrumento cuja atividade/ação discursiva é instrucional, concebe-se como um gênero textual dinâmico e garante uma certa estabilidade dos fatores fundamentais que constituem diferentes planos, desde a organização estrutural dos conteúdos tematizados e da linguística textual, isto é, a sua conceção dependerá dos elementos estruturais e composicionais que darão a qualificação de gênero, por não ser uma ação analisada e descrita em situações estáticas. Está ligado ao conceito apresentado em Miranda que o gênero é:

[...], também, uma construção social, que surge no quadro de uma prática sociodiscursiva. Os falantes interiorizam [...] uma representação – a partir da experiência com textos ou de uma aprendizagem explícita-, por um lado, dos parâmetros genéricos que organizam os mecanismos de textualização e, por outro lado, do modo como uma dada configuração paramétrica (um gênero) se insere numa situação específica. [...], os gêneros assim concebidos não podem ser objecto de uma classificação única, estável e definitiva (Miranda 2010, p. 85).

O guia é gênero por se constituir de textos criados que retratam as práticas da realidade, é fruto da produção linguística situada. Não se pode falar de gênero afastando-se da noção de texto porque é a partir do texto que se designa toda e qualquer produção linguística situada, escrita ou oral. Para Bronckart (2003) “os textos são considerados como correspondentes linguísticos e empíricos das atividades da linguagem<sup>9</sup>, que mobilizam unidades linguísticas mediante um processo de configuração de escolhas de entre as várias possibilidades” (Coutinho 2004, p. 37 *apud* Marcuschi 2008, p. 85).

---

<sup>9</sup> Esta ideia, também, é partilhada em Adam (1999 *apud* Rocha 2016, p. 12); para ele, uma atividade de linguagem está inscrita a determinado setor da esfera social e é algo que deve ser pensado como formação sociodiscursiva, ou seja, os gêneros tanto podem evoluir como também podem desaparecer junto das atividades sociais às quais estão associados.

## 1.2. O guia como género instrucional

A designação dos nomes para os géneros textuais depende da contextualização histórica e socialmente constituída. Sendo um aspeto que tem motivado a discussão, debatida e analisada nos mais variados domínios do saber, em termos linguístico, para alguns autores é difícil determinar o guia como género textual, tendo em atenção a sua constituição ligada aos subgéneros<sup>10</sup>.

Poder-se-ia pôr a questão de saber se o guia é apenas um género ou uma composição de subgéneros, uma vez constituído por sumário, edital, ficha de avaliação, exercícios, bibliografia, entre outros, ou também ser classificado como um suporte e não género (cf. Marcuschi 2008), por estar ao nível do livro didático<sup>11</sup> e sua estrutura organizacional.

Segundo a nossa perspetiva, o guia é um género textual constituído por subgéneros cuja ação ou atividade discursiva é instrucional. Também não é um suporte, pois carrega elementos de carácter organizacional, estrutural e linguístico-textual próprios e específicos para a sua conceção. De outro modo, o género textual, em estudo, corresponde com a forma composicional e organizacional dos temas que lhe permitam constituir características próprias, específicas e com “caraterísticas particulares da situação de ação de linguagem em que os textos se produzem” (cf. Miranda 2014, p. 142). Na maioria das vezes, a questão está na sua identificação enquanto género e não tanto na sua nomeação, o que Marcuschi (2008), na sua obra *Produção textual, análise de géneros e compreensão*, chama de “intergenericidade”, ou “intertextualidade tipológica”, sugestão da linguista alemã Ulla Fix (1997, p. 97 citado em Marcuschi 2008), ambos para se referirem a mistura de géneros e ser visto como hibridização de géneros que um assume a função do outro.

---

<sup>10</sup> Bakhtin (1979 citado em Marcuschi 2008, p. 163) diz que “os géneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos géneros”. São os géneros constituídos por outros subgéneros textuais (cf. Mendes 2013, p. 1749) exemplo o título, resumo, epígrafe, gráfico, notas de rodapé, conteúdo temático, entre outros pois apresentam caraterísticas próprias e específicas.

<sup>11</sup> Apenas para elucidar e procurar fazer compreender a composição do género guia, fazendo um paralelismo com o suporte livro didático (que também merece debate por existirem autores que acham ser um género e não suporte como afirma Marcuschi (2008)). Não é trazido para discussão.

## 2. Organização temática

Na abordagem sobre questões genológicas, alguns autores (se não todos) defendem e afirmam, consensualmente, que os gêneros textuais são produzidos atendendo a práticas sociais suportadas pela língua dos falantes — realidade socio-histórica— ou, se quisermos, ligação *psico-socio-semiótica e histórica*. Ora, a composição textual depende do contexto situacional, no sentido amplo, que Marcuschi (2008, p. 87) descreve como situações que tem que ver desde “condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricas” e outros elementos que possam contribuir para o processo discursivo.

A construção de texto depende da esquematização de ideias pretendidas e a ser desenvolvidas pelo produtor do texto porque ela só é concebida, enquanto produto discursivo, na perspectiva para a construção de um texto com sentido e por traduzir-se num trabalho de construção seja *do* discurso, seja *pelo* discurso, encarado nas vertentes enquanto processo e enquanto resultado. Os textos resultam das atividades humanas/práticas sociais e suportados através da estrutura e regras linguísticas tidas como parâmetros dependentes do produtor dos textos que possibilitam a escolha do gênero e também da arquitetura interna (cf. Leal & Caldes 2013).

Para que o guia seja um produto de texto construtivo é necessário partir de uma esquematização ligada ao modelo da arquitetura interna de textos abordado no pressuposto de ISD de Bronckart (1997/1999) e, também aos “planos das práticas sócio-comunicativas instituídas, o de dimensão composicional dos textos e o da própria situação comunicativa”, propostos em Caldes (2009a, pp. 65-68), visto que o texto dota uma unidade estruturada e organização própria.

O texto, enquanto elemento fundamental na linguística textual e na teoria de texto, é composto por uma rede de proposições interdependentes. A sua construção implica a verificação, análise, atenção e inclusão de vários elementos ou factores que fazem referência aos aspetos formais, desde as relações sintético-semânticas e outros elementos que o circulam: falante, ouvinte, situação (cf. Simon 2008a, p. 1).

A designação do gênero textual guia carrega um certo número de elementos que, de outra forma, “condicionam” a sua elaboração, a produção, a coesão, a coerência, a qualidade e a própria organização do texto. São componentes que (com)participam na organização

textual como finalidade para a qual são produzidas, circunstâncias de espaço e de tempo, apresentação material e plano de texto, sequências textuais, relação texto-imagem, paginação, formatação tipográfica, entre outras (cf. Maingueneau 1996, 1998, pp. 51-54; 2002, pp. 55-62 e Adam 2002, pp. 40-41 *apud* Coutinho 2004, p. 292).

Do mesmo modo, os textos produzidos para a composição e constituição do gênero guia não são e nem devem ser um produto da simples imaginação sem realidade, tão pouco produzidos ou entendidos olhando apenas para as questões linguísticas, mas uma unidade de produção verbal através da qual veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário. No dizer de Bronckart (2003, p. 136), é “uma unidade comunicativa de nível superior”. Deve-se ter em conta a articulação “multinível do texto” (aspectos linguísticos, aspectos sociais e aspectos cognitivos), sendo produto da atividade da linguagem em funcionamento permanente, vela pelas formações sociais em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas, que elaboram diferentes espécies de textos e apresentam características relativamente estáveis (cf. Bronckart 2003, p. 137).

Portanto, importa frisar que o texto será coesivo se a sua formatação, a produção e sua textura for comunicativa, compreensiva e percebida, assim como se pode dizer da frase coesiva e do conteúdo coerente quando os elementos estruturais, neles constituídos, são formados tendo em atenção as regras normativas e gramaticais.

## 2.1. A organização temática na arquitetura interna dos textos

O modelo da arquitetura interna dos textos constitui um dos maiores contributos do ISD para a análise, organização estrutural e composicional dos textos e de géneros. Esta temática é refletida por Bronckart (1997/1999; 2003, p. 119) numa das suas obras, enquanto contributo para a compreensão da organização dos textos através dos níveis constitutivos da arquitetura interna dos textos e formas da organização e/ou mecanismos que neles funcionam, desde a sua identificação genológica, características da composição textual, estrutura textual, conexão e coesão dos elementos temáticos, entre outros.

Este interesse partiu de Bronckart aquando do estudo feito sobre um género *conto*, que mereceu especial atenção a sua abordagem partindo do quadro do ISD e ligado ao

modelo de “arquitetura textual”, para dar conta da organização interna dos textos (identificação e diferenciação dos elementos específicos de cada gênero) e permitir, também, a descrição de textos empíricos, identificando níveis de organização comuns a todos os textos (cf. Miranda 2010, p. 133).

Da mesma forma, partindo da reflexão sobre o ISD que versa sobre questões da prática social e organização de textos, suscitou o interesse de analisar o modelo textual que comporta o gênero guia a partir do modelo de arquitetura interna do texto, em particular nos dois primeiros níveis de análise que são o da infraestrutura interna geral do texto — corresponde à organização interna do texto — e o dos mecanismos de textualização — dão garantias de coesão e coerência do conteúdo temático ao texto, além dos pressupostos das macro e superestruturas que também analisam a organização textual de forma global, temas que estudaremos no ponto 2.2.

Segundo Bronckart (1999, p. 119), a organização de texto, na proposta do ISD, é concebida como um “folhado” constituído por três camadas superpostas e cada uma destas corresponde a um nível enquanto grau de dependência contextual dos fenómenos da arquitetura interna dos textos. Estes níveis são: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos<sup>12</sup>.

Na *infraestrutura geral do texto*, nível mais profundo (cf. Bronckart 1999, pp. 120-121; Miranda 2010, p. 133), refere-se às operações de planificação do plano geral do texto — forma de organização do conteúdo temático — constituição de sequências textuais e as modalidades de articulação possíveis entre eles (encaixe e fusão); *os mecanismos de textualização*, nível intermédio, suportados por mecanismos que asseguram a coerência temática dos textos, ou seja, são responsáveis pelos conteúdos temáticos através de processo de *conexão* e de *coesão (nominal e verbal)* (cf. Bronckart 2003, p. 122-129; cf. Miranda 2010, pp. 134-135); e *os mecanismos enunciativos*, considerado por Bronckart (1999, pp. 134-135) o nível mais superficial, por estarem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários (distribuição das vozes e dos posicionamentos enunciativos).

Sendo o guia um gênero textual e configurado com elementos que comportam um texto no seu todo, a análise da organização temática não se prima apenas no olhar do formato

---

<sup>12</sup> Miranda (2010) denomina “mecanismos de responsabilização enunciativa”.



da sua produção textual, a partir dos mecanismos ligados aos aspetos semântico-textuais, mas também a preocupação do formato macroestrutural e dos mecanismos de textualização ligados à arquitetura de texto. Com isso, pode-se considerar a arquitetura textual, seguindo as perspectivas de Teixeira & Gonçalves (2014, pp. 157, 173), “um modelo que promove uma abordagem de estrutura interna dos textos [...]” na sua generalidade, desde os aspetos não linguísticos e linguísticos.

## 2.2. Macroestruturas textuais

Ligada à perspectiva da arquitetura interna de textos do ISD de Bronckart (1999), para a análise e estudo de alguns textos selecionados no género textual guia, está também a perspectiva das macroestruturas textuais de van Dijk (1980) e Coutinho (2011, p. 192).

O linguista van Dijk (1980) é um dos autores que se debruçou sobre as macroestruturas. Segundo este autor (citado em Cunha 2014, p. 113), o estudo da composição estruturante dos elementos para a elaboração de texto e sua funcionalidade se não tiver em conta os aspetos das macroestruturas, ter-se-á apenas acesso a um grande número de proposições isoladas sem, no entanto, a possibilidade de criar macroproposições, tal como ele mesmo descreve:

Without the microstructurally formulated notion of coherence, it would not be possible to distinguish one discourse from a flowing discourse nor one action sequence from another action sequence. All this has of course important cognitive implications: complex information from discourse, episodes, action sequences, etc., may be organized in memory due to macrostructural information. Without this kind of global organization in memory, retrieval and hence use of complex information would be unthinkable<sup>13</sup> (In Cunha 2014, p. 113).

---

<sup>13</sup> Tradução minha: “Sem a noção de coerência formulada macroestruturalmente, não seria possível distinguir um discurso de um discurso fluído, nem uma sequência de ação de outra sequência de ação. Tudo isso tem, é claro, importantes implicações cognitivas: informações complexas do discurso, episódios, sequências de ação, etc., podem ser organizadas na memória devido a informações macroestruturais. Sem esse tipo de organização global na memória, a recuperação e, portanto, os usos de informações complexas seriam impensáveis.”

A forma organizativa e ordenada dos elementos para a composição dos textos do género guia, desde a perspectiva do estudo da linguística textual e para a compreensão do texto nele constituído, baseia-se em aceções das macroestruturas que dizem respeito a organização da informação complexa para a produção do texto e garantem o seu funcionamento com coerência de modo que mantenha articulação/ligação com outros conteúdos ali referenciados (cf. Coutinho 2011; Cunha 2014, p. 113).

Estas aceções das macroestruturas textuais de van Dijk (1980) e Coutinho (2011, p. 192) — para o estudo da organização temática dos textos seleccionados no guia — estão centradas nos fenómenos da organização global de textos e classificadas em *macroestruturas semânticas ou temáticas* — referentes às estruturas globais de ordem semântica, relativamente ao conteúdo da informação; *macroestruturas pragmáticas* — concebidas na organização de sequências de atos de fala ou “macroatos de fala” (cf. Coutinho 2011); e, por último, *macroestruturas formais*, isto é, *as superestruturas*— que se referem às estruturas globais de natureza esquemática e fazem referência às formas dos textos. A nossa abordagem começa com esta última aceção.

### 2.2.1. Macroestruturas formais ou superestruturas

Tal como as macroestruturas, acima referidas, as superestruturas desempenham um papel imponente para a interpretação e produção textual, pois procuram estabelecer e normalizar a estrutura dos vários textos, sobretudo aqueles com características concebidas como equivalentes a uma estrutura esquemática, caso do guia e o manual escolar, se confrontados ou comparados com o tipo de texto que obedece ao mesmo esquema superestrutural. Por isso, a superestrutura esquemática tem ademais este outro lado aspetual e assume função de preservar esse produto normalizado que se pode considerar um *tipo de texto* (cf. Coutinho 1999, p. 32), da mesma forma que afirma o autor van Dijk (1981, p. 77 *in* Coutinho 1999, p. 32) “de même que les macrostructures, les superstructures jouent un rôle important dans le traitement cognitif des textes (production, compréhension, memorization, reproduction)”<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Tradução minha: “Da mesma forma que as macroestruturas, as superestruturas desempenham um papel fundamental no processamento cognitivo dos textos (produção, compreensão, memorização, reprodução)”.

As superestruturas ou macroestruturas formais caracterizam-se pela ordem da construção textual associadas à especificidade de diferentes tipos de textos (cf. Coutinho 1999, p. 27; 2011, p. 196). O linguista van Dijk assinala:

Para decirlo metafóricamente: una superestructura es un tipo de *forma del texto*, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el *contenido del texto*.

Estos diferentes tipos de textos se diferencian todos entre sí, no sólo por sus diferentes *funciones* comunicativas y, (...), por sus funciones sociales, sino que además poseen diferentes tipos de *construcción*. Denominaremos superestruturas a las estructuras *globales* que caracterizan el *tipo* de un texto (van Dijk 1978-1983, p. 142 *apud* Coutinho 1999, pp. 27-28; 2011, p. 196).

Assim como a questão do género é ainda objeto de debate a nível da linguística, o entendimento da superestrutura para a análise e descrição e/ou classificação de algumas teorias e categorias como narrativa, argumentativa, entre outras, também tem sido estudado sob várias perspetivas. Por um lado, pode ser vista no sentido geral de estrutura global que qualquer texto possui e, por outro lado, associada a um tipo de texto a ser entendida como superestrutura previamente definida, designada como esquema superestrutural invariante.

Retoma-se a ideia de van Dijk descrevendo que, o termo superestrutura é usado no sentido de estrutura invariante (esquemática ou característica), porém com possibilidade de alterações sobretudo nos textos literários e identificada através dos esquemas constituídos por categorias formais (textuais) que organizam um conteúdo textual.

Tal facto acontece porque um mesmo texto pode ser entendido, analisado e descrito tendo em conta várias perceções, dependendo dos segmentos linguísticos recorridos para a sua produção textual (com carácter narrativo, descritivo ou argumentativo), porque conta muito a formatação das estruturas formais ou esquemáticas de cada género textual (cf. Coutinho 1999, pp. 27-29; 2011, p. 197).

O guia prático para o professor constitui-se de textos conformados às estruturas independentes<sup>15</sup> do conteúdo e permite que, no momento da produção textual, este conteúdo

---

<sup>15</sup> Mesmo que se diga que as estruturas textuais são independentes do conteúdo, é bom lembrar que as mesmas se influenciam uma às outras na organização de um mesmo conteúdo. No fundo, estão interligadas, é apenas no seu tratamento/interpretação, no momento da produção textual, que se nota a sua forma independente.

temático apresente a possibilidade de ser organizado em diferentes superestruturas “provocando” o aparecimento de vários discursos que tratem a mesma questão, porém não desarticulados. São exemplos de algumas macroestruturas formais ou superestrutura *narrativa, descritiva, expositiva ou explicativa, argumentativa* que aparecem na composição do guia, enquanto género textual.

### 2.2.2. Macroestruturas semânticas ou temáticas

O autor van Dijk (citado em Coutinho 2011, p. 192) considera a noção de macroestrutura às formas da teorização empírica no momento da feitura ou produção de um determinado texto, isto é, a macroestrutura textual corresponderá a uma determinada representação semântica abstrata para a organização do conteúdo global do texto, ao nível da organização global de *tópicos* ou *temas* sobre os quais versa um texto (cf. Cunha 2014, p. 112). O estudo e análise sobre a articulação dos conteúdos tematizados no guia e sua relação com os existentes no manual escolar persegue este pendor das macroestruturas semânticas temáticas, tendo em atenção o conteúdo semântico do texto, isto é, questões proposicionais ou partes do texto através das representações linguísticas de natureza semântica. É a partir desta perspectiva que se analisa a desarticulação dos conteúdos semânticos, apresentados no ponto 2 do II capítulo. Podemos citar alguns exemplos como o resumo, índice e elementos que compõem um texto — título, subtítulo, entre outros (cf. van Dijk 1980, p. 27; Coutinho 2011, p. 198) que a perspectiva da superestrutura semântica permite estabelecer plano de um texto para a constituição do guia, a partir de blocos com temáticas diferenciadas.

### 2.2.3. Macroestruturas pragmáticas

A análise e descrição das macroestruturas pragmáticas são, também, enquadradas no estudo sobre o género guia, ainda que de forma não muito profunda, porquanto os textos produzidos para a sua composição traduzem-se outrossim em aspetos ligados aos marcadores vocais, dado que se trata de um instrumento auxiliador da atividade instrucional, ou seja,

permite estabelecer posicionamento do agente e do interlocutor. É, outrossim, uma ferramenta indispensável na linguística textual pois comparticipa na organização dos textos.

Segundo van Dijk (1980, p. 177ss *apud* Coutinho 2011, p. 195), “as macroestruturas pragmáticas não podem ser independentes das macroestruturas semânticas”, ou seja, estão em consonância o ato da fala (ato ilocutório) e o conteúdo semântico (proposicional), embora se levantem questões sobre a in(ter)dependência entre ambas por causa das funções que cada uma exerce para a organização global e impacto em qualquer texto.

### **3. Processos de coesão e de coerência textual**

A coesão e coerência textual constituem dois pilares fundamentais da textualidade e garantem a clareza e eficácia do texto ou discurso através das manifestações linguísticas (cf. Nascimento 2015, p. 299). As regras para a construção do texto com eficácia são analisadas através de dois aspetos: por um lado, as regras que controlam “o que se diz” — a coerência do conteúdo tendo em conta os mecanismos da lógica e, por outro lado, as regras que controlam “a maneira como se diz” — são os mecanismos da coesão, a forma pela qual uma língua e suas regras gramaticais ordenam palavras e frases na sequência textual (cf. Nascimento & Lopes 2015, p. 294).

#### **3.1. Coesão textual**

O guia, enquanto género textual e composto por textos produzidos, é avaliado atendendo aos aspetos da coesão textual, além de outros elementos linguísticos responsáveis pela sua caracterização. A coesão é uma das propriedades ou critérios da textualização que dão verdadeiro sentido ao texto e a todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual de um texto (cf. Koch 1989, p. 19; Marcuschi 2008, pp. 100-104) — as palavras constituintes de frases, períodos, parágrafos, entre outros.

Coutinho (1999, p. 138) descreve a coesão enquanto uma relação semântica verificada em qualquer texto, pois ela é uma componente essencial da textura e tem como

finalidade garantir a continuidade lógica das relações e de sentido textual em diferentes partes do texto, tal como afirmam também os autores Halliday & Hasan (1976, p. 299 citado em Coutinho 1999, p. 139) a partir da obra que se tornou clássica sobre a coesão textual:

Cohesion expresses the continuity that exists between one part of the text and another (...)<sup>16</sup>.

Apegando-se ao excerto acima referenciado, compreende-se que a coesão constitui uma série de recursos semânticos que garantem a composição eficaz da produção de um texto e, por isso, estabelece relações de sentido (cf. Fávero 2009, p. 9), é uma condição necessária, mesmo que não seja suficiente para a criação textual, porque a partir dela podemos distinguir um texto de um “não-texto” (cf. Coutinho 1999, p. 139).

A proposta do estudo sobre a articulação dos conteúdos tematizados no guia em relação ao manual escolar traz sustentabilidade a esta propriedade ou critério da textualização, pois é através dela que é possível fazer a análise dos diferentes tipos de relações semânticas pretendidas, isto é, a nível lexical ou gramatical (pronomes, artigos, conjunções, locuções adverbiais, demonstrativos, marcadores de continuidade, entre outros).

### 3.1.1. Modalidades de coesão e mecanismos coesivos na construção do texto

O interesse do estudo e proposta de um guia para o professor chamou particular atenção por se notar a falta de ligação ou desconformidade dos conteúdos temáticos e organização estrutural em relação aos mecanismos coesivos que estabelecem os vínculos entre as partes do texto, de modo a garantir a articulação de sentidos e ser perceptível o texto produzido. Estes mecanismos dão legibilidade à produção textual, funcionando de várias formas (como referenciados, esquematicamente, abaixo por vários autores). Isto quer dizer que, no momento da produção textual, os mecanismos de coesão textual devem estar assentes e reconhecidos como efeitos da co-construção de sentidos, no dizer de Koch (2003), ou seja, os mecanismos da construção textual são considerados como “atividade discursiva” por

---

<sup>16</sup> Tradução minha: “Coesão expressa a continuidade que existe entre uma parte do texto e outra”.

serem o resultado da operação que se realiza quando se quer designar, representar ou sugerir algo no momento da escolha de um termo ou criar-se uma situação discursiva referencial com essa finalidade.

Da mesma forma que a conceção da coesão textual, os mecanismos coesivos também são concebidos (e porque ligados à coesão textual), analisados e desenvolvidos a partir de várias perspetivas por diferentes autores, como são os casos da perspetiva funcional de texto em Halliday & Hasan (1976), Halliday (1985), Beaugrande & Dressler (1997), Van Dijk (1984), Fávero & Koch (1983, 1985), Fávero (2002), Koch (2002, 2004); da perspetiva de género textual em Marcuschi (2009); e da perspetiva da análise orientada mais no âmbito da gramática em Mateus et al. (1993), Duarte (2003), Mendes (2013), entre outros. Esta diferenciação das perspetivas deve-se à forma de classificação, descrição e subdivisão das categorias ou modalidades coesivas e a abordagem dos seus mecanismos coesivos, embora tenham o mesmo foco que é a coesão textual. São perspetivas que desenvolvem uma das áreas da linguística — linguística textual— a mais interessada no estudo da área agora abordada<sup>17</sup>.

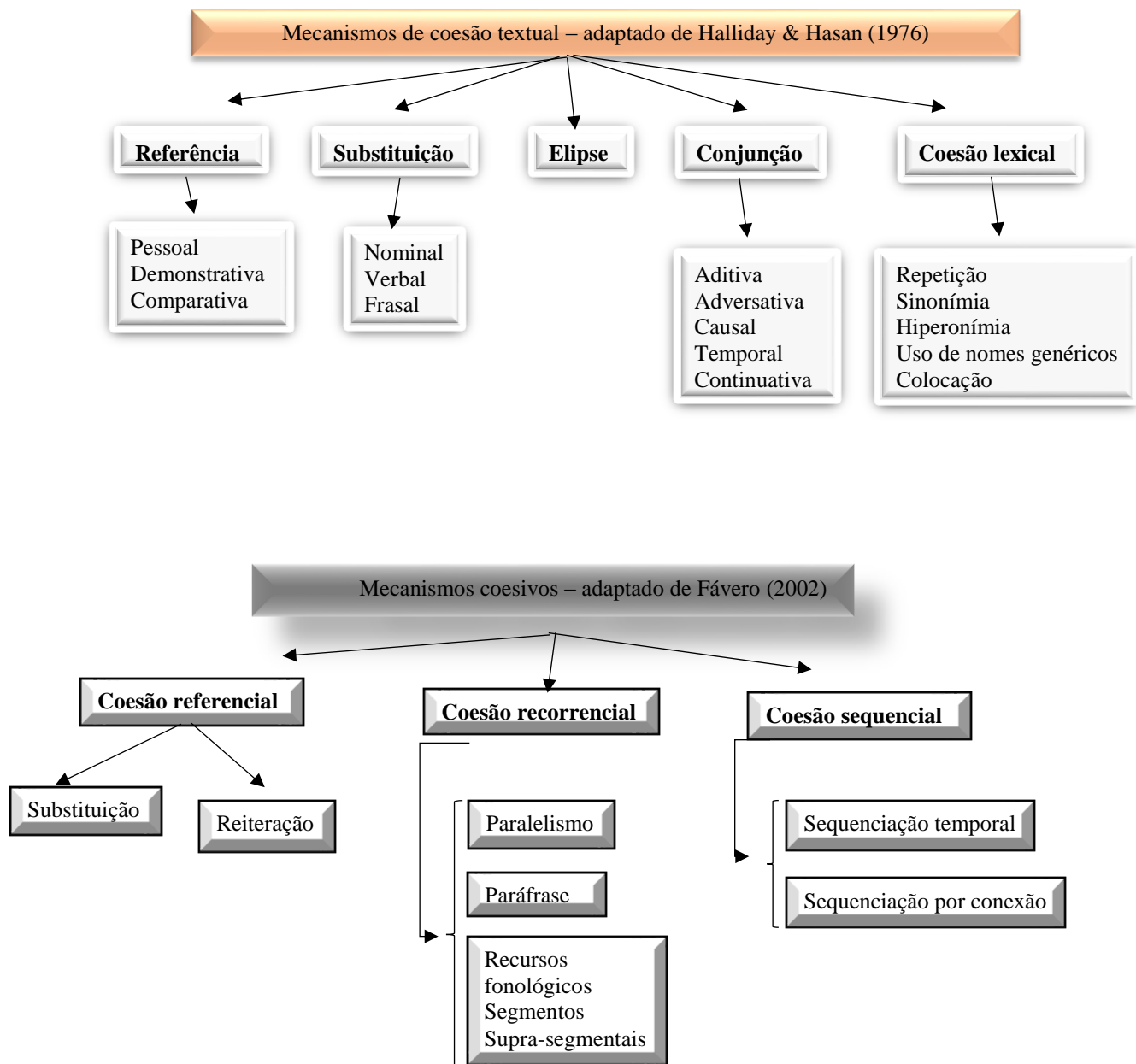
Para compreender o funcionamento destes mecanismos, merece especial atenção a apresentação síntese da comparação dos mecanismos coesivos, por esquema, descritos por alguns autores, diferenciando-se na forma da sua abordagem e perspetivas, como se disse, desde o aspeto funcional do texto, o âmbito do entendimento para o género de texto e a abordagem a nível da gramática, embora o fim último é a produção de texto com coesão suportada por estes mecanismos enquanto fundamento teórico que garantam um todo sentido textual (cf. Gomes 2009, pp. 101-104).

---

<sup>17</sup> Não sendo o único foco do trabalho de projeto (coesão textual e mecanismo coesivo), dada a sua extensão e complexidade, apresentar-se-á apenas as classificações esquemáticas de mecanismos coesivos na perspetiva de alguns autores, ficando a reserva de desenvolvimento através da pesquisa nas obras dos autores apresentados e outros que tratam sobre a mesma matéria.

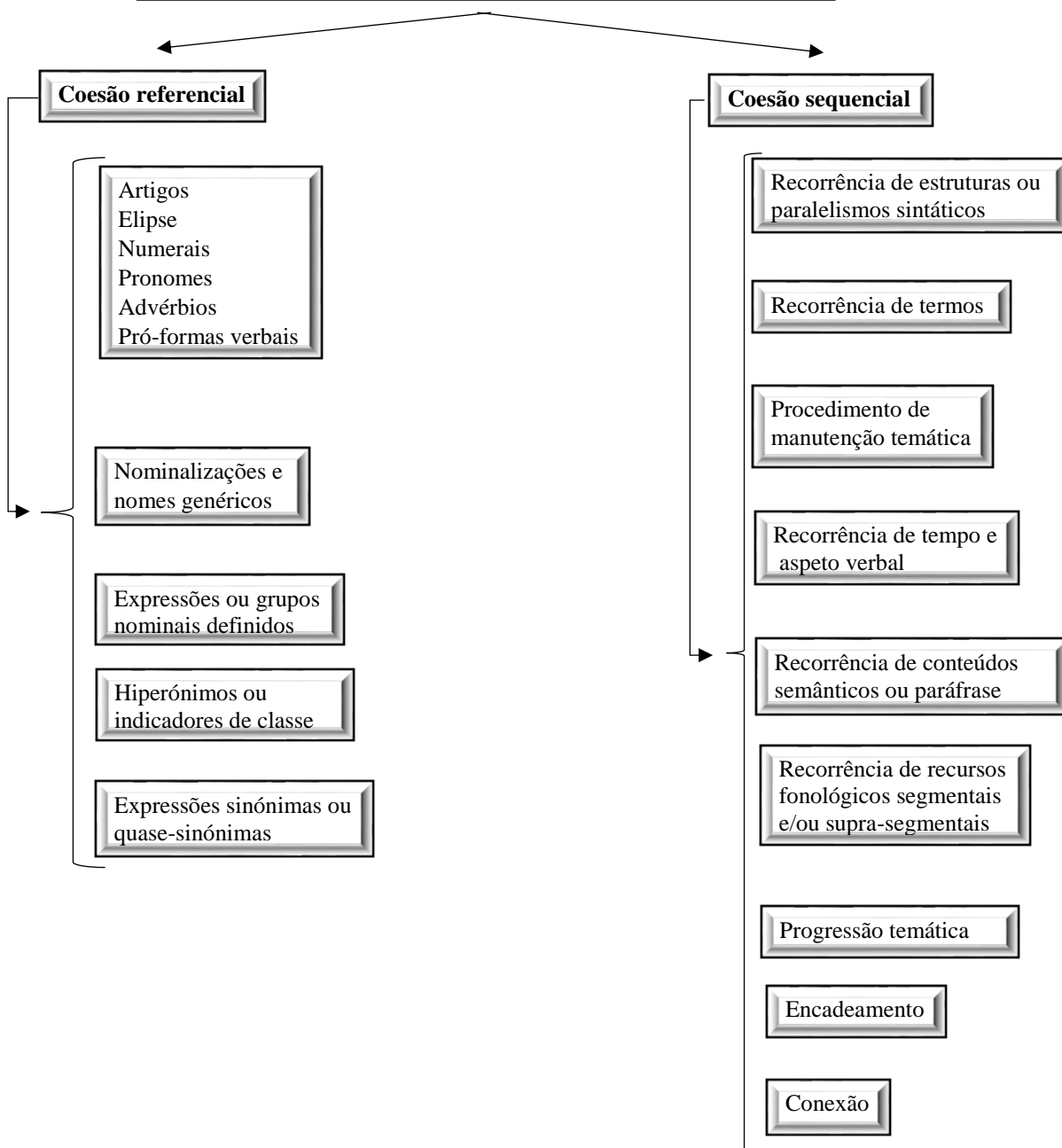
**Figura 3 - Síntese dos mecanismos coesivos propostos por alguns autores**

**a) No âmbito do aspeto funcional do texto**

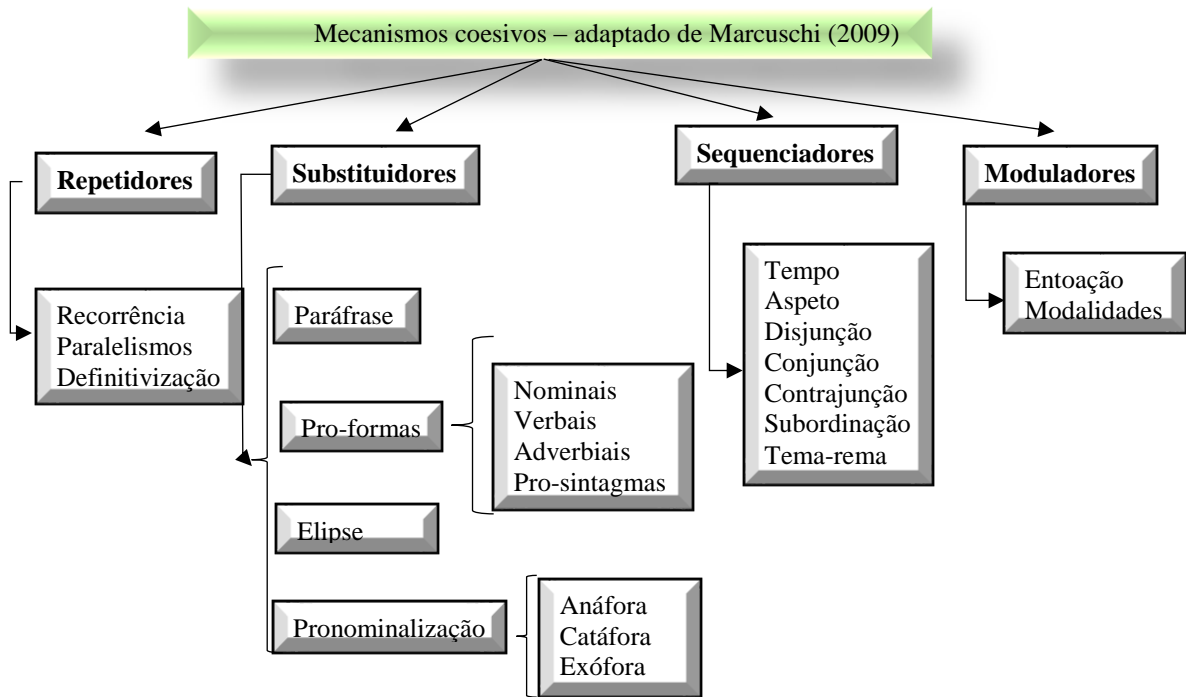




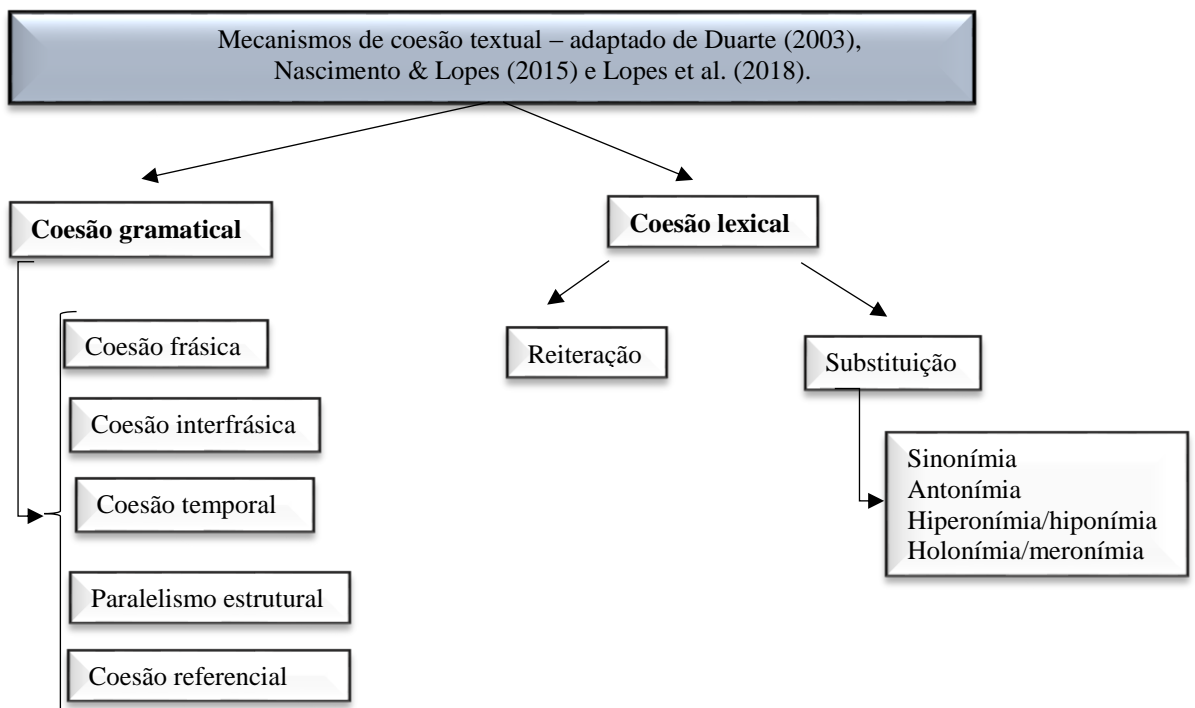
Mecanismos de coesão textual – adaptado de Koch (2002)

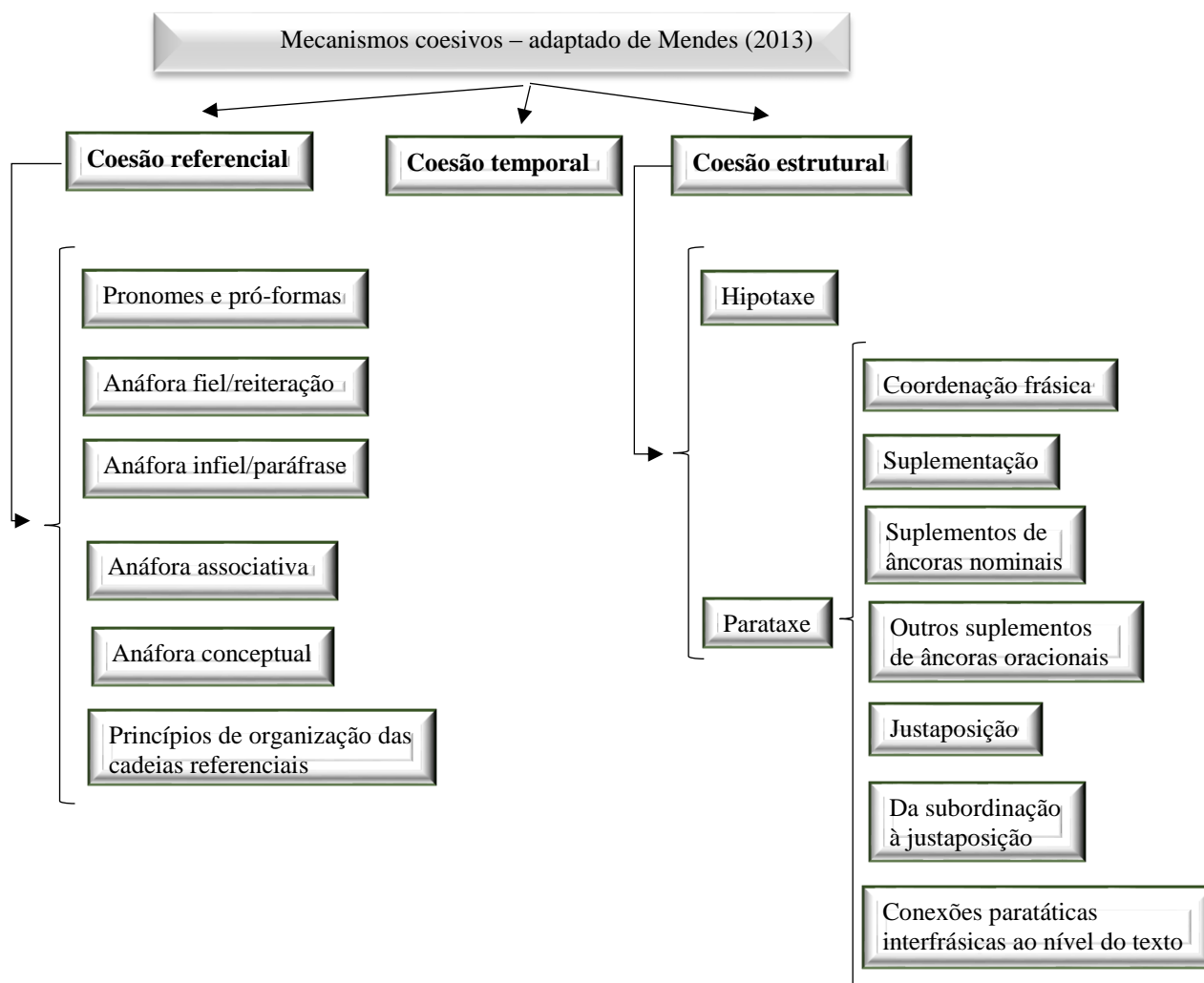


b) No âmbito do género de texto



c) Abordagem a nível da gramática





Mesmo com perspectivas diferentes, o objetivo é o estabelecimento do texto com sentido. O mais importante é ter-se em atenção e consideração que os mecanismos coesivos, desde a perspectiva funcional do texto, na análise de género textual ou no âmbito da gramática servem de suportes e são necessários para o estudo da articulação do conteúdo temático entre o guia e o manual escolar a partir dos textos referentes à sua produção, compreensão e interpretação pois que, não sendo desta forma, ou o uso inadequado dos mesmos, pode resultar numa desconfiguração e rotura textual, sem coesão e coerência, da mesma forma se não forem respeitados os princípios da coerência textual, tratados mais adiante.

### 3.2. Coerência interna do texto e na relação texto-situação

Os textos que constituem o guia, sendo um gênero textual carregados de fundamentos com caráter linguístico textual, devem estar adequados às situações comunicativas, ou seja, os seus argumentos e escolha dos vocábulos obedecem a uma sequência lógica, demonstrando uma preocupação de articulação às ideias e respeitando o nível de entendimento do seu recetor/leitor. É, no fundo, pautar pelas relações de coerência (princípios da coerência textual) concebida como uma entidade cognitiva e não vista apenas como uma propriedade empírica do texto em si pois, como diz Marcuschi (2008, p. 125) “é um trabalho de leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto”.

De acordo com as normas gramaticais, a coerência é uma das propriedades fundamentais e primordiais — assim como a coesão — para a conceção de um texto porque é através dela que há e dá uma certa garantia ao sentido do conteúdo que constitui um texto e sua articulação com a situação em que o texto é produzido, como descreve Beaugrande & Dressler e Charolles (citados em Simon 2008a) a “coerência como propriedade ideativa do texto”.

Duarte (2003, p. 115) descreve que “um texto é coerente se os elementos ou esquemas cognitivos ativados pelas expressões linguísticas forem conformes àquilo que sabemos ser: *a estrutura das situações descritas; as relações lógicas entre situações; as propriedades características dos objetos de um mundo ‘normal’*”. É a partir desta análise que descrevemos o guia prático para o professor, em termos da coerência, pois a funcionalidade dos aspetos coerentes no texto obedece princípios como *não contradição, não redundância ou tautologia e o princípio da relevância* dos elementos para a constituição dos conteúdos temáticos (cf. Nascimento 2015, pp. 301-302; Coutinho 1999, p. 141).

Os aspetos da coerência textual permitem que, no momento da produção de texto e ligado a situação que se quer descrever — neste âmbito do guia para o professor —, haja uma estruturação e organização textual com sentido e se evite o surgimento de um texto incoerente e inadequado à situação em que é produzido.

### 3.2.1. Os três princípios da relação textual

Descrevemos que a coerência, sendo um dos elementos da textualidade, garante as relações do conteúdo que constitui o texto e a sua ligação com as situações descritas através da progressão temática, a continuidade semântica, a pontuação e outros elementos que dão sentido à coerência textual, quando se trata de nova informação que faz evoluir o texto e a recorrência da informação que assegura a unidade do texto, pois sem estes elementos o texto pode criar dificuldades para a percepção da mensagem que quer transmitir e, naturalmente, tornar-se incompreensível (cf. Lopes 2018, p. 333).

O género textual guia, estando ligado ao campo de atividade ou ação discursiva instrucional, rege-se por estes princípios — não descurando outros elementos da linguística textual que dão sentido a sua estruturação, forma organizacional e arquitetura do conteúdo temático pois estão de certa forma interligados e (inter)dependentes. São estes elementos ou características que dão sustentabilidade à coerência textual, os princípios da coerência textual, pois a coerência interna do texto e a relação do texto-situação dependem destes pressupostos, ou seja, das relações de sentido que são estabelecidas entre as palavras que constituem um texto e devem obedecer aos seguintes princípios:

#### 3.2.1.1. Princípio da não contradição textual

O texto é uma compilação de palavras e frases que dá um formato de conteúdo com uma mensagem clara, concisa e, de certa forma, eficiente. Na constituição do género textual guia, a ideia é ter uma sequência lógica dos conteúdos, tendo em conta os marcadores textuais e procura eliminar as situações, características ou afirmações, isto é, exclusão de ideias repetitivas que dão o mesmo sentido da situação ora abordada logicamente incompatíveis. Este princípio procura estabelecer e enquadrar uma sequência textual; se o texto não apresentar contradições e respeitar os mecanismos de construção textual que refletem as relações entre os seus diferentes conteúdos estar-se-á perante um texto com lógica. O ideal é evitar que se quebre a lógica do conteúdo temático na construção textual.

### 3.2.1.2. Princípio da não redundância ou tautologia no texto

O texto, embora seja uma compilação de palavras e frases, não se resume apenas a um amontoado de lexemas — caso de alguns textos do guia em estudo — com probabilidades de repeti-las variadas vezes e tratar a mesma ideia. É necessário que se tenha em conta o princípio da não redundância ou tautologia que tem como finalidade eliminar as repetições inúteis. Tem sido vício da linguagem para repetir alguma ideia, utilizando diferentes palavras. Na produção textual o ideal é que um texto coerente transmita alguma informação sem que se apegue nas repetições excessivas de palavras ou termos de modo a evitar a desarticulação do conteúdo textual e não transmitir o conteúdo essencial, tornando-se num texto incoerente.

### 3.2.1.3. Princípio da relevância

Ligado aos dois anteriores princípios, está o princípio da relevância que, no momento da produção textual, o produtor procura selecionar apenas os comentários pertinentes, aqueles que dão contributos eficazes para a sua progressão temática para a consecução do objetivo comunicativo, isto é, o mais importante é que a informação contida no guia tenha conexão e seja relacionada com sequência lógica – retomar o conteúdo da informação antes conhecida e progredir com a introdução de novos dados (cf. Nascimento 2015, p. 301). Aqui está o papel e importância dos marcadores textuais. A produção de texto para um guia não se confina em juntar diferentes conteúdos temáticos que não têm relação entre si — ainda que existam algumas partes com uma certa coerência individual — e serem tratados no mesmo texto, pois que isso criaria incoerência textual, ficando de fora o princípio da relevância textual.

## CAPÍTULO III

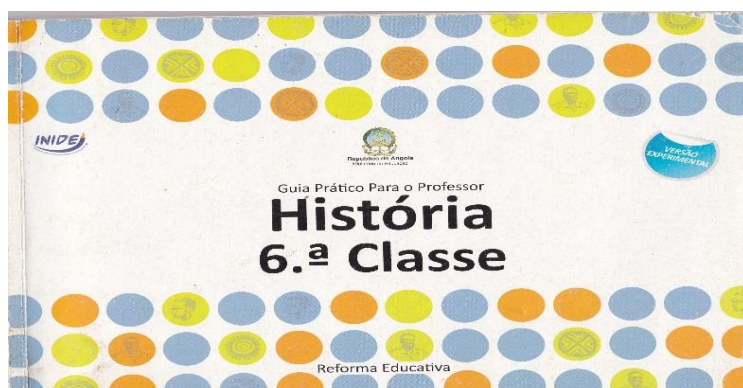
# ARTICULAÇÃO DOS CONTEÚDOS TEMATIZADOS ENTRE O GUIA PRÁTICO PARA O PROFESSOR E O MANUAL DE HISTÓRIA DE ANGOLA DA 6.<sup>a</sup> CLASSE: DESCRIÇÃO DO CORPUS E LEVANTAMENTO DOS PROBLEMAS

### 1. Descrição do *corpus*

A descrição do *corpus* é feita em dois manuais, guia prático para o professor e o manual escolar de história, ambos da 6.<sup>a</sup> classe. São instrumentos de apoio ao professor, cuja ação está ligada à atividade das diferentes situações sócio comunicativas e merecem uma reflexão por se tratar de um estudo em relação à articulação de conteúdos tematizados nos mais variados níveis da linguística textual. São caracterizados pelo domínio ou atividade discursiva prescritiva ou instrucional, dadas as informações acerca do modo de realização de uma atividade — neste caso a atividade escolar (instrução escolar) — e por algo que deve ser cumprido (caso coercivo) cujas instruções são inquestionáveis (verbos no modo imperativo ou no infinitivo).

Os textos destes dois instrumentos, uma vez articulados, transmitem ideias ao professor para melhor elaboração e funcionamento das atividades — ligadas às dimensões motivacionais, intencionais, ação e finalidades (cf. Bronckart 2008, p. 121) — tais como: a explicação detalhada de como fazer determinada tarefa; uso de imagens e sua configuração, gráficos e ilustrações enquanto complemento da informação textual; identificação das etapas de algum processo textual. Possibilitam, além disso, a identificação e compreensão dos verbos de ação; procedimentos de consulta no decorrer da realização da tarefa; o seguimento dos procedimentos pedagógicos ao longo do trimestre/semestre ou anual, ou seja, todos os pressupostos que têm que ver com o processo linguístico-textual e outros ligados a esse.

## 1.1. Descrição do Guia Prático para o Professor



O Guia Prático Para o Professor é um instrumento de orientação para o desenvolvimento das aulas, isto é, um instrumento de apoio à atividade do professor, da disciplina de História – 6.ª classe, estruturado e composto por um total de cento e seis (106) páginas. Uma capa e contracapa com identificação da insígnia da República de Angola, instituição a que pertence (Ministério da Educação) e o nível da classe correspondente.

No seu interior, encontra-se um prefácio dirigido ao Professor com o seguinte início “Caro professor, o Guia Prático constitui um instrumento de orientação para o desenvolvimento das aulas [...]”, redigido pelo Diretor do INIDE — sem assinatura — (Cf. anexo 14); alerta o professor para o facto de se tratar de um instrumento de apoio à atividade do próprio docente e colaborar para a efetivação da monodocência. Chama ainda a atenção para que o guia não seja considerado como um instrumento que substitui a criatividade do professor pois este é apenas mais um meio auxiliar que permite, antes, a preparação de todo o processo envolvente para o desenvolvimento da aula, de acordo com as condições reais previstas.

No final do prefácio dá-se a possibilidade para outras contribuições, pensando o futuro, chamando a atenção para que “[...] o Guia Prático é um projeto em aberto, cuja melhoria aguarda os resultados da sua aplicação e os contributos críticos do seu interveniente direto: o professor” (INIDE 2012, p. 3). É a partir desta perspetiva que manifestamos o interesse em contribuir para a melhoria do guia para o professor.

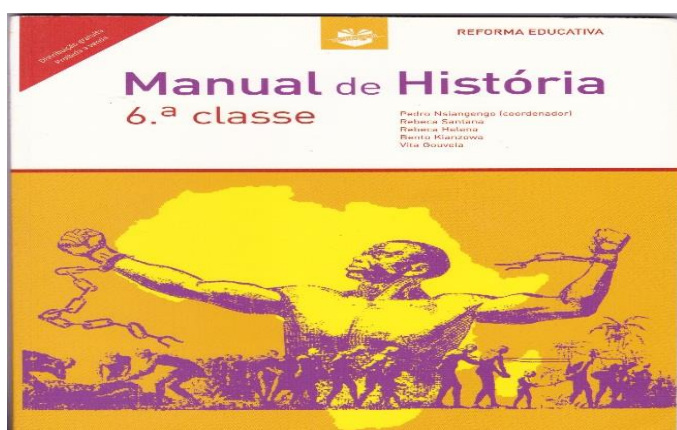
Além dos elementos acima retratados, o guia está também composto por trinta e sete (37) fichas pedagógicas. Em cada uma delas estão contidos preliminares para a aula diária



tais como Disciplina, Classe, Tempo, Aula, Tema 1, Subtema, Material Didático, Objectivos [sic] (s), Metodologia; as fases da aula como fases didáticas, tempo (min), procedimentos pedagógicos, atividades do professor e as atividades do aluno.

Os temas e subtemas selecionados, a partir do manual do aluno, estão distribuídos nas respectivas fichas pedagógicas, de acordo com a previsão de tempo e tipo de aula (um/dois tempos) bem como o conteúdo e as orientações do processo de ensino professor-aluno resumidos em cada fase da ficha.

## 1.2. Manual de história da 6.<sup>a</sup> classe



O Manual de História da 6.<sup>a</sup> classe apresenta as seguintes características: - um manual de cento e oito (108) páginas, constituído por uma capa e contracapa contendo uma imagem que descreve o fim da escravatura e descrições que chamam a atenção enquanto meio pertencente ao novo plano curricular da 2.<sup>a</sup> Reforma Educativa; contêm ainda um aviso “proibido a venda” (por fazer parte dos materiais gratuitos no ensino primário).

Logo a seguir, um texto de advertência dos autores com iniciais “O Manual de História – 6.<sup>a</sup> Classe que agora se coloca nas mãos dos nossos alunos e professores está relacionado com a implementação da Reforma Curricular [...]”, ou seja, alertam para a inovação do Novo Sistema Educativo (NSE) através de novos programas, planos de estudo/curriculares, metodologias de ensino, entre outros com vista a atingir os desafios traçados para as novas políticas educacionais em Angola.

No ato da sua elaboração, os autores tiveram em conta certos procedimentos e circunstâncias da realidade angolana, daí a justificação da seleção dos temas que constituem o manual com o objetivo de aprofundar o conteúdo do programa e permitir aos alunos uma boa compreensão dos factos históricos nele narrados (cf. Nsiangengo et al. 2010, p. 3). Também dão abertura para as possíveis contribuições de modo a enriquecer e melhorar o plano curricular da 2.<sup>a</sup> RE e desenvolver para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem a todos os níveis.

Apresenta uma estrutura do índice com seis (6) unidades temáticas e subtemas abordados: 1.<sup>a</sup> Unidade - ÁFRICA, O NOSSO CONTINENTE (duas (2) subunidades); 2.<sup>a</sup> Unidade – AS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES AFRICANAS (quatro (4) subunidades); 3.<sup>a</sup> Unidade – O PERÍODO PRÉ-COLONIAL EM ÁFRICA (uma (1) subunidade); 4.<sup>a</sup> Unidade – A ÁFRICA NA ERA DO TRÁFICO DE ESCRAVOS (quatro (4) subunidades); 5.<sup>a</sup> Unidade – A ÉPOCA COLONIAL EM ÁFRICA (sete (7) subunidades); 6.<sup>a</sup> Unidades – O NASCIMENTO DE NOVOS ESTADOS E O PRESENTE (oito (8) subunidades), um glossário e bibliografia.

## **2. Apresentação dos problemas: desarticulação dos conteúdos temáticos e da sua organização**

Selecionamos alguns textos do guia para o *corpus* onde se nota a desarticulação de alguns elementos linguístico-textuais que o compõem em relação aos existentes no manual escolar. Esta perspetiva é abordada tendo em conta as linhas teóricas, antes explanadas, ou seja, a partir dos instrumentos de análise linguística, a grosso modo, ligados ao objetivo comunicativo delineado pelo próprio género em causa.

É, no fundo, uma questão de verificar, analisar e descrever a problemática da articulação dos elementos textuais constantes no guia e no manual escolar, em geral, partindo da arquitetura interna de textos da proposta do ISD de Bronckart (1997/1999; 2003) — também descrita em Miranda (2010; 2014), Teixeira & Gonçalves (2014) e Cunha (2014) — e perspetiva macroestrutural de Van Dijk (1978; 1980; 1981), Coutinho (2011), entre outros, tendo como foco a organização do conteúdo temático.

Para a ilustração dos problemas linguísticos encontrados — primando para a qualidade e eficácia deste instrumento de apoio para o ensino — distribuímos a apresentação e descrição destes problemas em dois momentos: primeiro a forma organizacional e estrutural do guia — partindo dos pressupostos da macro e infraestrutural dos textos — e, segundo, a apresentação da forma de tratamento dos conteúdos dentro do guia e esses em relação aos existentes no manual escolar — tendo como suporte os aspetos linguísticos ligados às superestruturas e aos mecanismos de textualização. Far-se-á em numeração e usando as letras alfabéticas.

## 2.1. Organização macro e infraestrutural do género textual “Guia Prático para o Professor”

A apresentação dos problemas encontrados nos textos em estudo, ligados aos elementos que constituem a forma organizacional e estrutural do guia prático para o professor, tem suporte nos pressupostos teóricos das macros e infraestruturas textuais, por se tratar de uma avaliação, a grosso modo, dos elementos que o compõe. Desta feita, quanto ao aspeto da organização estrutural, o guia apresenta as seguintes questões:

a) O formato e a estrutura para a conceção do género textual *Guia Prático para o Professor* não corresponde, porquanto o elemento que o constitui — Ficha Pedagógica — comporta características de um plano de aula diário (cf. anexo 1) que, do ponto de vista da qualificação de género, trata-se (Ficha pedagógica) de outro género textual, se nos ativermos ao entendimento dos autores como Miranda (2012), Mendes (2013) e Marcuschi (1995; 2008) que classificam esta categoria como aquela que estabelece uma relação com atividade da linguagem. De outra forma, falamos do género que tem estrutura e formato textual próprio e associa-se a diversas atividades de linguagem, ainda que o mesmo faça parte do conjunto dos subgéneros tidos como géneros de enunciado (cf. Miranda 2010, pp. 91-92; Mendes 2013, p. 149), ou ainda no dizer de Rastier (citado em Miranda 2010, p. 91) géneros incluídos, por constituir-se um instrumento instrucional que compõe o próprio género textual guia.

O plano de aula diário funciona de forma interdependente com o guia — embora se diga que cada género textual tenha um funcionamento próprio para comunicação (cf.

Miranda 2010, p. 92) — porém não é o único elemento para a composição de um guia para o professor e comporta os preliminares do conteúdo tematizados e fases didáticas (introdução, motivação, tempo que dura a aula [45/90 minutos], desenvolvimento, aplicação e avaliação, os procedimentos pedagógicos, atividades do professor, atividades do aluno, entre outros).

Semanticamente, a designação “Ficha Pedagógica”, a nosso ver, não é a mais adequada, enquanto instrumento de apoio para as atividades do ensino, por estar constituída de elementos que caracterizam um modelo de plano acima referenciado. A Ficha pedagógica ou grelha de avaliação pedagógica, também concebida como gênero textual, é a designação mais utilizada para se referir a um conjunto de instrumentos que contêm elementos que facilitam a avaliação geral das atividades dos alunos durante o trimestre/semestre ou todo ano letivo.

b) Sendo o Guia um instrumento de cariz científico-pedagógico, esse carece de índice temático com indicação de páginas, referências bibliográficas/bibliografia. Deste modo, em termos científicos, colocar-se-á em dúvida a autenticidade da sua elaboração e produção, bem como dos conteúdos nele tematizados, ainda que, do ponto de vista técnico, estejam ligados com as unidades e subunidades contidas no manual de história da 6.<sup>a</sup> classe (Cf. anexo 22).

c) É um Guia, enquanto instrumento instrucional, composto por unidades e subunidades temáticas selecionadas a partir do manual escolar, porém sem indicação das respetivas páginas de modo a manter uma certa articulação/ligação e facilitar o manuseio das unidades selecionadas e previstas no guia, fazendo com que o/a professor/a na sala de aulas tenha dificuldades de encontrá-las imediatamente, o que é problemático, dado que o objetivo do guia é facilitar o utente (Anexo 2).

d) Falta de introdução ou resumo, no guia, para cada unidade/subunidade temática o que dificulta a preparação condigna do professor. O existente no guia é uma cópia dos textos que se encontram no manual do aluno (exemplo no guia pp. 8, 9 seguintes em relação às pp. 10, 11 e seguintes do manual. Cf. Anexo 3).

e) Existe, em certas páginas, desarticulação, referindo-se a coesão pela retoma de tempo, na distribuição de tempo de aula previsto no guia e a divisão por fases didáticas, o que não torna claro o tempo estipulado e falta de um seguimento lógico do texto, se nos ativermos ao princípio da não contradição textual durante a produção do texto. De outro

modo, são programados 90 minutos para dois tempos (45 minutos cada) nas páginas 5 – 7 e o tempo da execução (fases pedagógicas) 87 minutos, faltando 3 minutos; nas páginas 8 – 10 está estabelecido o tempo, para a aula, estimado em 45 minutos (um tempo), porém, para a execução, nas fases pedagógicas apresentam um total de 65 minutos (Cf. Anexo 4); nas páginas 36-38 programados os 90 minutos para dois tempos, estando apenas para a execução 50 minutos. Como estes, notam-se ainda nas páginas 11-13 (90 minutos, execução 85 minutos), 14-15 (45 minutos, execução 35 minutos), 16-18 (90 minutos, execução 45 minutos), 27-28 (45 minutos, execução 35 minutos), 29-31 (90 minutos, execução 45 minutos), entre outras.

f) Seguindo os princípios da não redundância e da relevância, a nível da coerência textual (cf. Nascimento 2015, p. 301), há um exagero de questionários em quase todos conteúdos temáticos e repetitivos. Logo, fica-se com a impressão de que as aulas são confinadas apenas em partilha de grupos e perguntas-respostas. Este guia está formatado com os aspetos diagnósticos, de certa forma, permanentes o que obriga o/a professor/a aplicar todos os anos e sem possibilidades de evolução ou inovação, fazendo do ensino um permanente processo estático. São exemplos as fases dos procedimentos pedagógicos e as atividades do aluno, estruturadas com as mesmas orientações e perguntas (pp. 11-21; 22-31;39-41 e seguintes. Cf. Anexos 5 e 20).

*Procedimentos pedagógicos:* “O professor faz a correção da tarefa em colaboração com os alunos” (procedimento repetido 27 vezes num conjunto de 37 fichas pedagógicas que compõem o guia); “O professor coloca perguntas de revisão” (25 vezes); “O professor divide a turma em pequenos grupos de 2 a 3 alunos” (31 vezes); “O professor pede aos alunos para fazerem a leitura do texto do Manual e observarem as gravuras” (28 vezes); “O professor coloca as perguntas no quadro e distribui-las aos grupos para que os alunos respondam” (21 vezes).

*Atividades do aluno:* “Os alunos tomam conhecimento do tema” (procedimento repetido 34 vezes num conjunto de 37 fichas pedagógicas que compõem o guia); “Os alunos inserem-se nos grupos” (29 vezes); “Os alunos fazem a leitura do texto e observam as gravuras” (23 vezes); “Os alunos respondem às perguntas do professor” (35 vezes); “Os alunos partilham e apresentam as suas opiniões, em plenário, de acordo com as perguntas recebidas” (19 vezes); “Tomam atenção à explicação do professor e, de seguida, passam o resumo no caderno” (32 vezes).”

g) Falta de articulação de algumas unidades/subunidades e conteúdos selecionados no guia e a indicação das respectivas páginas no manual do aluno, exemplo: indicação do “mapa de África” (guia p. 6 e o manual p. 1), “as antigas civilizações africanas” com figuras diferentes (guia p. 18 e manual p. 19). Torna-se difícil a sua execução pois que, por exemplo ainda é acompanhado de uma pergunta a solicitar a identificação das figuras, criando mais dificuldades para o próprio professor e para os alunos: *Identifique o que contém as figuras e diga o que representam?* (Cf. Anexo 6).

h) Contradição na tematização do plano de atividade constado no guia em referência ao manual do aluno. São os subtemas como: *História do Egípto* (guia, p. 16) /*História* (manual, p. 19); *A Religião: Os Deuses dos Egípcios* (guia, p. 27) /*A religião* (manual, pp. 23-24). Existência de subunidade *6.1.2. 1960 – O Ano de África* no manual do aluno (p. 78) sem constar na programação do plano para aula no guia (Cf. Anexos 7).

i) Nalguns temas, dada a sua extensão e importância (exemplo, a unidade temática “Nascimento de novos Estados e o presente: Os movimentos de Libertação Nacional nas colónias portuguesas” e “Novos Estados da África Austral”, no Guia pp. 88-97 e no manual pp. 74-89), nota-se a insuficiência de tempo de aula estipulado (seis tempos) o que poderá dificultar o cumprimento dos conteúdos programados, sendo um dos casos já debatidos e um dos motivos para as duas reformas. O professor tenderá a “despachar” o conteúdo para cumprir o programa, dificultando a perceção da matéria aos alunos e principalmente se estes não tiverem em posse o manual para o acompanhar (Cf. Anexo 8).

j) Há uma desarticulação no envolvimento da autoria e da Editora entre o guia e o manual escolar, isto é, a produção do Guia — enquanto instrumento instrucional de auxílio do professor para a atividade do ensino— apresenta autores e Editora (produzido e editado pelo INIDE, ano 2012) diferente do manual escolar (produzido e editado pela Livraria Mensagem, ano 2010), embora estejam sob a coordenação de um dos participantes afeto ao INIDE. Isso faz com que não haja uniformização de certos conteúdos tematizados e descritos no guia com o manual escolar, dificultando a sua perceção se tivermos em conta as normas linguístico-textuais para a produção de texto, assim como para a elaboração de um novo guia, de um programa de estudos, de um manual escolar, entre outros (Cf. Anexo 9).

## 2.2. Aspectos superestruturais, mecanismos coesivos e processos de coerência textual

Além do problema apresentado sobre a organização macro e infraestrutural do guia, estão também as questões referentes às formas estruturais da articulação dos conteúdos tematizados no mesmo gênero e sua conformidade com o manual escolar. Estes aspectos levantados são abordados e suportados a partir dos pressupostos acima descritos, a saber: superestruturas textuais e os mecanismos de textualização ligados à coesão e coerência textual. Tratando-se de vários problemas linguístico-textuais, levantados e apresentados nos textos selecionados a partir do guia, descrevemos em resumo apenas alguns exemplos tirados do guia e do manual escolar<sup>18</sup>, tendo em atenção os pressupostos linguísticos antes referenciados, que nos serviram de base para a descrição desses mesmos problemas. Outros exemplos e propostas de revisão estão disponíveis no apêndice.

a) Os textos do guia apresentam problemas de frases com algumas gralhas ou erros ortográficos, como *professore/professo*, *miliares*, *gueras*, *anucia*, entre outros, tal como ilustrados nalguns exemplos abaixo, no apêndice e anexo:

(1a) “O **professore coloca** algumas perguntas **de** controlo de conhecimentos” (Cf. anexo 5).

\* Proposta de correção<sup>19</sup>: “O *professor faz* algumas perguntas aos alunos para o controlo de conhecimento.”

(2a) “O **professo** faz algumas perguntas de revisão” (pp. 57-60).

\* Pc: “O *professor* [...]”

(3a) “[...] que viveram há **miliares** de anos [...]” (anexo 3).

\* Pc: “[...] que viveram há *milhares* de anos [...]”

---

<sup>18</sup> São vários os problemas linguístico-textuais encontrados no guia e estes em articulação com o manual escolar. Desta feita, apresentaremos de uma forma geral, explicando-os, antes, por alínea, seguindo-se a descrição, por numeração e a correspondente alínea, do problema e da proposta de correção. As *propostas de correção* aparecerão sinalizadas com asteriscos (\*), seguido da sigla **Pc**, e os problemas de articulação entre o guia e o manual serão descritos, usando a sigla **ME**, e remetidos nos anexos correspondentes, bem como a paginação dos textos em estudo.

<sup>19</sup> Doravante, usaremos a sigla (Pc).

(4a) “O professor **anuncia** o tema do dia” (anexo 10).

\* Pc: “ [...] *anuncia* [...].”

(5a) “Qual era o **tralhado** dos **Ferreiros** neste Reino” (anexo 20)?

\* Pc: “ [...] *trabalho* dos *ferreiros* [...].”

(6a) “O professor faz a **correccão** da tarefa e descoberta do tema do dia” (p. 68).

\* Pc: “ [...] *correccão* [...].”

(7a) “**Anuncio** do tema do dia” (p. 69).

\* Pc: “*Anúncio* do tema do dia.”

(8a) “O professor manda fazer uma **leitra** do texto do **Manual** e faz perguntas” (p. 77).

\* Pc: “O professor manda fazer uma *leitura* do texto do *manual* e faz perguntas.”

(9a) “Os conflitos são **Inter-Étnicos** e **gueras** **Inter-Estatais**. [...], aquando da Conferência de **Berlin**” (p.102).

\* Pc: “Os conflitos são *inter-étnicos* e *guerras inter-estatais*. [...], aquando da Conferência de *Berlim*.”

(10a) “O professor faz perguntas e **registas** todas as respostas no quadro” (p. 97).

\* Pc: “O professor faz perguntas e *registas* todas as respostas no quadro.”

b) Comparando a forma de tratamento e constituição dos conteúdos entre o guia e manual, nota-se a ausência de artigos e preposições nos textos constados no guia (pp. 8, 42, 85, 89 e 102) em relação aos existentes no manual do aluno (p. 10, 34, 74), do mesmo modo que é notório o uso indevido de letras maiúsculas no guia (cf. apêndice e os anexos 1 e 2):

(1b) “**África**, nosso continente; **Nascimento** de novos Estados e o presente. ”

Manual Escolar<sup>20</sup>: “**África**, o nosso continente; **O** nascimento de novos Estados e o presente.”

---

<sup>20</sup> Usaremos a sigla ME.



(2b) “Quando e onde se realizou a Conferência de **Chefes Estados e Governos** [...]?”

ME: “Quando e onde se realizou a Conferência de Chefes *de* Estado e *de* Governo [...]?”

(3b) “A **Organização Unidade Africana (OUA)** defendeu durante muitos anos o seu papel de **Promoção da Paz** [...].”

\* Pc: “A Organização *da* Unidade Africana (OUA) defendeu (,) <sup>21</sup> durante muitos anos (,) o seu papel de *promoção* da paz [...].”

(4b) “Os **Seres Humanos** apareceram em África. [...]. Por isso se diz que a ‘África é o Berço da Humanidade’ [...]. Esses **Seres Humanos** distinguiram-se dos outros **Animais** [...]. Os primeiros **Homens** viviam nas **Cavernas** [...] no surgimento da **Comunidade Humanas** [...]. Os **Homens Primitivos** praticavam a pesca e a agricultura” (anexo 11).

\* Pc: “Os *seres humanos* apareceram em África. [...]. Por isso se diz que a ‘África é o Berço da Humanidade’ [...]. Esses *seres humanos* distinguiram-se dos outros *animais* [...]. Os primeiros *homens* viviam nas *cavernas* [...] no surgimento da *comunidade humanas* [...]. Os *homens primitivos* praticavam a pesca e a agricultura” (manual, p. 12).

(5b) “[...]. O Faraó era **Rei, Deus e Chefe Supremo do Culto**. Os Nobres eram a **Classe dos Dirigentes** que tinham a função de **Defender o Território**. Os **Sacerdotes** desempenhavam a função de **Ministros do Culto Religioso**. Nas **Classes Dominadas** encontravam-se: os **Artesãos**, os **Comerciantes** e os **Camponeses**. Em suma, a **Classe Explorada** era numerosa e constituía a força produtiva do **Antigo Egipto** [...]” (anexo 11).

ME: “[...]. O Faraó era *rei, deus* e *chefe* supremo do culto. Os *nobres* eram a classe dos *dirigentes* que tinham a função de *defender* o território. Os *sacerdotes* desempenhavam a função de *ministros* do culto *religioso*. Nas *classes dominadas* encontravam-se: os *artesãos*, os *comerciantes* e os *camponeses*. Em suma, a *classe explorada* era numerosa e constituía a força produtiva do *antigo Egipto* [...]” (manual, p. 20).

(6b) “[...]. O Faraó reinava como chefe único do Egipto. Era um **Rei** e um **Deus** [...]” (anexo 6).

ME: “[...] *rei* e um *deus* [...]” (manual, p. 19).

---

<sup>21</sup> As vírgulas apresentadas em parenteses são opcionais (facultativas).

c) Existe discrepância na forma de abordagem de certos conteúdos no guia se comparados com os existentes no manual escolar, podendo, desta feita, criar dificuldades ao leitor para a compreensão do conteúdo textual:

(1c) “[...] **os desertos da Líbia**” (guia, p. 24).

ME: “[...] *o deserto da Líbia* [...]” (manual, p. 22).

(2c) “[...] **Na África Central: o Reino do Kongo, ao cabo Negro e ao cabo Boa Esperança. Na costa Oriental de África, Natal e Madagáscar**” (anexo 12).

ME: “[...] *Na África Central e Austral, os Portugueses chegaram ao reino do Kongo, ao Cabo Negro e ao Cabo da Boa Esperança. Na costa oriental de África, os Portugueses chegaram ao Natal (África do Sul), a Madagáscar e a Moçambique*” (manual, p. 44).

(3c) “O trabalho **do Ferro** [...]” (Anexo 12).

ME: “O trabalho *de ferro* [...]” (manual, p. 37).

d) Ao longo do processo de levantamento dos problemas linguísticos dos conteúdos temáticos entre o guia e o manual escolar, constataram-se problemas de translineação de alguns vocábulos no guia (pp. 52 e 66; anexo 13), não seguindo a norma gramatical do português contemporâneo, bem como o uso incorreto da conjunção adversativa *mas* no guia em vez do advérbio *mais*, se comparado com o texto do manual escolar (anexo 6):

(1d) “Os alunos acompanham **at-**  
**entamente** a explicação do professor.”

\* Pc: “[...] *a-tentamente/aten-tamente* [...]” (**a.ten.ta.men.te**)

(2d) “[...] Estas máquinas **realiza-**  
**vam** um conjunto de actividades na produção e transformação dos produtos, substituindo assim o **H**omem (**E**scravo).”

\* Pc: “[...] Estas máquinas *realiza-*  
*vam* um conjunto de actividades na produção e transformação dos produtos, substituindo assim o *homem* (*escravo*).”

(3d) “Os Faraós **mas** antigos eram negros [...]” (guia, p. 18; anexo 6).

ME: “Os Faraós *mais* antigos eram negros [...]” (manual, p. 19).

e) A vírgula é um dos sinais de pontuação que tem como função a marcação de pausa na leitura de texto, separação de elementos de uma oração, também orações de um só período (cf. Cunha 2015, p. 806). A maior parte dos textos que compõem o guia apresentam um conjunto de problemas no uso da mesma, isto é, em alguns textos nota-se a sua ausência para separar os elementos, por exemplo, que exercem a mesma função, ou separação de orações de um só período; em outros casos a sua posição na frase é colocada de forma incorreta, por exemplo separando o sujeito do predicado, a não separação da oração subordinante da subordinada, entre outros, tirando o sentido da construção frásica, do mesmo modo que exposto nos exemplos abaixo: (cf. Apêndice e alguns exemplos nos anexos 12 e 14):

(1e) “Partindo deste pressuposto, a equipa que elaborou o Guia Prático, considera [...]” (p. 3).

\* Pc: “Partindo deste pressuposto, a equipa que elaborou o Guia Prático considera [...].”

(2e) “O Chanceler Alemão Bismark, convocou a Conferência de Berlim [...]” (guia, p. 74).

\* Pc (1): “*O Chanceler alemão Bismark convocou a Conferência de Berlim [...].*”

\* Pc (2): “O Chanceler alemão, Bismark, convocou a Conferência de Berlim [...]” (manual, p. 59).

(3e) “Depois da **Ocupação dos Territórios Africanos** o que aconteceu?” (p. 79)

\* Pc: “Depois da *ocupação dos territórios africanos*, o que aconteceu?”

(4e) “**Surgem sucessivamente a partir de** 1954, 1956 e 1966 [...]” (guia, p. 106).

ME: “Surgem sucessivamente, a partir de 1954, 1956 e 1966 [...]” (manual, p. 97).

(5e) “Em caso de morte do Chefe da família, quem herdava os bens do falecido, eram os irmãos ou sobrinhos maternos” (anexo 12).

ME: “Em caso de morte do Chefe da família, quem herdava os bens do falecido eram os irmãos ou sobrinhos maternos” (manual, p. 44).

(6e) “O Tráfico de Escravos na Costa Ocidental de África, começou a ser Monopólio dos Portugueses [...]” (p. 56).

\* Pc (1): “O Tráfico de Escravos na Costa Ocidental de África começou a ser Monopólio dos Portugueses [...]”

\* Pc (2): “O Tráfico de Escravos, na Costa Ocidental de África, começou a ser Monopólio dos Portugueses [...]”

(7e) “Os que chegavam vivos, eram vendidos aos **Fazendeiros** [...]” (p. 62).

\* Pc: “Os que chegavam vivos eram vendidos aos *fazendeiros* [...]”

(8e) “Os alunos apresentam a tarefa ao professor, participam na correcção da **mesma e no fim** registam as respostas certas” (p. 65).

\* Pc: “Os alunos apresentam a tarefa ao professor, participam na correcção da mesma e (,) no fim (,) registam as respostas certas.”

(9e) “Em 1956 surge o partido de Luta Unida dos Africanos de Angola, **que** com a fusão do MIA e do MINA transformou-se num amplo Movimento [...]” (p. 90).

ME: “Em 1956 surge o partido de Luta Unida dos Africanos de Angola *que* (,) com a fusão do MIA e do MINA (,) transformou-se num amplo Movimento [...]”

(10e) “**No domínio da Saúde tornou-se urgente** [...]. **A grande concentração urbana provocada pelos vários Conflitos**, consumo dos **Bens** alimentares e **Desflorestação**, entre outros, provocaram a **Poluição do Ar**, das **Águas** e de tudo que nos rodeia” (p. 100).

\* Pc: “No domínio da *saúde*, tornou-se urgente [...]. A grande concentração urbana, provocada pelos vários *conflitos*, consumo dos *bens* alimentares e *desflorestação*, entre outros, provocaram a *poluição do ar*, das *águas* e de tudo que nos rodeia.”

(11e) “**Entretanto** as primeiras viagens [...]” (p. 69).

\* Pc: “*Entretanto*, as primeiras viagens [...]”

(12e) “[...] Sudão Ocidental, Rio Ouro, Costa de Marfim e São George da Mina , actual Nigéria” (p. 53; anexo 12).

ME: “[...] Sudão Ocidental, Rio Ouro, Costa de Marfim e São George da Mina, actual Nigéria.”

(13e) “ [...] tratava da questão da unidade **Africana**, e o respeito integral dos **Territórios**” (p. 89).

\* Pc: “ [...] tratava da questão da unidade *africana* e o respeito integral dos *territórios*.”

(14e) “O ano de 1960 foi universalmente considerado o Ano de África. Pelo facto de dezassete **Territórios Africanos** [...]” (p. 89).

\* Pc: “O ano de 1960 foi universalmente considerado o Ano de África, *pelo facto de dezassete territórios africanos* [...].”

(15e) “Reconhecer a **Localização no Mapa Mundo do Continente Africano**” (p. 5).

\* Pc: Reconhecer a *localização, no mapa-mundo, do Continente Africano*.”

(16e) “Qual foi a **Capital do Império Ghana** e como e em quantas partes estava dividido” (p. 36)?

\* Pc: “Qual foi a *Capital do Império Ghana*, como e em quantas partes estava dividido?”

(17e) “ [...] os primeiros **Países Independentes no Continente Africano**, nomeadamente: Líbia, 24 de Dezembro de 1951, o Sudão, 1 de Janeiro de 1956, Marrocos, 2 de Março de 1956, Tunísia, 20 de Março de 1956, Ghana, 6 de Março de 1957, a Guiné-Conakry, 2 de Outubro de 1958, [...]” (p. 86).

\* Pc: “ [...] os primeiros *países independentes no Continente Africano*, nomeadamente: Líbia, 24 de Dezembro de 1951; o Sudão, 1 de Janeiro de 1956; Marrocos, 2 de Março de 1956; Tunísia, 20 de Março de 1956; Ghana, 6 de Março de 1957; a Guiné-Conakry, 2 de Outubro de 1958; [...].”

(18e) “Os Egípcios eram extremamente religiosos, porque eram **Politeístas**. Isto é, acreditavam em muitos **Deuses** que adoravam” (p. 26).

\* Pc: “Os Egípcios eram extremamente religiosos, porque eram *politeístas*, isto é, acreditavam em muitos *deuses* que *os* adoravam.”

f) Foram constatados problemas linguísticos ligados à regência verbal, coesão e coerência textual nos textos do *corpus* em estudo, criando desarticulação entre os textos que

compõem o guia e os do manual escolar. Os exemplos abaixo ilustram esta desarticulação, se tivermos em conta os pressupostos teóricos das superestruturas e mecanismos de textualização, entre os verbos transcritos no texto do guia e no manual do aluno:

(1f) “ Por quê os desertos da Líbia e do Sinai **constituam** uma fonte de riqueza para o Egipto? [...]. Os desertos da Líbia e do Sinai também **construíam** fonte de riqueza para a Economia do Antigo Egipto (...) ” (anexo 10).

ME: “ [...] os desertos da Líbia e do Sinai também *constituíam* uma fonte [...] ” (manual, p. 22).

(2f) “O Tráfico de **Escravos** na **Costa Ocidental** de África, **começou** a ser **Monopólio** dos **Portugueses** [...] ” (anexo 23).

ME: “O tráfico de *escravos* na *costa ocidental* de África *passou* a ser *monopólio* dos *portugueses* [...].”

(3f) “Concebido em forma de Fichas Pedagógicas, [**o Guia**] constitui um valioso instrumento de apoio à actividade docente, **direccionada** [...]. O professor apresenta o **Mapa Política** de África [...] ” (anexo 14).

\* Pc: “ [...], *direccionado* [...]. [...] o *mapa político* de África.”

(4f) “Os alunos tomam conhecimentos do tema do dia” (guia, p. 23).

\* Pc: “ [...] tomam *conhecimento* do tema do dia.”

(5f) “**A luta liderado** pelo ANC conduziu à liberdade do **Povo Sul Africano** e à eliminação do Apartheid com as **Eleições Livres e Democráticas** realizadas em 1994, que deram **Vitória** ao ANC e Nelson Mandela **tornou-se** o novo **Presidente** da África do Sul (Anexo 16) ”.

ME: “*A luta liderada* pelo ANC conduziu [...] à liberdade do *povo Sul Africano* e à eliminação do Apartheid com as *eleições livres e democráticas* realizadas em 1994, que deram vitória ao ANC. Nelson Mandela *torna-se* o novo *presidente da República* da África do Sul.”

(6f) “Todos **os Sistema Coloniais** tinham duas regras básicas [...] ” (guia, p. 80).

ME: “*Todos os sistemas coloniais assentavam em* duas regras básicas [...] ” (manual, p. 63).

(7f) “Enumere **os seis primeiro Países Africanos** [...]” (p. 86 guia).

\* Pc: “Enumere *os seis primeiros países africanos* [...].”

(8f) “**A** quando é que as Colónias Portuguesas de África acederam **à independência**” (guia, p. 93)?

\* Pc: “Quando é que as Colónias Portuguesas de África acederam *às independências?*”

g) Em várias frases dos textos que constituem o guia prático verifica-se o uso inadequado de alguns vocábulos tirando o sentido ou valor semântico da mesma sobre o que se quer transmitir. De acordo com os princípios da não contradição e da não redundância textual (vide 3.2.1.1 e 3.2.1.2), na composição de um texto é preciso reter palavras e frases que dão sentido do conteúdo textual para que facilite a transmissão de uma informação mais clara, evitando, também, a repetição desnecessária dos vocábulos que abordam a mesma situação e com risco de contradição ou desconformização lógica do sentido frásico constituído:

(1g) “Perguntas escritas e/ou orais na sala de aula e tarefa **para o domicílio/a domicílio**” (guia, pp. 7, 10).

\* Pc: “ (...)  *tarefa/trabalho para casa.*”

(2g) “O que **compreende** por **Arte**” (guia, p. 30)?

\* Pc: “Que *entende/s* por arte?”

(3g) “O professor **pode** fazer uma explicação sobre o tema” (guia, p. 35).

\* Pc: “O professor *deve* explicar o tema; O professor *explica* o tema.”

(4g) “Quais foram as últimas Colónias de África a **tornar-se independentes**” (guia, p. 95).

\* Pc: “Quais foram as últimas colónias de África a *tornarem-se independentes?*”

(5g) “**Os alunos trocam impressões orais. Os alunos tomam conhecimento do tema do dia**” (guia, p. 37). Os alunos, primeiro é tomar conhecimento do tema e depois partilharem, entre si, os seus pontos de vista oralmente.

\* Pc: “*Os alunos tomam conhecimento do tema do dia. Os alunos trocam experiências entre si.*”

(6g) “Os alunos **apresentam a tarefa respectiva**” (Anexo 17).

\* Pc: “Os alunos apresentam *a respectiva* tarefa.”

(7g) “**O Guia Prático** não substitui, em momento algum, a perícia e criatividade do professor. **É um meio auxiliar**, sendo de extrema importância que antes do desenvolvimento de cada aula, **a estude e analise a lógica das abordagens conceituais [...]**” (Anexo 14).

\* Pc: *O Guia Prático* não substitui, em momento algum, a perícia e criatividade do professor. *É um meio auxiliar*, sendo de extrema importância que, antes do desenvolvimento de cada aula, *deve ser estudado e analisado* de acordo com a lógica das abordagens conceituais [...].”

(8g) “**Quem acredita em Deus. Como podemos chamar esta Crença**” (guia, p. 25)?

\* Pc: “*Como podemos chamar aquele que crê em Deus?*”

(9g) “Em todo Egito só **como** Ísis e Osíris eram venerados porque eram **Divindades** muito **importante**” (Anexo 19).

ME: “Em todo Egito, só *eram venerados alguns deuses*, como Ísis e Osíris, que eram *divindades* muito importantes (manual, p. 23).”

(10g) “O que a prática da agricultura **Egípcia** **exigia**” (guia, p. 33)?

\* Pc: “O que *exigia* a prática da agricultura *egípcia*?”

(11g) “**Os alunos integrados nos grupos**” (Anexo 20).

\* Pc: “Os alunos *ficam integrados em grupo/formam-se em grupo/formam grupos...*”

(12g) “**Como considerado Sundiata Keita depois da expansão do Império**” (guia, p. 40; anexo 21)?

\* Pc: “Como *era* considerado Sundiata Keita, depois da expansão do Império?”

(13g) “O professor convida os alunos a abrirem o **Manual do Aluno** e lerem **o texto respectivo**” (guia, p. 74).



\* Pc: “O professor convida os alunos a abrirem o *manual do aluno* e lerem o *respectivo texto*.”

h) Verificou-se, igualmente, a desarticulação entre o conteúdo proposto para a atividade do professor no guia (p. 8) “correção das tarefas de casa” — sobre a composição sub-regional do mapa africano — e referindo-se ao manual escolar (p. 10) para busca de respostas por parte dos alunos. De facto, o manual apresenta apenas o mapa geral do continente africano e não a divisão política do mapa por sub-regiões (África do Norte, Austral, Oeste, Leste e Central) como solicitado, o que cria dificuldade aos alunos para a identificação dos países nestas sub-regiões (anexo 15). Do mesmo modo, observou-se a desconformidade das figuras e imagens ilustradas tanto no guia (p. 18) e aquelas retratadas no manual escolar (p. 19) (cf. anexo 6).

Podemos dizer que, ante os aspetos apresentados e descritos, nota-se escassez de regulamento(s) próprio(s) que oriente(m) a elaboração de material de apoio para o ensino, especialmente o guia da disciplina de história da 6.<sup>a</sup> classe, seguindo todos os pressupostos linguístico-textuais desde a organização estrutural e forma de tratamento do conteúdo, entre outros. Uma das razões poderá ser o facto de estarem envolvidos vários autores e Editoras (Texto Editores, Editora Moderna, Mensagem, Árvore do Saber, Plural Editores, INIDE, entre outras) que elaboram e editam estes e outros manuais — como é o caso da existência de outro manual escolar de história da 6.<sup>a</sup> classe da Texto Editores (cf. André & Santana 2017) —, sem a uniformização dos elementos antes referenciados, a fim de evitar a desarticulação dos conteúdos tematizados e criar texto com coesão, sobretudo a atenção para os mecanismos coesivos e os princípios da coerência textual. Destacamos, também, a ausência de revisores — científico e textual — no acompanhamento da produção textual destes materiais escolares, ou, talvez, falta de consulta dos mesmos. Podemos considerar falta de clareza para o controlo dos conteúdos a serem seleccionados para a elaboração e constituição do guia para o professor e do manual do aluno, de modo a evitar a desconformização entre esses manuais em todos os sentidos.

## CAPÍTULO IV

### CONTRIBUTO PARA REVISÃO E ELABORAÇÃO DO GUIA DE HISTÓRIA PARA O PROFESSOR DA 6.<sup>a</sup> CLASSE

#### 1. Estrutura organizacional do guia

Os textos, para que tenham qualidade, clareza e objetividade, devem ser elaborados tendo em conta regras da linguística textual e da linguística em geral. Depois do estudo feito aos conteúdos do guia, propomos, neste trabalho de projeto, alguns aspetos formais e linguísticos para a revisão e elaboração do *guia do professor* sob duas perspetivas: por um lado, a estrutura organizacional do guia — ligada aos pressupostos da arquitetura interna e macroestruturas de texto, ou seja, aspetos organizacionais de conteúdos — e, por outro lado, à organização dos conteúdos temáticos — na perspetiva dos mecanismos de textualização e das macroestruturas formais ou superestruturas ligadas à coesão e aos princípios da coerência textual. São perspetivas teóricas da linguística textual que nos serviram de base para a revisão do guia prático para o professor em relação ao manual escolar, ambos da 6.<sup>a</sup> classe da Reforma Educativa na República de Angola.

O Guia, enquanto género textual, é o instrumento constituído por um conjunto de itens — que os consideramos como subgéneros (cf. Miranda 2010, p. 77; Mendes 2013, p. 1749) — e muito contribuem para qualidade das atividades realizadas pelo professor durante o ano/semestre/trimestre. Em termos da arquitetura textual ou perspetiva macroestrutural, a sua estrutura organizacional deve estar confinada aos elementos imprescindíveis que o configuram como guia (cf. Santana 2008; Quizela 2007; Fazenda 2007; Pedro 2007; Simão et al. 2007; anexo II):

- a) Designação do género textual *Guia do Professor* — mais simples, sucinto e apelativo — e não “Guia Prático para o Professor – história 6.<sup>a</sup> classe”;
- b) Página/Folha de rosto — nome da disciplina e classe, autor(es), título, editor/a, ano;

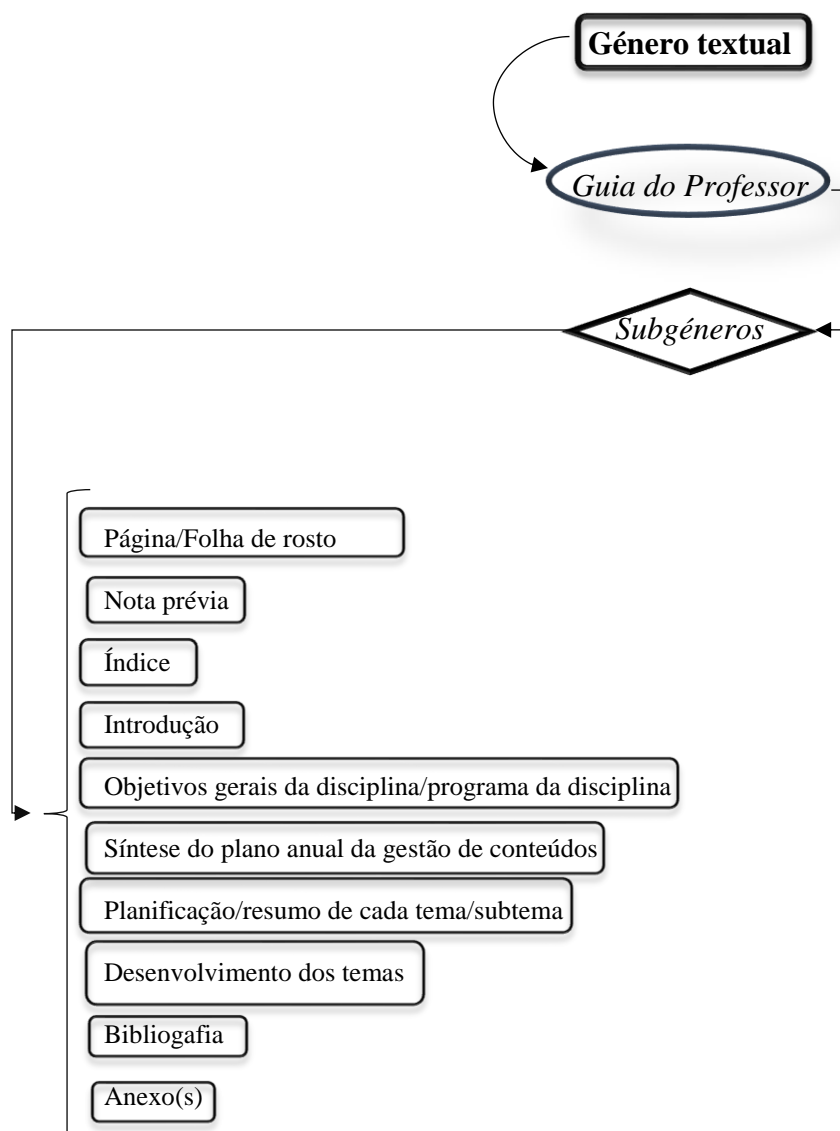
- c) Nota prévia/considerações prévias ou prefácio — descrevendo o teor pelo qual é/foi feito o guia, o que está abordado e alguma recomendação (se necessário);
- d) Índice discriminado de temas/subtemas e outros textos abordados — seguindo a ordem da seleção dos temas e paginados, de modo a facilitar o manuseio e organização do conteúdo;
- e) Introdução — apresentação do que se trata/interesse, objetivos, perspectivas que se pretendem atingir com o guia, composição do guia, entre outros;
- f) Objetivos gerais da disciplina/programa da disciplina;
- g) Síntese do plano anual da gestão de conteúdos — indicando a divisão dos conteúdos por trimestre e a paginação no manual escolar; o número de tempo por cada tema/subtema e avaliação. Deste modo, evitar-se-á a desarticulação de conteúdos com os do manual, a distribuição de tempo e indicação da página no manual, como analisados nas alíneas c), d), e), f) e g) do ponto 2.1. do III capítulo;
- h) Planificação/resumo de cada tema/subtema a ser abordado na aula e outras atividades (atividades transversais);
- i) Desenvolvimento dos temas — divisão em subtemas, objetivos específicos, sugestões metodológicas, parte introdutória do conteúdo/resumo, revisão (da aula anterior), atividade;
- j) Bibliografia;
- k) Anexo: Ficha pedagógica — planos de aula diários/quinzenais/mensais, fichas de avaliação diagnóstica, possíveis testes para a avaliação do trimestre/semestre, ficha de controlo dos alunos.

Com este formato, podemos dizer que o Guia Prático para o Professor não pode ser — em termos de organização estrutural — um instrumento constituído apenas por fichas pedagógicas ou planos de aulas, porque o guia comporta um conjunto de elementos com características específicas (cf. 1.2 do II capítulo). Estes, por si só, são outros modelos de géneros textuais se tivermos em atenção a composição, características e implicações ligadas ao agir da linguagem<sup>22</sup> cujo ato discursivo ou atividade social também é instrucional (cf. Bronckart e Stroumza 2002; Miranda 2010; pp.73-78).

---

<sup>22</sup> Bronckart e Stroumza (2002) mantêm a expressão *agir da linguagem* porque, para estes autores, um agir da linguagem pode corresponder a vários géneros de textos assim como em vários géneros de textos pode corresponder um único agir da linguagem.

**Figura 4** – Síntese da estrutura organizacional do guia



## 2. Organização dos conteúdos temáticos

A estrutura organizacional do género textual guia também é assegurada a partir dos aspetos linguísticos e textuais, tidos como conectores ou suportes para a orientação da composição textual. O produtor textual, no momento da elaboração ou produção de texto, tem em conta estes elementos macroestruturais formais ou superestruturais —

nomeadamente questões da coesão e coerência textual — que garantem a eficácia textual e dão um sentido estruturado ao conteúdo.

Porém, o ideal é que haja conexão entre o produtor de texto do guia com o do manual escolar e a editora, garantindo a articulação entre os pares envolventes e, simultaneamente, facilitar a elaboração de outros instrumentos de apoio que contribuem para a qualidade do ensino, partindo das normas linguístico-textuais.

Assim sendo, os conteúdos tematizados para a composição do guia devem obedecer a certos critérios como:

1- Na seleção dos conteúdos temáticos, o produtor textual e outros agentes implicados para a conceção do mesmo devem ter em conta todos os aspetos da linguística e da linguística textual, pois são esses que garantem o processo lógico do conteúdo textual, isto é, a coesão, coerência e o sentido de todo texto. Há uma necessidade de revisão dos conteúdos, pondo-os em prova por meio da intervenção do revisor linguístico, de modo a evitar desarticulações dos elementos que constituem o texto do guia em relação ao manual de aluno, como apontados no ponto 2.2 do III capítulo:

- a) Os erros ortográficos ou gralhas;
- b) Falta de artigos, preposições e uso indevido de maiúscula;
- c) Contraste no conteúdo textual entre o guia e o manual, incoerência frásica, a regência, entre outros;
- d) Falta de uso correto de sinais de pontuação;
- e) Outros erros ou problemas não contemplados neste trabalho, mas que possam advir noutras circunstâncias.

2- Para os objetivos, gerais ou específicos, usam-se os verbos no infinitivo e não verbos substantivados: *identificar, analisar, conhecer, reconhecer...* (Anexo II);

3- Nos procedimentos pedagógicos ou plano de estudo da fase didática, para a enunciação do conteúdo, usa-se a substantivação dos verbos a fim de evitar a repetição das afirmações — como descrito no princípio da não redundância do processo da coerência textual — e ter apenas o mais relevante para a transmissão de ideia, exemplo: *colocação* de perguntas aos alunos; *verificação* das tarefas/de trabalhos; *apresentação* do tema; *observação* do mapa político de África; *explicação* da matéria; *resumo* da matéria; entre outros (Anexo II);

4- Em termos de construção frásica (sintaxe), propõe-se frases curtas, ou seja, construção de períodos com menos orações subordinadas, a fim de evitar a desarticulação entre as orações subordinantes e as subordinadas, seguindo o princípio da relevância do processo da coerência na relação textual (cf. anexo I-14);

5- A fim de uniformizar — em conformidade com norma padrão do português contemporâneo — aconselha-se o uso dos vocábulos com as iniciais maiúsculas no início da frase, nos nomes próprios ou outros recomendados ao abrigo do Acordo Ortográfico 1945 e não em cada vocábulo que compõe o período frásico;

6- Delimitar as questões para o exercício na sala de aula e trabalho para casa e, em princípio, o conteúdo deve confinar-se à matéria programada, embora possa existir outros temas transversais, evitando exagero de questões — salvo conteúdos agendados para aula de exercícios práticos — pois o professor pode não cumprir com o tempo programado. Desse modo, facilitará o trabalho do professor e orientá-lo-á melhor na elaboração dos planos de aula. Sendo um instrumento de apoio, o professor deve sentir-se implicado nele para melhor expor os conteúdos (cf. anexo II);

7- A vírgula é um dos elementos da linguística com elevada complexidade, tal como visto e abordado nos textos do *corpus* do presente trabalho. Propõe-se o uso regular deste sinal de pontuação, sobretudo em atenção para separação das orações, não separação do sujeito e o predicado, entre outros, como proposto na norma padrão do português contemporâneo (cf. Cunha & Cintra 2015, pp. 806-814);

8- A produção textual mantém coerência do texto quando menos informação tiver, dito de outro modo, transmitir o essencial (princípio da relevância no processo da coerência textual) e não usar vários vocábulos para se referir a uma mesma situação. Só deste modo poder-se-á notar a articulação coerente e funcional entre o que está no guia do professor e no manual escolar e criar uma sincronia entre o professor e o aluno, por tratar-se da mesma atividade sócio comunicativa educacional.

Por conseguinte, o guia do professor, na perspetiva do género textual, é um instrumento com funções específicas e ligado às realidades que configuram as questões sociais reconhecidas e aceites pela própria sociedade. Por isso a sua composição carece de uma atenção, partindo dos aspetos linguísticos e textuais, pois é um meio ou instrumento que complementa o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem, cujo fim é garantir a melhor elaboração dos planos para a atividade docente.

Este material oferece ao professor sugestões para a solução de diferentes tarefas inseridas no processo de ensino, desde que se obedecem às orientações metodológicas e pedagógicas para o desenvolvimento das aulas e outras atividades afins, como a seleção de conteúdos temáticos e elaboração de atividades adequadas; o uso dos meios de ensino propícios para trabalhos programados; variantes metódicas mais apropriadas para um determinado assunto; bibliografia a utilizar para a preparação da aula, entre outros (cf. CIPIE - MED 1978, pp. 5-6).

Portanto, desde estas perspectivas, propomos um modelo para a elaboração de um *guia do professor* que poderá servir como parte do contributo deste estudo de Consultoria e Revisão Linguística às instâncias responsáveis pela produção de materiais escolares e outros de apoio a estes — como o caso do guia — e facilitar a sua constituição e composição.

## Considerações finais

Neste trabalho de projeto procuramos através da conceção sobre os géneros textuais e organização temática/textual, tendo como referência os pressupostos teóricos do ISD de Bronckart (1997/1999) e das macroestruturas de Van Dijk (1980) e Coutinho (2014) e processos de coesão e coerência textual, fazer e apresentar um estudo sobre a articulação dos conteúdos tematizados no guia prático para o professor e sua relação com os existentes no manual escolar, ambos da 6.<sup>a</sup> classe da 2.<sup>a</sup> Reforma Educativa (RE) implementada na República de Angola desde 2002. O objetivo foi descrever alguns textos que constituíram o *corpus* para o estudo e levantar alguns problemas relacionados com os aspetos linguístico-textuais, tendo em referência os pressupostos teóricos acima referidos, particularmente as macros e infraestruturas de texto — forma organizacional e estrutural do guia — e as macroestruturas formais ou superestruturas, mecanismos textuais — que são os mecanismos coesivos e processo de coerência textual que dão um sentido textual global — e contribuir, com base na revisão, com a proposta de um modelo para a elaboração de um guia do professor e outros meios de apoio para o ensino.

De acordo com a perspetiva sobre o entendimento de género textual de Bakhtin (1997), Miranda (2010), Marcuschi (2008), entre outros autores, e a organização temática nas perspetivas de Bronckart (1997/1999) sobre a arquitetura interna de textos — perspetiva estudada no ISD — e de van Dijk (1980) sobre as macroestruturas textuais, a composição dos textos pertencentes ao género guia devem estar ligados às práticas sociais. De outro modo, dão conta dos aspetos da realidade social e porque o seu campo de ação ou atividade discursiva — instrucional e educacional — tem implicação à esta realidade; a sua produção depende do contexto social.

A abordagem deste estudo também, em algum momento, ficou marcada pelas formas estruturais da articulação dos conteúdos tematizados no género guia e sua conformidade com o manual escolar e possibilitou levantar vários problemas linguísticos e textuais, apoiando-se nas teorias das macros e infraestruturais textuais, as superestruturas textuais, coesão e coerência textual, nas perspetivas da corrente do ISD de Bronckart — resumido na arquitetura interna dos textos — e macroestruturas textuais de van Dijk e Coutinho. Consideramos importante este levantamento das questões por fazerem referência aos elementos linguísticos, na generalidade, que constituem um texto e dão sentido ao mesmo,



com finalidade de transmitir uma ideia clara e contribuir para a organização do conteúdo temático.

Desta feita, demos um contributo na revisão do guia prático para o professor e, como proposta, elaboramos um modelo do guia do professor, tendo em atenção os aspetos linguísticos levantados e considerados problemáticos, porque achamos que o Guia Prático para o Professor, sendo um género, deve ser constituído por elementos próprios que o caracterizam e orientar o professor no sentido de desenvolver ao máximo as suas atividades e potenciar os seus alunos para que estes possam responder e corresponder, cabalmente, às exigências de cada momento (tarefas propostas para as atividades). Isso só é possível se o produtor textual e outros intervenientes tiverem em conta os objetivos pelo qual é elaborado o género textual guia, isto é, todos os aspetos envolventes nele e ligar a sua ação à atividade social.

Finalizando, tal como escrito no prefácio do guia em estudo (cf. p. 3), este trabalho de projeto fica em aberto para o seu recrudescimento porquanto é apenas mais um estudo apresentado como contributo para a revisão linguística dos materiais de ensino, particularmente para o guia da disciplina de história, da Reforma Educativa e primar pela qualidade de ensino neste processo da 2.<sup>a</sup> RE que a República de Angola está a implementar. É parte integrante para ajuda na formação contínua, preparação permanente e inovadora do professor de modo a ter maior qualidade dos programas, planos de ação pedagógica e garantir bons resultados dos seus alunos (cf. Strong, Ward, Tucker & Hindman, 2007; Hagger, Burn, Mutton, Brindley, 2008 *apud* Graça et al. 2015; p. 264). Um professor que se orienta por um guia estruturado tem em atenção estas dimensões, possibilitando-o melhor preparação, e com eficácia, a atividade que decorrerá durante as suas aulas.

## Referências bibliográficas

- ADAM**, Jean-Michel & **REVAZ**, Françoise (1989) *Aspects de la structuration du texte descriptif: les marques d'énumération et de reformulation*. *Langue Française* 81, pp. 59-98.
- ADAM**, Jean-Michel (1999) *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- ANDRÉ**, R. Helena & **SANTANA**, Rebeca (2017) *História 6.ª classe: da Teoria à Prática* (Reforma educativa). Luanda: Plural Editores.
- AZEREDO**, José Carlos de (2012) *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha.
- BEAUGRANDE**, R. & W. Ulrich Dressler (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Arid, S.A. Disponível em <http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/beaugrande-dressler.pdf>.
- BEAUGRANDE**, Robert (1980) *Text, Discourse and Process. Toward a multidisciplinary Science of Texts*. London: Longman.
- BRONCKART**, Jean-Paul (1997/1999; 2003) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- BRONCKART**, Jean-Paul (2008) *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas – SP: Mercado de Letras.
- CAARE-MED** (Orgs) 2014 *Avaliação global da reforma educativa e medidas para acção – Conclusões*. Luanda: Editora Moderna.
- CAARE-MED** (Orgs) 2014 *Relatório: avaliação global da reforma educativa*. Luanda: Editora Moderna.
- CALDES**, A. Esquematização e interpretação de textos (pp. 63-78). In CLUNL (Orgs nº 4) (2009) *Estudos Linguísticos (linguistic studies)*. Lisboa: Edições Colibri.
- CARVALHO**, F. & Liliana Quisela (2006) *Guia do professor – Língua Portuguesa, 2.ª classe, ensino primário*. Luanda: Texto Editores.
- CIP** (Orgs) Os instrumentos de ensino do professor (pp. 99-123). In CIP – MED (1985) *Metodologia do ensino de história*. Luanda: INIDE.

**CIPIE – MED** (Orgs) (1978) *Guia de iniciação à História de Angola, 4.<sup>a</sup> classe*. Luanda: CIPIE – República Popular de Angola.

**COUTINHO, M. A.** (1999) *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Dissertação de Doutoramento – Fcsh – UNL.

**COUTINHO, M. A.** (2004) *Sobre organizadores textuais*”. *Gramática Textual do Português*. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Organizadorestextuais>

**COUTINHO, M. A.** (2004). Organizadores textuais – entre língua, discurso e género. In *Da língua e do discurso*, ed. Oliveira, Fátima & Duarte, Isabel Margarida, 283 - 298. Porto: Campo das Letras.

**COUTINHO, M. A.** (2011). Macroestruturas e microestruturas textuais. In *Português, língua e ensino*, ed. Duarte, I. & O. Figueiredo, 189 - 220. ISBN: 978-989-8265-72-2. Porto: Porto Editorial.

**CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley** (2015) *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições JSC.

**CUNHA, L.** O contributo das macroestruturas para a organização temática na recensão crítica enológica (pp. 111-125). In CLUNL (Orgs nº 9) (2014) *Estudos Linguísticos (linguistic studies)*. Lisboa: Edições Colibri.

**DECRETO N.º 2/05 de 14 de Janeiro** – Implementação do Novo Sistema de Educação.

**DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA** (2003). Lisboa: Temas e Debates.

**DUARTE, I.** Aspectos linguísticos da organização textual (pp. 85-123). In MATEUS, M. H. M. et al. (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

**FÁVERO, L. Lopes** (2002; 2009) *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática.

**FAZENDA, José Domingos** (2007) *Guia do professor: Educação física, 1.<sup>a</sup>/2.<sup>a</sup> classes, ensino primário*. Luanda: Texto Editores.

**FIDALGO, M. F. G. Marques** (2014) *Guia para Revisores de Texto: uma proposta para o exercício de uma profissão pouco (re)conhecida*. Lisboa: Dissert. Mestrado – FCSH-UNL.

**FREITAS, M. Milagre & “MENDES”, Piedade S. A.** (2007) *Guia do professor – Estudo do meio 3.<sup>a</sup> classe, ensino primário*. Luanda: Texto Editores.

**GOMES**, Alexandro T. *mecanismos coesivos: um estudo sobre o que os professores do ensino médio apontam como problemas de coesão em textos escritos*. In Revista veredas (1/2009, pp. 100-116) Veredas Atemática. PPG Linguística/UFJF. Disponível em <https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article>

**GRAÇA**, Luciana et al. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. In CLUNL (Orgs) 2015 *Estudos Linguísticos/linguistic studies*, 10. Lisboa: Edições Colibri (pp. 263-282). Disponível em [http://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/263\\_282.pdf](http://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/263_282.pdf).

**HALLIDAY**, M. A. K. & **HASAN**, Ruqaiya (1976) *Cohesion in English*. Londres: Longman.

**INIDE – MED** (Orgs) (1996) *Programa do Ensino de Base Regular – II Nível: História 6.ª classe*. Luanda: INIDE.

**INIDE** (org.) (2012) *Guia Prático Para o Professor – História 6ª classe*. Luanda: INIDE.

**JORGE**, Noémia (2014) *O género memórias. Análise linguística e perspectiva didáctica*. Tese do Doutoramento em Linguística. Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/12524>.

**KOCH**, Ingedore villaça (2002; 2003; 2004) *A coesão textual*. S. Paulo: Editora Contexto Brasil.

**LEAL**, Audria & **CALDES**, Ana (2013) *mecanismos de textualização e construção textual: para uma abordagem sócio discursiva do cartoon*. In Revista Diacrítica vol. 27, n.º 1. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt>

**Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001** – Lei de Bases do Sistema de Educação

**LOPES**, M. C. Azeredo et al. (2018) *Da Comunicação à Expressão: Gramática Prática de Português*. Lisboa: Raiz Editora.

**MAINGUENEAU**, Dominique (2002) *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez.

**MARCUSCHI**, L. A. (1995) *Oralidade e escrita*. Conferência de abertura do II encontro franco-brasileiro de Ensino de Língua, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal – Outubro 1995.

- MARCUSCHI, L. A.** (2008) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. S. Paulo: Parábola.
- MARCUSCHI, L. A.** (2009) *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: EDUFPE.
- MED (Orgs)** (2009) *Informação sobre a implementação do novo sistema de Educação: reforma educativa do ensino primário e secundário*. Luanda: INIDE.
- MENDES, A.** Organização textual e articulação de orações. In Eduardo RAPOSO et al. (Orgs) (2013) *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (II vol.).
- MIRANDA, F.** (2010) *Textos e géneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MIRANDA, F.** (2012) *Os géneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem*. São Paulo: Cadernos enpec.
- MIRANDA, F.** (2014) Exploração sobre géneros textuais e mecanismos da organização temática em perspetiva comparada (pp. 141-153). In CLUNL (Orgs nº 9) *Estudos Linguísticos (linguistic studies)*. Lisboa: Edições Colibri.
- NASCIMENTO, Z. Santos & Maria do C. V. Lopes** (2015) *Domínios - Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Plátano Editora.
- NSIANGENGO, P. et al.** (2010) *Manual de História 6ª classe – Reforma Educativa*. Luanda: Livraria Mensagem.
- NSIANGENGO, Pedro et al. (Orgs)** (2009) *Relatório síntese sobre a visita de investigação as províncias do Bengo (31 a 01 – 08 – 09) e Kwanza Norte (07 a 08 – 09 – 09)*. Luanda: INIDE.
- NSIANGENGO, Pedro et al. (Orgs)** (2010) *Projecto de investigação: recolha de fontes para a elaboração dos manuais de história – reforma educativa*. Luanda: INIDE.
- PEDRO, Isabel F. Nascimento** (2007) *Guia do professor – Matemática, 2.ª classe, ensino primário*. Luanda: Texto Editores.
- ROCHA, D. I. P. Sousa** (2016) *Análise das relações entre as unidades verbais e não-verbais no género anúncio publicitário*. Lisboa: Dissert. Mestrado, Fcsh – UNL.
- ROSA, R. I. Alves** (2015) *Proposta Interacionista para a Prática de Revisão de Texto: o padrão discursivo dos textos académicos*. Lisboa: Dissert. Mestrado – FCSH-UNL.

**SANTANA**, Rebeca (2008) *Guia do professor de história – 7.ª classe, 1.º ciclo do ensino secundário*. Luanda: Texto Editores.

**SIMÃO** et al. (2007) *Guia do professor – Educação Manual e Plástica, 2.ª classe, ensino primário*. Luanda: Texto Editores.

**SIMÃO**, P. (2013) Fundamentos da 2ª Reforma Educativa em Angola. In MED (orgs) (2014, p. 35) *Relatório: avaliação global da reforma educativa*. Luanda: Editora Moderna.

**SIMON**, M. L. Mexias (2008a) *Construção do texto, coesão e coerência textuais, conceito de tópico*. I simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, CIFEFIL – FFR (UERJ – 3 a 7/03/2008).

**TEIXEIRA**, Carla & **GONÇALVES**, M. A análise temática de textos: entre o internacionalismo e a semântica textual (pp. 155-175). In CLUNL (Orgs nº 9) (2014) *Estudos Linguísticos (Linguistic Studies)*. Lisboa: Edições Colibri.

**VAN DIJK**, Teun. A. (1978; 1980; 1981) *Macrostructures - An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. In <http://www.discourses.org/OldBooks>.

## Apêndice

### Problemas linguístico-textuais e desarticulação nalguns textos entre o guia e o manual escolar

Para dar continuidade à apresentação dos problemas linguístico-textuais encontrados no guia e sua relação com o manual escolar, criamos este apêndice e, abaixo, descrevemos outros problemas, por enumeração e de forma global, ligados à ortografia, coesão e coerência textual e estrutura frásica, a coerência/incoerência no uso de maiúscula e minúscula, os sinais de pontuação, entre outros e propomos alguns exemplos, de acordo com as perspectivas teóricas abordadas e partindo das competências de consultoria e revisão linguística.

- (1) “professo” (guia, pp. 28, 39, 57, 60, 71, 86, 88, 99)

“O **professo** faz perguntas de revisão e corrige a tarefa anterior.”

“O **professo** faz perguntas de revisão da aula anterior.”

\* Pc: “O *professor* [...]”

- (2) “Mapa **Político** de África e **Manual do Aluno**”. (pp. 5, 12, 33, 64, 92...)

\* Pc: “ [...] *político* [...] *aluno*”.

- (3) “[...] grupos ou de acordo com texto do **Manual do Aluno**.”

\* Pc: “[...] *aluno*.”

- (4) “Reconhecer a **Localização** no Mapa Mundo do **Continente Africano**”.

\* Pc: “[...] *localização*...”.

- (5) “[...]. Esses **Seres Humanos** distinguiram-se dos outros **Animais** [...]” (p. 12).

\* Pc: “[...] *seres humanos* distinguiram-se dos outros *animais* [...]”

- (6) “Descrever o **Modo de Vida** dos **Antigos Habitantes** do Egipto e as suas **Actividades Económicas**” (p. 19 guia)

\* Pc: “Descrever o *modo de vida* dos *antigos habitantes* do Egipto e as suas *actividades económicas*.”

(7) “Descreve as principais etapas da **Evolução Natural do Ser Humano**” (p. 13 guia)

\* Pc : “ [...] *evolução natural do ser humano.*”

(8) “A abolição do Tráfico de Escravo foi fruto da invenção de máquinas que substituíram **grande parte das actividades do Homem**” (p. 69 guia).

ME: “A abolição do Tráfico de Escravo foi fruto da invenção de máquinas que substituíram, grande parte, *as actividades do homem*” (p. 57 manual).

(9) “Os Brancos chegaram à África Austral em 1652 e **fundaram em 1910 a União Sul Africana com domínio Britânico**” (p. 97).

\* Pc: “Os Brancos chegaram à África Austral em 1652 e fundaram, em 1910, a União Sul Africana, com domínio Britânico.”

(10) “Na **Promoção da Democracia**, a OUA considera que no **Processo Eleitoral** o **Voto** representa a **Vontade do Povo** com base na maioria representada” (p. 103).

\* Pc: “Na *promoção da democracia*, a OUA considera que, no *processo eleitoral*, o voto representa a *vontade do povo*, com base na maioria representada.”

(11) “**A partir de 1910 os Povos Africanos [...]. De 23 a 25 de Maio de 1963 realizou-se em Adis-Abeba, [...]**” (p. 105).

\* Pc: “A partir de 1910, os *povos africanos [...]. De 23 a 25 de Maio de 1963 realizou-se, em Adis-Abeba, [...]*.”

(12) “A deslocação de africanos jovens para os outros Continentes, provocou a diminuição do crescimento [...]

\* Pc (1): “A deslocação de africanos jovens para os outros Continentes provocou a diminuição do crescimento [...].”

\* Pc (2): “A deslocação de africanos jovens, para os outros Continentes, provocou a diminuição do crescimento [...].”

(13) “O circuito deste **Negócio** chamou-se ‘Comércio Triangular’ porque era organizado em três pontos ou regiões (três continentes), e cada um deles dava lucros” (p. 59).



\* Pc: “O circuito deste *negócio* chamou-se ‘Comércio Triangular’, porque era organizado em três pontos ou regiões (três continentes) e cada um deles dava lucros.”

(14) “[...] dos quais se destacam: Kwame Nkrumah do Ghana, Sekou Touré da Guiné-Conakry e Patrice Lumumba do Congo – Leopoldville, entre outros” (p. 87).

\* Pc: “[...] dos quais se destacam: Kwame Nkrumah do Ghana, Sekou Touré da Guiné-Conakry, Patrice Lumumba do Congo – Leopoldville, entre outros.”

(15) “O professor pode elaborar o resumo tendo por base as respostas correctas dadas pelos alunos ou o texto do Manual do aluno” (p. 12).

\* Pc: “O professor pode elaborar o resumo, tendo por base, as respostas correctas dadas pelos alunos, ou o texto do manual do aluno”.

(16) “Os alunos observam o mapa e de seguida respondem às perguntas colocadas em forma de chuva de ideias” (p. 15)

\* Pc: “[...] e, de seguida, [...]”

(17) **“Depois da leitura silenciosa e observação de gravuras os alunos respondem às perguntas colocadas pelo professor (...)”** (p. 30).

\* Pc: “[...] de gravuras, [...]”

(18) **“Depois da leitura do texto formula perguntas de aquisição de conhecimentos”** (p. 74).

\* Pc: “Depois da leitura do texto, formula perguntas de aquisição de conhecimentos.”

(19) “Depois da conferência os Europeus começaram a traçar as Fronteiras das suas Colónias até 1900.”

\* Pc: “Depois da conferência, os Europeus começaram a traçar as fronteiras das suas Colónias até 1900.”

(20) “O Professor pode elaborar o resumo tendo por base as respostas correctas dadas pelos alunos **ou o texto do Manual do aluno**” (p. 17).

\* Pc: “O Professor pode elaborar o resumo, tendo por base as respostas correctas dadas pelos alunos, ou *a partir do texto que consta no manual do aluno.*”

(21) **“A prática de uma agricultura que exigia um controlo rigoroso das cheias e a construção de grandes obras levaram ao desenvolvimento da Matemática”** (p. 33).

\* Pc: “A prática de uma agricultura, que exigia um controlo rigoroso das cheias e a construção de grandes obras, levaram ao desenvolvimento da Matemática.”

(22) “A partir do movimento dos **Astros** os **Egípcios** criaram um calendário que contava 365 dias, desenvolvendo assim a Astronomia” (p. 35).

\* Pc: “A partir do movimento dos *astros*, os *egípcios* criaram um calendário que contava 365 dias, desenvolvendo, assim, a Astronomia.”

(23) “Os alunos **estão inseridos** em grupos; os alunos **observam** a gravura e **partilham** opiniões [...]” (p. 35 guia).

\* Pc “Os alunos ficam *inseridos/formam-se* em grupos; os alunos *observam* a gravura e *partilham* opiniões [...]” (p. 49 Guia)

(24) “Na Coroa Dupla do Faraó o que representavam **as seguintes cores: Branco, Vermelho**” (p. 18 guia).

\* Pc: “Na Coroa Dupla do Faraó, o que representavam *as seguintes cores:/as cores branca e vermelha?*”

(25) “Quais são os grandes desafios da nova África para conquistar o bem estar **do seus País**” (p. 99 guia)?

\* Pc: “Quais são os grandes desafios da nova África para conquistar o bem-estar *dos seus países?*”

(26) “Quais foram **os prejuízos que trouxe** o Tráfico de Escravos para o Continente Africano” (p. 59 guia)?

\* Pc: “Quais foram os prejuízos que *trouxeram* o tráfico de escravos para o continente africano?”

(27) “O professor apresenta **as gravura** aos alunos [...]” (pp. 61, 64 guia).

\* Pc: “[...] *as gravuras* (...)”

(28) “Em **quanta Épocas** distintas se divide o Período Colonial” (p. 82 guia)?

\* Pc: “Em *quantas épocas* distintas se divide o período colonial?”

(29) “Quais foram as diversas formas que **as Resistência** Africanas assumiram” (p. 83 guia)?

- \* Pc: “Quais foram as diversas formas que *as resistências africanas* assumiram?”
- (30) “[...] os Movimentos de Libertação **Nacionais** [...]”(p. 89 guia).
- \* Pc: “[...] os Movimentos de Libertação *nacional* [...].”
- (31) “O professor recolhe **as resposta** dos alunos em forma de chuva de ideias e regista-as no quadro” (p. 88 guia).
- \* Pc: “O professor recolhe *as respostas* dos alunos, em forma de chuva de ideias e regista-as no quadro.”
- (32) “Em que região estava **situada o Império do Monomotapa**” (p. 49 guia)?
- \* Pc: “Em que região estava *situado o Império do Monomotapa*?”
- (33) “Como foi chamado o actual **Território de Namíbia**” (p. 94 guia)?
- \* Pc: “Como foi chamado o actual *território da Namíbia*?”
- (34) “**Metodologia: Interrogativo, Expositivo e Activo**” (p. 5 e seguintes do guia).
- \* Pc: *Metodologia: Interrogativa, expositiva e activa.*
- (35) Professor: “Como caracterizas a **Cultura e Arte Egípcias**” (p. 32 guia)?
- Alunos: “Na aula anterior estudámos a **Cultura e a Arte Egípcias.**”
- \* Pc: “Como caracterizas a cultura e *a(s) arte(s) egípcia(s)*?”
- “Na aula anterior estudámos a cultura e *a(s) artes) egípcia(s).*”
- (36) “**Quando Diogo Cão descobriu o Território do Reino do Kongo**” (p. 46 guia)?
- \* Pc: “Quando *é que o Diogo Cão* descobriu o *território do reino do Kongo*?”
- (37) “**Como considerado Sundiata Keita depois da expansão do Império**” (p. 40 guia)?
- \* Pc: “Como *era* considerado Sundiata Keita, depois da expansão do Império?”
- (38) “O professor **passa** no quadro a tarefa para casa.” (p. 44 Guia)
- \* Pc: “O professor *escreve* no quadro a tarefa para casa.”
- (39) “**Escreve** por palavras tuas **sobre** as consequências do **Tráfico de Escravos** em África [...].”

\* Pc: “*Faça um resumo sobre as consequências do tráfico de escravos em África [...].*”

## **ANEXOS**


# Anexo I (Levantamento dos problemas linguísticos e não linguísticos)

## Anexo 1

Plano de aula

Ficha Pedagógica

**Disciplina:** História  
**Classo:** 6ª  
**Tempo:** 1 e 2 (90 minutos)  
**Aula:** nº 1 e 2  
**Tema 1:** ÁFRICA, NOSSO CONTINENTE  
**Subtema:** Localização e Limites Geográficos  
**Materia Didáctico:** Mapa Político de África e Manual do Aluno  
**Objectivo(s):** No fim da aula, o aluno deve ser capaz de:  Reconhecer a Localização no Mapa Mundo do Continente Africano.  
 Indicar os Limites do Continente Africano.  
**Metodologia:** Activo, Interrogativo e Expositivo

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Introdução Motivação	5 min.	1) O professor coloca perguntas aos alunos com finalidade de descobrir o tema do dia.	1) Em que Continente se encontra o nosso país, Angola? Ou como se chama o nosso Continente?	Os alunos centralizam a atenção no professor e respondem às perguntas por ele colocadas. Um aluno escolhido responde: Angola encontra-se no Continente Africano; o nosso Continente chama-se África.
Anúncio do Tema	2 min.	2) O professor anuncia o tema do dia.	Tema do Dia: "África, o Nosso Continente"	Os alunos tomam conhecimento do tema do dia.
Desenvolvimento	30 min.	3) O professor apresenta o Mapa Político de África e divide a turma em pequenos grupos de 2 a 3. 4) O professor pede aos alunos para observarem o Mapa de África; posteriormente coloca perguntas no quadro e distribui-las.	Colocação do Mapa no quadro.   Perguntas: 1) Qual é a dimensão do nosso Continente? 2) Quais são os limites naturais de África? a) No Norte b) No Sul c) No Este d) No Oeste	Os alunos integram-se em grupos de 2 ou 3 elementos. Os alunos integrados nos grupos observam atentamente o Mapa de África.  Cada grupo responde à(s) pergunta(s) atribuída(s).
	30 min.	5) O professor recolhe as respostas de cada grupo. 6) O professor faz uma explicação da aula.	Recolha das respostas dos grupos e escrita do resumo da aula no quadro; Ver ainda Manual do Aluno pág. 1.	Através do porta voz, os alunos dão as respostas às perguntas feitas pelo professor. Os alunos seguem atentamente a explicação do professor.
		7) O professor pode elaborar o resumo com as respostas correctas dadas pelos grupos ou de acordo com texto do Manual do Aluno.	Resumo/síntese: O Continente Africano é muito vasto. É limitado a norte pelo Mar Mediterrâneo e pelo Mar Vermelho, a sul pelos Oceanos Atlântico e Índico, a leste pelo Oceano Índico e a oeste pelo Oceano Atlântico.	O aluno passa o resumo no caderno.
Aplicação e Avaliação	20 min.	8) O professor propõe um exercício de consolidação dos conhecimentos. 9) Perguntas escritas e/ou orais na sala de aula e tarefa para o domicílio.	Na Sala de Aula 1) Desenha no teu caderno o Mapa do Continente Africano e os seus limites naturais.  Em Casa 1) Cita os Países de: a) África do Norte b) África Austral c) África de Oeste d) África de Leste e) África Central	Cada aluno desenha o mapa de África e seus limites no respectivo caderno.  Cada aluno pesquisa no mapa de África a localização dos Países Africanos nas respectivas regiões.

Anexo 2

**Ficha Pedagógica**

**Disciplina:** História  
**Classe:** 6ª  
**Tempo:** 45 minutos  
**Aula:** nº 3  
**Tema 1:** "ÁFRICA, NOSSO CONTINENTE"  
**Subtema:** "As Primeiras Comunidades Humanas em África"  
**Material Didático:** Mapa Político de África, Manual do Aluno, Quadro, Giz...  
**Objectivo(s):** No fim da aula, o aluno deve ser capaz de: ✓ Reconhecer as Primeiras Comunidades em África.  
**Metodologia:** Interrogativo, Expositivo e Activo

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Introdução Correcção	10 min.	1) O Professor pede aos alunos para apresentarem as suas tarefas, faz as correcções e apresenta as respostas correctas.	1) Correcção das tarefas de casa. (Ver resposta no Mapa Político de África, do Manual do aluno P. 10).	Os alunos centralizam a atenção no professor, tomando nota das respostas correctas nos seus cadernos.

Pág. 8

...

1. Texto (guia, p. 8)

**ÍNDICE**

**ADVERTÊNCIA**

<b>TEMA 1. ÁFRICA, O NOSSO CONTINENTE</b>	3
1.1. Localização e limites geográficos	9
1.2. As primeiras comunidades humanas em África	10
<b>TEMA 2. AS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES AFRICANAS</b>	11
2.1. O Egipto Antigo	17
2.1.1. Localização geográfica	18
2.1.2. História	19
2.1.3. Sociedade e modo de vida dos Egípcios	20

2. Texto (manual escolar, p. 4)

Anexo 3

...

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
		7) O professor pode elaborar o resumo com as respostas correctas dadas pelos grupos ou de acordo com texto do Manual do Aluno.	<p>Resumo/síntese: O Continente Africano é muito vasto. É limitado a norte pelo Mar Mediterrâneo e pelo Mar Vermelho, a sul pelos Oceanos Atlântico e Índico, a leste pelo Oceano Índico e a oeste pelo Oceano Atlântico.</p>	O aluno passa o resumo no caderno.
Aplicação e Avaliação	20 min.	8) O professor propõe um exercício de consolidação dos conhecimentos.  9) Perguntas escritas e/ou orais na sala de aula e tarefa para o domicílio.	<p>Na Sala de Aula 1) Desenha no teu caderno o Mapa do Continente Africano e os seus limites naturais.</p> <p>Em Casa 1) Cita os Países de: a) África do Norte b) África Austral c) África de Oeste d) África de Leste e) África Central</p>	<p>Cada aluno desenha o mapa de África e seus limites no respectivo caderno.</p> <p>Cada aluno pesquisa no mapa de África a localização dos Países Africanos nas respectivas regiões.</p>
		7) O professor faz uma explicação da aula.  8) O professor pode elaborar o resumo com as respostas correctas dadas pelos grupos ou basear-se no texto do Manual do aluno.	<p>Resumo/Síntese: O Homem surgiu na terra há milhares de anos, mas os primeiros Seres Humanos não eram como nós. Nós pertencemos a uma grande família de primatas que viveram há milhares de anos e que tinham uma forma humana - os Hominídeos. Esta família foi composta por diversas espécies Humanas, tendo apenas sobrevivido a do Homo-Sapiens, à qual pertence o Homem actual.</p>	<p>participa em grupos. Os alunos tomam atenção à explicação do professor. Cada aluno passa o resumo no caderno.</p>

Pág. 9

1. Texto (guia, p. 9)

## TEMA 1. ÁFRICA, O NOSSO CONTINENTE

### 1.1. Localização e limites geográficos

O continente Africano é muito vasto. É limitado a norte pelo mar Mediterrâneo e pelo mar Vermelho, a sul pelos oceanos Atlântico e Índico, a leste pelo oceano Índico e a oeste pelo oceano Atlântico.

### 1.2. As primeiras comunidades humanas em África

O homem surgiu sobre a Terra há milhares de anos, mas os primeiros seres humanos não eram como nós.

Nós pertencemos a uma grande família de seres que viveram há milhares de anos e que tinham a forma humana – os hominídeos. Esta família foi composta por diversas espécies de seres humanos. Entre elas encontramos a espécie do homo-sapiens que é a do homem actual.



Anexo 4

**Ficha Pedagógica**

**Disciplina:** História  
**Classe:** 6ª  
**Tempo:** 45 minutos  
**Aula:** nº 3  
**Tema 1:** "ÁFRICA, NOSSO CONTINENTE"  
**Subtema:** "As Primeiras Comunidades Humanas em África"  
**Material Didáctico:** Mapa Político de África, Manual do Aluno, Quadro, Giz...  
**Objectivo(s):** No fim da aula, o aluno deve ser capaz de: ✓ Reconhecer as Primeiras Comunidades em África.  
**Metodologia:** Interrogativo, Expositivo e Activo

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Introdução	10 min	1) O Professor pede aos alunos para apresentarem as suas tarefas, faz as correcções e apresenta as respostas correctas.	1) Correcção das tarefas de casa. (Ver resposta no Mapa Político de África, do Manual do aluno P. 10).	Os alunos centralizam a atenção no professor, tomando nota das respostas correctas nos seus cadernos.

Pág. 8

...

...

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Motivação	5 min.	2) O professor coloca perguntas aos alunos para descoberta do tema do dia.	1) Como se chamam os actuais habitantes de Angola? 2) Será que os Bantu foram os primeiros habitantes de África?	O aluno certamente responderá:: 1) Os habitantes actuais de Angola pertencem aos povos Bantu. 2) Os Bantu não foram os primeiros habitantes do continente Africano.
Anúncio do Tema		3) O professor anuncia o tema do dia.	Hoje o nosso tema é: "As Primeiras Comunidades Humanas em África"	Os alunos tomam conhecimento do tema do dia.
Desenvolvimento	30 min.	4) O professor pede aos alunos para abrirem os seus manuais, fazerem a leitura silenciosamente e observarem as gravuras do texto. 5) Depois da leitura, o professor faz perguntas sobre o texto e forma grupos de dois alunos cada para partilha das perguntas colocadas. 6) O professor recolhe as opiniões de cada grupo. 7) O professor faz uma explicação da aula. 8) O professor pode elaborar o resumo com as respostas correctas dadas pelos grupos ou basear-se no texto do Manual do aluno.	Leitura do texto "As Primeiras Comunidades Humanas em África", na pg. 11 do manual do aluno.  Escrita de perguntas no quadro: Perguntas: 1) Há quanto tempo o Homem surgiu no Planeta? 2) Como era o primeiro Ser Humano? 3) A que família de primatas pertencemos? 4) A que espécie humana pertence o Homem actual?  Resumo/Síntese: O Homem surgiu na terra há milhares de anos, mas os primeiros Seres Humanos não eram como nós. Nós pertencemos a uma grande família de primatas que viveram há milhares de anos e que tinham uma forma humana - os Homínídeos. Esta família foi composta por diversas espécies Humanas, tendo apenas sobrevivido a do Homo-Sapiens, à qual pertence o Homem actual.	Cada aluno faz a leitura silenciosa do texto e observa as gravuras.  Os alunos respondem às perguntas em grupos de dois.  Os alunos apresentam em plenário as respostas partilhadas em grupos.  Os alunos tomam atenção à explicação do professor.  Cada aluno passa o resumo no caderno.

Pág. 9

---

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
			Antes o Homem dependia da Natureza: Alimentava-se de frutos silvestres, raízes e insectos. Mais tarde, o Homem começou a dedicar-se à caça, à pesca e à recolecção (colheita de frutos e raízes).	
Aplicação e Avaliação	20 min.	9) O professor propõe um exercício de consolidação dos conhecimentos e competências: Perguntas escritas e/ou orais na sala de aula e tarefa a domicílio.	Na Sala de Aula 1) De que vivia o Homem Primitivo? 2) O que fez mais tarde o Homem Primitivo para satisfazer as suas necessidades?  Em Casa 1) Descreve as principais etapas da Evolução Natural da espécie Humana. 2) Investiga: Em que Continente viveu o primeiro primata Humano?	Cada aluno resolve a tarefa no caderno.

Textos (guia, pp. 8-10)

Anexo 5

## Ficha Pedagógica

**Disciplina:** História  
**Classe:** 6ª  
**Tempo:** 45 minutos  
**Aula:** nº 13  
**Tema 2:** "AS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES AFRICANAS"  
**Subtema:** "O Egípto Antigo"  
**Assunto:** A Religião: Os Deuses dos Egípcios  
**Material Didático:** Quadro Preto, Giz, Apagador e Manual de História  
**Objectivo(s):** No fim da aula, o aluno deve ser capaz de: ✓ Reconhecer os Deuses que os Egípcios veneraram.  
**Metodologia:** Interrogativo, Expositivo e Activo (Trabalho de Grupo)

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Introdução Motivação	5 min.	1) O professor faz algumas perguntas de recapitulação.	1) O que estudámos na aula anterior? 2) Quais foram suas Crenças? 3) Que tipo de Religião Professavam? 4) Quais são os Deuses que eles adoravam? 5) Porque eram Politeístas?	Estudámos a introdução à Religião do povo do Egípto Antigo.  Os alunos individualmente respondem às perguntas colocadas pelo professor.

\*\*\*

Pág. 27

\*\*\*

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Anúncio do Tema		2) O professor anuncia o tema do dia.	Hoje falaremos dos: "Deuses dos Egípcios e sua Adoração"	Os alunos tomam conhecimento do tema do dia.
Desenvolvimento	30 min.	3) O professor faz perguntas de reflexão sobre o assunto.  4) O professor aprecia as respostas dos alunos.  5) O professor faz explicação da aula.  6) O professor coloca o resumo no quadro.	O professor pede aos alunos para reflectirem sobre as seguintes perguntas: Perguntas: 1) Quais os Deuses que eram venerados em todo o Egípto? 2) Quem era Isis e qual era a sua função? 3) Quem era Osíris para os Egípcios e que figura representava? 4) Como os Egípcios consideravam os Templos?  Resumo/Síntese: Em todo Egípto só como Ísis e Osíris eram venerados porque eram Divindades muito importante. Isis, para os Egípcios tinha dado origem a todos os Seres Vivos e representava a figura mãe. Osíris era Deus dos mortos e encarregava-se de os acolher na Vida Eterna. Os Templos eram a casa dos Deuses, onde existiam estátuas das Divindades. Os Templos eram lugares sagrados, por isso só o Faraó e os Sacerdotes aí podiam orar e fazer oferendas. O Sacerdote percorria o templo iluminado por velas.	Os alunos individualmente respondem às perguntas colocadas pelo professor(a).  Os alunos ficam atentos à explicação do professor.  Os alunos copiam o resumo.
Aplicação e Avaliação		7) O professor coloca algumas perguntas de controlo de conhecimentos.	Na Sala de Aula 1) Qual a diferença entre Isis e Osíris?	Os alunos respondem às perguntas do professor e passam a tarefa nos cadernos.

Pág. 28

Textos (guia, pp. 27-28)

## Ficha Pedagógica

**Disciplina:** História

**Classe:** 6ª

**Tempo:** 90 minutos

**Aula:** nº 14 e 15

**Tema 2:** "AS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES AFRICANAS"

**Subtema:** "O Egípcio Antigo"

**Assunto:** Cultura e Arte

**Material Didático:** Quadro Preto, Giz, Apagador e Livro de História

**Objectivo(s):** No fim da aula, o aluno deve ser capaz de: ✓ Reconhecer e Caracterizar a Cultura e Arte Egípcia.

**Metodologia:** Interrogativo, Expositivo e Activo

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Introdução Revisão e Motivação	5 min.	1) O professor faz algumas perguntas de recapitulação.	1) O que estudámos na aula anterior? 2) Quais os Deuses que os Egípcios adoravam? 3) Quais foram as funções ou o papel destes Deuses? 4) Como os Egípcios consideravam os Templos?	Na aula anterior estudámos os deuses dos Egípcios e sua adoração.  Os alunos individualmente respondem às perguntas colocadas.

\*\*\*

Pág. 29

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Anúncio do Tema		2) O professor anuncia o tema.	Hoje vamos falar da "Cultura e Arte no Egípcio"	Os alunos tomam conhecimento do tema do dia.
Desenvolvimento	30 min.	3) O professor faz perguntas sobre o tema. 4) O professor propõe a leitura do texto e observação das gravuras. 5) O professor recolhe as opiniões dos alunos em forma de chuva de ideias e pergunta quais os aspectos mais relevantes da nossa Cultura. 6) O professor faz uma explicação sobre o tema e estabelece um paralelismo entre a Arte e a Cultura. 7) O professor coloca o resumo no quadro.	Perguntas: 1) O que compreende por Arte? 2) Como caracteriza a Arte Egípcia? 3) O que o Artista tinha que respeitar? 4) O que o Artista devia evitar de representar? 5) O que os Desenhos e Estátuas retratavam? 6) O que os Túmulos representam para os Egípcios? 7) Para que serviam as Pirâmides?  Resumo/Síntese: A Arte Egípcia é Funerária e Religiosa. Para os Egípcios uma Pintura, um Desenho e uma Estátua possuía a mesma força do modelo vivo. O Artista tinha que respeitar as regras para as representações resistirem à passagem do tempo. Os Artistas evitavam apresentar Retratos ou Desenhos com defeitos, com rugas e gorduras excessivas; evitavam também retratar o sofrimento e a tristeza. Os Desenhos ou Estátuas retratavam sempre pessoas jovens e fortes.	Depois da leitura silenciosa e observação de gravuras os alunos respondem às perguntas colocadas pelo professor: Arte é a Música, Desenho, Arquitectura e Escultura.  Os alunos prestam atenção à explicação do professor.  Os alunos copiam o resumo.

Pág. 30


\*\*\*

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Aplicação e Avaliação	10 min.		Os Túmulos eram muito bem decorados. O defunto podia ver através dos olhos pintados no sarcófago, alimentar-se contemplando as cenas agrícolas que tinha diante de si. As Pirâmides eram Túmulos Gigantes destinados a acolher e proteger o corpo mumificado de Faraó.	Os alunos passam o resumo nos cadernos.
		8) O professor coloca algumas perguntas de consolidação dos conhecimentos.	Na Sala de Aula 1) O que podemos encontrar na Múmia do Rei Egípcio? 2) Para que serviam as Pirâmides? 3) Porquê as representações tinham uma força igual à da realidade?	Os alunos respondem às perguntas.

□ - Procedimentos pedagógicos repetitivos; ○ - Perguntas para aula.

Textos (guia, pp. 29-31)



FASES DIDÁTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ATIVIDADES DO PROFESSOR	ATIVIDADES DO ALUNO
			<p>Os Faraós mas antigos eram negros. O Faraó reinava como chefe único do Egípto. Era um Rei e um Deus ao mesmo tempo e protetor do seu povo - era um chefe Religioso, Militar e Político. O primeiro Faraó foi Ménes que chegou ao poder por volta do ano 3000 antes de Cristo. Foi ele quem unificou o alto e baixo Egípto. A história do Egípto Antigo pode ser dividida em três grandes épocas: o Antigo Império, o Médio Império e o Novo Império.</p>	
Aplicação e Avaliação	10 min.	8) O professor propõe um exercício de consolidação dos conhecimentos e competências: Perguntas escritas e/ou orais na sala de aula e tarefa a domicilio.	<p>Na Sala de Aula</p> <p>1) Quais são os famosos Monumentos Históricos construídos no Egípto Antigo?</p> <p>1) Na Coroa Dupla do Faraó o que representavam as seguintes cores:</p> <p>a) Branco</p> <p>B) Vermelho</p> <p>Em Casa</p> <p>1) Caracterize as três grandes Épocas da História do Egípto Antigo:</p> <p>a) O Antigo Império</p> <p>b) O Médio Império</p> <p>c) O Novo Império</p> <p>2) Identifique o que contém as figuras e diga o que representam?</p> 	<p>Os alunos respondem às perguntas colocadas, por escrito ou oralmente.</p> <p>Os alunos passam a tarefa de casa nos seus cadernos.</p>

Pág. 18

### 3. Texto (guia, p. 18)

## 2.1. O Egípto Antigo

### 2.1.2. História

A civilização egípcia conta-se entre as que se prolongaram por mais tempo ao longo da história da Humanidade. Durante cerca de três mil anos, trinta famílias, ou dinastias, governaram o país, tendo reinado mais de duzentos faraós que se foram sucedendo uns aos outros. Os faraós mais antigos eram negros.

O faraó reinava como chefe único de todo o Egípto: era um rei e um deus ao mesmo tempo. Guia e protetor do seu povo, era um chefe religioso, militar e político.

O primeiro faraó foi Ménes, que chegou ao poder por volta do ano 3000 a.C. Foi ele quem unificou o Alto e o Baixo Egípto, formando um único reino.



Fig. 4 Ménes, o primeiro faraó.

Depois de Ménes, todos os faraós passaram a usar a coroa dupla, na qual o branco representava o Alto Egípto e o vermelho o Baixo Egípto. A coroa do faraó simbolizava a união do Egípto.



A história do Egípto Antigo pode ser dividida em três grandes épocas:


<b>O Antigo Império</b>	Período em que foram construídas as pirâmides. A capital era Méris.	
<b>O Médio Império</b>	Período de guerras e conquistas. A Núbia é conquistada e anexada ao Egípto. Tebas torna-se a capital.	
<b>O Novo Império</b>	Período mais florescente da civilização egípcia. O território torna-se mais vasto e o comércio mais próspero.	

Fig. 5 Os faraós mandaram erguer templos magníficos, tal como o templo de Amon-Ra em Karnak, entre muitos outros.

19

### 4. Texto (manual, p. 19)

Anexo 7

Ficha Pedagógica

Disciplina: História  
Classe: 6ª  
Tempo: 90 minutos  
Aula: nº 7 e 8  
Tema 2: "AS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES AFRICANAS"  
Subtema: "O Egípto Antigo"  
Assunto: História do Egípto

1. Texto (guia, p. 16)

2.1. O Egípto Antigo

2.1.2. História

A civilização egípcia conta-se entre as que se prolongaram por mais tempo ao longo da história da Humanidade. Durante cerca de três mil anos, trinta famílias, ou dinastias, governaram o país, tendo reinado mais de duzentos faraós que se foram sucedendo uns aos outros. Os faraós mais antigos eram negros.

O faraó reinava como chefe único de todo o Egípto: era um rei e um deus ao mesmo tempo. Guia e protector do seu povo, era um chefe religioso, militar e político.

O primeiro faraó foi Ménes, que chegou ao poder por volta do ano 3000 a.C. Foi ele quem unificou o Alto e o Baixo Egípto, formando um único reino.



Fig. 4 Ménes, o primeiro faraó.

2. Texto (manual, p. 19)

Ficha Pedagógica

Disciplina: História  
Classe: 6ª  
Tempo: 45 minutos  
Aula: nº 13  
Tema 2: "AS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES AFRICANAS"  
Subtema: "O Egípto Antigo"  
Assunto: A Religião: Os Deuses dos Egípcios  
Material Didáctico: Quadro Preto, Giz, Apagador e Manual de História  
Objectivo(s): No fim da aula, o aluno deve ser capaz de: ✓ Reconhecer os Deuses que os Egípcios veneraram.  
Metodologia: Interrogativo, Expositivo e Activo (Trabalho de Grupo)

3. Texto (guia, p. 27)

2.1. O Egípto Antigo

A religião

O povo do Antigo Egípto não sabia explicar alguns fenómenos que ocorriam na natureza, tais como as doenças, a morte, as mudanças atmosféricas e outros. Por esse motivo, acreditavam que tudo dependia dos deuses bons ou maus ou dos espíritos dos seus antepassados. Por esse motivo, passaram a adorar várias divindades e a prestar-lhes culto todos os dias.

Os Egípcios adoravam o Sol e os animais. Cada aldeia, cada cidade, cada província e comunidade possuía os seus deuses próprios. O povo só venerava os que lhe eram mais familiares.



Fig. 12 Isis.

6.1. O nascimento de novos Estados

6.1.2. 1960 – O Ano de África

**SABIAS QUE...**  
O ano de 1960 foi universalmente considerado o "Ano de África" pelo facto de dezassete territórios africanos, outrora colónias das potências europeias, se terem tornado Repúblicas e Estados independentes.

Nota: Este tema não consta no guia para o professor.

4. Textos (manual, pp. 23 e 78)



## Ficha Pedagógica

Disciplina: História

Classe: 6ª

Tempo: 90 minutos

Aula: nº 47 e 48

Tema 6: "NASCIMENTO DE NOVOS ESTADOS E O PRESENTE"

Subtema: "Os Movimentos de Libertação Nacional nas Colónias Portuguesas"

Material Didáctico: Manual do Aluno, Vivências dos Alunos, Quadro e Giz

Objectivo(s): No fim da aula, o aluno deve ser capaz de:

- ✓ Explicar o porquê do ano de 1960 ser chamado "Ano de África".
- ✓ Descrever o Surgimento dos Movimentos de Libertação Nacional nas Colónias Portuguesas.

Metodologia: Expositivo e Participativo (Chuva de Ideias)

1. Texto (guia, p. 88)

### TEMA 6. O NASCIMENTO DE NOVOS ESTADOS E O PRESENTE

#### ESTRUTURA DO TEMA

##### 6.1. O nascimento de novos Estados

6.1.1. Os primeiros países africanos independentes

6.1.2. 1960 – O Ano de África

6.1.3. Os movimentos de libertação nacional nas colónias portuguesas

6.1.4. Novos Estados na África Austral

##### 6.2. Novas tarefas para a nova África

6.2.1. Subdesenvolvimento, educação, saúde, ambiente, pobreza

6.2.2. Os conflitos inter-étnicos e guerras inter-estatais

2. Texto (manual, p. 72)

Anexo 9

FICHA TÉCNICA

**Título:** Guia Prático para o Professor do Ensino Primário

**Direcção:** David Leonardo Chivela  
Pedro Nsiangengo

**Coordenação:** Pedro Nsiangengo (*Coordenador Geral*)  
Kiaku Mbanzila Nvumbi (*Coordenador Técnico*)  
Alice Socola Ventura (*Secretaria do Projecto*)  
Cungatiquilo Cano (*Conselheiro Técnico*)

**Colaboração:** Kiaku Mbanzila Nvumbi; Cungatiquilo Cano; Bemjamim Fernando; Mamengui Mabuata; Jorge Makumbazi; Kiaku Eduardo Avelino; Alice Socola Ventura; Madalena Freire; José Domingos Fazenda; Albertino Aires; Flora Mona; Linda Lussoke; Isel Isabel Epalanga; Maria António Joaquim; Águeda Gomes; Rebeca Santana; e outros.

**Tiragem:** 20.000 Exemplares

**Impressão:** GestGráfica, S.A.



© 2012 INIDE  
Guia Prático Aprovado Pelo Ministério da Educação

1. Texto (guia)

FICHA TÉCNICA

**título**  
Manual de História – 6.ª Classe  
(Reforma Educativa)

**autores**  
Pedro Nsiangengo (coordenador)  
Rebeca Santana  
Rebeca Helena  
Bento Kianzowa  
Vita Gouveia

**editor**  
António Jorge

**editora**  
Livraria Mensagem Editora  
Rua 1.º Congresso do MPLA, 36  
Luanda  
Tel.: 222 370 990  
Fax.: 222 371 020  
endereço electrónico:  
livrariamensagem@net.co.ao

**coordenação do projecto gráfico**  
Civilização Editora

**impressão e encadernação**  
IMPRESA NACIONAL - E.P.  
Luanda - Angola

**data de impressão**  
2010

**Tiragem**  
600 000 exemplares

Revisado e aprovado pelo  
Instituto Nacional de Investigação  
e Desenvolvimento da Educação  
(INIDE) – Ministério da Educação

Todos os direitos desta edição são  
reservados aos autores (proibida a  
reprodução sem prévia autorização  
dos autores)

**título**  
Manual de História – 6.ª Classe  
(Reforma Educativa)

**autores**  
Pedro Nsiangengo (coordenador)  
Rebeca Santana  
Rebeca Helena  
Bento Kianzowa  
Vita Gouveia

**editora**  
Livraria Mensagem Editora  
Rua 1.º Congresso do MPLA, 36  
Luanda

Revisado e aprovado pelo  
Instituto Nacional de Investigação  
e Desenvolvimento da Educação  
(INIDE) – Ministério da Educação

2. Texto (manual)



Anexo 10

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Anúncio do Tema		2) O professor anuncia o tema do dia.	Hoje, o nosso tema é: "As Principais Actividades Económicas do Antigo Egipto"	Os alunos tomam conhecimentos do tema do dia.
Desenvolvimento	70 min.	3) O professor faz perguntas de descoberta. 4) O professor recolhe as respostas e coloca-as	Perguntas: 1) Qual era a actividade produtiva praticada pela população? 2) Por que os Egípcios adoravam o rio Nilo como uma divindade? 3) Por que os Egípcios abriam canais de irrigação? 4) Qual foi a necessidade de construir um reservatório de água? 5) Por que os desertos da Líbia e do Sinai <b>constituam</b> uma fonte	Os alunos respondem às questões colocadas oralmente (chuva de ideias).  Os alunos tomam atenção à explicação do professor.  Os alunos passam o resumo no caderno.

Contudo, os desertos da Líbia e do Sinai também **constituam** uma fonte de riqueza para a economia do Antigo Egipto, oferecendo uma reserva de pedras para a construção e metais preciosos. Além disso, formavam uma protecção natural contra os invasores.

Texto (manual, p. 22)

6) O professor elabora o Resumo/Síntese com base nas respostas correctas dadas pelos alunos ou do texto do Manual do aluno.

Resumo/Síntese:  
O Egipto é uma dádiva do Nilo. Os Egípcios adoravam o Nilo como uma Divindade, devido à fertilidade das terras que a suas cheias proporcionavam, tornando-as muito produtivas para a agricultura. Os Egípcios abriam canais de irrigação para levar as águas aos campos mais distantes e constituíam reservas de água para o tempo seco. O Nilo fornecia também peixe e carne de hipopótamos. Os desertos da Líbia e do Sinai também **constituam** fonte de riqueza para a Economia do Antigo Egipto, oferecendo uma reserva de pedra para a construção e metais preciosos, e formavam uma protecção natural contra os invasores. Para além da agricultura, o povo do Antigo Egipto praticava a pesca, a caça e comércio e estabeleceu relações comerciais com as outras regiões para onde exportava o trigo excedente e o papiro, e importava a madeira de que necessitava.

praticava, além da agricultura?  
ções comerciais do Egipto  
canal utilizado?

Pág. 23

Texto (guia, p. 23)

Anexo 11

		8) O professor pode elaborar o resumo tendo por base as respostas correctas dadas pelos alunos ou o texto do Manual do aluno.	<p>S, H</p> <p>Resumo/Síntese: Os Seres Humanos apareceram em África. Foi no nosso continente que foram descobertos restos ósseos dos primeiros Seres humanos. Por isso se diz que a "África é o Berço da Humanidade". Sabemos isto devido às observações arqueológicas realizadas na África do Sul, na Etiópia e na Tanzânia. Esses Seres Humanos distinguiram-se dos outros animais pela posição recta e bipede. Com o desenvolvimento da inteligência descobriram o fogo, friccionando pedras, e criando instrumentos de pau e de pedra. Os primeiros Homens viviam nas cavernas e em troncos de árvores. Os rios também tiveram um papel importante no surgimento das Comunidades Humanas, por exemplo: o Rio Nilo, Rio Congo, Níger, Senegal e Zambeze. Os Homens Primitivos praticavam a pesca e a agricultura. Os lagos mais importantes de África são: Tchad, Vitória, Niassa, Tanganica, etc.</p>	Os alunos escrevem o resumo nos cadernos.
--	--	---	--	---

Pág. 12

Textos (guia, pp. 12 e 20)

África, o "Berço da Humanidade"

Os **seres humanos** apareceram em África. Foi no nosso continente que foram descobertos os restos ósseos dos primeiros seres humanos. É por essa razão que se diz que a "África é o Berço da Humanidade".



A

Esses seres humanos distinguiram-se dos outros **animais** pela sua posição erecta e bipede. Foi o desenvolvimento do cérebro que lhes permitiu apresentarem-se como seres racionais, realizando mais tarde o fabrico de vários instrumentos.



		do Manual do aluno.	<p>F, R, D, C, S, C</p> <p>Faraó e sua Família O Faraó era rei, Deus e chefe Supremo do culto. Os Nobres eram a classe dos Dirigentes que tinham a função de defender o Território.</p>
--	--	---------------------	---

Pág. 20

Textos (manual, pp. 12 e 20)

O faraó, rei-deus, encontrava-se no topo da pirâmide social. Era o **chefe supremo do culto** e representante do povo perante os deuses.

Anexo 12

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
			<p>O primeiro Acto Expansionista dos Portugueses foi a Conquista de Ceuta no Norte de África, no entanto encontraram uma grande resistência por parte dos Árabes.</p> <p>Os Portugueses seguiram com a sua Expansão nas Regiões de: Sudão Ocidental, Rio Ouro, Costa de Marfim e São George da Mina <b>Actual Nigéria.</b></p> <p>Na África Central: o Reino do Kongo, ao cabo Negro e ao cabo Boa Esperança.</p> <p>Na Costa Oriental de África, Natal e Madagáscar.</p>	
Aplicação e Avaliação	15 min.	7) O professor coloca exercícios de análise de conhecimentos para casa.	<p>Em Casa</p> <p>1) Que fizeram os Europeus quando chegaram a África?</p> <p>2) Como foram as relações políticas entre os Reis Africanos e os Europeus?</p>	Os alunos passam as perguntas para serem respondidas em casa.

Texto (guia, p. 53)

Na África Central e Austral, os Portugueses chegaram ao Reino do Kongo, ao Cabo Negro e ao Cabo da Boa Esperança.

Na costa oriental de África, os Portugueses chegaram ao Natal (África do Sul), a Madagáscar e a Moçambique.

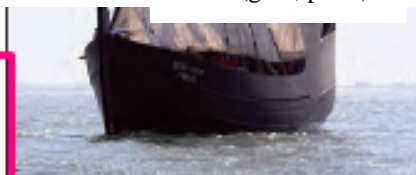


Fig. 1 Reconstituição de uma caravela portuguesa. Foi com este tipo de embarcações que os Portugueses navegaram até África.

Texto (manual 44)

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
			<p>No Reino do Kongo, a propriedade da Terra era comum. Mas cada homem livre com a sua família recebia uma lavra.</p> <p>Em caso de morte do Chefe da família, quem herdava os bens do falecido eram os irmãos ou sobrinhos maternos. Esta forma de agir chamava-se Direito Matrilinear.</p> <p>A Economia do Reino do Kongo assentava numa Agricultura relativamente bem desenvolvida. Cultivava-se: milho, feijão.</p> <p><b>O trabalho do Ferro</b> desempenhava um papel muito importante.</p> <p>Outra parte da população trabalhava no Artesanato e no Comércio.</p> <p>A Moeda que servia de troca de vários produtos nos mercados locais era conchas do mar chamadas Nzimbu, recolhidas na ilha de Luanda.</p> <p>O comércio a longa distância era também controlado pelo Rei.</p> <p>O Acordo de Cooperação assinada entre o Rei Nzinga-Nkuwu e os Portugueses fez com que estes se envolvessem cada vez mais na vida do Reino, causando assim a confusão e a desordem entre os Kongueses e enfraquecendo deste modo as estruturas Económicas e Sociais do Reino.</p>	
Aplicação e Avaliação	15 min.	<p>9) O professor orienta alguns exercícios no quadro, com base no que aprenderam.</p> <p>10) Marcação da tarefa para casa.</p>	<p>Na Sala de Aula</p> <p>1) Explica brevemente a causa do enfraquecimento do Reino do Kongo.</p> <p>2) Qual foi a consequência da presença dos Portugueses no Reino do Kongo?</p> <p>Em Casa</p> <p>1) Fazer um trabalho sobre como era organizada a Sociedade do Reino do Kongo?</p>	<p>Os alunos debatem o exercício.</p> <p>Trabalho individual em casa.</p>

1. Texto (guia, p. 47)

Pág. 47

### 3.1. Os grandes impérios africanos |

As lavras e os outros bens não passavam de pais para filhos por morte dos pais, porque quem herdava eram os irmãos ou os sobrinhos do falecido. Esta forma de agir chamava-se direito matrilinear.

Assim, no Reino do Kongo predominava a propriedade comunitária, mas no seio da classe rica já estava a nascer a propriedade privada.

#### Actividades económicas principais

A economia do reino assentava numa agricultura relativamente bem desenvolvida. Cultivava-se de tudo um pouco: milho, feijão, banana, palmeira, etc. A agricultura era feita em grandes terrenos.

**O trabalho de ferro** (metalurgia) desempenhava um papel muito importante no Reino do Kongo. Os ferreiros trabalhavam para a aristocracia e chegavam mesmo a criar associações de ferreiros. Fabricavam armas, instrumentos para a agricultura, para caça etc. Outra parte da população trabalhava no artesanato e no comércio.

2. Texto (manual, p. 37)

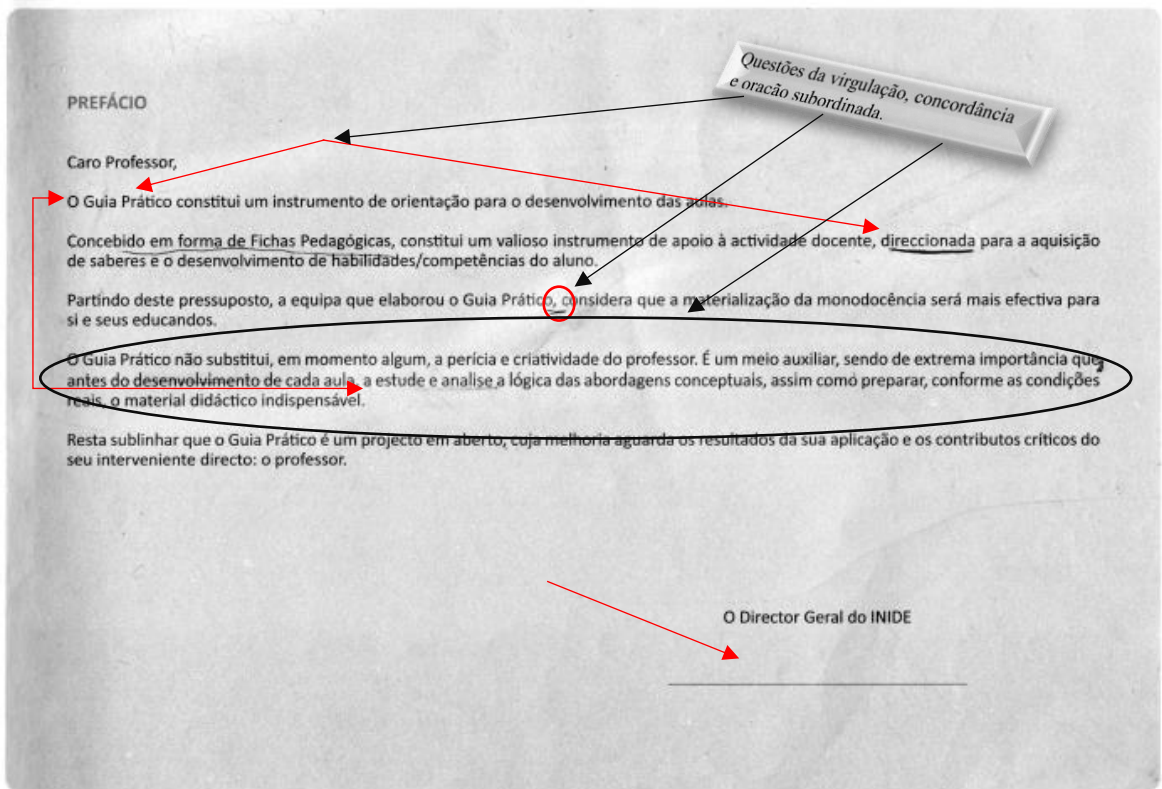
Anexo 13

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Desenvolvimento	30 min.	<p>3) O professor apresenta as gravuras aos alunos e faz perguntas em forma de chuvas de ideias.</p> <p>4) O professor recolhe as respostas dos alunos em forma de chuva de ideias.</p> <p>5) O professor pode fazer uma explicação sobre o tema.</p> <p>6) O professor escreve o resumo/síntese no quadro.</p>	<p>Convida os alunos a observarem as gravuras e reflectirem sobre as perguntas colocadas.</p> <p>Perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Quando é que os Europeus decidiram sair das suas Fronteiras?</li> <li>2) Como se chama o período em que os Europeus se lançaram à descoberta das outras partes do mundo?</li> <li>3) Como foi possível a Expansão Europeia?</li> <li>4) Qual foi a primeira Nação Europeia que tentou controlar o Comércio Mundial?</li> <li>5) Porquê os Portugueses tentavam a todo custo encontrar o Caminho Marítimo para Índia?</li> <li>6) Qual foi o primeiro Acto Expansionista dos Portugueses?</li> <li>7) A que Regiões os Portugueses procuraram chegar para a sua Expansão?</li> </ol> <p>O professor convida os alunos a reflectirem sobre as perguntas.</p> <p>Resumo/síntese: Depois de terem desenvolvido a Navegação, os Europeus decidiram</p>	<p>Os alunos observam as gravuras e respondem às perguntas em forma de chuva de ideias.</p> <p>Os alunos apresentam as respostas em forma de chuva de ideias.</p> <p>Os alunos acompanham atentamente a explicação do professor.</p> <p>Os alunos copiam o resumo no caderno.</p>

\*\*\*

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Motivação		2) O professor faz perguntas para descoberta do tema.	O professor pergunta aos alunos o seguinte: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Esta prática era benéfica para África?</li> <li>2) Existem algumas práticas semelhantes nos dias de hoje?</li> <li>3) O que seria se esta prática prevalecesse até aos nossos dias?</li> </ol>	Os alunos respondem às perguntas formuladas pelo professor.
Anúncio do Tema		3) O professor anuncia o novo tema.	O professor explica aos alunos que havia necessidade de se pôr fim à prática de Tráfico de Escravos e, em seguida, anuncia o assunto a tratar e escreve-o no quadro: "A abolição do Tráfico de Escravos: As Causas".	Os alunos passam o assunto nos respectivos cadernos.
Desenvolvimento	30 min.	<p>4) O professor coloca perguntas sobre o novo tema.</p> <p>5) O professor faz explicação do tema.</p> <p>6) Elabora o resumo.</p>	<p>Perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Quais foram as causas da Abolição do Tráfico de Escravos?</li> <li>2) Quando é que o Governo Inglês proibiu o Comércio de Escravos no seus Navios?</li> <li>3) Em que século todas as Potências Coloniais pararam com o Comércio de Escravos?</li> <li>4) Qual foi a última Potência Colonial a parar com o Comércio de Escravos?</li> <li>5) Indica uma característica mais dominante nas Colónias Portuguesas?</li> </ol> <p>O professor lembra aos alunos que uma das grandes finalidades do Tráfico era o de transformar os filhos de África em mão-de-obra barata sobretudo nas Indústrias da Europa e da América.</p> <p>Resumo/síntese: <b>Causas da Abolição do Tráfico</b> A Invenção de Máquinas na Inglaterra. Estas máquinas realizavam um conjunto de actividades na produção e transformação dos produtos, substituindo assim o Homem (Escravo); • O Surgimento de Ondas de Condenação do Comércio de Escravos na Inglaterra, tendo proibido esta prática em 1807. Depois a França aderiu à Abolição e, finalmente em 1880 (Sec. XIX) a Abolição foi total em todas Potências Colóniais. Entretanto, Portugal foi a última Potência Colonial a Abolir o Tráfico de Escravos.</p>	<p>Os alunos acompanham atentamente a explicação do professor.</p> <p>Sob orientação do professor, os alunos vão tomando os apontamentos necessários.</p>

Anexo 14



Texto (guia, p. 3)



## Ficha Pedagógica

**Disciplina:** História  
**Classe:** 6ª  
**Tempo:** 45 minutos  
**Aula:** nº 3  
**Tema 1:** “ÁFRICA, NOSSO CONTINENTE”  
**Subtema:** “As Primeiras Comunidades Humanas em África”  
**Material Didáctico:** Mapa Político de África, Manual do Aluno, Quadro, Giz...  
**Objectivo(s):** No fim da aula, o aluno deve ser capaz de: ✓ Reconhecer as Primeiras Comunidades em África.  
**Metodologia:** Interrogativo, Expositivo e Activo

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Introdução Correcção	10 min.	1) O Professor pede aos alunos para apresentarem as suas tarefas, faz as correcções e apresenta as respostas correctas.	1) Correcção das tarefas de casa. (Ver resposta no Mapa Político de África, do Manual do aluno P. 10.).	Os alunos centralizam a atenção no professor, tomando nota das respostas correctas nos seus cadernos.

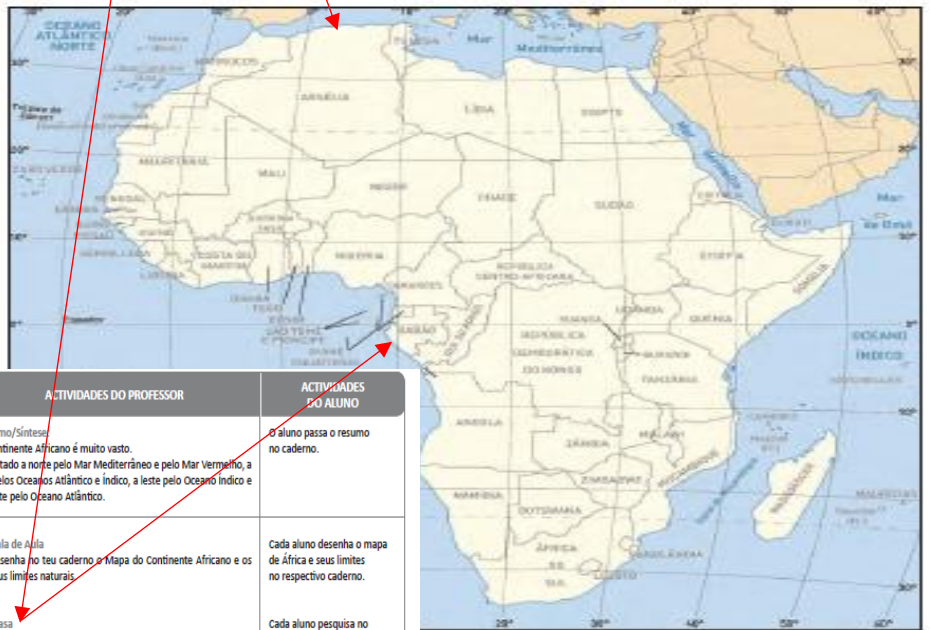
Pág. 8

1. Texto (guia, p. 8)

### TEMA 1. ÁFRICA, O NOSSO CONTINENTE

#### 1.1. Localização e limites geográficos

O continente Africano é muito vasto. É limitado a norte pelo mar Mediterrâneo e pelo mar Vermelho, a sul pelos oceanos Atlântico e Índico, a leste pelo oceano Índico e a oeste pelo oceano Atlântico.



FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
		7) O professor pode elaborar o resumo com as respostas correctas dadas pelos grupos ou de acordo com texto do Manual do Aluno.	Resumo/Síntese O Continente Africano é muito vasto. É limitado a norte pelo Mar Mediterrâneo e pelo Mar Vermelho, a sul pelos Oceanos Atlântico e Índico, a leste pelo Oceano Índico e a oeste pelo Oceano Atlântico.	O aluno passa o resumo no caderno.
Aplicação e Avaliação	20 min.	8) O professor propõe um exercício de consolidação dos conhecimentos.  9) Perguntas escritas e/ou orais na sala de aula e tarefa para o domicílio.	Na Sala de Aula 1) Desenha no teu caderno o Mapa do continente Africano e os seus limites naturais.  Em Casa 1) Cita os Países de: a) África do Norte b) África Austral c) África de Oeste d) África de Leste e) África Central	Cada aluno desenha o mapa de África e seus limites no respectivo caderno.  Cada aluno pesquisa no mapa de África a localização dos Países Africanos nas respectivas regiões.

2.2 Texto (manual, p. 14)

Anexo 16

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Desenvolvimento	30 min.	3) Leitura do texto no Manual. 4) O professor faz perguntas e regista todas as respostas no quadro. 5) Explicação do professor. 6) O professor passa o resumo da aula no quadro.	Leitura do texto pág. 88 e 89.  Perguntas: 1) Quando é que os Ingleses chegaram à África Austral? 2) Quais são os dois Partidos que existiram em África do Sul? 3) Quando foi Proclamada a independência da República de África do Sul e quem foi o primeiro Presidente? 4) Porquê em 1960 o Povo Negro iniciou as Manifestações contra o Governo racista? 5) O que é o Apartheid? 6) Quando é que o Apartheid começou a sofrer golpes? 7) Como foi possível o Povo Sul-Africano conseguir a Liberdade e a eliminação do Apartheid?  Resumo/Síntese: Os Brancos chegaram à África Austral em 1652 e fundaram em 1910 a União Sul Africana com domínio Britânico. Surgiram dois grandes Partidos: Partido Comunista Sul-Africano e Partido Nacional Africano (ANC). Em 1960, o País conheceu Manifestações Negras pacíficas que foram duramente reprimidas. A República Sul Africana foi proclamada em 31 de Maio de 1961 pelo Presidente Marais Gijón. Apartheid significa desenvolvimento separado dos grupos de cada raça. A vida dos negros na África do sul era separada dos brancos. O Apartheid começou a sofrer golpes quando os Países da África Austral começaram a tornar-se independentes. A luta liderada pelo ANC conduziu à liberdade do Povo Sul Africano e à eliminação do Apartheid com as Eleições Livres e Democráticas realizadas em 1994, que deram vitória ao ANC e Nelson Mandela tornou-se o novo Presidente da África do Sul.	Os alunos respondem às perguntas colocadas pelo professor (chuva de ideias).  O aluno fica atento à explicação do professor. Os alunos apresentam as suas opiniões. Os alunos copiam o resumo.
Aplicação e Avaliação	10 min.	7) Perguntas de controlo e consolidação dos conhecimentos.	Na Sala de Aula 1) Qual foi o contributo de Angola para a Libertação dos Países da África Austral e na eliminação do Apartheid? 2) Quem é Nelson Mandela?	Os alunos passam a tarefa nos cadernos.

Texto (guia, p. 97)

Pág. 97

através do apoio à luta de libertação das organizações e, por outro lado, às pressões internacionais.

A luta liderada pelo ANC conduziu inevitavelmente à liberdade do povo Sul-Africano e à eliminação do Apartheid com as eleições livres e democráticas realizadas em 1994, que deram vitória ao ANC. Nelson Mandela torna-se o novo presidente da República da África do Sul.



Fig. 20 Nelson Mandela.

Texto (manual, p. 80)

80

Anexo 17

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Introdução Revisão	5 min.	1) O professor corrige a tarefa de casa em colaboração com os alunos.	1) O professor desenha e explica o mapa do Egipto.	Os alunos apresentam a tarefa respectiva.  Os alunos participam na correcção da tarefa de casa.

Pág. 16

\*\*\*

Texto (guia, p. 16)

## Anexo 18

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Motivação	5 min.	2) O professor coloca perguntas aos alunos para descoberta do tema do dia.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como se chamam os actuais habitantes de Angola?</li> <li>2) Será que os Bantu foram os primeiros habitantes de África?</li> </ol>	<p>O aluno certamente responderá::</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Os habitantes actuais de Angola pertencem aos povos Bantu.</li> <li>2) Os Bantu não foram os primeiros habitantes do continente Africano.</li> </ol>
Anúncio do Tema		3) O professor anuncia o tema do dia.	Hoje o nosso tema é: "As Primeiras Comunidades Humanas em África"	Os alunos tomam conhecimento do tema do dia.
Desenvolvimento	30 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>4) O professor pede aos alunos para abrirem os seus manuais, fazerem a leitura silenciosamente e observarem as gravuras do texto.</li> <li>5) Depois da leitura, o professor faz perguntas sobre o texto e forma grupos de dois alunos cada para partilha das perguntas colocadas.</li> <li>6) O professor recolhe as opiniões de cada grupo.</li> <li>7) O professor faz uma explicação da aula.</li> <li>8) O professor pode elaborar o resumo com as respostas correctas dadas pelos grupos ou basear-se no texto do Manual do aluno.</li> </ol>	<p>Leitura do texto "As Primeiras Comunidades Humanas em África", na pg. 11 do manual do aluno.</p> <p>Escrita de perguntas no quadro: Perguntas:  <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Há quanto tempo o Homem surgiu no Planeta?</li> <li>2) Como era o primeiro Ser Humano?</li> <li>3) A que família de primatas pertencemos?</li> <li>4) A que espécie humana pertence o Homem actual?</li> </ol> </p> <p>Resumo/Síntese:            O Homem surgiu na terra há milhares de anos, mas os primeiros Seres Humanos não eram como nós. Nós pertencemos a uma grande família de primatas que viveram há milhares de anos e que tinham uma forma humana - os Hominídeos. Esta família foi composta por diversas espécies Humanas, tendo apenas sobrevivido a do Homo-Sapiens, à qual pertence o Homem actual.</p>	<p>Cada aluno faz a leitura silenciosa do texto e observa as gravuras.</p> <p>Os alunos respondem às perguntas em grupos de dois.</p> <p>Os alunos apresentam em plenário as respostas partilhadas em grupos.</p> <p>Os alunos tomam atenção à explicação do professor.</p> <p>Cada aluno passa o resumo no caderno.</p>

Pág. 9

Texto (guia, p. 9)

## Anexo 19

		6) O professor coloca o resumo no quadro.	<p>Resumo/Síntese:            Em todo Egipto só como Isis e Osiris eram venerados porque eram divindades muito importantes. Isis, para os Egípcios tinha dado origem a todos os Seres Vivos e representava a figura mãe. Osiris era Deus dos mortos e encarregava-se de os acolher na Vida Eterna. Os Templos eram a casa dos Deuses, onde existiam estátuas das Divindades. Os Templos eram lugares sagrados, por isso só o Faraó e os Sacerdotes aí podiam orar e fazer oferendas. O Sacerdote percorria o templo iluminado por velas.</p>	Os alunos copiam o resumo.
Aplicação e Avaliação		7) O professor coloca algumas perguntas de controlo de conhecimentos.	<p>Na Sala de Aula</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Qual a diferença entre Isis e Osiris?</li> </ol>	Os alunos respondem às perguntas do professor e passam a tarefa nos cadernos.

Pág. 28

Só alguns dos deuses eram venerados em todo o Egipto, como por exemplo Isis e Osiris, que eram divindades muito importantes. Para os Egípcios, Isis tinha dado origem a todos os seres vivos e representava a figura mãe. Osiris era o deus dos mortos e encarregava-se de os acolher na vida eterna.



Fig. 13 - Osiris.

Texto (guia, p. 28)



Fig. 14 - Um templo egípcio.

Para os Egípcios, os templos eram a casa dos deuses. Era aí que se erguiam as estátuas das divindades. Os templos eram lugares extremamente secretos, nos quais não devia penetrar nenhuma força maléfica. É por isso que só o faraó e os sacerdotes aí podiam orar e fazer oferendas.

Texto (manual, p. 23)

23



Anexo 20

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Desenvolvimento	30 min.	<p>3) O professor forma grupos de 3 ou 4 alunos.</p> <p>4) O professor apresenta as gravuras do manual e pede para fazerem uma leitura silenciosa.</p> <p>5) O professor coloca no quadro / faz as perguntas e distribui-as aos diferentes grupos.</p> <p>6) O professor recolhe o trabalho de grupo em plenário.</p> <p>7) O professor faz uma breve explicação da matéria.</p> <p>8) Depois da plenário o professor elabora o resumo no quadro.</p>	<p>Apresentação da gravura do Manual do aluno nas págs. 36-38.</p> <p>Perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como estava dividida a Sociedade Conguesa?</li> <li>2) Quem ocupava todos os lugares do Comando?</li> <li>3) Qual foi a função dos Manis na Administração do Kongo?</li> <li>4) Que Actividades desenvolviam os Camponeses?</li> <li>5) Que faziam os Artesãos?</li> <li>6) A quem pertencia a propriedade das Terras?</li> <li>7) Como explica o Direito Matrilinear?</li> <li>8) Em que se assentava a Economia do Reino?</li> <li>9) Que papel desempenhava o trabalho de Ferreiro?</li> <li>10) Qual era o trabalho dos Ferreiros neste Reino?</li> <li>11) Como se caracteriza o Comércio do Reino do Kongo?</li> <li>12) Como se chamava a Moeda do Reino do Kongo?</li> <li>13) Quando Diogo Cão descobriu o Território do Reino do Kongo?</li> <li>14) Qual a consequência do Acordo de Cooperação assinado entre o Rei Nzinga Nkuwu e os Portugueses?</li> </ol> <p>Resumo/Síntese: A Sociedade Konguesa estava dividida em duas classes: a Aristocracia (Manis) e o Povo composto de Camponeses e Artesãos. Todos os lugares de Comando eram ocupados pelos Manis: Comandos Militares, Comando Administrativo e Comando Religioso.</p>	<p>Os alunos integramos nos grupos.</p> <p>Os alunos observam as gravuras. Os alunos fazem a leitura em silêncio.</p> <p>Os alunos discutem sobre as perguntas atribuídas.</p> <p>Os alunos apresentam as opiniões em plenário.</p> <p>Os alunos acompanham atentamente a explicação do professor.</p> <p>Os alunos transcrevem para caderno o resumo escrito no quadro pelo professor.</p>

P 46

Texto (guia, p. 46)

Anexo 21

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Anúncio do Tema		2) O professor anuncia o tema.	O tema de hoje é: "O Império do Mali".	Os alunos tomam conhecimento do tema do dia.
Desenvolvimento	30 min.	<p>3) O professor apresenta o Mapa Geográfico aos alunos e faz perguntas em forma de chuva de ideias.</p> <p>4) O professor recolhe as respostas dos alunos.</p> <p>5) O Professor pode fazer uma explicação sobre o tema.</p> <p>6) O professor faz o resumo da matéria no quadro.</p>	<p>Convida os alunos a observar o Mapa e reflectirem sobre as perguntas colocadas.</p> <p>Perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Em que Região estava situada o Império do Mali?</li> <li>2) Quem fundou o Império do Mali e por quê?</li> <li>3) Como considerado Sundiata Keita depois da expansão do Império?</li> <li>4) Como estava organizado o Império do Mali e como foi administrado?</li> <li>5) Qual foi a Capital do Império do Mali?</li> <li>6) Como se chamam as duas cidades importantes que surgiram do desenvolvimento do Mali?</li> <li>7) Que tipo de Comércio exerciam estas cidades?</li> <li>8) Qual foi a Religião praticada pela população do Mali e porquê?</li> <li>9) Qual era Actividade principal do Império Mali?</li> </ol> <p>O professor convida os alunos a reflectirem sobre as perguntas.</p> <p>Resumo/Síntese: O desmembramento do Império do Ghana fez surgir vários pequenos Reinos entre eles o do Mali. Esta região situada entre o Niger e Bué passou a fornecer aos comerciantes Árabes Ouro e Escravos. Mais tarde expandiu-se na região o Império do Mali. O seu Fundador foi Sundiata Keita que, para alargar o seu território, se preocupou em conquistar novas terras. O Rei ou Imperador tinha o título de Mansa ou Kanku.</p>	<p>Os alunos observam o mapa e respondem às perguntas em forma de chuva de ideias.</p> <p>Os alunos apresentam as respostas em forma de chuva de ideias.</p> <p>Os alunos acompanham atentamente a explicação do professor.</p> <p>Os alunos copiam o resumo no caderno.</p>

Pág. 40

Texto (guia, p. 40)

Anexo 22

\*\*\*

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
Anúncio do Tema		2) O professor anuncia o tema.	O professor anuncia o assunto a tratar: "A Conferência de Berlim".	Os alunos passam o assunto nos respectivos cadernos.
Desenvolvimento	30 min.	3) O professor convida os alunos a abrirem o Manual do Aluno e lerem o texto respectivo.  4) Depois da leitura do texto formula perguntas de aquisição de conhecimentos.  5) O professor faz o resumo da aula.	<p>Perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O que provocou a cobiça das Potências Europeias na Ocupação do Continente Africano?</li> <li>2) Quem convocou a Conferência de Berlim e com que objectivo?</li> <li>3) Quando e onde a Conferência de Berlim teve lugar?</li> <li>4) Quais são as Potências que estavam envolvidas no conflito?</li> <li>5) Qual foi a importância da Conferência de Berlim?</li> <li>6) Quando é que os Países Europeus começam a delimitar as Fronteiras das suas Colónias?</li> <li>7) Quais são os Países Europeus que partilharam a África entre si?</li> </ol> <p>Resumo/Síntese:</p> <p>Os exploradores que referimos anteriormente foram fornecendo as informações importantes para os seus respectivos países sobre os recursos que encontravam nos territórios africanos. Estas informações incentivaram cada potência a ocupar o maior número de territórios possível.</p> <p>A luta pela Ocupação dos Territórios Africanos estava quase a provocar uma guerra na Europa, nomeadamente entre Portugal, Inglaterra, França e Bélgica.</p> <p>O Chanceler Alemão (Primeiro-Ministro) Bismarck, convocou a Conferência de Berlim para resolver os referidos conflitos.</p> <p>A Conferência teve início a 15 de Novembro de 1884 e terminou a 23 de Fevereiro de 1885.</p> <p>A Conferência de Berlim serviu para definir as regras que legitimavam a Ocupação efectiva dos Territórios Africanos em disputa. Depois da Conferência os Europeus começaram a traçar as Fronteiras das suas Colónias até 1900. A África ficou dividida entre Britânicos, Franceses, Alemães, Portugueses, Belgas e Italianos.</p>	<p>Os alunos lêem o texto e respondem oralmente às perguntas colocadas.</p> <p>Sob orientação do professor, os alunos vão tomando os apontamentos necessários.</p>

Fig. 74

Texto (guia, p. 74)

Anexo 23

\*\*\*

FASES DIDÁCTICAS	TEMPO (MIN)	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES DO PROFESSOR	ACTIVIDADES DO ALUNO
			<p>O primeiro Navio Europeu a chegar às Águas Tropicais foi comandado pelo Navegador Português Antão Gonçalves. Este atingiu a Costa de Mauritània onde capturou dez pessoas que foram vendidas como Escravos em Portugal. Foi assim que, em 1441, o Tráfico de Escravos teve o seu início na Costa Ocidental de África, tendo perdurado até ao Século XIX.</p> <p>Os Investidores de Lisboa ficaram interessados no Negócio de Escravos, pelo que se associaram e financiaram algumas expedições maiores, tendo como resultado a captura de 235 Escravos que foram vendidos em Portugal.</p> <p>O Tráfico de Escravos na Costa Ocidental de África, começou a ser Monopólio dos Portugueses, que não permitiram parceiros neste negócio altamente lucrativo.</p>	
Aplicação e Avaliação	15 min.	7) O professor coloca exercícios de controlo de conhecimentos para serem resolvidos em casa.	<p>Em Casa</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O que aconteceria se o proprietário dos Escravos matasse um deles?</li> <li>2) De que modo se inaugurou o trágico capítulo na História de África associado ao Tráfico de Escravos?</li> </ol>	Os alunos passam as perguntas para serem respondidas em casa.

O tráfico de escravos na costa ocidental de África passou a ser monopólio dos portugueses, que não permitiam parceiros neste negócio altamente lucrativo. Mas não tardou que os Espanhóis entrassem na concorrência devido à notícia das riquezas provenientes do golfo da Guiné.

Fig. 4 O castelo de São Jorge da Mina (El-Mina), construído pelos Portugueses na costa da Guiné em 1482, tornou-se um importante centro de tráfico de escravos.



Texto (guia, p. 56)

Texto (manual, p. 47)

Anexo II (Modelo de Guia do professor)

6.<sup>a</sup> Classe

AUTOR(ES)

# Guia do professor

**História**

(Editora)

# História

6.<sup>a</sup> Classe

Ensino primário

Autor(es)

Guia do professor

Editora/Ano

xxx

## **Nota prévia/considerações prévias ou prefácio**

Caro professor,

O presente guia do professor constitui um instrumento de orientação e apoio para o desenvolvimento das atividades nas aulas de história da 6.<sup>a</sup> classe, em conformidade com o programa e o manual escolar, de modo a contribuir para melhoria e boa qualidade do ensino. Este material de apoio ao professor está ajustado ao regime trimestral, adotado para o calendário escolar anual, ou seja, pela distribuição dos conteúdos selecionados e desenvolvidos no manual escolar de história, 6.<sup>a</sup> classe da Reforma Educativa [...].

O(s) autor(es)

# Índice

## Introdução

Objetivos gerais da disciplina

Síntese do plano anual da gestão de conteúdos

Planificação do Tema 1 – África, o nosso continente

## TEMA 1

### África, o nosso continente

1.1 Localização e limites geográficos..... 8

1.2 As primeiras comunidades em África ..... 11

1.3 África, Berço da Humanidade ..... 12

## TEMA 2

## TEMA 3

## TEMA 4

## TEMA 5

## TEMA 6

## Referência bibliográfica

## Anexo(s)

## **Introdução**

Este guia do professor da disciplina de história da 6.<sup>a</sup> classe da RE concebeu-se para ajudar o professor a orientar as suas aulas, para que corresponda aos princípios didáticos e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem. O conteúdo constado nesse guia baseia-se, fundamentalmente, em História de África [...].

O guia é constituído por:

[...].

## **Objetivos gerais da disciplina/programa da disciplina**

- (1) Estruturar...
- (2) Identificar...
- (3) Desenvolver...
- (4) Compreender...
- (5) Descrever...
- (6) Analisar...
- (7) Indicar...
- (8) Traçar...



### Síntese do plano anual da gestão de conteúdos

1.º Trimestre	Tempos Letivos (17 tempos)	2.º Trimestre	Tempos letivos (17 tempos)	3.º Trimestre	Tempos letivos (21 tempos)
<b>Tema 1 – África, o nosso continente</b> (Manual p. 9) 1.1 Localização e limites geográficos 1.2 As primeiras comunidades em África 1.3 África, Berço da Humanidade	2 tempos 1 tempo 2 tempos 1 tempo	<b>Tema 3 – O período pré-colonial em África</b> (Manual p. 29)  <b>Avaliação</b>  <b>Total</b>	9 tempos	<b>Tema 5 – A época colonial em África</b> (Manual p. 55)  <b>Avaliação</b>  <b>Total</b>	10 tempos
<b>Tema 2 – As antigas civilizações africanas</b> (Manual p. 17) <b>Avaliação</b>  <b>Total</b>	6 tempos  11 tempos	<b>Tema 4 – A África na era do tráfico de escravo</b> (Manual p. 43)  <b>Avaliação</b>  <b>Total</b>	8 tempos	<b>Tema 6 – O nascimento de novos estados e o presente</b> (Manual p. 72)  <b>Avaliação</b>  <b>Total</b>	11 tempos

## Planificação do Tema 1 – África, o nosso continente

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Pré-requisitos	Conteúdos	Métodos	Sugestões e Materiais	Meios de Ensino	Tempos letivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer...</li> <li>- Localizar...</li> <li>- Descrever...</li> <li>- Analisar...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer...</li> <li>- Identificar...</li> <li>- Indicar...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber se tem conhecimento sobre o continente africano;</li> <li>- Localizar o continente africano no mapa-mundo;</li> <li>- Ter noção sobre as primeiras comunidades em África...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocação e observação do mapa político de África;</li> <li>- Localização e limites geográfico do continente;</li> <li>- Estudo sobre as primeiras comunidades humanas em África</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração conjunta;</li> <li>- Pesquisa;</li> <li>- Observação;</li> <li>- Diálogo...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos apresentam suas ideias sobre o continente africano;</li> <li>- Identificam o continente e limites geográficos...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa-mundo;</li> <li>- Mapa político de África;</li> <li>- Imagens ilustrativas sobre as primeiras comunidades humanas em África...</li> </ul>	<p>2 tempos</p> <p>1 tempo</p> <p>2 tempos</p> <p>1 tempos</p>
<b>Total de tempos</b>							<b>6 tempos</b>

## Tema 1

### África, o nosso continente

Subtema 1.1 - Localização e limites geográficos (manual p. 10)

#### *Objetivos específicos*

- Reconhecer a localização, no mapa-mundo, o continente africano;
- Identificar/indicar os limites do continente africano.

#### *Sugestões metodológicas*

O professor procura explorar alguns conhecimentos adquiridos pelos alunos na classe anterior (5.<sup>a</sup> classe) sobre o continente africano. Explica o porque dos termos “mapa político de África”.

#### *Atividade*

Divide a turma em grupos de 4/5 e apresenta o mapa político de África para observação e sinalizarem os limites geográficos.

Os alunos identificam a localização do continente africano no mapa-mundo e do país “Angola” no mapa político africano.

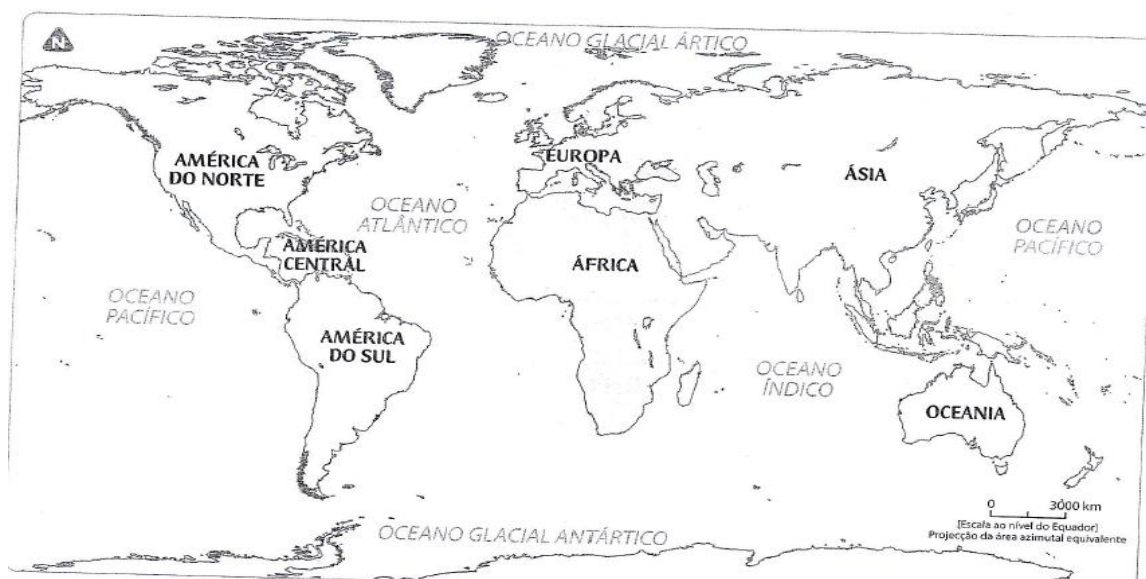
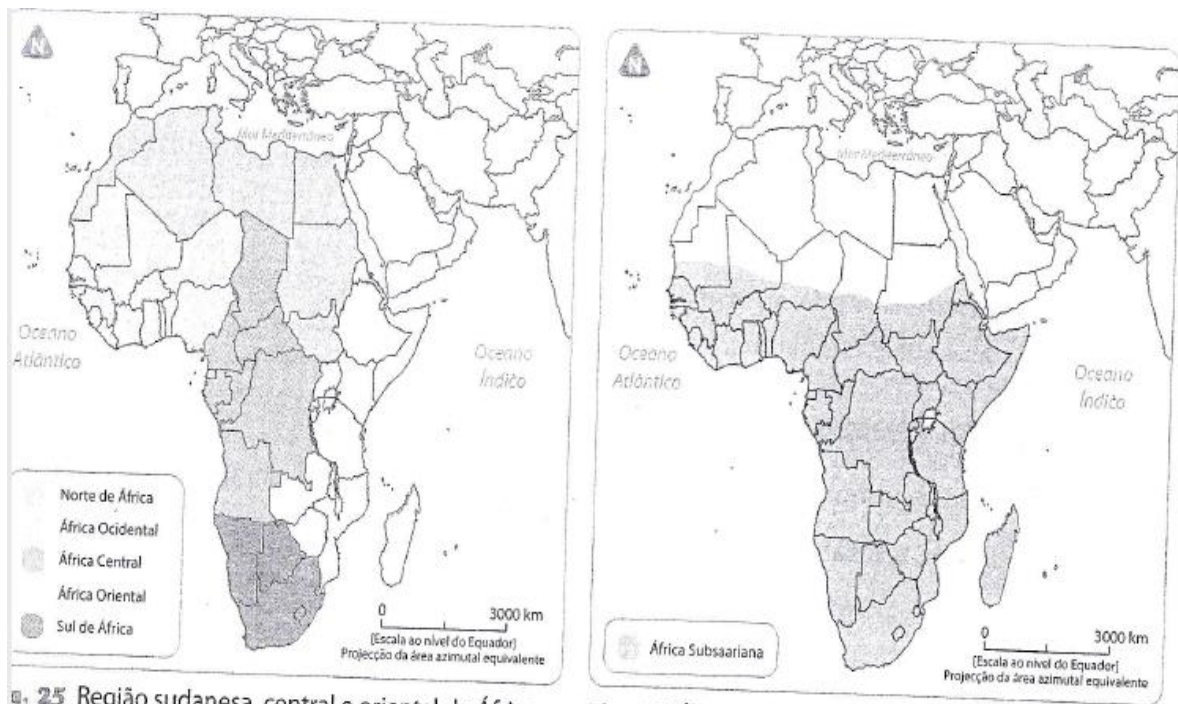


Figura 1 – Mapa-mundo



Figura 2 – Mapa político de África



9. 25 Região sudanesa, central e oriental da África

Figura 3 – Mapa de divisão por sub-região africana

## Atividade 1

**1** Completa as frases sobre os limites do continente africano.

O continente africano é limitado:

a) a norte pelo mar \_\_\_\_\_ e pelo mar \_\_\_\_\_.

b) a sul pelos oceanos \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

c) a leste pelo oceano \_\_\_\_\_.

d) a oeste pelo oceano \_\_\_\_\_.

R.: a) a norte pelo mar Mediterrâneo e pelo mar Vermelho.

b) a sul pelos oceanos Atlântico e Índico.

c) a leste pelo oceano Índico.

d) a oeste pelo oceano Atlântico.

**2** Assinala com uma X as opções correctas.

O continente africano aproxima-se geograficamente dos continentes:

a) americano.

b) europeu.

c) asiático.

R.: As opções correctas são a b) e a c).

### RESOLVE...

**1** Diz quais são os mares e oceanos que limitam o continente africano.

---

---

**2** Completa a frase que se segue.

O continente \_\_\_\_\_ é muito vasto.

**2.1** Refere em que parte de África fica localizado o território angolano.

---

**2.2** Consulta o mapa da **fig. 2** e **identifica** dois países africanos que são banhados pelo oceano Atlântico.

---

---



## Tema 1

### África, o nosso continente

#### Subtema 1.2 – As primeiras comunidades humanas em África (manual p. 11)

##### Objetivos específicos

- Reconhecer as primeiras comunidades em África;
- Descrever as características dos primeiros seres humanos que habitaram o continente africano.

##### Sugestões metodológicas

O professor pede aos alunos que abram o manual e, juntos, observam as figuras constados no texto. Depois da observação, o professor faz algumas perguntas sobre o que observaram.

O professor explica a matéria e exercício prático, na sala de aula e trabalho para casa.

##### Atividade

Divide a turma em grupos e partilham as ideias sobre o tema proposto. No fim, o professor pede para cada representante do grupo exponha o que terão partilhado.

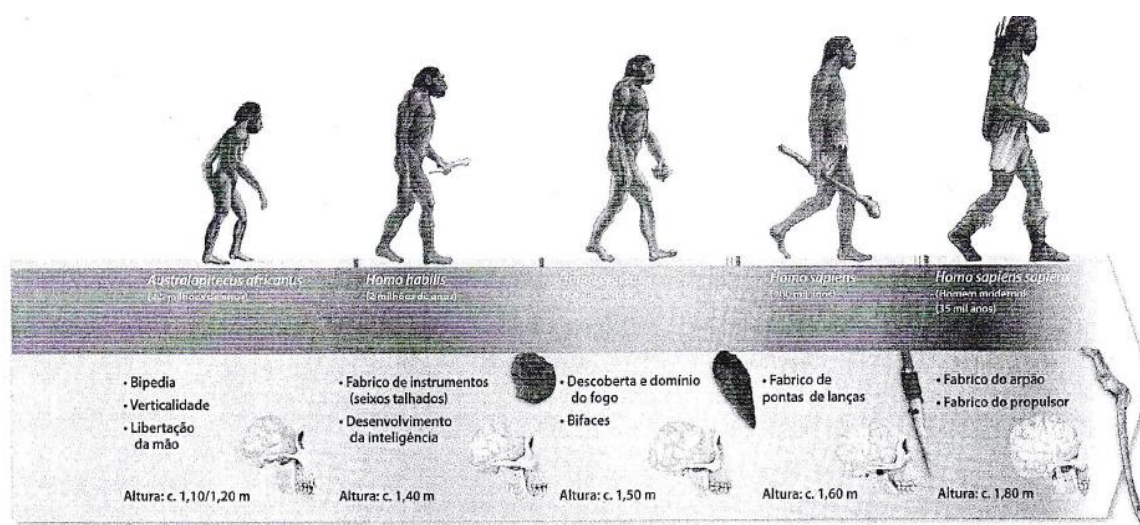


Figura 1 – As principais etapas da evolução natural do ser humano

## Atividade 1

1 Observa as figuras A, B, C, D e E.

1.1 Completa os espaços em branco com as palavras do quadro.

Homo sapiens    Homo erectus    Australopithecus    Homo sapiens sapiens    Homo habilis



A \_\_\_\_\_

B \_\_\_\_\_

C \_\_\_\_\_

D \_\_\_\_\_

E \_\_\_\_\_

R.: A: Australopithecus; B: Homo habilis; C: Homo erectus; D: Homo sapiens; E: Homo sapiens sapiens.

## Atividade 2

2 Que alimentos consumiam os primeiros homens?

R.: Alimentos que recolhiam na natureza, como frutos silvestres, raízes, insectos e animais que caçavam e pescavam.

### RESOLVE...

1 Depois de observares a **fig. 3** (pág. 8), **indica** o nome atribuído ao primeiro hominídeo que terá vivido há 2,5 milhões de anos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 Completa o quadro sobre as diferentes fases da evolução do ser humano.

1. Australopithecus
2. _____
3. _____
4. Homo sapiens
5. _____

3 Completa a frase apresentada utilizando as palavras do quadro.

Natureza

pesca

caça

recolectora

a) O homem primitivo estava dependente da \_\_\_\_\_ para sobreviver. Dedicava-se, por isso, a actividades como a \_\_\_\_\_ e a \_\_\_\_\_. A sua economia era, assim, \_\_\_\_\_ e praticava o nomadismo.



## Referências bibliográficas

**CIPIE – MED** (Orgs) (1978) *Guia de iniciação à História de Angola, 4.<sup>a</sup> classe*. Luanda: CIPIE – República Popular de Angola.

**MED** (Orgs) (2009) *Informação sobre a implementação do novo sistema de Educação: reforma educativa do ensino primário e secundário*. Luanda: INIDE.

**NSIANGENGO, P.** et al. (2010) *Manual de História 6<sup>a</sup> classe – Reforma Educativa*. Luanda: Livraria Mensagem.

**SANTANA, Rebeca** (2008) *Guia do professor de história – 7.<sup>a</sup> classe, 1.<sup>o</sup> ciclo do ensino secundário*. Luanda: Texto Editores.

**SIMÃO, P.** (2013) Fundamentos da 2<sup>a</sup> Reforma Educativa em Angola. In MED (2014, p. 35) *Relatório: avaliação global da reforma educativa*. Luanda: Editora Moderna.



## **Anexo(s)**

## Plano de aula diário

Nome do/a professor/a \_\_\_\_\_ classe \_\_\_\_\_; turma \_\_\_\_\_

Disciplina \_\_\_\_\_ sala n° \_\_\_\_\_; período \_\_\_\_\_

Unidade \_\_\_\_\_ tipo de aula \_\_\_\_\_ lição n° \_\_\_\_\_

sumário \_\_\_\_\_

duração \_\_\_\_\_; tempo lectivo \_\_\_\_\_ tipo de aula \_\_\_\_\_

Objectivos { gerais \_\_\_\_\_  
                  específicos \_\_\_\_\_

Perfil { entrada \_\_\_\_\_  
         saída \_\_\_\_\_

Métodos de ensino \_\_\_\_\_

Meios de ensino \_\_\_\_\_

### Fases didácticas

Introdução/motivação

---

Desenvolvimento

---

Consolidação

---

Tarefa (geral)

---

Tarefa especiais

---

GRELHA PARA AVALIAÇÃO DA ORALIDADE										ESCOLA _____			Ano Letivo _____	
Ano _____		Turma _____		_____						Ano Letivo _____				
Nº	Nome	Pertinência do tema/ conteúdo/assunto	Planificação da exposição			Dominios/Áreas		Ritmo/dicção/tono de voz	Postura	Apreciação global				
			Conteúdo	Coerência das ideias	Expressão gramatical	Motivação/interação público-alvo	Expressão gramatical							
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														

Escala:

Insuf. (0-9)

Suf. (10-13)

Bom (14-17)

M.B. (18-20)

## Anexo III (Decreto n.º 2/05 de 14 de Janeiro)

### Decreto n.º 2/05 de 14 de Janeiro

Aprova o plano de implementação progressivo do Novo Sistema de Educação.

Com a aprovação das novas Bases do Sistema de Educação, através da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, torna-se necessário o estabelecimento dos mecanismos para a sua implementação e a definição do regime de transição, porquanto a passagem do actual sistema para o previsto na referida lei não se processa automaticamente, mas sim respeitando a procedimentos e prazos que não ponham em causa os objectivos preconizados na lei, bem como os direitos adquiridos pelos alunos, professores e pessoal não docente.

Ao abrigo do disposto no artigo 74.º da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro.

Nos termos das disposições combinadas da alínea f) do artigo 112.º e do artigo 113.º, ambos da Lei Constitucional, o Governo decreta o seguinte:

#### Artigo 1.º

É aprovado o plano de implementação progressivo do Novo Sistema de Educação, constante do Anexo A do presente diploma, dele constituindo parte integrante.

#### Artigo 2.º

A implementação do Novo Sistema de Educação far-se-á em 5 fases, podendo as mesmas coexistirem entre elas, designadamente:

- a) Fase de Preparação;
- b) Fase de Experimentação;
- c) Fase de Avaliação e Correção;
- d) Fase de Generalização;
- e) Fase de Avaliação Global.

### **Artigo 3.º**

A Fase de Preparação consubstancia-se na criação das condições e a realização de actividades visando a aplicação do Novo Sistema de Educação, nomeadamente:

- elaboração de novos planos e programas curriculares;
- formação do pessoal docente e de gestores escolares;
- aquisição de meios de ensino e de equipamentos escolares;
- adequação de sistemas de administração e gestão de instituições de ensino;
- construção e reabilitação de estabelecimentos de ensino.

### **Artigo 4.º**

A Fase de Experimentação consiste na aplicação, a título experimental, dos novos planos e programas curriculares e dos respectivos materiais pedagógicos, nas escolas seleccionadas.

A Fase de Experimentação tem início no ano lectivo 2004 e é feita de forma progressiva, ano após ano, de acordo com o plano constante do Anexo B do presente diploma, dele constituindo parte integrante.

### **Artigo 5.º**

A Fase de Avaliação e Correção consiste na identificação das insuficiências e na adequação dos currículos, visando a melhoria e a generalização dos currículos, bem como a optimização do sistema.

### **Artigo 6.º**

A Fase de Generalização consiste na aplicação dos novos currículos em todos os estabelecimentos de ensino não superior do país e determinará a extinção do actual Sistema de Educação.

### **Artigo 7.º**

A Fase de Avaliação Global consiste na avaliação de todo o sistema para permitir a correcção e a generalização do novo sistema em todo o país.

**Artigo 8.º**

O Ministério da Educação, atendendo às necessidades específicas do sector e do mercado de trabalho, poderá proceder à reforma de alguns subsistemas e de cursos, designadamente do Ensino Superior, da Formação Média Normal e da Formação Média Técnica, obedecendo a prazos fora do estabelecido no cronograma aprovado.

**Artigo 9.º**

A implementação progressiva anual de uma classe após outra com novos currículos e respectivos materiais pedagógicos, implicará a extinção progressiva do Sistema Educativo actual.

**Artigo 10.º**

Para uma correcta implementação das novas Bases do Sistema de Educação, aprovadas pela Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro, são aprovados a estrutura de comparação dos dois sistemas e o organigrama do Novo Sistema de Educação, constantes dos Anexos C e D, respectivamente, do presente decreto dele sendo parte integrante.

**Artigo 11.º**

As dúvidas e omissões surgidas da interpretação e aplicação do presente diploma serão resolvidas por despacho do Ministro da Educação.

**Artigo 12.º**

Este decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros, em Luanda, aos 15 de Setembro de 2004.

Publique-se.

O Primeiro Ministro, *Fernando da Piedade Dias dos Santos*.

Promulgado, aos 27 de Dezembro de 2004.

O Presidente da República, *José Eduardo dos Santos*.

ANEXO A

Plano de Implementação Progressiva das Classes com Programas de Ensino do Novo Sistema de Educação\*

Ano	Educação Pré-secundar**	Ensino Primário						1.º Ciclo do Ensino Secundário						2.º Ciclo do Ensino Secundário						Ano					
		Ensino Geral						Form. Básica						Form. Média											
		Educ. Regular			Educ. de Adultos			Educ. Regular			Educ. de Adultos			Educ. Regular			Educ. de Adultos								
		Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.						
2003	Actividades preparatórias das diferentes fases da Reforma Educativa****																								2003
2004	Inic.		1.ª		ALL		7.ª		7.ª		7.ª		10.ª		10.ª		10.ª		10.ª		10.ª		10.ª	2004	
2005		Inic.	2.ª	1.ª	2.ª	ALL	8.ª	7.ª	8.ª	7.ª	8.ª	7.ª	11.ª	10.ª	11.ª	10.ª	11.ª	10.ª	11.ª	10.ª	11.ª	10.ª	11.ª	2005	
2006			Inic.	3.ª	2.ª	1.ª	3.ª	2.ª	ALL	9.ª	8.ª	7.ª	9.ª	8.ª	7.ª	9.ª	8.ª	7.ª	12.ª	11.ª	10.ª	12.ª	11.ª	10.ª	2006
2007				4.ª	3.ª	2.ª	4.ª	3.ª	2.ª	9.ª	8.ª	7.ª	9.ª	8.ª	7.ª	12.ª	11.ª	10.ª	12.ª	11.ª	10.ª	13.ª	12.ª	11.ª	2007
2008				5.ª	4.ª	3.ª	5.ª	4.ª	3.ª	9.ª	8.ª	7.ª	9.ª	8.ª	7.ª	12.ª	11.ª	10.ª	12.ª	11.ª	10.ª	13.ª	12.ª	11.ª	2008
2009				6.ª	5.ª	4.ª	6.ª	5.ª	4.ª													13.ª	12.ª	11.ª	2009
2010				6.ª	5.ª		6.ª	5.ª																	2010
2011				6.ª			6.ª																		2011
2012	Actividades de avaliação global do Sistema*****																								2012

Legenda:

\* - Sistema de Educação aprovado a coberto da Lei n.º 1301, de 31 de Dezembro. O presente Plano não contempla actividades referentes ao Ensino Superior; \*\* - No presente Plano apenas se refere à iniciação nas escolas primárias; \*\*\* - A Educação de Adultos funciona nas mesmas instituições que o Ensino Geral; \*\*\*\* - Preparação da implementação do Novo Sistema de Educação (1.ª Fase da Reforma Educativa); Exp. - Experimentação do Novo Sistema de Educação (2.ª fase da Reforma Educativa); Av. - Avaliação e correcção do Novo Sistema de Educação com base na Experimentação (3.ª Fase da Reforma Educativa); Gen. - Generalização do Novo Sistema de Educação (4.ª Fase da Reforma Educativa); \*\*\*\*\* Avaliação do Sistema de Educação já generalizado (5.ª Fase da Reforma Educativa) Form. - Formação; Inic. - Classe de Iniciação (Classes funcionando nas escolas primárias); ALL - Etapa de Alfabetização da Educação de Adultos; 7.ª e 10.ª Classes recebendo alunos das 6.ª e 9.ª Classes com programas de ensino do antigo Sistema de Educação.

O Primeiro Ministro, Fernando de Pinho Dias dos Santos.  
O Presidente da República, José EDUARDO DOS SANTOS.

Decreto n.º 2/05

ANEXO B

Plano de Extinção Progressiva das Classes com Programas de Ensino do Antigo Sistema de Educação\*

Ano	Educação Pré-secundar**	Ensino de Base						Ensino Médio						Ano							
		Ensino de Adultos***						Form. Média													
		1.º Nível			2.º Nível			Form. Básica			Form. Média										
		Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.								
2003	Actividades preparatórias das diferentes fases da Reforma Educativa****														2003						
2004	Inic.		1.ª		7.ª		ALL		7.ª		7.ª		1.ª	10.ª		10.ª		10.ª		10.ª	2004
2005			2.ª		8.ª		2.ª		8.ª		8.ª		2.ª	11.ª		11.ª		11.ª		11.ª	2005
2006			Inic.	3.ª	1.ª		7.ª	3.ª	ALL		7.ª	7.ª	3.ª	1.ª	12.ª	9.ª	10.ª	12.ª	9.ª	10.ª	2006
2007				4.ª	2.ª		8.ª	4.ª	2.ª		8.ª	8.ª	2.ª		11.ª			11.ª		11.ª	2007
2008				5.ª	3.ª			5.ª					3.ª		12.ª	9.ª		12.ª	9.ª	12.ª	2008
2009				6.ª	4.ª		4.ª	6.ª													2009
2010					5.ª			5.ª													2010
2011					6.ª			6.ª													2011
2012	Actividades de avaliação global do Sistema*****														2012						

Legenda:

\* - Sistema de Educação em vigor desde 1978 e aprovado a coberto do Decreto n.º 40981, de 14 de Maio. O presente Plano não contempla actividades referentes ao Ensino Superior; \*\* - No presente Plano apenas se refere à iniciação nas escolas do 1.º Nível; \*\*\* - A Educação de Adultos funciona nas mesmas instituições que o Ensino Regular; \*\*\*\* - Preparação da implementação do Novo Sistema de Educação (1.ª Fase da Reforma Educativa); Exp. - Experimentação do Novo Sistema de Educação (2.ª Fase da Reforma Educativa); Av. - Avaliação e correcção do Novo Sistema de Educação com base na Experimentação (3.ª Fase da Reforma Educativa); Gen. - Generalização do Novo Sistema de Educação (4.ª Fase da Reforma Educativa); \*\*\*\*\* Avaliação do Sistema de Educação já generalizado (5.ª Fase da Reforma Educativa); Pré-sec. - Inic. - Classe de Iniciação (Classes funcionando nas escolas primárias); ALL - Etapa de Alfabetização da Educação de Adultos; 6.ª e 9.ª classes preparatórias a transição para a 7.ª e a 10.ª classes do Novo Sistema de Educação.

O Primeiro Ministro, Fernando de Pinho Dias dos Santos.  
O Presidente da República, José EDUARDO DOS SANTOS.

Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário

## Anexo IV (Lei de Base do SE n.º 13/01 de 31 de Dezembro)

### Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001)

Revoga toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei.

Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do Sistema Educativo;

Considerando, igualmente, que as mudanças profundas no sistema sócio-económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do Sistema Educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana;

Nestes termos, ao abrigo da alínea b) do artigo 88.º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a seguinte:

## LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

### CAPÍTULO I

#### Definição, âmbito e objectivos

#### Artigo 1.º (Definição)

1. A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas.
2. O Sistema de Educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.



**Artigo 2.º**  
**(Âmbito)**

1. O Sistema de Educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional.
2. O Sistema de Educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação.
3. As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou colectivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.
4. O Estado angolano pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no Sistema de Educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

**Artigo 3.º**  
**(Objectivos gerais)**

São objectivos gerais da educação:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática, e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do país;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida;
- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

**CAPÍTULO II**  
**Princípios gerais**

**Artigo 4.º**  
**(Integridade)**

O Sistema de Educação é integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do país e que se materializam através da unidade dos objectivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

**Artigo 5.º**  
**(Laicidade)**

O Sistema de Educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

**Artigo 6.º**  
**(Democraticidade)**

A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

**Artigo 7.º**  
**(Gratuidade)**

1. Entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e material escolar.
2. O Ensino Primário é gratuito, quer no subsistema de Ensino Geral, quer no subsistema de Educação de Adultos.
3. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constituem encargos para os alunos, que podem recorrer, se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

**Artigo 8.º**  
**(Obrigatoriedade)**

O Ensino Primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do Ensino Geral.

**Artigo 9.º**  
**(Língua)**

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do n.º 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de Educação de Adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

**CAPÍTULO III**  
**Organização do Sistema de Educação**

**SECÇÃO I**  
**Estrutura do Sistema de Educação**

**Artigo 10.º**  
**(Estrutura)**

1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:
  - a) subsistema de Educação Pré-escolar;
  - b) subsistema de Ensino Geral;
  - c) subsistema de Ensino Técnico-Profissional;
  - d) subsistema de Formação de Professores;
  - e) subsistema de Educação de Adultos;
  - f) subsistema de Ensino Superior.
2. O Sistema de Educação estrutura-se em três níveis:
  - a) Primário;
  - b) Secundário;
  - c) Superior.
3. No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do país, sob a responsabilidade dos subsistemas do Ensino Técnico-Profissional e da Formação de Professores, a Formação Média Técnica e Normal, corresponde ao 2.º Ciclo do Ensino Secundário, com a duração de mais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal.

**SECÇÃO II**  
**Subsistema de Educação Pré-escolar**

**SUBSECÇÃO I**  
**Definição, objectivos, estrutura, coordenação  
administrativa e pedagógica**

**Artigo 11.º**  
**(Definição)**

O subsistema de Educação Pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor.

**Artigo 12.º**  
**(Objectivos)**

São objectivos do subsistema da Educação Pré-escolar:

- a) promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de Ensino Geral;
- b) permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança.

**Artigo 13.º**  
**(Estrutura)**

1. A Educação Pré-escolar estrutura-se em dois ciclos:
  - a) Creche;
  - b) Jardim Infantil.
2. A organização, estrutura e funcionamento destes ciclos é objecto de regulamentação própria.

**SECÇÃO III**  
**Subsistema de Ensino Geral**

**SUBSECÇÃO I**  
**Definição, objectivos e estrutura**

**Artigo 14.º**  
**(Definição)**

O subsistema de Ensino Geral constitui o fundamento do Sistema de Educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

**Artigo 15.º**  
**(Objectivos)**

São objectivos gerais do subsistema de Ensino Geral:

- a) conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;
- b) desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto-formação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;
- c) educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

**Artigo 16.º**  
**(Estrutura)**

O subsistema de Ensino Geral estrutura-se em:

- a) Ensino Primário;
- b) Ensino Secundário.

**SUBSECÇÃO II**  
**Definição e objectivos do Ensino Primário**

**Artigo 17.º**  
**(Definição)**

O Ensino Primário, unificado por seis anos, constitui a base do Ensino Geral, tanto para a Educação Regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário.

**Artigo 18.º**  
**(Objectivos)**

São objectivos específicos do Ensino Primário:

- a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psico-motoras.

**SUBSECÇÃO III**  
**Definição e objectivos do Ensino Secundário Geral**

**Artigo 19.º**  
**(Definição)**

O Ensino Secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a Educação de adultos, como para a educação especial, sucede ao Ensino Primário e compreende dois ciclos de três classes:

- a) o Ensino Secundário do 1.º Ciclo que compreende as 7.ª, 8.ª e 9.ª classes;
- b) o Ensino Secundário do 2.º Ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10.ª, 11.ª e 12.ª classes.

**Artigo 20.º**  
**(Objectivos)**

1. São objectivos específicos do 1.º Ciclo:
  - a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no Ensino Primário;
  - b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.
2. São objectivos específicos do 2.º Ciclo:
  - a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de Ensino Superior;
  - b) desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

**SECÇÃO IV**  
**Subsistema de Ensino Técnico-Profissional**

**SUBSECÇÃO I**  
**Definição, objectivos e estrutura**

**Artigo 21.º**  
**(Definição)**

O subsistema de Ensino Técnico-Profissional é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o Ensino Primário.

**Artigo 22.º**  
**(Objectivos)**

É objectivo fundamental do subsistema de Ensino Técnico-Profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do país e à evolução tecnológica.

**Artigo 23.º**  
**(Estrutura)**

O subsistema de Ensino Técnico-Profissional compreende:

- a) Formação Profissional Básica;
- b) Formação Média Técnica.

**SUBSECÇÃO II**  
**Formação Profissional Básica**

**Artigo 24.º**  
**(Definição)**

1. A Formação Profissional Básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas directamente com o exercício duma profissão.
2. A Formação Profissional Básica visa a melhor integração do indivíduo na vida activa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente.
3. A Formação Profissional Básica realiza-se após a 6.ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados.
4. A Formação Profissional Básica rege-se por diploma próprio.

**SUBSECÇÃO III**  
**Formação Média Técnica**

**Artigo 25.º**  
**(Definição e objectivos)**

1. A Formação Média Técnica consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao Ensino Superior.
2. A Formação Média Técnica realiza-se após a 9.ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12.ª classe do Ensino Geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.



**SECÇÃO V**  
**Subsistema de Formação de Professores**

**SUBSECÇÃO I**  
**Definição, objectivos e estrutura**

**Artigo 26.º**  
**(Definição)**

1. O subsistema de Formação de Professores consiste em formar docentes para a Educação Pré-escolar e para o Ensino Geral, nomeadamente a Educação Regular, a Educação de Adultos e a Educação Especial.
2. Este subsistema realiza-se após a 9.ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após este em escolas e institutos superiores de Ciências de Educação.
3. Pode-se organizar formas intermédias de Formação de Professores após a 9.ª e a 12.ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

**Artigo 27.º**  
**(Objectivos)**

São objectivos do subsistema de Formação de Professores:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

**Artigo 28.º**  
**(Estrutura)**

O subsistema de Formação de Professores estrutura-se em:

- a) Formação Média Normal, realizada em escolas normais;
- b) Ensino Superior Pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de Ciências de Educação.

**SUBSECÇÃO II**  
**Formação Média Normal**

**Artigo 29.º**  
**(Definição)**

A Formação Média Normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9.ª classe do Ensino Geral ou equivalente e capacitando-os a exercer actividades na Educação Pré-escolar e ministrar aulas no Ensino Primário, nomeadamente a Educação Regular, a Educação de Adultos e a Educação Especial.

**SUBSECÇÃO III**  
**Ensino Superior Pedagógico**

**Artigo 30.º**  
**(Definição)**

1. O Ensino Superior Pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no Ensino Secundário e eventualmente na Educação Pré-escolar e na Educação Especial.
2. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

**SECÇÃO VI**  
**Subsistema de Educação de Adultos**

**SUBSECÇÃO I**  
**Definição, objectivos e estrutura**

**Artigo 31.º**  
**(Definição)**

1. O subsistema de Educação de Adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia e realiza-se na modalidade de ensino directo e/ou indirecto.
2. O subsistema de Educação de Adultos visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estruturando-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas

paralelas, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se à integração sócio-educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade.

**Artigo 32.º**  
**(Objectivos específicos)**

São objectivos específicos do subsistema de Educação de Adultos:

- a) aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional;
- b) permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida activa;
- c) assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhes a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento económico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspectiva do género;
- d) contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a protecção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais;
- e) transformar a Educação de Adultos num pólo de atracção e de desenvolvimento comunitário e rural integrados, como factor de actividade sócio-económica e para a criatividade do indivíduo.

**Artigo 33.º**  
**(Estrutura)**

1. O subsistema da Educação de Adultos estrutura-se em:
  - a) Ensino Primário que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização;
  - b) Ensino Secundário que compreende os 1.º e 2.º Ciclos.
2. Os 1.º e 2.º Ciclos do ensino secundário organizam-se nos moldes previstos nos números 1 e 2, respectivamente, do artigo 20.º da presente lei.
3. O subsistema de Educação de Adultos tem uma organização programática, de conteúdos e de metodologias de educação e de avaliação, bem como duração adequada às características, necessidades e aspirações dos adultos.

**Artigo 34.º**  
**(Regulamentação)**

O subsistema de Educação de Adultos obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria.

**SECÇÃO VII**  
**Subsistema do Ensino Superior**

**SUBSECÇÃO I**  
**Definição, objectivos e estrutura**

**Artigo 35.º**  
**(Definição)**

O subsistema de Ensino Superior visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do país, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana.

**Artigo 36.º**  
**(Objectivos)**

São objectivos do subsistema do Ensino Superior:

- a) preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;
- b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do país e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;
- c) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção;
- d) realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade;
- e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país.

**Artigo 37.º**  
**(Estrutura)**

O subsistema de Ensino Superior estrutura-se em:

- a) Graduação;
- b) Pós-graduação.

**Artigo 38.º**  
**(Graduação)**

1. A Graduação estrutura-se em:

- a) Bacharelato;
- b) Licenciatura.

- 2. O Bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto com a duração de três anos e tem por objectivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional respectivo, em área a determinar, com carácter terminal.
- 3. A Licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro a seis anos e tem como objectivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.

**Artigo 39.º**  
**(Pós-graduação)**

1. A Pós-graduação tem duas categorias:

- a) Pós-graduação Académica;
- b) Pós-graduação Profissional.

2. A Pós-graduação Académica tem dois níveis:

- a) Mestrado;
- b) Doutoramento.

3. A Pós-graduação Profissional compreende a Especialização.

4. O Mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objectivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados.

5. A Especialização corresponde a cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objectivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado.

6. O Doutoramento, com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científica, tecnológica ou humanista, ampla e profunda aos candidatos diplomados em curso de Licenciatura e/ou Mestrado.

**SUBSECÇÃO II**

**Tipo de instituições e investigação científica**

**Artigo 40.º**

**(Tipo de instituições de ensino)**

As instituições de ensino classificam-se nas seguintes categorias:

- a) universidades;
- b) academias;
- c) institutos superiores;
- d) escolas superiores.

**Artigo 41.º**

**(Investigação científica)**

1. O Estado fomenta e apoia as iniciativas à colaboração entre entidades públicas e privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.
2. O Estado deve criar condições para a promoção de investigação científica e para a realização de actividades de investigação no Ensino Superior e nas outras instituições vocacionadas para o efeito.

**Artigo 42.º**

**(Regulamentação)**

O subsistema de Ensino Superior rege-se por diploma próprio.

**SECÇÃO VIII**

**Modalidades de ensino**

**SUBSECÇÃO I**

**A Educação Especial**

**Artigo 43.º**

**(Definição)**

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do Ensino Geral, como para o subsistema da Educação de Adultos, destinada aos

## **Anexo I – Lei de Bases do Sistema de Educação**

indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração sócio-educativa e sócio-económica dos mesmos e dos alunos superdotados.

### **Artigo 44.º (Objectivos específicos)**

Para além dos objectivos do subsistema do Ensino Geral, são objectivos específicos da Educação Especial:

- a) desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências;
- b) apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional;
- c) desenvolver as possibilidades de comunicação;
- d) desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar;
- e) proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional, visando a integração na vida activa;
- f) criar condições para o atendimento dos alunos superdotados.

### **Artigo 45.º (Organização)**

A Educação Especial é ministrada em instituições do Ensino Geral, da Educação de Adultos ou em instituições específicas de outros sectores da vida nacional cabendo, neste último caso, ao Ministério da Educação e Cultura a orientação pedagógica, andragógica e metodológica.

### **Artigo 46.º (Condições educativas)**

Os recursos educativos para a Educação Especial estão sujeitos às peculiaridades e características científico-técnicas desta modalidade de ensino e adaptadas às características da população alvo.

### **Artigo 47.º (Regulamentação)**

A Educação Especial rege-se por diploma próprio.

**SUBSECÇÃO II**  
**Educação Extra-escolar**

**Artigo 48.º**  
**(Organização)**

As actividades extra-escolares são realizadas pelos órgãos centrais e locais da administração do estado e empresas em colaboração com as organizações sociais e de utilidade pública, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.

**Artigo 49.º**  
**(Objectivos)**

1. A Educação Extra-escolar realiza-se no período inverso ao das aulas e tem como objectivo permitir ao aluno o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades, em complemento da sua formação escolar.
2. A Educação extra-escolar realiza-se através de actividades de formação vocacional, de orientação escolar e profissional, da utilização racional dos tempos livres, da actividade recreativa e do desporto escolar.

**Artigo 50.º**  
**(Regulamentação)**

A Educação Extra-escolar rege-se por diploma próprio.

**CAPÍTULO IV**  
**Regime de frequência e transição**

**Artigo 51.º**  
**(Educação Pré-escolar)**

1. À Educação Pré-escolar têm acesso as crianças cuja idade vai até aos seis anos.
2. As crianças que até aos cinco anos de idade não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida à infância, devem frequentar a Classe de Iniciação.



**Artigo 52.º**

**(Ensino Geral, Educação de Adultos e Formação Média Técnica e Normal)**

Os regimes gerais de frequência e transição no Ensino Geral, na Educação de Adultos, na Formação Média Técnica e Normal pelas suas peculiaridades e características da população alvo são objecto de regulamentação própria.

**Artigo 53.º**

**(Ensino Superior)**

1. Têm acesso ao Ensino Superior os candidatos que concluíam com aproveitamento o Ensino Médio Geral, Técnico ou Normal, ou o equivalente e façam prova de capacidade para a sua frequência, de acordo com os critérios a estabelecer.
2. Os regimes gerais de frequência e transição no Ensino Superior são objecto de regulamentação própria.

**CAPÍTULO V**

**Recursos Humanos – Materiais**

**Artigo 54.º**

**(Agentes de educação)**

1. É assegurado aos agentes de educação o direito à formação permanente através dos mecanismos próprios, com vista à elevação do seu nível profissional, cultural e científico.
2. Os agentes de educação são remunerados e posicionados na sua carreira de acordo com as suas habilitações literárias e profissionais e atitude perante o trabalho.
3. A progressão na carreira docente e administrativa está ligada à avaliação de toda a actividade de desenvolvimento no âmbito da educação, bem como as qualificações profissionais e científicas.
4. Para efeitos do presente artigo, entende-se por agentes de educação os professores, directores, inspectores, administradores e outros gestores de educação.

**Artigo 55.º**

**(Rede escolar)**

1. É da competência do Estado a elaboração da carta escolar, orientação e o controlo das obras escolares.
2. A rede escolar deve ser organizada de modo a que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.

## **Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário**

3. É da responsabilidade dos órgãos do poder local de administração do Estado e da sociedade civil o equipamento, a conservação, a manutenção e a reparação das instituições escolares de todos os níveis de ensino até ao 1.º Ciclo do Ensino Secundário.
4. Os órgãos do poder local da administração do Estado devem proteger as instituições escolares e tomar as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do seu património.

### **Artigo 56.º (Recursos educativos)**

1. Constituem recursos educativos todos os meios utilizados que contribuem para o desenvolvimento do Sistema de Educação.
2. São recursos educativos:
  - a) guias e programas pedagógicos;
  - b) manuais escolares;
  - c) bibliotecas escolares;
  - d) equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações e material desportivo.

### **Artigo 57.º (Financiamento)**

1. O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico-social e do Orçamento Geral do Estado.
2. As verbas e outras receitas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema de educação.
3. O ensino promovido por iniciativa privada é financiado através da remuneração pelos serviços prestados ou por outras fontes.
4. O Estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico.

**CAPÍTULO VI**  
**Administração e gestão do Sistema de Educação**

**Artigo 58.º**  
**(Níveis de administração)**

1. A delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão do sistema de educação é objecto de regulamentação especial.
2. Cabe, designadamente, aos órgãos da administração central do Estado:
  - a) conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar e avaliar o Sistema de Educação;
  - b) planificar e dirigir normativa e metodologicamente a actividade da investigação pedagógica.

**Artigo 59.º**  
**(Posição e organização das escolas  
e outras instituições para a educação)**

1. As escolas e demais instituições de educação são unidades de base do Sistema de Educação.
2. As escolas e demais instituições de educação organizam-se de acordo com o subsistema de Ensino em que estiverem inseridas.
3. Independentemente da sua especificidade e deveres particulares, as escolas e demais instituições de educação organizam-se de molde a que, com a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho contribuam para a realização dos objectivos da educação.
4. As escolas e demais instituições de educação devem:
  - a) aplicar e desenvolver formas e métodos de trabalho educativo e produtivo que se fundamentam na ligação do ensino com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos;
  - b) realizar a difusão e o enriquecimento do trabalho educativo utilizando várias formas de actividades livres dos alunos e estudantes.
5. As escolas e demais instituições de educação devem prestar uma atenção especial às condições e à organização, tanto da formação geral, como da formação profissional ou profissionalizante, nas oficinas, nos centros ou estabelecimentos escolares do país.
6. As normas gerais para a vida interna e o trabalho das escolas e demais instituições são regulamentados pelos respectivos estatutos de ensino e regulamentos gerais internos.

**Artigo 60.º**  
**(Planos e programas)**

Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

**Artigo 61.º**  
**(Manuais escolares)**

Os manuais escolares aprovados e adoptados pelo Ministério da Educação e Cultura são de utilização obrigatória em todo o território nacional e nos subsistemas de ensino para que forem indicados.

**Artigo 62.º**  
**(Calendário escolar)**

1. O ano escolar delimita o ano lectivo, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório.
2. A determinação do ano escolar compete ao Conselho de Ministros, enquanto que a definição do ano lectivo é da competência do Ministro da Educação e Cultura.

**Artigo 63.º**  
**(Avaliação)**

O Sistema de Educação é objecto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento, a regulamentação e a aplicação da presente lei, tendo em conta os aspectos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros.

**Artigo 64.º**  
**(Investigação científica em educação)**

1. A investigação científica em educação destina-se a avaliar e a interpretar científica, quantitativa e qualitativamente a actividade desenvolvida no Sistema de Educação por forma a corrigir os desvios, visando o seu permanente aperfeiçoamento.
2. A investigação científica em educação é feita nas instituições vocacionadas ou adoptadas para o efeito.
3. A investigação científica em educação rege-se por diploma próprio.

**Artigo 65.º**  
**(Inspeção de educação)**

À Inspeção de Educação cabe o controlo, a fiscalização e a avaliação da educação, tendo em vista os objectivos estabelecidos na presente lei.

**CAPÍTULO VII**  
**Disposições especiais**

**Artigo 66.º**  
**(Acção social escolar)**

O Governo deve promulgar normas especiais sobre o acesso e o usufruto dos serviços sociais escolares.

**Artigo 67.º**  
**(Cidadãos estrangeiros)**

O Governo define em diploma próprio os princípios, normas e critérios de frequência dos estudantes estrangeiros nas instituições escolares da República de Angola.

**Artigo 68.º**  
**(Equiparação e equivalência de estudos)**

1. Os certificados e diplomas dos níveis primário, secundário e superior concluídos no estrangeiro são válidos na República de Angola desde que sejam reconhecidos pelas estruturas competentes angolanas.
2. As formas e mecanismos de reconhecimento das equivalências são estabelecidos em diploma próprio.

**Artigo 69.º**  
**(Ensino particular)**

1. As pessoas singulares ou colectivas é concedida a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, sob o controlo do Estado nos termos a regulamentar em diploma próprio.
2. O Estado pode subsidiar estabelecimentos de ensino privado, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam de interesse público relevante e estratégico.
3. O Estado define os impostos, taxas e emolumentos a que se obriguem as actividades de educação de carácter privado.

**Artigo 70.º**

**(Plano de desenvolvimento do Sistema Educativo)**

O Governo, no prazo de 90 dias, deve elaborar e apresentar para aprovação da Assembleia Nacional, um plano de desenvolvimento do Sistema Educativo que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar.

**Artigo 71.º**

**(Criação e encerramento das escolas)**

1. As escolas são criadas, tendo em conta a situação económica e as necessidades sociais do país.
2. As escolas e demais instituições da educação em que haja participação directa de outros Ministérios, são criadas por decreto executivo conjunto do Ministro da Educação e Cultura e dos Ministros cuja esfera de acção corresponda aos respectivos ramos e/ou especialidades competindo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.
3. As escolas e demais instituições da educação são encerradas, quando deixarem de corresponder aos fins para que foram criadas, por decreto executivo do Ministério da Educação e Cultura e do órgão de tutela conforme o título de criação.
4. Enquadram-se no Sistema de Educação as escolas de instituições religiosas e de ensino militar quando integradas nos subsistemas, níveis e modalidades previstos na lei.

**Artigo 72.º**

**(Regime de transição do Sistema de Educação)**

O regime de transição do sistema actual para o previsto na presente lei é objecto de regulamentação pelo Governo, não podendo o pessoal docente, discente e demais quadros afectos à educação serem prejudicados nos direitos adquiridos.

**CAPÍTULO VIII**

**Disposições finais e transitórias**

**Artigo 73.º**

**(Disposições transitórias)**

1. O Governo deve tomar medidas no sentido de dotar, a médio prazo, os Ensinos Primário, Secundário e Técnico-Profissional com docentes habilitados profissionalmente.

**Anexo I – Lei de Bases do Sistema de Educação**

2. O Governo deve elaborar um plano de emergência para a construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, visando ampliar a rede escolar, priorizando o Ensino Primário.

**Artigo 74.º**  
**(Regulamentação)**

A presente lei deve ser regulamentada pelo Governo no prazo de 180 dias, contados da data de entrada em vigor.

**Artigo 75.º**  
**(Dúvidas e omissões)**

As dúvidas e omissões que se suscitarem da interpretação e aplicação da presente lei são resolvidas pela Assembleia Nacional.

**Artigo 76.º**  
**(Norma revogatória)**

Fica revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei.

**Artigo 77.º**  
**(Entrada em vigor)**

A presente Lei entra em vigor à data da sua publicação.

Vista e aprovada pela Assembleia Nacional, em Luanda, aos 13 de Junho de 2001.

O Presidente da Assembleia Nacional, *Roberto António Vítor Francisco de Almeida*.

Publique-se.

O Presidente da República, *José Eduardo dos Santos*.

**Anexo V (Pasta anexa)**  
**Guia Prático para o Professor**

**Anexo VI (Pasta anexa)**  
**Manual de história, 6.<sup>a</sup> classe (Reforma Educativa)**