



República de Angola

*

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA HUÍLA

ISCED - HUÍLA

**ENSINO FORMAL DA LEITURA: DA PLANIFICAÇÃO À ACTUAÇÃO DOS
DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO N.º
137 – LUBANGO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Autor: JOB SIPITALI

Lubango, 2023



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA HUÍLA

ISCED - HUÍLA

**ENSINO FORMAL DA LEITURA: DA PLANIFICAÇÃO À ACTUAÇÃO DOS
DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO N.º
137 – LUBANGO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Autor: JOB SIPITALI

Orientador: Prof. Doutor Márcio Undolo

Lubango, 2023

LISTA DE ABREVIATURAS

LP – Língua Portuguesa

PA – Português Angolano

PE – Português Europeu

PAL – Práticas de Análise Linguística

AL – Análise Linguística

SD – Sequência Didáctica

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Articulação entre os eixos de ensino.....	37
Figura 2: Esquema da Sequência Didática.....	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Ensino de Gramática vs Análise Linguística.....	30
--	-----------

*Às minhas filhas,
Esperança Sipitali, Leudmira
Sipitali, Beniciane Sipitali,
dedico heroicamente este
trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A nossa existência confirma-se nos outros.

Assim, no *terminus* deste trabalho, resta-me agradecer a colaboração de todos aqueles que, de forma explícita, deram o seu contributo:

Em primeiro lugar, dirijo-me, com elevada gratificação, ao meu orientador, Professor Márcio Undolo, pela tamanha sabedoria em orientar o presente trabalho que se tornou uma verdadeira resposta da nossa busca.

Em segundo lugar, agradeço igualmente a todos os professores do Curso de Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa, pelo conhecimento partilhado para que hoje tivesse outro olhar sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Em terceiro lugar, de forma extensiva, o meu agradecimento também vai para aqueles que disponibilizaram o seu precioso tempo para servirem como informantes da nossa pesquisa, principalmente os professores e os alunos do Magistério Primário N.º 137 do Lubango, com realce ao Professor Chuva, que humildemente aceitou que acompanhasse as aulas dele durante o período de recolha de dados; aos meus pais, Simão Gabriel e Delfina Nana, pela educação até aos meus 7 anos de idade; aos meus irmãos: Moisés, Isabel, Ermelinda e Romão, cuja orfandade nos bateu mais cedo à porta.

A todos, minha eterna gratidão!

RESUMO

O presente trabalho é de carácter descritivo, baseado na análise de *corpus*, constituído por textos resultantes das planificações dos professores, além da observação formal às aulas, inquérito aplicado aos professores e aos estudantes, respectivamente. Do levantamento empírico feito, por meio dos instrumentos mencionados anteriormente, há evidências de um certo distanciamento entre a formalização da leitura nos alunos em função da maneira como são ministradas as aulas de Língua Portuguesa. Verificou-se que as causas são originadas pelo cunho de ensino tradicional, ligado à prescrição ou à fragmentação de palavras, de frases e de períodos com valor semântico acentuado de memorização de regras gramaticais. Este cunho é apontado como um dos principais causadores da informalização da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa. Os resultados da pesquisa provam que a implementação da análise linguística, em sintonia com as actividades de sequência Didáctica, pode proporcionar a formalização da leitura e produção de textos nos alunos, bem como contribuir para uma boa didáctica no ensino da Língua Portuguesa. Por isso, o nosso objectivo é de estimular os professores para o reconhecimento e uso do texto nas aulas de Língua Portuguesa enquanto recurso para a promoção de aprendizagens significativas da língua. A hipótese é de que um ensino da Língua Portuguesa que tenha o texto/géneros discursivos como meio didáctico amplia os horizontes e conhecimentos dos alunos pelo facto de que o texto é uma interacção social, no qual estão inseridos os elementos linguísticos, culturais, tradicionais de uma determinada sociedade. Pelas suas actividades didácticas, a análise linguística torna-se uma das práticas metodológicas mais eficazes para o ensino da língua.

Assim, as conclusões do presente estudo mostram a necessidade de se repensar a maneira de ensinar a Língua Portuguesa para se poder formalizar a leitura nos alunos, trabalho este que carecerá da implementação do texto.

Palavras-chave: ensino formal da leitura, ensino tradicional, texto, análise linguística, sequência didáctica.

ABSTRACT

The present work is descriptive in nature, based on corpus analysis, consisting of texts resulting from teachers' plans, in addition to formal observation of classes, surveys applied to teachers and students, respectively. From the empirical survey carried out, using the instruments mentioned anteriorly, there is evidence of a certain distance between the formalization of reading in students depending on the way Portuguese language classes are taught. It was found that the causes originate from the nature of traditional teaching, linked to the prescription or fragmentation of words, phrases and periods with a strong semantic value for memorizing grammatical rules. This aspect is identified as one of the main causes of the informalization of reading in Portuguese language classes. The research results prove that the implementation of linguistic analysis, in line with the Didactic sequence activities, can provide formalization of reading and text production in students, as well as contributing to good teaching in the teaching of the Portuguese Language. Therefore, our objective is to encourage teachers to recognize and use the text in Portuguese language classes as a resource for promoting meaningful learning of the language. The hypothesis is that teaching the Portuguese language that uses text/discursive genres as a didactic medium broadens students' horizons and knowledge due to the fact that the text is a social interaction, in which linguistic, cultural and traditional elements of a given society. Due to its didactic activities, linguistic analysis becomes one of the most effective methodological practices for teaching language.

Thus, the conclusions of the present study show the need to rethink the way of teaching the Portuguese language in order to formalize reading in students, a work that will require the implementation of the text.

Keywords: formal teaching of reading, traditional teaching, text, linguistic analysis, didactic sequence.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	ii
ÍNDICE DE TABELAS	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO	vi
<i>ABSTRACT</i>	vii
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1. Concepções de Linguagem: Percursos para o Ensino da Língua Portuguesa.....	18
1.2. Texto na Perspectiva Enunciativo-Discursiva.....	20
1.3. A Função do Texto no Ensino da Língua	23
1.4. Práticas de Análise Linguística na visão dos teóricos	26
1.5. Ensino da Gramática vs Análise Linguística: contributos de Mendonça e Travaglia.....	28
1.6. “Condições para a Ocorrência” da Perspectiva Análise Linguística em sala de aula	31
1.7. A Análise Linguística: um ponto de partida para a formação de leitores?	33
1.8. Análise do Programa de Língua Portuguesa do Magistério Primário da 12. ^a classe	37
1.9. O Ensino da Língua Portuguesa em Angola	39
CAPÍTULO II: DA METODOLOGIA À DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
2.1. Metodologia	43
2.2. Objecto de Estudo.....	44
2.3. Campo de Acção	44
2.4. População e amostra	44
2.5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	45

2.5.1. Inquérito de questionário	45
2.5.2. Observação formal às aulas.....	46
2.5.3. Entrevista gravada	47
2.6. Discussão dos Resultados.....	47
2.6.1. Comentário das aulas observadas.....	47
2.6.2. A Análise das Respostas dos Professores.....	51
2.6.3. A Análise das Respostas dos Alunos	56
CAPÍTULO III: PROPOSTAS PARA A EFECTIVAÇÃO DA TEORIA ANÁLISE LINGUÍSTICA	63
3.1. Sequência Didáctica	64
3.2. Sequências de Actividades com a Obra « <i>Undengue</i> ».....	66
3.2.1. Proposta de Sequência de Actividade: « <i>Undengue</i> » – episódio 2º – leitura.....	66
3.2.2. Proposta de Sequência de Actividade: « <i>Undengue</i> » – episódio 2º – Produção textual.	68
CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
APÊNDICES	78

INTRODUÇÃO

A investigação pós-graduada no ensino da Língua Portuguesa em Angola é, ainda, recente. Perante um conjunto de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem desta língua, a leitura figura como uma das áreas mais críticas, dado os resultados da aferição em exames de fim de ciclo de ensino no ensino geral e técnico-profissional que deixam a desejar e considerando a função social, cultural e económica da leitura em sociedade, optámos por dedicar atenção especial ao ensino da leitura em contexto local.

Resultante da observação que vimos fazendo ao processo de ensino formal da leitura, assinala-se haver professores cujas aulas são de cunho gramatical com uma característica acentuada de memorização de regras, ignorando o texto como recurso para a aprendizagem da língua. Este cunho é apontado como um dos principais causadores do insucesso escolar da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa. Admite-se, com efeito, a necessidade de formar o professor para o reconhecimento e uso do texto como recurso para a promoção de aprendizagens significativas da língua a partir de teorias científicas.

Com efeito, formulámos as seguintes perguntas de partida:

- Por que razão os professores ignoram o texto como recurso nas aulas de Língua Portuguesa?
- Que medidas permitem que os professores integrem na sua prática docente-educativa o texto como recurso à aprendizagem da língua baseada na Análise Linguística?

Como entendido o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da Análise Linguística, na concepção reflexiva de Geraldi (2011), bem como da teoria dos géneros discursivos de Bakhtin (1997), partimos da ideia de que o texto acaba por ser o cunho impulsionador para a compreensão da linguagem em suas múltiplas variedades e o ponto de partida da materialização da interacção social. Nessas circunstâncias, a leitura acaba sendo uma prática social. Com isso, requer um leitor totalmente formado para se tornar crítico e poder mobilizar os seus conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos com o intuito de compreender o texto e o sentido do mundo, já que o texto transita para outra dimensão, deixando de ser um simples “amontoado” de palavras ou frases, mas sim passa a ser um

elemento discursivo do qual se reflectem “ as marcas da sociedade”, sem deixar de lado a questão contextual (PETRONI & OLIVEIRA, 2010).

Sendo o ensino da leitura como objecto de estudo deste trabalho, como recurso didáctico, o texto torna-se um meio metodológico mais eficaz para o ensino da língua e de outras áreas do saber. Enquanto evento social, remete o ser humano à sua essência dialógica para poder, assim, tomar consciência da busca da sua identidade e da luta pela igualdade social por meio de produção e análise de textos. Por isso, as planificações didácticas dos professores de Língua Portuguesa do Magistério Primário N.º 137 do Lubango constituem o campo de acção do nosso trabalho. Entendemos por planificações didácticas actividades de ensino que consistem na organização racional e construtiva dos procedimentos metodológicos cuja finalidade é de fazer com que os alunos se sintam verdadeiramente agentes partícipes do ensino.

O objectivo geral da pesquisa, do qual formulámos quatro objectivos específicos, é o de estimular os professores para o reconhecimento e uso do texto nas aulas de Língua Portuguesa enquanto recurso para a promoção de aprendizagens significativas da língua. Quanto aos objectivos específicos, formulámos os seguintes: (i) apresentar uma discussão teórico-metodológica sobre o ensino da leitura em sala de aula na perspectiva da Análise Linguística para o ensino-aprendizagem da língua; (ii) reflectir sobre o ensino da gramática se seus métodos de ensino contribuem para o processo ensino-aprendizagem da leitura e de produção de textos; (iii) avaliar as planificações didácticas dos professores, relativamente ao uso do texto nas aulas; (iv) contribuir para a valorização da linguística aplicada, sobretudo, na perspectiva geraldiana, enquanto princípio da construção de sentido do texto e da percepção dos vários usos da linguagem.

A premissa descrita sobre os objectivos apresentados é da hipótese de que o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado para o texto. Com o texto amplia-se os horizontes e conhecimentos dos alunos, pelo facto de que ele é uma interacção social, no qual estão inseridos os elementos linguísticos, culturais, tradicionais de uma determinada sociedade. Alves (2018, p.14) fundamenta essa abordagem ao referenciar que o texto em sala de aula, “por meio da acção docente, possibilita aos alunos a apropriação da

língua escrita e sua inserção nas diversas práticas sociais grafocêntricas, auxiliando, assim, nos processos de ensino e de aprendizagem” em todos os níveis de ensino. Com base nessa situação, depreende-se que os professores têm de elaborar metodologias eficientes, a fim de que as aulas de Língua Portuguesa tenham como foco os géneros textuais ou os textos. Esta corrente didáctica (ensino voltado para a reflexão/análise da língua) elimina o simples dito popular: “*toma lá e dá cá*” que exige do aluno a reprodução do que aprendeu sem dar seu ponto de vista ou fazer uma análise sobre os sentidos da língua, em seus múltiplos aspectos. Assim, para a efectivação deste trabalho, optámos pela teoria Análise Linguística, na perspectiva *geraldiana*. Esta teoria defende, no campo das Ciências Humanas, um ensino mais interactivo, reflexivo e contextualizado (mais próximo dos sujeitos aprendizes da língua). Além disso, por meio da Análise Linguística, insere-se o aluno no mundo da leitura e toma consciência sobre o seu estado linguístico, porque é dada prioridade, nas aulas de Língua Portuguesa, o estudo dos textos que ele (o aluno) produz.

Um ensino da Língua Portuguesa, que tenha como ponto de partida o texto, contribui para a aprendizagem e “apropriação de conhecimentos científicos e culturais, engendrados em práticas sociais de linguagem contextualizadas”, sem sobressaltos (ALVES, 2018, p.14). Deste modo, quando o ensino da língua não é enquadrado nos aspectos sócio-históricos de uma sociedade, o seu retorno pode ser ineficaz, porque não conduz os alunos para as suas vidas naturais da linguagem do seu dia-a-dia. O homem deve conhecer-se a partir daquilo que produz para os outros e do que espera dos outros (interagir). A esse acto de interdependência chama-se interacção social. A linguagem pode ser o ponto crucial para a revelação desse processo de socialização.

Creemos que um professor que tenha conhecimento disso edifica uma sociedade mais sólida e capaz de responder e resolver as necessidades da sua própria pátria. Pensamos que o objectivo dos conteúdos curriculares é de fazer com que a sociedade tenha em mente o seu contributo na construção no mundo. Na perspectiva teórica da Análise Linguística, Geraldí (2011) defende a valorização do conhecimento dos alunos. Neste campo didáctico, trabalha-se a consciência dos alunos para que consigam descobrir

– por meio da interação – as suas competências comunicativas e linguísticas. Percebe-se, portanto, que hoje o ensino da Língua Portuguesa deve “dar-se através de textos”, principalmente os textos dos alunos (GERALDI, 2011). Assim adoptado, o texto passa a ser considerado como o estudo de todos os elementos linguísticos que a sociedade cria, num processo interaccional entre o oral e o escrito.

Marcuschi (2008, p. 51) aponta esse valor consensual do ensino da língua por meio de textos, dizendo que, “o trabalho com texto não tem limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos”. É nessa perspectiva que a Análise Linguística se torna importante, porque, na sua actividade educacional, para estudar a língua, trabalha com a prática de leitura e produção de textos. Dessas práticas, nasce um novo olhar sobre o ensino da língua, em função daquilo que tem sido o ensino perpétuo da Língua Portuguesa (ensino baseado na morfossintaxe: classificação de palavras). O que se pretende é tomar a língua “em seu uso real, assim como acontece em situações quotidianas, dentro e fora da escola” (SILVA, 2015, p. 28).

À luz do precedente, o sujeito ideal para a consecução ou a tentativa da implementação da Análise Linguística, em sincronia com o texto, é o professor. É, a ele que cabe a recepção dessa teoria e estudá-la pormenorizadamente para poder, quiçá, a pôr em práticas. Estamos a falar concretamente da presença do texto nas aulas de Língua Portuguesa. É a partir dele que são reveladas as culturas dos povos e o processo evolutivo da própria língua. Pondo o aluno em contacto com o texto, o professor fará com que este sujeito aprendiz se reencontre e se identifique. Tal acto levou Mendonça (2007) e Travaglia (2019) a unirem-se nas ideias, ao abordarem a gramática vs Análise Linguística para o estudo da língua. Para esses autores, a produção de sentido de palavras encontra-se no texto e não nas frases fragmentárias.

Neste caso, a gramática ensinada nas escolas fornece pouco esse elemento significativo, porque o seu ensino é mais repetitivo (centrado nas frases/palavras isoladas). Apenas a Análise Linguística é capaz de remeter a língua a um estudo múltiplo, porque “trabalh[a] com o texto em si, com sua

articulação interna, ou com o género e seu funcionamento nas práticas sociais” (MENDONÇA, 2007, pp. 74-75). Nesta proposição, a escola não pode ser a “vanguarda da tradição de bem falar e escrever de qualquer sociedade”, mas sim deve ser de tomar consciência da variedade linguística que o aluno traz da sua sociedade ou “[deve] promover o ensino da língua como um fenómeno social, facto social e histórico” (NAUEGE, 2017, pp. 67-68).

Nesse sentido, percebe-se que a Análise Linguística é o eixo central para o ensino da Língua Portuguesa. Ela é o elemento nuclear para o ensino formal da leitura e da produção de textos (GERALDI, 2011; MENDONÇA, 2006; TRAVAGLIA, 2019). Para tal enfoque, é necessário que o professor elabore questionários eficientes sobre os quais os alunos poderão reflectir sobre os vários aspectos linguísticos que o texto apresenta. Nesta estrutura modal, a Sequência Didáctica pode ser uma das actividades eficazes para complementar a Análise Linguística, por aquela (Sequência Didáctica), estar voltada para a diversidade de actividades didácticas para o estudo da língua. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) definem a Sequência Didáctica como “conjunto de actividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito”. Assim, na fundamentação teórica, que corresponde ao capítulo I, procuramos discutir as várias teorias sobre a investigação didáctica do ensino da Língua Portuguesa. As concepções de linguagem, o texto na perspectiva Enunciativo-Discursiva, a gramática e as Práticas de Análise Linguística constituíram a base de reflexão neste capítulo. Deste modo, a discussão teórico-metodológica da Análise Linguística, em interacção com a Sequência Didáctica, acabou por ser o eixo mais real para a presença do texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Quanto à questão metodológica, adoptámos a pesquisa do tipo “qualitativo-interpretativa” (TRIVIÑOS, 1987) por ser mais “aproximativa” no que diz respeito à investigação do problema. Esta metodologia, cuja essência é estudar os casos de forma natural, permitiu-nos interpretar os dados de forma pontual e contextual. O nosso objecto de estudo incidiu sobre o ensino da leitura. Para que tivéssemos mais resultados credíveis, as planificações dos professores de Língua Portuguesa do Magistério Primário

N.º 137 do Lubango foram o nosso campo de acção. Para a recolha de informações sobre o tema, a nossa população e amostra foram os estudantes da 12.ª Classe, Curso Magistério Primário, assim como os professores a quem aplicamos um inquérito de questionário. Este questionário esteve centrado na recolha de três dados: (1) *Dados Demográficos*, (2) *Dados Académicos* e (3) *Dados Profissionais*. (i) *o texto como material didáctico da aula em tempo real de aula*; (ii) *a capacidade de criar clima favorável com os alunos a partir do texto como meio de aprendizagem da língua em tempo real de aula*; (iii) *a aplicação de várias tipologias textuais para diferentes situações de aprendizagem em tempo real de aula* estiveram na base das aulas observadas.

Em suma, os presentes pontos - sobre a metodologia, o objecto de estudo, o campo de acção, a população e amostra e análise e discussão dos resultados obtidos a partir das observações formais às aulas e dos inquéritos aplicado aos professores e alunos - serão desenvolvidos com mais detalhes no capítulo II. Finalmente, o terceiro capítulo, culminará com Propostas para a Efectivação da Teoria Análise Linguística.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Concepções de Linguagem: Percursos para o Ensino da Língua Portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa, sobretudo, no Ensino Primário, requer um vasto conjunto de escolhas de actividades que possam fundamentar as práticas didácticas do professor. Deste modo, é necessário que o professor conheça as concepções de linguagem para poder alcançar um trabalho mais reflexivo da língua que ensina. Conhecendo as concepções de linguagem, o docente pode criar melhor as suas metas estratégicas para o ensino da língua. Para tal contexto, são eleitos três concepções de linguagem, na perspectiva de Travaglia (2005): a linguagem como *expressão do pensamento*, a linguagem como *instrumento de comunicação* e a linguagem como *processo de interação*. A primeira concepção aponta para um estudo prescritivo ou normativo da língua, cuja finalidade é a suplantação das regras gramaticais. Esse estudo, da gramática tradicional, continua a vigorar nas aulas de português, onde o sujeito falante é obrigado a memorizar, profundamente, a norma-padrão. Nesta concepção, levanta-se a ideia de que “toda a pessoa que não possui uma performance expressiva não pensa” como se o acto da expressão da língua estivesse apenas ligada à norma padrão (HALLIDAY, MCINTOSH e STREVENS, 1974). Nesta concepção de linguagem são desconsiderados os eventos comunicativos sociais “(para quem se fala, em que situação, para quê)” (TRAVAGLIA, 2005). A linguagem “não se configura como representativo do domínio da língua portuguesa, [porque os estudos sobre] a disciplina ainda se centram na exposição e na cobrança da memorização de normas e regras [...]”, o que coloca os estudantes à encarar a Língua Portuguesa como uma disciplina de difícil aprendizagem (GERALDI, 2006, 35).

Na segunda concepção, define-se a língua como “um conjunto de signos que o emissor articula para comunicar uma mensagem ao receptor” (HALLIDAY, MCINTOSH & STREVENS, 1974). Este conceito exige que o falante tenha um acervo linguístico sofisticado ou já projectado para poder se comunicar. Podemos perceber neste processo comunicativo o princípio da exclusão. Além das múltiplas situações linguísticas de uso social,

também se elimina a presença do Outro, enquanto sujeito real e activo dessa comunicação. Olhando para aquilo que é o ensino no nosso país, as duas concepções de linguagem acabam por ser um dos fenómenos ideológicos mais dominantes no ensino da Língua Portuguesa. Diante dessa realidade, é necessário se ter em mente que a linguagem nunca é fechada e que o seu ponto de partida e fim é sempre a interacção, meio pelo qual a língua circula em função do contexto. Defende-se a ideia de que não é possível “realizar a fala sem um outro sujeito e pronto para intervir ou fazer uma pré-análise daquilo que recebe do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 288). Sobre esse processo interactivo, Barthes (1971) critica as práticas do professor perante o ensino, ao tentar compará-lo com um psicanalista.

Como é que se pode comparar o professor com o psicanalista? É exactamente o contrário o que se passa: é ele o psicanalisado. Imaginemos que sou professor: falo, sem fim, diante de e para alguém que não fala. Sou aquele que diz Eu [...] sou aquele que, a pretexto de expor um saber, propõe um discurso, que nunca sei como é recebido [...] na exposição, melhor denominada do que se imagina, não é o saber que se expõe, é o sujeito (BARTHES, 1971, pp. 30-31).

A análise de Barthes é preocupante por três razões: a primeira é de o professor colocar-se no centro das atenções, desconsiderando a fala dos outros sujeitos (os alunos). A segunda é de impor o seu discurso à comunidade escolar. A terceira é de que haja uma veneração das suas ideias. Tal comportamento pode desmorrar o valor social que a língua propõe (interacção). O “movimento correctivo e perfectivo” da língua reconhece-se na fala (interacção) entre os seres humanos (BARTHES, 1971, p. 26). Por isso, no ensino, para a valorização do Outro, é necessário que haja essa abertura da interacção para que também se sinta partícipe na criação de um mundo cada vez mais interactivo. Esta é a ideia sobre a qual se discute que se considere a fala como poder e que todo o ser humano exerça tal liberdade de a aplicar perante o outro sujeito.

Na terceira concepção, reconhece-se a linguagem “como um lugar de interacção, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução” (GERALDI, 2006, p. 47). É, naturalmente, a partir da interacção que os seres humanos reconhecem e praticam as suas acções discursivas, o que tal execução seria impossível sem a presença do outro. Acreditamos na ideia

de que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2006, p. 50).

Sobre aquilo que é a nossa perspectiva do ensino da Língua Portuguesa, de entre as três concepções apresentadas, a terceira concepção responde às nossas necessidades educativas. Acreditamos que essa concepção tratará novas formas didácticas de ensinar a Língua Portuguesa, por defender um ensino interactivo, onde cada falante se torna um repositório da linguagem com a noção do momento da sua utilização e do seu contexto social.

1.2. Texto na Perspectiva Enunciativo-Discursiva

Falar sobre os textos discursivos é preciso recuar no tempo de Platão (*A República*) e de Aristóteles (*Poética*). Estes estudiosos propuseram a classificação ou a distribuição das obras, segundo seus valores culturais, tradicionais que constituem e ligam a vida de uma sociedade.

Enquanto Platão classificou as obras literárias segundo seus valores, Aristóteles classificou os géneros como “obras de voz” (MACHADO, 2013, p. 151). É a partir de Platão e Aristóteles que hoje conhecemos os géneros literários em função da poética e retórica que desenvolveram. Apesar desse contributo, Machado (2013, *idem*) assinala que “[...] foi na literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou”. Após Platão e Aristóteles surgiram outros pesquisadores que deram continuidade do estudo dos géneros. O linguista russo Mikhail Bakhtin torna-se um dos maiores estudiosos da *prosa comunicativa*. Este estudioso concebe a linguagem como o ponto de partida de toda a manifestação social do ser humano, ao que chamou de *esferas de comunicação verbal*. Este estudioso desenvolveu os seus estudos a partir do prisma do “dialogismo do processo comunicativo”, onde as “relações interactivas são Produtivos de linguagem” (MACHADO, 2013, *idem*). Esta perspectiva bakhtiniana marca um novo olhar sobre os géneros discursivos cuja meta é a interacção efectiva entre os sujeitos para a edificação permanente da linguagem (Machado, 2013, *idem*). Bakhtin (2006) opõe-se à teoria saussuriana, onde se concebe a linguagem como *objectivismo abstracto* ou fala como individual. Para Bakhtin, a fala é,

totalmente, um mundo plural e cheio de significados conhecidos e interpretados, em função do contexto social. Por isso, Bakhtin (2006) elege o *subjectivismo idealista*. Para este estudioso, o subjectivismo idealista “interessa-se pelo acto da fala, de criação individual, como fundamento da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 98).

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo facto de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interacção do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à colectividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Assim, no discurso de Bakhtin (2006), o locutor e o interlocutor denotam-se como verdadeiros construtores livres da linguagem, porque, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do interlocutor nada tem a ver com um sistema abstracto de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Conforme se pode observar, podemos aferir que a teoria bakhtiniana preocupa-se com a prática da língua cuja efectivação é da inteira responsabilidade dos sujeitos que fazem parte da mesma realidade linguística. É por meio desses sujeitos bem ligados que a língua permanece viva, porque tem sempre um lugar seguramente de *rerepouso* da circulação da língua. Com isso, nenhuma enunciação é fixa tanto na sua fonte de partida (locutor) quanto na sua fonte de chegada (interlocutor). Por isso é que “a língua não é o reflexo das hesitações subjectivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes” (BAKHTIN, 2006, p.150). Daí que “a vida começa [...] no momento em que uma enunciação encontra outra” (BAKHTIN, 2006, p.183). Sob esse discurso, o fio condutor das ideias do Círculo de Bakhtin é a democratização da enunciação (fala), onde todos têm o privilégio de a usar, independentemente do *status* social do indivíduo.

Neste caso, define-se a enunciação como “[...] o produto da interacção de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não

haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2006, p. 119).

Neste conceito de Bakhtin percebe-se que há uma ligação íntima entre a enunciação e os géneros discursivos, porque “ os campos que se utilizam na língua” como “a forma, o conteúdo, o estilo” proporcionam a verdadeira aceitação do outro para um valor intencional estável da comunicação entre os sujeitos (ALVES, 2018, P. 34). Neste caso, a historicidade social pode assinalar a concretização desta ideologia dos indivíduos a partir do momento em que “a língua [é vista] como integridade concreta e viva” dos falantes (Bakhtin, 2006, p. 121). Sob esse prisma, Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 395) definem os géneros do discurso “como um constructo histórico, social e ideológico, no qual todo enunciado se tipifica para promover as interações”. Por isso, a noção de texto, em Bakhtin, é vista como ponto de partida de todas as disciplinas das ciências humanas:

O texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas. Conglomerado de conhecimentos e de métodos heterogéneos chamados filologia, linguística ciência da literatura, do conhecimento, etc. Partindo de um texto, perambulam-se nas mais variadas direcções, recolhendo-se fragmentos heterogéneos na natureza, na vida social, no psiquismo, na história, que serão unidos numa relação ora de causalidade, ora de sentido, confundindo-se a constatação e os valores (BAKHTIN, 1997, pp.340-341).

O texto, nesse conceito de Bakhtin (1997), passa a ser um hiperónimo de todas as consciências humanas, onde os sujeitos falantes constroem as fronteiras de comunicação entre si, garantindo um ao outro um “estoque social”, do qual a língua se torna uma esfera contínua da interacção (COUTINHO, 2023). Esta consciência colectiva, cuja construção linguística passa por um *contracto* convencional da linguagem marca o campo de interacção entre os sujeitos. Por isso, “através do reflexo do outro, chega-se ao objecto reflectido” (BAKHTIN, 1997, p. 341). O homem só pode ser estudado dentro da realidade textual e quando tal princípio não acontece já não se trata de ciências humanas, mas de *anatomia, de fisiologia humanas*.

Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas, mas de anatomia humana. O acto

humano é um texto potencial e não pode ser compreendido fora do contexto dialógico de seu tempo (BAKHTIN, 1997, p. 334).

Para Kock e Elias (2006), o texto é o

“lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objectos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de selecção lexical que a língua lhes põe à disposição” (KOCK e ELIAS, 2006, p. 7).

Os autores citados têm um conceito em comum de texto: a interação. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser um pretexto, passa a ser uma ponte de integração entre as várias áreas de conhecimento que cada um possui.

Um dos estudiosos que retoma a teoria de Bakhtin é Bronckart (2009). Este autor trouxe um novo olhar a respeito de texto ao posicionar-se na perspectiva *interacionismo sócio-discursivo*. Para este autor, o texto é “a unidade comunicativa de nível superior” (BRONCHART, 2009, p. 137).

O *nível superior* a que Bronckart se refere é a carga semântica que um texto possui. Por outras palavras, na perspectiva bronckartiana o texto é um holónimo (o todo) de todas actividades de linguagem, porque tem a dimensão de revelar a essência da vida social. Numa apreciação mais peremptória, chega-se a conclusão de que tanto Bakhtin quanto Bronckart e outros estudiosos estão virados para a interacção verbal. Portanto, a ideia que temos de Bronckart e de todos seguidores de Bakhtin é de que estudar a língua de forma isolada ou fragmentária, é assumir o papel de destruidor da linguagem social, porque se omite o lado das relações sociais (a interacção).

1.3. A Função do Texto no Ensino da Língua

Hoje está comprovado que o ensino da Língua Portuguesa deve “dar-se através de textos” (GERALDI, 2011; BAKHTIN, 2006). Assim adoptado, o texto passa a ser considerado como o estudo de todos os elementos linguísticos que a sociedade criou, num processo interaccional entre o oral e o escrito. Marcuschi (2008, p. 51) aponta esse valor consensual do ensino da língua por meio do texto, dizendo que “o trabalho com texto não tem limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema

linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos”. Assim, de forma resumida, Marcuschi (2008, pp. 51-52) apresenta os aspectos linguísticos que se podem trabalhar com o texto:

- a) As questões de desenvolvimento histórico da língua;
- b) A língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) As relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) As relações fala e escrita no uso real da língua;
- e) A organização fonológica da língua;
- f) Os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) O funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) Os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) A organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) O funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) A organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) As estratégias de redacção e questões de estilo;
- m) A progressão temática e a organização tópica;
- n) A questão da leitura e da compreensão;
- o) O treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) O estudo dos géneros textuais;
- q) O treinamento da ampliação, redução e resumo de textos;
- r) O estudo da pontuação e da ortografia;
- s) Os problemas residuais da alfabetização.

Percebe-se que há uma imensa riqueza no texto para qualquer exploração linguística, seja de géneros textuais, seja de estilo literário de uma época, seja da revelação de costumes de um povo. O estudo destes aspectos linguísticos a partir do texto evita o reducionismo ou o simples estudo de palavras de forma isolada.

Mattos e Silva (2004, citados por MARCUSCHI, 2008, p. 57), com quem estamos de acordo, reforçam esta ideia, advertindo que o que se deve evitar é “o objectivo pedagógico de carácter prescrito” ligado (i) à “recortes com características de auto-suficiência e (ii) à prescrições de produção com características estáticas”, visto que o ensino da língua não tem apenas este ângulo. Diante de todos esses pontos em discussão, o sujeito ideal para a consecução ou a tentativa da implementação do texto no ensino para o estudo da língua é o professor. Pondo o aluno a ter contacto com o texto, o professor fará com que este sujeito aprendiz se reencontre e se identifique.

Nas escolas angolanas, podemos afirmar que há uma certa timidez dessa “pedagogia linguística construtivista” (acto de pôr o aluno a reflectir sobre os diversos usos da linguagem a partir do texto (oral ou escrito) que a sociedade lhe vai oferecendo) (ANJOS, ERNESTO, SUELELA E SOQUESSA, 2020). Por isso, é importante reflectirmos profundamente o “valor didáctico do texto” nas aulas de português (ANJOS, ERNESTO, SUELELA e SOQUESSA, *idem*). Hoje há uma unanimidade dos estudiosos de que o texto é um suporte didáctico mais valioso e um dos melhores instrumentos metodológicos para o ensino da língua (ANJOS, ERNESTO, SUELELA e SOQUESSA, 2020; BRONCKART, 2009; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2003). Por isso, o texto vale didáctica e metodologicamente por ser:

- a) o espaço psicossocial de criatividade da linguagem humana;
- b) a unidade máxima da sintaxe de enunciados e de análise linguística [...];
- c) o universo de realização da Literatura enquanto conjunto de textos, espaço de construção e desconstrução de sentidos e meio que o ser humano encontra para a realização pessoal e inserção no mundo civilizacional em que vive;
- d) o suporte didáctico ao dispor quer do professor reflexivo, crítico, intelectual, artesão, profissional e mestre em humanidade quer do aluno activo e construtor dos seus próprios conhecimentos para fortalecerem as competências comunicativa e literária;
- e) o supor didáctico sem o qual uma aula se torna descontextualizada, cansativa e extremamente deletéria (ANJOS, ERNESTO, SUELELA e SOQUESSA, 2020, p. 32).

Os presentes pontos têm apenas a sua existência em dois espaços didácticos: *a escola e aula de Língua Portuguesa*. É naturalmente desses espaços-temporais que o texto se efectiva, ganhando diversas análises e discussões a respeito daquilo que nele é plasmado. Sendo assim, o professor deve estar munido de várias literaturas (géneros textuais) para os seus alunos poderem – a partir das actividades projectadas - compreender a dimensão infinita da linguagem.

A respeito desse item, eis o que afirma Oliveira (2003):

o ensino de língua deve estar vinculado à produção de textos. Não se pode continuar a ensinar a língua materna como um conjunto de regras que não tem nenhuma ligação com os actos de comunicação. É preciso fazer o aluno mergulhar no texto, dominá-lo, para depois introduzir as normas de gramática, com o objectivo de apurar o texto produzido por ele. O que se

propõe é que qualquer texto, referente a qualquer assunto, possa ser utilizado na aula de leitura e análise de textos (OLIVEIRA, 2003, pp. 8-11).

Nessa lógica de pensamento de Oliveira, o professor procedendo desta maneira, de fazer com que o aluno tenha em sua posse diversos textos/gêneros discursivos, estará a inserir o aluno no mundo da leitura e da escrita. Aliás, tal como podemos constatar, o aluno, primeiro, deve entrar em contacto com o texto para mais tarde poder receber as noções das normas gramaticais. De todo o exposto, pode concluir-se que a ideia primária deste ponto é de que o aluno seja o sujeito activo do texto no ensino da língua.

1.4. Práticas de Análise Linguística na visão dos teóricos

Os estudos sobre as Práticas de Análise Linguísticas (PAL) têm tido várias abordagens. Tem-se procurado até que ponto essas práticas podem contribuir significativamente para o estudo eficaz da língua, concretamente, para a formação de leitores. Assim, neste presente ponto, apresentaremos alguns teóricos que abordaram sobre as PAL para o ensino da língua, com foco ao teórico Geraldi que acaba por ser o precursor dessa perspectiva. Os estudos ou as propostas das PAL são encontradas na obra desse autor intitulada «*O Texto na Sala de Aula*». Para este estudioso, o ensino da Língua Portuguesa deve abarcar somente três pólos: “(1) *prática de leitura de textos*; (2) *prática de produção de textos* e (3) *prática de análise linguística*”. Por isso, define a PAL como:

a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, seleccionar e avaliar formas linguísticas e por prática de produção de textos o uso efectivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever (GERALDI, 2011, p. 71).

Percebe-se nesse conceito a preocupação do autor de revelar que o objectivo da Análise Linguística (AL) não é de ensinar a língua de forma prescritiva ou fragmentária (identificação e memorização de classes gramaticais), mas sim de procurar situar a linguagem real do aluno, a forma como escreve “ para verificar quais são as questões gramaticais e textuais que precisam ser exploradas” (TENÓRIO, 2013, p. 24).

Nesse cruzamento de ideias, Alves (2013) referencia que neste caso:

o texto é central e deve ser visto como parte da actividade discursiva. Para que [essa análise linguística] ocorra, os professores precisam ter conhecimento das questões relativas ao funcionamento do léxico, da gramática e das práticas cognitivo-textuais com que efectivamos nossa actividade discursiva (ALVES, 2013, p. 19).

No entender de Mendonça (2006, p. 205), o termo análise linguística surgiu para “denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenómenos gramaticais, textuais e discursivos”. O objectivo central da análise linguística, para esta autora, é de “reflectir sobre elementos e fenómenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem” (p. 206).

Rodrigues (2021, pp. 78-79) define a Análise Linguística como uma “prática de ensino e aprendizagem a favor dos usos da linguagem, a favor da interacção do sujeito nas diferentes esferas sociais”.

Bezerra e Reinaldo (2020, p. 65) definem a análise linguística como “uma metodologia de ensino reflexivo que parte da observação das regularidades linguísticas para se chegar a formular as regras que as descrevem, implicando actividades epilinguísticas e metalinguísticas”.

Em síntese, os conceitos que os presentes estudiosos apresentam sobre a Análise Linguística, advogam a necessidade de se repensar a forma de como têm sido leccionadas as aulas de língua portuguesa para que se possa inverter o ensino de identificação ou de classificação das palavras. O que se pretende é tomar a língua “em seu uso real, assim como acontece em situações quotidianas, dentro e fora da escola, com pausas, digressões, retomadas” (SILVA, 2015, p. 28). Por isso é que a essência da AL é de capacitar os alunos para o seu mundo social, onde a leitura e a produção de textos são eixos centrais para o conforto das suas realizações, enquanto cidadãos chamados para servir à Pátria com seus conhecimentos (ANJOS, ERNESTO, SUELELA e SOQUESSA, 2020).

1.5. Ensino da Gramática vs Análise Linguística: contributos de Mendonça e Travaglia

Como se pôde constatar no ponto anterior, há muito que se dizer sobre o ensino da gramática que desde os tempos remotos sempre teve um olhar de prestígio muito renomado para o ensino da Língua Portuguesa. Tal acto levou muitos estudiosos a fazer pesquisas para o ensino da língua. Como vimos nos pontos já apresentados neste trabalho, Geraldi (2011) foi um dos primeiros precursores a tomar tais estudos por ter-se preocupado com o conhecimento do aluno e não mais com o do professor.

Sobre o ponto em estudo, Mendonça (2007) e Travaglia (2019) unem-se nas ideias ao abordarem sobre o trabalho da gramática com AL para o estudo da língua. Para esses autores, a produção de sentido da palavra encontra-se no texto e não nas frases fragmentárias. Nesse caso, a gramática ensinada nas escolas não fornece esse elemento significativo, porque o seu ensino é mais repetitivo e só a AL encontra o sentido da palavra, porque “trabalh[a] com o texto em si, com sua articulação interna, ou com o género e seu funcionamento nas práticas sociais” (MENDONÇA, 2007, pp. 74-75).

Travaglia (2019, p. 4) divide a AL em dois tipos:

- (i) Análise linguística classificatória e/ou explicativa;
- (ii) Análise linguística.

Na primeira tipologia da AL, configura-se o discurso teórico como eixo didáctico dessa forma, “cuja utilidade no dia-a-dia da maioria das pessoas nos parece não ser significativa” (TRAVAGLIA, 2019). Segundo este autor, as actividades como de conceitualização, de identificação ou de classificação de palavras são centro dessa análise. Tais actividades concretas seriam as seguintes:

- (1) Sublinhe as preposições / os pronomes pessoais/ etc. presentes nas frases abaixo / no texto lido;
- (2) Classifique as palavras sublinhadas no texto;
- (3) Classifique as orações dos períodos abaixo;
- (4) Classifique as figuras de linguagem presentes nos trechos abaixo/ destacadas no texto;
- (5) Diga o grau em que está o adjectivo sublinhado na frase abaixo;
- (6) Relacione as duas colunas, usando a seguinte legenda: a) prefixo; b) sufixo;

- (7) Justifique a concordância do verbo com o sujeito nas frases abaixo / a acentuação das palavras abaixo (TRAVAGLIA, 2019, p. 5).

A segunda tipologia de análise, para Travaglia (2019), é centrada “na significação nos planos semântico e pragmático da língua e no nível textual-discursivo”, no qual são desenvolvidas as actividades que:

- a) exploram o significado dos elementos linguísticos dentro de textos e/ou suas funções na comunicação;
- b) comparam a significação de determinado recurso linguístico com a significação de recursos linguísticos alternativos [...];
- c) exploram a situação em que se pode ou se deve usar determinado recurso e com que fim, produzindo que efeito de sentido. Levam a verificar se a significação e/ou função altera em decorrência de uso em situações diferentes do mesmo recurso ou de recursos diferentes (TRAVAGLIA, 2019, p.5).

Para mais esclarecimentos, vamos ilustrar alguns exemplos das categorias gramaticais que essa actividade exige no estudo da língua:

- (1) *Veja os dois textos abaixo (um com o verbo no presente do indicativo e outro com o verbo no presente do conjuntivo) e diga qual a diferença de sentido entre os dois. Isto modifica as situações em que eles podem ser usados?*

a - *Espero um carro que me **leva** para casa. (presente do indicativo)*

b - *Espero um carro que me **leve** para casa. (presente do conjuntivo)*
(TRAVAGLIA, 2003, p. 202.)

- (2) *– As palavras **meu, teu, seu, nosso, vosso e seus** respectivos femininos e plurais, como vimos, indicam posse, isto é, que alguém é possuidor ou proprietário de algo. Você acha que nos trechos abaixo essas palavras indicam posse? O que elas estão indicando?*

a) *José certamente tem **seus** cinquenta anos.*

b) *Como vai, **minha** madrinha?*

c) *O **nosso** personagem teve então uma ideia mirabolante, meio maluca.*

d) *Mariana, o que acontece? Por que você faz estas coisas? Certamente você não saiu aos **seus*** (TRAVAGLIA, 2019, p.11).

Do que se pôde observar, podemos afirmar que a primeira análise (classificatória e/ou explicativa) tem pouco contributo ou mesmo nada no “desenvolvimento da competência de produção e compreensão de textos” (TRAVAGLIA, 2019, p.6). Só a segunda análise (linguística) nos proporciona um estudo mais profundo da língua. Eis o que salienta Mendonça (2007):

a AL na escola se baseia no pressuposto de que a linguagem não é uma estrutura dada, acabada, mas uma forma de (inter)acção social, que funciona segundo certas condições de produção dos discursos – interlocutores, situação sócio-comunicativa, género, forma de circulação, etc. (MENDONÇA , 2007, p. 75).

Na citação de Mendonça reconhece-se o objectivo central da AL que é de estudar a língua em suas diversas dimensões.

Mendonça (2006, p. 207), para mais compreensão, apresenta, em síntese, a diferença entre Ensino de Gramática e Análise Linguística.

Tabela 1: Ensino de Gramática vs Análise Linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita à interferência dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalinguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessários.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade na norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade nos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e das escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exige comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça, 2006

A presente tabela assinala a síntese do que se discutiu no ponto anterior. Como se pode ver, há uma diferença do ensino da língua. Enquanto a AL tem como objecto de estudo o texto, a gramática tem a *palavra*, a *frase* e o *período*. Em síntese, o Ensino de Gramática preocupa-se com a sistematização da língua e a Análise Linguística preocupa-se com a interacção social da língua. Sobre aquilo que é o nosso campo de acção, optamos pela Análise Linguística.

1.6. “Condições para a Ocorrência” da Perspectiva Análise Linguística em sala de aula

O que acaba por confirmar a aceitação da teoria geraldiana para o ensino da Língua Portuguesa são as actividades didáctico-metodológicas que este autor propõe, bem como as outras actividades de Mendonça (2007, 2006) e Travaglia (2019, 2003). As actividades que estes estudiosos propõem são pertinentes na medida em que os textos que os alunos produzem ganham vida no espaço escolar, porque passam a ser analisados nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, Geraldi (2011) descreve as seguintes actividades didáctico-metodológicas que constituem o eixo da sua teoria:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor seleccionado pelo “fazedor de livros didácticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá seleccionar apenas um problema. De nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;
- fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
- material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redacções; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- em geral, as actividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;
- fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a auto-correcção” (GERALDI, 2011, p. 57).

Os itens supracitados têm como eixo central a canonização dos textos dos alunos no ensino da Língua Portuguesa. Percebe-se que a ideia de que os alunos devem actuar/fazer análise linguística a partir dos textos bem escritos pode ter pouca relevância, porque os “problemas e desvios da norma foram corrigidos na editoração” (SÁ, 2021, p. 83). Por isso, trabalhar com os textos dos alunos pode ser mais eficaz para a reflexão da língua. A

finalidade é a tomada de consciência do erro que o aluno pode cometer. Aachamos pertinentes as proposições de Geraldí (2011) para o ensino da Língua Portuguesa, porque possibilitam que cada aluno reconheça os aspectos da língua que já domina para os corrigir e permite apropriar-se dos aspectos que não domina.

Outras actividades que podem ser realizadas com foco na AL, na sala de aula, para o ensino da Língua Portuguesa, são as actividades que Bezerra e Reinaldo (2020) propõem:

- a) **Actividades Linguísticas** - acções linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta.
- b) **Actividades Epilinguísticas** – também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objecto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para reflectir sobre os recursos expressivos que estão usando.
- c) **Actividades Metalinguísticas** – em que os interlocutores tomam a linguagem como objecto, não mais como reflexão relacionada ao processo interactivo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações, entre outras operações (BEZERRA & REINALDO, 2020, pp. 44-45).

A ordem das actividades apresentadas leva-nos a afirmar que existe uma hierarquia dos estudos dessas actividades. Para Amorim, Araujo e Sales (2021),

as actividades epilinguísticas constituem exercícios de cunho reflexivo sobre o uso da língua que possibilitam ao educando desenvolver habilidades linguísticas, tais como ler fluentemente e escrever com coesão e coerência (AMORIM, ARAUJO & SALES, 2021, p. 222).

Essas actividades bem desenvolvidas na sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento ou para uma aprendizagem simultânea da língua tanto para o professor quanto para o aluno. Assim, diante daquilo que é as metas das nossas abordagens, apropriamo-nos das duas actividades, com mais destaque na primeira. Esta actividade pode ser a mais ideal para a análise da linguagem, porque se refere às *acções linguísticas* do dia-a-dia (SÁ, 2021).

Até ao presente momento, percebemos que as duas actividades (linguística e epilinguística) fazem uma ruptura às actividades metalinguísticas que estão mais viradas para “a sistematização da língua, o

uso consciente dos constituintes da teoria gramatical” (NASCIMENTO, 2014, p. 182). Por isso, as questões como: i) *identifica três preposições no texto*; ii) *classifica morfologicamente as palavras sublinhas*; iii) *quantas estrofes tem o texto ou quais são as personagens do texto* são exemplos concretos dessas actividades metalinguísticas. Em suma, tais elaborações não colocam o aluno a dialogar com o texto ou a reflectir sobre abrangência da linguagem.

1.7. A Análise Linguística: um ponto de partida para a formação de leitores?

Como se constatou, principalmente, na tabela 1 de Mendonça (2006), sobre a comparação do ensino da gramática vs Prática e Análise Linguística, bem como noutras abordagens apresentadas neste trabalho como de Travaglia (2019), Bezzer e Reinaldo (2020) e outros, pode dizer-se que a análise linguística é a fonte de formação de leitores. Tal afirmação pode ser verdadeira pelo facto de a língua/linguagem ser estudada a partir do texto com objectivo de analisar os vários sentidos linguísticos ou recursos linguísticos que o texto apresenta. É a partir de AL que nos servimos do texto, lendo-o com o intuito de tentarmos encontrar a significação do sentido de uma determinada palavra ou expressão. Constatou-se na tabela 1 que a AL é “a ferramenta para a leitura e a produção de textos”. É possível essa consecução por o texto ser a fonte de estudo da AL.

Dutra e Régis (2017, p. 550) afirmam que “[...] a prática de AL se efectiva [na] leitura e [na] escrita”. Com essa finalidade, dois eixos da língua são reflectidos neste conceito. O primeiro eixo refere-se à reflexão dos fenómenos linguísticos. O segundo eixo refere-se às reflexões gramaticais “em suas produções discursivas” para uma participação activa dos alunos na sociedade (FALCÃO, 2021, p. 152). Naturalmente, se o campo de actuação de AL é a leitura e a reescrita de textos, mas de forma constante, não tem como esta (a AL) não influenciar os alunos a se capacitar, cada vez mais, para o mundo da leitura. O segredo está em o professor saber elaborar actividades que facilitem os alunos a praticar tais acções de reflexões sobre o uso da língua, a partir do texto. Nessa vertente, propõe-se que o professor seja mais lúcido na escolha de textos. Como exemplos, levar para a sala de aula textos da realidade dos alunos.

No item 1.5., conforme vimos, Travaglia (2019) apresenta dois tipos de análise: a *análise classificatória/exploratória* e a *análise linguística*. Nessas análises, para o autor, com quem concordamos plenamente, somente a segunda análise “contribui para a formação do aluno quanto à leitura e produção de textos”, cujos recursos linguísticos são objecto de AL e funcionam “para a proposição de sentidos pelo produtor do texto” (p.2). Por sua vez, o autor faz-nos crer no contributo dessa análise para a formação de leitura e de produção de textos na medida em que “busca mostrar alguns exemplos” que a seguir passaremos a ilustrar (p.1). Assim, Travaglia propõe a lista dos recursos linguísticos sobre os quais a AL se serve para o estudo da língua:

- a) todas as **unidades** da língua, nos *planos*:
 - *fonético-fonológico*: sons, fonemas, sílabas;
 - *morfológico*;
 - *sintático*: sintagmas, locuções, orações, frases, períodos simples ou compostos;
 - *semântico*: semas = traços de significado de uma palavra, campos semânticos;
 - *pragmático*: actos de fala;
- e nos níveis:
 - *lexical*: palavras;
 - *frasal*: sintagmas, orações, períodos, frases;
 - e *textual*: os textos e suas diferentes categorias e formas de constituição: tipos/subtipos, géneros e espécies;
- b) todas as formas de **construção** (repetição, ordem directa ou inversa, ordem em geral, coordenação, subordinação, etc.);
- c) **as categorias gramaticais**;
- d) outros.

Travaglia (2019), sobre esses recursos, chama atenção que ter consciência deles “ é importante por duas razões: a) eles são o objecto da análise linguística e b) suas possibilidades e potencialidades de significação é que serão fundamentais na produção e compreensão de textos” (leitura) (TRAVAGLIA, 2019, p. 4). Assim, para sermos mais sintético, vamos mostrar alguns exemplos de análise linguística na proposta de Travaglia que se relacionam com a produção e compreensão de textos:

3. A análise linguística e a produção, compreensão de textos – Exemplos

(3) (32) A) Qual ou quais dos textos abaixo diz(em) que *Ciro* realmente está em casa? Quais indicam apenas que é possível que ele esteja em casa?

B) Qual o elemento dos textos que os diferencia e deve ser a razão da diferença de sentido acima?

a - Embora **Ciro esteja** em casa, não o receberá.

b - Mesmo que **Ciro esteja** em casa, não o receberá.

c - Ainda que **Ciro esteja** em casa, não o receberá.

d - Talvez **Ciro esteja** em casa, mas não o receberá (TRAVAGLIA, 2019, p. 8)

O presente exemplo ilustra-nos claramente que as conjunções em destaques não têm, com o verbo estar no conjuntivo, a mesma equivalência.

Comenta Travaglia (2019) que

o presente do conjuntivo em conjugação com a conjunção embora, indica realidade, certeza. Por outro lado, com as conjunções “mesmo que” e “ainda que” vai indicar irrealidade, incerteza. O advérbio “talvez” também vai trazer a ideia de incerteza. A análise linguística desses fatos relativos à significação de diferentes recursos linguísticos parece, com certeza, contribuir para que o usuário da língua produza textos e os compreenda com maior competência e, portanto, tal análise contribui para essa produção e compreensão de textos (TRAVAGLIA, 2019, p. 8).

Há um outro exemplo apresentado por Travaglia que destaca a relevância de como a análise linguística contribui significativamente para a leitura e a produção de textos, a partir da expressão da intensidade por diferentes recursos (TRAVAGLIA, 2013).

Eis as instruções didáticas que o autor propõe:

(3.1.) Apresenta-se ao aluno um texto sem intensificação como em (A) e depois alguns textos com recursos marcadores de intensificação nos planos lexical (muito, bem), morfológico (sufixo -INHO), sintático (a repetição da palavra azul) e fonológico (o alongamento das vogais em 5 e 6, o que faz que se tenha em conjunto com o recurso lexical um recurso fonológico) que aparecem nos textos em (B).

A) O céu estava azul.

B) Textos com intensificação

(1) O céu estava *muito* azul!

(2) O céu estava *bem* azul!

(3) O céu estava *azulzinho*!

(4) O céu estava *azul, azul, azul*!

(5) O céu estava *muiiiito* azul!

(6) O céu estava *beeem* azul! (Idem, 29-30).

Os exemplos em referência denotam uma intensidade. Promover uma discussão a respeito deles fará com que o aluno procure a intensidade de cada recurso na frase. Isso leva o aluno a ler o texto “ em que tais recursos de intensidade aparecem” (TRAVAGLIA, 2013).

No ponto a seguir, observaremos a contribuição da AL para a leitura e a produção de textos orais com a expressão “**só**” que muitas vezes aparece nas obras de vários escritores. A partir dessa expressão o professor pode criar vários exercícios ou actividades onde ela pode aparecer em várias frases. Eis o exemplo mostrado por Travaglia (2007):

(3.3.) “ (14) A palavra “só” pode ser usada em diferentes posições em um texto. Conforme a posição o sentido do texto muda. Além disso, podemos falar o mesmo texto, fazendo pausas em diferentes lugares, o que também pode mudar o sentido do texto. Nos textos abaixo a barra (/) indica o lugar da pausa ao falar. Compare os textos, comentando a diferença de sentido entre eles e quais têm o mesmo sentido, apesar da colocação diferente de “só” por interferência do modo de falar (a elocução)

- a) Só Maria veio à reunião.
- b) Maria só / veio à reunião.
- c) Maria / só veio à reunião.
- d) Maria veio só / à reunião.
- e) Maria veio / só à reunião.
- f) Maria veio à reunião só.

A respeito dos exemplos descritos, eis o comentário do autor:

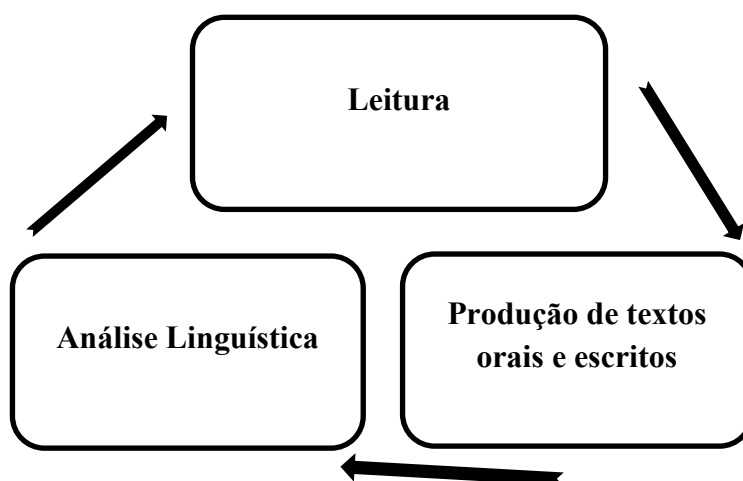
Provável resposta: No texto **a** o sentido é que apenas Maria veio à reunião, as demais pessoas esperadas não compareceram. O texto **b** mantém o mesmo sentido, apesar da colocação da palavra “só” depois de Maria, porque a pausa leva a esta leitura de que apenas Maria veio à reunião. Já o texto **c**, com a mesma colocação de palavras de **b**, devido a uma elocução diferente, com ligeira pausa após a palavra Maria, significa que a única coisa que Maria fez foi vir à reunião. O texto **e** tem este mesmo sentido, mas devido à posição da pausa tem-se uma espécie de ênfase no fato de ela ter vindo apenas à reunião, contrariando uma provável expectativa do interlocutor de que ela provavelmente viria para mais alguma coisa. O texto **d**, assim como o texto **f** significam que Maria foi à reunião sozinha, desacompanhada. Neste caso **f** parece ser o melhor para exprimir simplesmente este sentido. Já **d** pode conter a ideia adicional de que Maria poderia ter vindo sozinha a outros eventos (TRAVAGLIA, 2007, pp. 87-88).

O presente comentário de Travaglia é claro para se acreditar na importância da análise linguística para a formação de leitores e, possivelmente, para a formação de futuros escritores. É, praticamente, este objectivo da análise linguística que faz com que os alunos, a partir do texto, reflectam a língua em suas diversas formas. Por isso é que Silva (2015) salienta que

quando se pensa no desenvolvimento das competências leitura e escrita dos alunos, não tem como não pensar nas actividades voltadas para a prática de análise linguística. Para terem as condições necessárias para produzir textos, os alunos precisam ter acesso a muitas leituras, tanto feitas por eles, quanto feitas pelo professor, realizadas nas diferentes modalidades: leitura diária, leitura colaborativa, projectos de leitura, entre outras, para aprender o quê e como irão escrever (SILVA, 2015, pp.36-37).

Como ilustração, Silva esquematiza a articulação desses eixos:

Figura 1: articulação entre os eixos de ensino



Fonte: Silva (2015, p. 36)

Olhando para aquilo que é o objectivo da gramática tradicional para o ensino da língua, debruçar-se sobre os fenómenos linguísticos de forma fragmentária ou isolada, não é possível que se trabalhem no ensino os outros eixos linguísticos como: *a leitura e a produção de textos (orais e escritos)*.

No ponto a seguir, vamos analisar o Programa de Língua Portuguesa do Magistério Primário da 12.^a classe com o intuito de verificar se faz menção às Práticas de Análise Linguística.

1.8. Análise do Programa de Língua Portuguesa do Magistério Primário da 12.^a classe

O nosso objectivo, nesse ponto, é o de analisar as actividades propostas no Livro Didáctico de Língua Portuguesa do Magistério Primário, 12.^a classe. Mas, depois de tantas pesquisas, constatámos que o livro, para esta classe, não existe. Decidimos por analisar o programa curricular desta classe. Com isso, pode pensar-se que o projecto de ensino do Magistério

Primário é abstracto pelo facto da possível inexistência do Livro Didáctico de Língua Portuguesa deste curso.

Com o objectivo de constatar se este programa atende aos pressupostos da teoria de Geraldi (Análise Linguística) e de Bakhtin (enunciativo-discursiva), lemos os três programas de Língua Portuguesa do Magistério Primário: da 10.^a, 11.^a e 12.^a classes, para um conhecimento geral do Plano Curricular. O programa referencia que o aluno tenha “competências comunicativas e linguísticas, partindo sempre [...], do uso consciente do código, com elementos e regras de funcionamento da língua” (INIDE, 2009).

Há outras recomendações no programa:

- *os alunos deverão participar na construção activa de textos escritos, realizando trabalhos, não só a partir de textos literários sugeridos, como também de textos de autores por eles conhecidos.*
- *deverão ser sempre orientados no contacto e no tipo de abordagens de obras de escritores e suas épocas [...].*
- *o ensino da gramática deve ser feito em situação comunicativa, ou seja, deve estar adequada às situações de uso da língua portuguesa* (INIDE, 2009).

Como podemos verificar, o programa recomenda actividades didácticas interactivas, mas essas actividades, dificilmente, são cumpridas por o programa priorizar as obras de escritores conceituados, estando, assim, à margem da teoria *geraldiana*, cujo objectivo do ensino, sobre a Língua Portuguesa, podia partir dos textos que os alunos produzem a fim de que cada um tome consciência do seu próprio estado linguístico. Pensamos que ao se pedir aos alunos que participem da construção de texto literários sugeridos ou que conhecem, pode suscitar um ensino direccionado ou vigiado. O aluno necessita de um ensino que lhe possibilite a ter o seu ponto crítico sobre a obra.

Por outro lado, verifica-se, no programa, que o ensino da gramática deve priorizar as situações linguísticas para se saber a extensão da linguagem. Será que os professores de Língua Portuguesa têm noção disso? É isso que vamos analisar no ponto (1.9) sobre o ensino da Língua Portuguesa em Angola. Quanto às obras de leitura obrigatória para essa classe (12.^a), os textos propostos como «*monangamba*», de António Jacinto; «*Quem me dera ser onda*», de Manuel Rui, «*o Cão e os Calús*», de

Pepetela, «*Aspiração*», de Agostinho Neto, «*Lágrima de preta*», de António Gedeão, «*Nós matamos o cão tinhoso*», de Bernardo Howana e tantos outros, sem desprimor, em função do contexto, julgamos que já não são adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos. Pensamos que já não há tanto sentido trazer temas de guerrilha, de combate, de luta, de escravatura, de colonização e de racismo intensificado. Somos de opinião que, para determinar a função e a intencionalidade educativa, é necessário que os textos seleccionados, para configurarem num Manual de ensino, principalmente Primário, sejam bem censurados, a fim de não porem em causa a aprendizagem dos alunos. Para um texto ser bem compreendido, deve existir uma interpenetração com a realidade objectiva do aluno.

Por outro lado, após a leitura dos três programas de Língua Portuguesa (10.^a, 11.^a e 12.^a classes), ficamos sem perceber a que classe, na verdade, o programa pertencia, porque tanto a 10.^a, 11.^a quanto a 12.^a classe os conteúdos programáticos, a metodologia, a forma de avaliação, até as *obras de leitura metódica*, são os mesmos. Ainda mais, ficamos surpresos ao constatar que o Programa Curricular não contempla “ - a formação literária dos futuros professores do Ensino Primário, [ou seja, não contempla] a literatura para a infância e juventude” – (NASCIMENTO, 2021, P. 129). Com isso, podemos pensar que o Plano Curricular do Magistério Primário de Língua Portuguesa está em via de projecção ou foi mal concebido.

1.9. O Ensino da Língua Portuguesa em Angola

A Língua Portuguesa chega a Angola ou alguns países africanos por intermédio do colono português, onde esta língua foi imposta ao povo colonizado durante longos anos. Essa língua, no território angolano, “deu-se o contacto entre o português e as línguas nacionais e as influências entre as línguas originou ao que chamamos Português Angolano (PA) com características próprias, falada em Angola” (SILVA & CARVALHO, 2022, p. 78). A partir desse reconhecimento das características próprias do PA, as escolas podiam dar atenção para o ensino delas. Mas as escolas angolanas primam-se pelo ensino da variedade do Português Europeu (PE), português castiço ou normativo preocupado com a teoria gramatical, cujo eixo central é

o ensino da metalinguagem (conceitos e memorização de regras gramaticais). A respeito disso, Faraco (1985), no seu artigo científico intitulado «*as sete pragas do ensino de português*», afirma que:

o ponto nevrálgico do ensino de português tem sido o estudo da teoria gramatical. [Oferece-se ao aluno] apenas a meta-língua (conceitos, regras, exceções...), na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua. O domínio da teoria da gramática NÃO deve ser objectivo do ensino de português por dois motivos. Primeiro, porque é possível dominar uma língua sem conhecer um pingo sequer da teoria gramatical. Segundo, porque a teoria que corre por aí, é incompleta, não dá conta da língua portuguesa como um todo (FARACO, 1985, p. 17).

Neste parecer de Faraco (1985), percebe-se, logo, que é ignorada a gramática social do dia-a-dia dos falantes, no nosso caso dos falantes angolanos. Chamamos de gramática social toda a variedade/construção linguística que uma classe social convencionada e que se opõe (consciente ou inconscientemente) a uma determinada norma mais especializada ou técnica. É preciso lutar ou “diminuir a estigmatização e o preconceito linguístico causada [pela] imposição da variedade de Portugal e prevalência de uma gramática que não contempla a variedade angolana” (SILVA & CARVALHO, 2022, p. 78). Hoje já se discute sobre a normalização do PA (TIMBANE, SASSUCO E UNDOLO, 2021; NAUEGE, 2017; UNDOLO, 2014; ADRIANO, 2014). Timbane e Santana (2021, p. 65, citados por SILVA e CARVALHO, 2022, p. 79) afirmam que o PA “é uma variedade falada no espaço geográfico de Angola e que reflecte as experiências e particularidades culturais e sócio-históricas do povo angolano”. Diante dessa realidade, as expressões quotidianas ou os aspectos linguísticos dos falantes angolanos podem estar à margem daquilo que dita a norma europeia vigente no país, porque no ensino angolano verifica-se uma certa valorização extrema de uma Didáctica da Língua Portuguesa voltada para a norma europeia ou para os modelos da gramática tradicional. Para essa realidade, Bernardo (2017) afirma que

o ensino da língua portuguesa em Angola, hoje, não passa de uma descrição de categorias gramaticais. Isso inibe o aluno de contribuir com suas práticas de uso diário da língua. As categorias gramaticais que são estudadas acabam por limitar o aprendizado, despreza-se o processo evolutivo e dinâmico da língua e se reforça uma abordagem de ensino de

língua alheia à realidade de uso, assumindo a língua como entidade homogénea, o que não reflecte a verdade (BERNARDO, 2017, p. 49).

Na verdade, sabendo que a nossa realidade linguística é heterogénea - em função das diversas línguas que habitam nesse território - e não homogénea, um ensino que tem como objecto de estudo a norma-padrão pode tornar o aluno num sujeito infecundo, porque não lhe é permitido a aplicação da linguagem social na escola com a qual lida diariamente. Tomando consciência do ensino dessa necessidade linguística, não só se edifica o sujeito aprendiz, mas também se enriquece a própria língua do homem. Pretende-se afirmar que “o português angolano é desconsiderado, na visão das escolas angolanas, as variedades angolanas são expressões mal faladas e passíveis de marginalização no ambiente escolar e social” (SILVA & CARVALHO, 2022, p. 82). Sob esse enfoque, Adriano (2014, p. 110) chama atenção que “é preciso ter em conta a pressão social sobre a língua”. Trazer a variedade linguística a realidade escolar chega-se mais próximo da essência do aluno que tem sido visto como um sujeito isolado dentro duma comunidade estruturada. Por isso, podemos dizer que já não é mais altura das escolas angolanas “ensinarem a norma europeia num contexto muito desfasado do de Portugal, quer em termos socioculturais quanto em termos sociolinguísticos” (ADRIANO, 2014, p. 114).

[...] Quando a escola e os professores de Língua Portuguesa assumem uma atitude dogmática perante a língua, considerando uma só forma correcta de a empregar, coarctam significativamente as oportunidades de os alunos aprenderem o referido ideal linguístico. Assim, em Angola, julgamos que o professor deve reconhecer a heterogeneidade social, cultural e linguística do país, partir das realizações linguísticas dos seus alunos para, posteriormente, lhes possibilitar o acesso ou a aproximação ao português padrão, sem deixar de promover o respeito pelas restantes variedades (ADRIANO, 2014, p. 115).

O respeito pela variedade linguística é o princípio da noção de que a língua é mutável e que essa mutação deve ser estudada para haver a inclusão de todos falantes da língua. Neste caso, pensamos que o papel da escola e dos professores seria o de identificar o que constrói o aluno. O objectivo é de fazer com que o aluno tome consciência sobre o que já sabe e o que necessita de aprender. Neste caso, o método mais viável para o ensino da Língua Portuguesa seria o activo. Este método faz com que o

aluno se sinta valorizado, porque participa, afincadamente, na construção do seu conhecimento.

CAPÍTULO II: DA METODOLOGIA À DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.1. Metodologia

Tratando-se de uma “acção formativa” e “aproximativa” no que diz respeito ao presente trabalho, no presente item, vamos abordar sobre as questões metodológicas que utilizamos na presente investigação, bem como o objecto de estudo, o campo de acção, a população e amostra e os instrumentos e procedimentos de recolha de dados dos quais nos servimos (Undolo, 2021). Assim, para a nossa investigação, adoptamos a pesquisa do tipo “qualitativo-interpretativa” (TRIVIÑOS,1987). Esta abordagem trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenómeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenómeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças (Triviños, *idem*).

De acordo com o autor supracitado, é necessário que a metodologia qualitativo-interpretativa tenha como característica a busca por:

“[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas” (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Esta metodologia, cuja essência é estudar os casos de forma natural, permite-nos interpretar os dados de forma pontual e contextual. Essa interpretação é comprovada à luz da análise sobre a didáctica utilizada para o ensino da Língua Portuguesa.

Segundo Creswell (2007), esta pesquisa consiste em uma abordagem fundamentalmente interpretativa, na qual o pesquisador realiza uma análise dos dados, com base em uma visão geral dos fenómenos investigados.

Para Miles e Huberman (1984, citados por CRESWELL, 2007, p. 202), “a pesquisa qualitativo-interpretativa é um processo investigativo no qual o pesquisador gradualmente compreende o sentido de um fenómeno social ao contrastar, comparar, reproduzir, catalogar e classificar o objecto do estudo”.

Com essa metodologia, a nossa pesquisa concretiza-se por intermédio dos instrumentos aplicados para se verificar como o problema se

manifesta na vida dos sujeitos em estudos até aos professores. Além disso, nesta metodologia está incluso o método documental que visa a análise de vários documentos que abordam sobre o tema em estudo.

2.2. Objecto de Estudo

Há poucos registos da aplicação do texto para o ensino do português. Isso pode contribuir para o desinteresse dos alunos pela leitura tanto de forma individual quanto colectiva ou mesmo torná-los cada vez mais sujeitos passivos da leitura. Diante dessa realidade, procuramos estudar as causas de tais fenómenos. Por isso, elegemos o ensino da leitura como objecto de estudo da nossa investigação, tendo como estudo de caso o texto. A ideia de que os alunos lêem pouco ou mostram desinteresse pela leitura nem sempre é verídica para os investigadores. Basta olharmos para as planificações de alguns professores, senão mesmo de todos, para aferirmos que muitos docentes contribuem pouco para o ensino da mesma (leitura).

2.3. Campo de Acção

O campo de acção desta investigação incide sobre as planificações dos professores de Língua Portuguesa do Magistério Primário N.º 137 do Lubango. Diante das observações formais feitas, verificou-se que há um distanciamento claro dos professores a respeito da formalização da leitura nas salas de aula em função da forma como são leccionadas as aulas de português por intermédio da incorporação de textos nas suas planificações. A não percepção da Análise Linguística (meio que proporciona a prática de leitura e de produção de textos orais e escritos nos alunos) e a falta de uma formação contínua dos professores poder ter sido a possível causa disso.

2.4. População e amostra

Para a recolha de informações sobre o tema, a nossa população e amostra foram os estudantes da 12.^a Classe, Curso Magistério Primário. Escolhemos uma única turma da 12.^a classe composta por 29 estudantes. Como amostra, trabalhamos com sete estudantes desta mesma turma, mesma classe. Como instrumento de recolha de dados, usámos a entrevista gravada e, posteriormente, fizemos a transcrição das respostas.

Quanto aos professores, a escola conta com seis, todos formados em Ensino da Língua Portuguesa. Destes apenas trabalhámos com quatro (três professores e uma professora). O objectivo era de trabalharmos com todos (os seis), mas por motivos de doença os outros professores não se fizeram presentes para o preenchimento do inquérito de questionário. Quanto aos Dados Académicos, dois são mestres e dois são licenciados.

2.5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para a consecução dessa dissertação, servimo-nos de três instrumentos para a recolha de dados. Estes foram aplicados de forma faseada. Primeiro, realizámos as *observações formais às aulas*. Escolhemos apenas uma única turma da 12.^a classe, onde fomos assistindo as aulas de um único professor. Segundo, aplicámos o *inquérito de questionário aos professores*. Este foi respondido por quatro professores. Terceiro, aplicámos a *entrevista gravada* aos alunos. Para mais detalhes, eis os instrumentos a seguir:

2.5.1. Inquérito de questionário

O presente inquérito de questionário foi aplicado aos professores de Língua Portuguesa, com idade compreendida entre os 38 a 52 anos. O questionário esteve centrado na recolha de três dados: (1) *Dados Demográficos*, (2) *Dados Académicos* e (3) *Dados Profissionais*. O questionário visou questões com respostas fechadas e abertas.

Quanto ao (i) ponto, **dados demográficos**, temos a seguinte estrutura:

- *Género*
- *Idade*

No (ii) ponto, **dados académicos**, temos a seguinte estrutura:

- *Habilitações literárias actuais*
- *Área de formação*
- *Tempo de contacto com instituição de formação académica*

No (iii) ponto, **dados profissionais**, temos a seguinte estrutura:

- *Experiência docente: unidades curriculares, tempo de serviço, função*
- *Experiência docente: planificação de aula.*

Tal como referenciámos no ponto anterior, dois professores são mestres e dois são licenciados, com uma idade compreendida entre os 38 a 52 anos. Todos são formados em Ensino da Língua Portuguesa.

Quanto à frequência da formação académica, os professores inquiridos já estão entre os 7 a 13 anos que deixaram de frequentar uma formação académica. Dos quatro professores inquiridos, três leccionam 3 disciplinas, nas 10.^a, 11.^a e 12.^a classes (*Língua portuguesa, Metodologia de Língua portuguesa, Língua Umbundu*) e 1 lecciona apenas a *Língua Portuguesa*. Essas disciplinas já as leccionam entre os 13 a 35 anos o que achamos muito pertinente. Pelo tempo em que os professores leccionam a Língua Portuguesa, leva-nos a aferir que eles podem ter muita experiência didáctica nessas Unidades Curriculares.

Quanto à experiência docente: *planificação de aula*, dois professores planificam por iniciativa própria e dois planificam sob orientação da coordenadora de disciplina. A falta de tempo, bem como o número elevado de turmas e com diferentes classes, tem dificultado as planificações dos professores. Importa referir que, neste inquérito, foram consideradas, com relevância, as questões respondidas sobre *Análise Linguística, as Práticas Pedagógicas utilizadas na formação dos professores, as actividades didácticas utilizadas para o ensino da Língua Portuguesa, o ensino da Língua Portuguesa a partir do texto: seus efeitos e a questão o que se deve ensinar nas aulas de Língua Portuguesa*.

2.5.2. Observação formal às aulas

Este instrumento proporcionou-nos buscar a veracidade dos objectivos traçados neste trabalho. Assim, assistimos a sete aulas de Língua Portuguesa, de um único professor. As aulas foram observadas de forma faseada, num período de dois meses.

Observámos os seguintes critérios de aula:

- (i) *Texto como material didáctico da aula em tempo real de aula;*
- (ii) *Capacidade de criar clima favorável com os alunos a partir do texto como meio de aprendizagem da língua em tempo real de aula;*
- (iii) *Aplicação de várias tipologias textuais para diferentes situações de aprendizagem em tempo real de aula;*
- (iv) *Capacidade de planificação da aula.*

A partir desses critérios de observação formal de aula, fizemos levantamentos dos *problemas-síntese identificados* que comentaremos mais adiante.

2.5.3. Entrevista gravada

Tal como afirmámos anteriormente, no item (1.4.) sobre a população e amostra, para a recolha de dados sobre o processo de ensino da Língua Portuguesa, escolhemos uma única turma da 12.^a classe, composta por 29 estudantes. Destes, como amostra, entrevistámos sete, da mesma turma. Para tal finalidade, foram elaboradas cinco questões que estavam em círculo dos dados didácticos relacionados com o ensino da Língua Portuguesa.

Assim, procurou-se saber se os alunos (1) tinham noção da AL; (2) se, na sala de aula, têm tido actividades desse género; (3) sobre as actividades didácticas utilizadas pelo professor para o ensino da LP; (4) como é ensinada a gramática e (5) procurou-se saber se o ensino da LP, a partir do texto ou da AL, pode contribuir para a formação de leitura e de produção de textos nos alunos.

Sob tal finalidade, no ponto a seguir, discutiremos as respostas dos inquiridos a partir dos instrumentos que aplicámos para a recolha de dados.

2.6. Discussão dos Resultados

2.6.1. Comentário das aulas observadas

Nesta dissertação, o nosso objectivo visa promover o ensino da língua a partir do texto, em detrimento do ensino secular da gramática voltada mais para a prescrição da língua (ensino de conceitos e regras gramaticais). Para a concretização desse objectivo, fomos assistindo às aulas de Língua Portuguesa. A observação formal às aulas teve a duração de dois meses, totalizando sete aulas. No primeiro dia do nosso início à participação as aulas, o sumário foi o seguinte: *as funções de linguagem*. A didáctica dessa aula chamou-nos bastante atenção. A aula cingiu-se ao ensino prescritivo da língua (conceitos, classificações e identificações de palavras). A exposição foi a metodologia aplicada pelo professor. A aula foi toda ministrada no critério de conceitos, de identificação das características que distinguem essas funções um do outro e com exemplos fragmentários. O professor

escrevia uma frase no quadro e essa frase servia como exemplo. Esses exemplos foram apresentados para todas as funções de linguagem.

No final da aula, fez-se a consolidação do conteúdo dado, com um questionário directo sobre o conceito de uma das funções de linguagem. A seguir, o professor marcou tarefa para casa, com o seguinte questionário: 1) *produz um texto para cada função de linguagem que aprendeste*. A improdutividade da aprendizagem dos alunos começa a partir desse questionário. Primeiro, o professor não utilizou o texto como meio didáctico da sua aula o que nos levou a pensar no pouco conhecimento científico sobre o texto para o ensino da língua. Segundo, a aula foi ministrada de forma fragmentária e expositiva. Terceiro, os alunos não foram postos em contacto com um texto que pudesse servir como objecto de análise da língua. Sob essa realidade, constatou-se pouca capacidade de adequação dos conteúdos ministrados. Pensamos que toda a aula deve ter como objectivo fazer o aluno reflectir sobre aquilo que está a estudar. Para esse fim, o método activo é objecto de acção a aplicar.

Segundo Meirieu (1998),

a acção didáctica tem de necessariamente se apoiar no sujeito, no que ele já tem adquirido, nas estratégias que lhe são familiares [...]. [Pois], o ensino se torna infecundo se o aluno não estiver em actividade de elaboração, integrando novos dados em sua estrutura cognitiva (MEIRIEU, 1998, p. 138).

Este é o princípio de que as aulas de Língua Portuguesa devem ter como centro o aluno, onde o texto serve como instrumento para o ensino da Língua Portuguesa. A “avaliação do eixo de AL numa perspectiva formativa” passa por este meio, onde são avaliadas as competências de leitura e produção de textos dos alunos” (MENDONÇA, 2007, p. 108). Um professor que não tiver noções sobre essas metas da AL as suas aulas podem contribuir pouco para a aprendizagem dos alunos.

Na segunda e terceira aulas, resumiu-se os *tipos de textos transaccionais ou normativos*. Antes do início dessa nova unidade temática, procedeu-se à correcção da tarefa que estava ligada à produção de textos para cada função de linguagem estudada. O professor fez a correcção da tarefa, passando de carteira em carteira e foi assinando nos cadernos dos alunos que, possivelmente, tinham feito a tarefa. Para os que não tinham

feito, atribuía uma nota negativa. Uma vez que o professor não utilizou nenhum género discursivo na aula anterior, a atitude da atribuição de negativas aos alunos pode desmotivar a aprendizagem deles. Pensamos que, nessa correcção, criaria actividades de debate entre os alunos, onde discutiriam as suas tarefas e depois partilhariam com a turma. Neste caso, o professor serviria como auxiliador.

Assim, a aula anterior ficou apenas nas correcções, e ficamos com a ideia geral de que os alunos perceberam pouco ou nada sobre as funções de linguagem. Já na aula a seguir: *tipos de textos transaccionais ou normativos*, o professor começou por perguntar aos alunos se conheciam alguns textos normativos. O questionário era interessante, se o professor planificasse a sua aula para uma didáctica interactiva, no qual os alunos iam descobrindo os textos dessa natureza. Mas o professor fez apenas uma pergunta e, a seguir, entrou logo no conteúdo da matéria, apresentando os tipos de textos transaccionais. Nenhum texto foi usado, na sala de aula, como exemplo. Diante dessa didáctica usada pelo professor, pensamos que estamos aquém dos teóricos Bakhtin, Geraldi, Travaglia, Mendonça e outros sobre a reflexão do ensino da língua na perspectiva interacionista e da AL que tem o texto como objecto de ensino da língua.

A quarta e a quinta aula tiveram como sumário: *os pronomes e suas classificações*. Nessa unidade temática, os conteúdos foram desenvolvidos a partir de dois planos: formal e funcional. O primeiro cingiu-se ao conceito e aos tipos de pronomes. O segundo foi constituído por meio de actividades de identificação e classificação de pronomes. Como actividades, elaborou-se os seguintes pontos:

Actividades

0. *Identifica, nas seguintes frases, os pronomes e classifica-os.*
 - a) *“Os meus irmãos estudam no Magistério Primário”.*
 - b) *“Quando completei os meus 14 anos de idade, o pai ofereceu-me um boneco”.*
 - c) *“Este livro é muito bom”.*
 - d) *“O teu lápis partiu”.*

De novo, na presente actividade, o texto foi relegado em segundo plano. Mas a novidade dessa actividade foi a forma como os alunos

responderam às questões. Os alunos classificaram os pronomes das alíneas **a** e **b** como possessivos, o que acontece com a **d**. Apesar de terem aprendido que os pronomes possessivos são indicadores de posse, onde há um sujeito como proprietário da coisa, nessas alíneas (**a** e **b**) o conceito não se enquadra. Neste caso, o professor elaboraria um questionário que despertaria o aluno sobre o conceito aplicado aos pronomes se correspondia a verdade. Do que se pode observar nessas frases, na **a**, o pronome «*meus*» indica o grau parentesco ou familiar e na **b**, o mesmo pronome «*meus*» indica a proximidade ou quantidade. Aí está o valor de se trabalhar o texto com os alunos para reflectirem o sentido das palavras. O professor criaria actividades de AL para “não destruir uma estratégia que pode devolver tanto nos alunos, quanto nos professores o prazer da descoberta” (INFORSATO & SANTOS, 2011, P. 98). Logo, verifica-se que o ensino da Língua Portuguesa está direccionado ao estudo da classificação e da identificação de palavras. Tal metodologia torna o ensino aprendizagem da língua cada vez mais difícil, para os alunos.

Na sexta e sétima aula, o sumário foi sobre o *estudo dos verbos*. Nessa unidade temática, a aula centrou-se nos tempos e modos verbais. As actividades foram de conjugação de alguns verbos em certos tempos verbais como no *pretérito perfeito* e *imperfecto* do modo indicativo. Estes tempos são mais de difícil compreensão. Careciam mais de explicação e não delimitá-los numa simples conjugação. A título de exemplos, foi proposto o *verbo viver* para ser conjugado no pretérito perfeito do indicativo. Tal prática é totalmente tradicional, na qual se anula a AL para se estudar os diversos usos da linguagem e seus sentidos. É necessário a Prática de Análise Linguística para os alunos reflectirem sobre a língua.

No dizer de Mendonça (2007),

a prática de AL na escola deve ser compreendida como um momento em que os alunos, auxiliados pela intervenção adequada do professor, reflectem sobre a linguagem, seja em textos produzidos por eles mesmos ou por outras pessoas [...]. A autonomia para fazer as escolhas linguísticas mais expressivas e adequadas e aos objectivos de quem fala ou escreve depende, em grande parte, de um trabalho escolar com a AL. Esse trabalho contribui [...] com a formação de um leitor mais arguto e, portanto, crítico (MENDONÇA, 2007, pp.107-108).

Portanto, esse é o objectivo da AL fazer com que o aluno reconheça o estado da língua a partir das actividades que o professor planeia.

2.6.2. A Análise das Respostas dos Professores

Neste ponto, vamos analisar as respostas dos professores inquiridos sobre o ensino da Língua Portuguesa. Como apontámos anteriormente, o nosso objectivo é de verificar se os professores dão importância ao texto para o ensino da Língua Portuguesa. Assim, as questões colocadas no inquérito, bem como as respectivas respostas, são apresentadas a seguir:

1. *Tem noção da Análise Linguística?*

Gráfico N.º 1

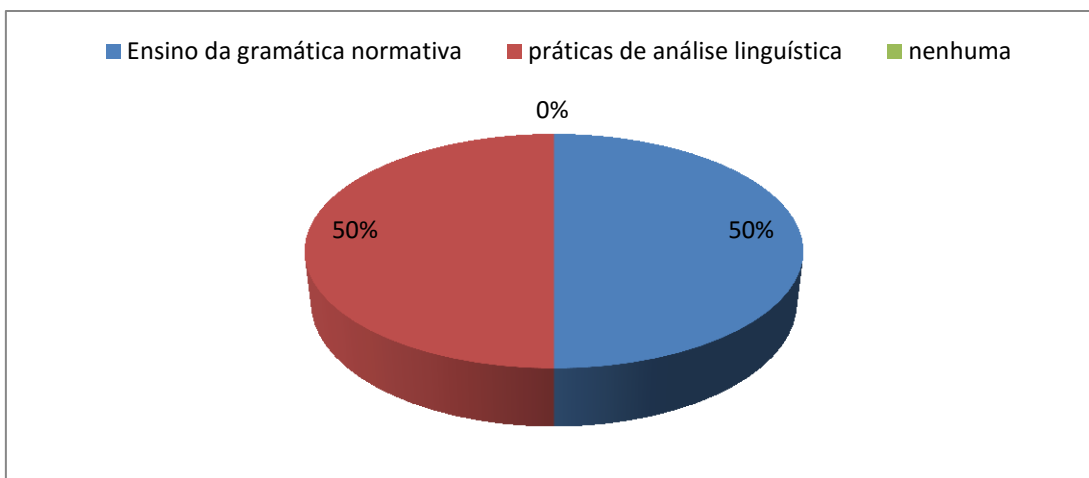


Como se pode verificar no presente gráfico N.º 1, os dados revelam que os quatro professores questionados têm a noção da Análise Linguística, o que perfaz 100%. Essa confirmação mostra que os docentes têm o conceito dessa prática e, possivelmente, como funciona, embora a prática revele o contrário.

Na outra questão, procuramos saber sobre as Práticas Pedagógicas utilizadas em suas formações para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim, questionámos o seguinte:

2. *Quais das práticas pedagógicas foram utilizadas em sua formação para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?*

Gráfico N.º 2

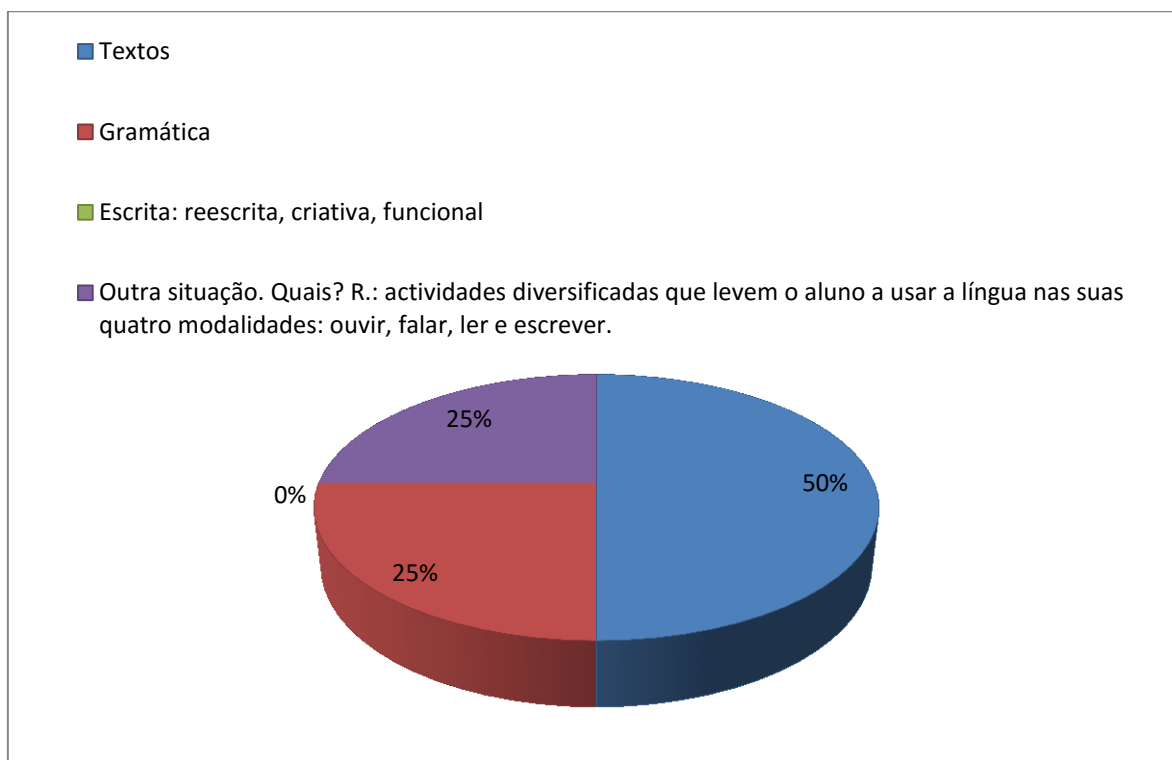


As presentes respostas revelam uma divergência sobre o ensino da Língua Portuguesa na formação dos presentes professores. Como se constata, dois professores que correspondem a 50% responderam que o ensino da gramática normativa foi assente nas aulas de Língua Portuguesa, enquanto formando. Já os dois, que também correspondem à 50%, afirmaram que o ensino da Língua Portuguesa nas suas formações esteve na base de práticas de análise linguística. De forma geral, tais respostas podem dar-nos a ideia de que estamos perante um desfasamento no ensino da Língua Portuguesa, porque uns estão preocupados com o ensino da língua baseado na teoria gramatical, cujo ensino pode estar na fixação de regras gramaticais. Outros dão-nos a entender que os seus formadores tinham a noção de que o ensino da língua deve funcionar com as práticas de Análise Linguística. Essa prática proporciona nos alunos um novo olhar da circulação da linguagem social, cuja finalidade é de valorizar os diversos usos da linguagem. O texto pode ser a matriz para tal estudo. Na verdade, é “tomando o texto enquanto unidade de ensino que a Prática de Análise Linguística se desenvolve em sala de aula” (VOLK & PINTON, 2021, p. 14). É bom termos em mente que “o funcionamento da língua não se dá em unidades isoladas [...], mas em unidades maiores: os textos” (SANTOS, MENDONÇA & CAVALCANTE, 2007, p. 27).

No ponto anterior, como podemos verificar, os professores inquiridos tiveram didáticas diferentes sobre o ensino da língua. Deste modo, já que estes inquiridos hoje também são formadores, queremos saber as actividades didáticas que utilizam nas suas próprias aulas de Língua Portuguesa. Assim, formulámos a seguinte questão:

3. *Quais das actividades didáticas ou processos planifica para o ensino da língua portuguesa?*

Gráfico N.º 3



Neste ponto, perguntámos aos professores sobre as “*actividades didáticas ou processos planifica para o ensino da língua portuguesa*”. O gráfico em epígrafe mostra-nos uma realidade daquilo que os professores acharam que deve ser planificado nas aulas de português. Assim, 50% dos professores declara que as actividades didáticas ou processos que planifica para o ensino da língua portuguesa é o texto; um com 25% as suas aulas são planificadas da base da gramática; outro também com 25% afirma que as suas aulas são diversificadas como cunho de fazer com que o aluno adquira as quatro propriedades da linguagem (*ouvir, falar, ler e escrever*). Contudo, Constâncio *et al.* (s.d) são da opinião de que um bom profissional é alguém que compreende e sabe como faz funcionar os meios que escolheu

para as suas aulas, sabe seleccionar dentre os textos que circulam aqueles que lhe sejam úteis. Partindo da análise do gráfico e da interpretação de Constâncio *et al.* (s.d), podemos afirmar que embora os professores tenham afirmado que os textos são meios didáticos que utilizam para as suas aulas convinhem lembrar que para houver boa produção por parte dos alunos é necessário uma frequência leitora do professor para poder facilitar a aprendizagem dos alunos. Portanto, na resposta dos professores depreende-se o princípio de que o ensino da Língua Portuguesa deve dar-se através de textos para poder remeter o aluno a reflectir sobre as diversas formas do uso da linguagem, caminho, este, que a norma gramatical não proporciona.

Na quarta questão procuramos saber se os professores têm a ideia de que ensinar a Língua Portuguesa a partir da AL ou do texto pode contribuir para a formação de leitores. Assim, formulámos a seguinte questão:

4. Ensinar a Língua Portuguesa a partir de análise linguística/texto pode contribuir para a formação de leitores?

Gráfico N.º 4



Quanto à questão formulada acima, no gráfico N.º 4, procurámos saber se os professores têm uma mínima ideia de que Ensinar a Língua Portuguesa a partir de análise linguística/texto pode contribuir para a formação de leitores. Os dados recolhidos declaram que 100% dos professores tem a certeza de que um ensino que parta do texto pode

catapultar os alunos a ter o gosto pela leitura. A presente resposta passa a ser importante desde que se tenha a ideia que Geraldini propõe (2011) de que o ensino da língua, hoje, deve dar mais destaque aos textos, bem como os que os alunos produzem a fim de que eles reflectam as inadequações linguísticas dos seus próprios textos. Nessa vertente, para que se atinja esse fim, é necessário que o professor conheça as fases de revisão textuais para poder fazer trabalhar os alunos a (re)encontrar o sentido nos textos deles ou noutros escritores. Assim, Serafini (1995) propõe as seguintes correcções:

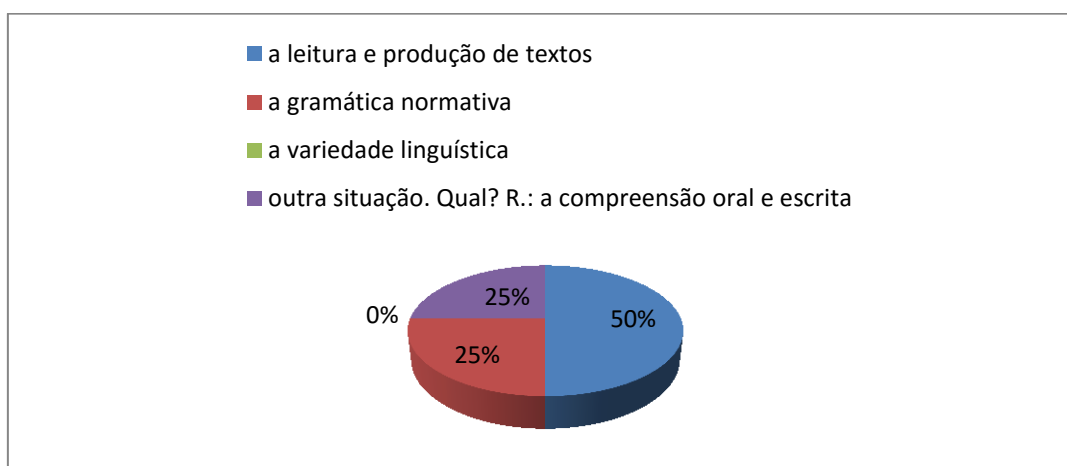
- (1) **Correcção resolutiva** consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros ou é acto de o professor resolver o problema directamente no texto do aluno;
- (2) **Correcção indicativa** consiste arcar junto à margem palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros;
- (3) **e correcção textual-interactiva** visa dialogar com o aluno acerca de problemas globais de seu texto. Ou é o meio da contra-palavra do aluno via reescrita (SERAFINI, 1995, p. 113).

Em síntese, nas presentes correcções, em função daquilo que é o nosso propósito, apenas a última correcção nos interessa por proporcionar a interacção entre professor-texto-aluno. A ordem que estabelecemos indica que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos chamados a interagirem com o texto, enquanto evento social.

Na última questão, procurou-se saber dos professores o que achavam que devia ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa. Eis a questão formulada:

5. O que acha que deve ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa

Gráfico N.º 5



Como se pode ver no gráfico N.º 5, os dados mostram que 50% dos professores respondeu que o que deve ser ensino nas aulas de Língua Portuguesa é a *leitura e produção de textos*; 25%, é a *gramática normativa* e outro 25% é a *compreensão oral e escrita*. Face aos dados descritos, achamos que o ensino de leitura e de produção de textos pode ser o centro primordial do ensino da língua, embora a efectivação desses eixos didácticos não tenha sido bem concretizados em função das aulas de Língua Portuguesa que prioriza a prescrição da língua. O exemplo concreto dessa afirmação pode resumir-se nas aulas observadas, onde o professor quase ou nada não deu primazia ao texto para a reflexão da língua.

2.6.3. A Análise das Respostas dos Alunos

Neste presente item foi feita uma gravação aos alunos para um depoimento sobre as aulas de Língua Portuguesa. Como referenciámos no ponto anterior, no universo de 29 estudantes entrevistámos sete. Assim, as respostas das questões colocadas no inquérito, bem como as respectivas análises são apresentadas a seguir:

1. O que compreende por análise linguística?

E1: acho que tem a ver com a descrição das palavras.

E2: quando oiço esse termo AL, os primeiros conteúdos que vêm na minha mente é sobre análise extensa ou global sobre a língua portuguesa desde as suas variantes... né? As suas divisões e os seus ramos semânticos e, por aí afora.

E3: eu acho que análise linguística... não sei se estou certa. Mas acho que é a análise que se faz a normas ou padrões linguísticos... eu acho que é isso.

E4: (silêncio). eh! Análise linguísticaaaa...é a análise da língua.

E5: é um olhar atento sobre a língua, né?

E6: eh! Praticamente...ehh, é o estudo dos adjectivos, verbos...

E7: creio que, na minha humilde opinião, é um estudo sistemático e profundo naquilo que diz respeito a Língua Portuguesa.

O E1 compreende a AL como estudo de palavras desde a morfologia, as frases e períodos que constituem o texto. Subentendidamente, o estudante evoca a “descrição de palavras” ligadas à questão normativa. Logo, há pouco conhecimento sobre a AL, atributo reflexivo sobre a língua (GERALDI, 2011; BAKHTIN, 2006; MENDONÇA, 2006). Assim, atribui-se o ensino gramatical às aulas de Língua Portuguesa sem se ter em conta a AL.

A resposta do E2 é de tamanha reflexão. O estudante ouve dizer sobre AL e dali tira suas conclusões sobre ela: “quando oiço esse termo AL, os primeiros conteúdos que vêm na minha mente é sobre análise extensa ou global sobre a língua portuguesa desde as suas variantes... né?... A expressão “né” reforça a inexistência da coisa o que implica o estudante não tem tido na sala de aula actividades linguísticas para o estudo da língua. Apesar de não ter essas actividades, intuitivamente, compreende a AL como “análise extensa ou global sobre a Língua Portuguesa”.

O pronunciamento do E3 declara, novamente, a dúvida, a incerteza que se tem da AL. Assim, concebe AL como actividade feita sobre a língua, de forma orientadora (estudo da língua padrão). “não sei se estou certa. Mas acho que é a análise que se faz a normas ou padrões linguísticos”. Esse desconhecimento pode remeter-nos a ideia de que o ensino da língua tem sido nesses moldes, onde os alunos são cansados com as actividades de correcções gramaticais (diz-se assim, escreve-se assim, esse elemento fica aí e não ali. O E4 concebe a AL como estudo da língua, mas num acto de metalinguagem (análise da língua pela língua). “Análise linguísticaaaa...é a análise da língua”. É praticamente o estudo sobre a exploração gramatical muito longe dos estudos dos aspectos linguísticos no seu todo, enquanto órgão vivo.

As respostas dos E5 e E7 sobre o que compreendem por AL tomam o sentido verdadeiro dum ensino voltado para a contextualização do uso da linguagem. Um estudo minucioso a partir da AL, de forma atenta e profunda, garante tal realidade. Isso requer um certo preparo com “objectividade científica” constante que proporcionem actividades didácticas certas (ANJOS, ERNESTO, SUELELA & SOQUESSA, 2020).

O E6 define a AL como estudo dos adjectivos e verbos. Dessa maneira, ficam-se as reticências por pensar de como esse estudo é feito. Mas o carácter de um estudo da língua de forma tradicional (exploração ou identificação dessa classe gramaticais) pode ser a ideia contida nas presentes reticências.

De forma geral, as respostas dos estudantes marcadas pelos dêiticos oracionais modalizadoras (“acho que”, “eu acho que”, “creio que”, “linguísticaaaa”, “ehhh”), ao tentarem construir um conceito sobre a AL,

revelam que se encontram numa fase de construção teórica sobre a AL o que se pode deduzir que há pouco conhecimento sobre esse tema.

Na segunda questão, procurou-se saber o seguinte:

2. *Têm tido, na sala de aulas, actividades desse género?*

E1: actividades desse género tem sido boas, apesar dessas abordagens não serem constantes.

E2: sim. Temos tido.

E3: eu creio que sim, porque, ao leccionar uma aula, normalmente, o professor, em todas as aulas, faz algumas análises ou correcções na interacção linguística que nós temos... na nossa comunicação.

E4: sim. Temos tido. Geralmente, temos feito análise de substantivos, pronomes, conjunções..., etc.

E5: sim... uma vez que o ensino da língua portuguesa é voltado para as classes de palavras.

E6: sim. Temos tido. O professor usa uma metodologia diferente. Ele nos manda recolher conteúdos que têm a ver com a gramática e no momento da aula fazia correcções do que falhamos.

E7: sssim. Na maioria das vezes... executamos diversas actividades para melhorar a nossa fala.

No presente discurso do E1 e E2 reconhece-se a presença das actividades linguísticas na sala de aulas e seu valor para o ensino da Língua Portuguesa, mas a sua aplicação não tem sido constante. Nessa perspectiva, presume-se que o docente não tem aplicado essas actividades para um estudo mais abrangente da linguagem. Sob essa lacuna, urge a necessidade do docente as tornar mais permanente na vida dos alunos. Todavia, os relatos dos outros estudantes (E3, E4, E5, E6 e E7) mostram que essas actividades não têm sido dadas da maneira como deviam. “O professor, em todas as aulas, faz algumas análises ou correcções na interacção linguística que nós temos” (E3). Nessa circunstância, o professor considera o erro como um desvio à norma e não como uma variedade da língua. Assim, “executamos diversas actividades para melhorar a nossa fala” (E7). Dessa forma, os estudantes acabam por deduzir que o ensino da Língua Portuguesa tem que ver somente com o estudo das classes gramaticais e com o bem falar. “Uma vez que o ensino da língua portuguesa é voltado para as classes de palavras” (E5). Os alunos podiam ser expostos em diversas actividades didácticas para analisarem e reflectirem o uso dessas expressões e seus contextos.

3. *Quais das actividades didácticas o professor utiliza para ensinar a Língua Portuguesa?*

E1: o professor utiliza muito mais a gramática.

E2: utiliza mais actividades de elaboração conjunta.

E3: o professor apega-se mais a gramática... apega-se mais a gramática associada ao trabalho de pesquisa... mas essas pesquisas estão mais virados para a gramática... textos?!... o professor não utiliza.

E4: de princípio, o professor nos dá trabalho para lermos em casa. E na turma fizemos um confronto.

E5: o professor diversifica em função do tema. E as aulas não fogem muito da gramática.

E6: normalmente, as actividades que o professor tem utilizado é mais trabalho com a gramática... ehhh... os textos são mais vistos nas provas. Pegámos mais nos textos quando estávamos a estudar os textos poéticos. Acho que, de acordo ao nível, estamos em algo um pouco mais abstracto em relação àquilo que é concreto.

E7: normalmente, temos tido actividades colectivas. Praticamente, nós é que damos as aulas a partir do tema dado pelo professor.

As presentes respostas descritas, sobretudo as do E1, E3 e E5, revelam a forma de como têm sido realizadas as aulas de LP. Do que se pode constatar, a gramática tem sido o material didáctico mais frequente para o ensino da LP. Com isso, pode afirmar-se que a gramática domina as aulas de Língua Portuguesa nas nossas escolas. Um ensino da língua que tem como suporte didáctico o texto pode garantir uma boa aprendizagem dos alunos sobre os fenómenos linguísticos. O ensino sobre a língua não pode ser dado de forma abstracta. O aluno deve entrar em contacto com a realidade linguística que o circunda.

A afirmação do E6 - “os textos são mais vistos nas provas. Pegámos mais nos textos quando estávamos a estudar os textos poéticos” - revela a ideia de que os professores, na realidade angolana, com relativas excepções, utilizam o texto como ponto de partida nas suas aulas (ANJOS, ERNESTO, SUELELA E SOQUESSA, 2020). Esse modelo de actuação dos professores pode revelar dificuldades de compreensão e interpretação, porque se deparam apenas com os textos nas provas. Assim, no ponto a seguir, procuramos saber como é que esse ensino da gramática tem sido.

4. *Como tem sido o ensino da gramática?*

E1: normalmente, o professor valoriza muito a gramática. Por isso, ele deixa um conteúdo que é para o buscarmos na gramática. E de forma resumida, passamos para os nossos cadernos. Por exemplo, pronomes, verbos, artigos, ephá, enfim.

E2: o professor nos leva a explorar a gramática.

E3: o professor escreve uma frase no quadro e depois nos mandar identificar o que tem nessa frase. Por exemplo, na semana passada, falámos sobre os substantivos. O professor escreveu uma frase e isolou uma palavra. E perguntou sobre o que sabíamos da palavra. Alguns colegas foram respondendo: é substantivo... é substantivo. E o professor disse muito bem. É substantivo...na verdade, hoje vamos falar sobre os substantivos.

E4: normalmente, o professor deixa o tema uma semana antes... e nós vamos fazer uma investigação e na aula fizemos a reconstrução do que trouxemos de casa... espécie de um trabalho.

E5: bem! O ensino da gramática tem sido de uma forma...digo eu...faseada, começando pelas coisas mais simples e posteriormente para as coisas mais complexas.

E6: praticamente, o professor tem feito uma conversação Sócrática. Ele coloca o tema e cada aluno vai apresentar o seu ponto de vista.

E7: é mais estudo sobre as classes de palavras, identificadas nas frases escritas pelo professor no quadro ou retiradas dum texto.

As respostas dos estudantes sobre a forma de como tem sido as aulas de gramática clarificam a necessidade do surgimento de uma nova didáctica do ensino da língua. As respostas dos alunos - senão mesmo todas - apontam para o estudo de gramática de forma isolada, direccionada para a identificação e a exploração de classes gramaticais. “O professor escreveu uma frase e isolou uma palavra. E perguntou sobre o que sabíamos da palavra. Alguns colegas foram respondendo: é substantivo... é substantivo” (E3). “O professor nos leva a explorar a gramática” (E2). Dessas explicações, entendemos que o ensino da gramática é “aquele que dá enfoque às actividades metalinguísticas, desconsiderando os usos dos recursos da língua em circulação, isto é, dos textos orais e escritos que estão presentes nas interacções sociais” (ROCHA & MORAIS, 2021, p. 110).

Marco (2006), inspirando-se na teoria de David Ausubel, afirma que esse tipo de ensino contribui apenas para a *aprendizagem representacional* “tipo mais básico de aprendizagem significativa da qual os demais dependem. Envolve a atribuição de significados a determinados símbolos (tipicamente palavras), isto é, a identificação... de conceitos, etc.” (MARCO, 2006, p. 25). A respeito disso, podemos anuir que há um caminho espinhoso a percorrer para se atingir a didáctica da Análise Linguística. Análise, esta, que leva os alunos a estudar a diversidade da língua.

5. *Acha que ensinar a Língua Portuguesa/gramática a partir do texto pode estimular os alunos a ter o gosto pela leitura?*

E1: bem! Se for bem explicado ou trabalhado, pode, sim, estimular os alunos a ter o gosto pela leitura.

E2: sim. E é a partir de textos que nós extraímos as palavras de difícil compreensão e dos conteúdos a estudarmos.

E3: eu creio que sim. Principalmente se o texto for da natureza e do interesse dos alunos.

E4: ahh. Sim.

E5: muito, porque se formos a ver ... vai facilitar o entendimento do mesmo texto.

E6: eu acredito que sim, porqueeeee... se trabalharmos, em primeiro lugar, com o texto, estaremos a contextualizar ou a estabelecer um concílio entre o texto e a gramática. E vimos que os textos têm muito a ver com histórias e com conhecimentos acerca do dia-a-dia. E esses conhecimentos acerca do dia-a-dia podem nos ajudar a relacionar com a gramática.

E7: acredito eu que sim.

Há unanimidade nas respostas dos estudantes de que uma aula de Língua Portuguesa que tenha como centro de actuação o texto pode permitir que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura. O E3 enfatiza que é possível este estímulo, “se o texto for da natureza e do interesse dos alunos”. Na verdade, enfrentamos um ensino de cujos textos são elitistas ou textos de guerrilhas ou de outras nacionalidades sem uma mínima aproximação da realidade/identidade dos alunos. Quando os alunos não se situam num determinado texto, dificilmente, haja interesse pela leitura.

O E6 foi peremptório em estabelecer um jogo de interdependência entre o texto e a gramática. O texto contextualiza os aspectos linguísticos estudados na gramática, para se encontrar o sentido das suas aplicações. Este processo realiza-se com as actividades de Práticas de Análise Linguística, por meio do texto.

De forma geral, podemos dizer que os docentes apresentam algumas lacunas no que diz respeito ao ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Tal realidade constata-se nas observações feitas as aulas, bem como nas respostas dos questionários aplicados aos professores. Os exemplos falam por si: as aulas são dadas na base de conceitos sem a presença do texto para os alunos poder fazer estudos mais abrangentes da língua. As respostas dos alunos também nos chamaram muita atenção pelo facto de as aulas de português cingirem-se mais a essas práticas de ensino

da gramática (identificação de classes gramaticais) sem uma certa preocupação em formar leitores/ a analisar a língua em seus diversos aspectos. Portanto, acreditamos que a eficiência do ensino da língua tem sua notabilidade quando as aulas são dadas no cunho de textos.

**CAPÍTULO III: PROPOSTAS PARA A EFECTIVAÇÃO DA TEORIA
ANÁLISE LINGUÍSTICA**

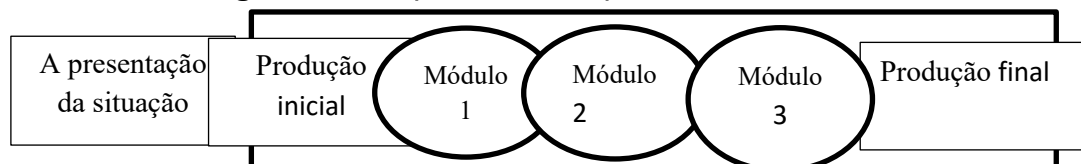
3.1. Sequência Didáctica

Nos pontos discutidos anteriormente, foi possível perceber que a AL é o eixo para o ensino da LP. Como se pôde ver, esta teoria pode ser o elemento nuclear para o ensino formal de leitura e produção de textos. Seu objectivo é estudar o uso de língua em seus diversos aspectos linguísticos, tanto orais quanto escritos. Assim, com a inspiração de Geraldi (2011), Bakhtin (2006), Travaglia (2006, 2017, 2013, 2019), Mendonça (2007), para a efectivação dessa teoria, propomos a Sequência Didáctica (SD). Temos a justificar que esta metodologia de SD não é da nossa autoria, mas sim da autoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os conceitos e as actividades que estes teóricos propõem sobre a SD, em ligação com a AL, envolvem a leitura, a produção textual e a análise linguística, no qual se pode reflectir sobre a língua do dia-a-dia nas aulas de Língua Portuguesa. Rosa, Rosa e Gavioli-Prestes (2021, p. 47) reforçam que a SD “auxilia no domínio da língua (leitura e escrita) nas mais variadas esferas sociais”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96) definem a SD como “conjunto de actividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito”. Estes autores propõem seis estruturas básicas para a realização da SD: *a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos 1, 2 e 3 e a produção final*. É, praticamente, a partir dessas estruturas que deve circular o estudo de qualquer género textual que o professor prepara para a aula de Língua Portuguesa.

Em síntese, eis a estrutura básica que os autores propõem:

figura 2 – Esquema da Sequência Didáctica:



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 98).

A apresentação da situação refere-se ao estudo geral do género textual em análise. Neste caso, dá-se ênfase ao destaque do género, à questão temática, a questão ideológica do texto, em análise, e a reflexão de todos os elementos constitutivos do texto. Para tal enfoque, é necessário que o professor elabore questionários eficientes sobre os quais os alunos poderão

reflectir sobre os aspectos linguísticos. O objectivo deste ponto é de apresentar a génese/características de um texto.

Tendo a noção do texto em estudo, transita-se para o segundo ponto que é da *produção inicial*. O objectivo desse ponto é de fazer com que os alunos produzam um texto relacionado com o já estudado ou em estudo. Nesta perspectiva, a tarefa do professor é de ter a idoneidade na elaboração de actividades que levem os alunos a se aproximar do texto já estudado.

No Módulo 1, dá-se sequência do estudo sobre o género textual. Nesta estrutura modal, propõe-se aos alunos a pesquisa de outros géneros textuais relacionados com o actual. Na aula seguinte, pede-se que cada aluno partilhe com a turma o texto pesquisado ou recolhido (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004). No Módulo 2, faz-se o estudo ou exploração das funções, características e estruturas dos textos apresentados com intuito de constatar se têm a mesma estrutura, com o anterior. No Módulo 3, retoma-se o texto em estudo para analisar os aspectos linguísticos planificados para uma aula de Língua Portuguesa.

Depois dessas etapas, é feita a *Produção final*, cujo objectivo é analisar os textos que os alunos produziram e analisar se neles há uma certa aprendizagem daquilo que se instruiu. A finalidade é de verificar as competências dos alunos sobre o género ensinado, bem como as debilidades que apresentam. Esta fase mostra ao aluno o seu estado de aprendizagem, porque:

- indica-lhe os objectivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (o que aprendi? O que resta a fazer?);
- Serve de instrumento para regular seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- Permite-se avaliar os processos realizados no domínio trabalhado (DOLS, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.90).

As finalidades da SD, para Dols, Noverraz e Schneuwly (2004), são:

- Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida quotidiana;
- Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regular;

- Construir nos alunos uma representação da actividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

3.2. Sequências de Actividades com a Obra «Undengue»

Neste presente item, propomos trabalhar a sequência de actividade com a obra «*Undengue – episódio 2º*», de Jacinto de Lemos. Escolhemos este tema pelo facto de a obra apresentar uma linguagem comum/social ligada aos princípios culturais, sociais e tradicionais da sociedade angolana. A partir da presente obra, propomos a análise de *alguns recursos linguísticos* sem deixar de lado a *interpretação textual*. Fazer uma abordagem com os alunos sobre as características da oralidade e da escrita, discutindo as marcas distintivas de cada uma, é muito importante. Neste preciso momento, para o estudo dessa linguagem comum, só a leitura e a produção de textos são capazes de realizar tais práticas. Assim, a partir de trechos extraídos do texto, podemos elaborar sequências *de actividades*, cujo objectivo é trabalhar/estudar alguns recursos linguísticos que a obra apresenta.

3.2.1. Proposta de Sequência de Actividade: «Undengue» – episódio 2º – leitura

Neste presente ponto, vamos mostrar como a análise linguística pode contribuir para a produção e compreensão de textos.

1) *Após a leitura feita, pode dizer-se que o presente texto pertence ao género textual:*

- a) Novela (). b) Fábula (). c) Conto (). d) Notícia ().

A presente questão faz com que o professor remeta os alunos a relembrem as características dos géneros textuais estudados nos níveis anteriores. Pensamos que a questão é pertinente, porque situa o aluno sobre os conteúdos estudados.

2) *O texto, por meio de uma história, quer nos fazer perceber a vida do miúdo Janeiro que:*

- a) Vive numa sociedade sem moral;
 b) Não teve educação de base;
 c) Perdeu sua personalidade por influência dos amigos;
 d) Se deixa andar pela vida de Luanda.

Esta pergunta recoloca o aluno a reler o texto para poder encontrar a possível resposta. A escolha de uma das alíneas pode revelar a ideia que o autor quer passar aos leitores. É uma questão ligada à AL, tendo como eixo a SD.

- 3) *O que te parece ser a ideia/tema central deste texto, “por meio dos factos que apresenta”? Há razões para tal tema que escolheste?*

Diante desta questão, permite-se que o aluno dê o seu ponto de vista sobre a obra em estudo. O questionamento torna-se pertinente por ser interativo. Suscita discussão na sala de aulas entre os alunos e o professor. Além disso, contribui para a multiplicidade dos temas que os alunos vão extrair do texto.

- 4) *Para responderes à questão que se segue, relê o seguinte trecho extraído do texto: “[...] Dona! Minha mana! Senhora, ‘stou ti pidir! Calma só, vou t’informar...é quiê, como viu bem, ‘stou vir natrás daquele miúdo...”*

4.1) *“Sabias que há determinado usos linguísticos que não são acolhidos pela tradição normativa, [como os que acabaste de ler], mas que estão na fala da maior da sociedade, até nas pessoas cultas”? Rescreve o trecho, corrigindo-o para a norma-padrão.*

4.2) *Agora compara os dois textos. Há um que está mais correcto que o outro?*

Os presentes questionários remetem o aluno a aprofundar as características distintivas entre a oralidade e a escrita. Além disso, o aluno reflete sobre as “normas linguísticas em contexto de fala e de escrita” (FALCÃO, 2021, p. 165).

- 5) *O texto apresenta expressões em língua Kimbundu como: “Jingongo”, “mariábu”, “nguzo”, “disuka”, “dicutumunou”, entre outras. Relê as frases onde se encontram essas palavras e tenta identificar o valor semântico que desempenham.*
- 6) *No campo morfológico, a norma-padrão referencia que a expressão “só” é um advérbio de exclusão que também pode ter a equivalência de: “somente, apenas”. Nas frases, “[...] ouve só que vou falar”; “‘Spera só mana, quero falar uma palavra...”; “mi larga só por favor”, achas que esta expressão (só) está a desempenhar esta função? O que estará a indicar?*

Esta questão leva o aluno a reflectir sobre o sentido ou a função da palavra na frase/texto. Chamamos atenção que toda a análise feita por meio do método de isolamento ou de fragmentação pode servir pouco para o ensino da língua. O presente exemplo demonstra o quão perigoso é optar pela didáctica do ensino da língua de forma isolada ou prescritiva de palavras. De forma geral, como se pode perceber, a discussão das questões formuladas é algo que pode desenvolver a competência de leitura, de estabelecimento do sentido de uma sequência linguística que se recebe.

3.2.2. Proposta de Sequência de Actividade: «Undengue» – episódio 2º – Produção textual.

Dando sequência ao estudo do texto proposto aos alunos, depois de responderem às questões de interpretação, pode formular-se o seguinte questionário que lhes possa servir como síntese/sinopse do texto lido.

1. Partindo do tema e das ideias que delimitaste, a partir das actividades aplicadas no ponto anterior, faz a síntese do texto.

Nesta questão, espera-se que o aluno utilize no seu texto as seguintes expressões introdutórias:

- *O presente texto mostra-nos...*
- *O texto, ora lido, procura chamar atenção sobre...*
- *Diante do texto lido, o autor, por meio de... revela-nos...*

Esta questão exclui, no ensino, a didáctica do *vulgo* resumo textual que é o da redução de textos (destaque das partes mais importantes do texto e das palavras-chave). Tal ensino é também tradicional, porque não põe o aluno a fazer uma crítica sobre o texto. É, portanto, um resumo que não contribui para a aprendizagem dos alunos sobre o texto.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

O culminar desta dissertação, depois de uma longa investigação, percebeu-se que há que se trabalhar bastante sobre o ensino da Língua Portuguesa para a formalização da leitura. Assim, num único documento, vamos apresentar as nossas conclusões e sugestões. As aulas de LP que tenham como base no ensino a prescrição da língua parecem-nos como poucas incentivadoras para a reflexão da língua. Tal acto didáctico levou muitos teóricos a considerarem que o ensino da LP tem como foco a memorização de regras gramaticais. Essa valorização dos estudos normativos pode afastar os alunos da reflexão da linguagem do dia-a-dia.

Verificamos que as expressões quotidianas ou os aspectos linguísticos dos falantes são excluídos do ensino da língua. Tal pensamento pode remeter para uma exclusão social. As teorias científicas abordadas, sobretudo a AL, evocam a necessidade da presença do texto nas aulas de português, sobretudo do texto que o aluno produz. Nas investigações realizadas há evidências de que a didáctica do ensino da Língua Portuguesa dá mais ênfase ao ensino de gramática, mas de forma simples (identificação de classes gramaticais), dando pouco valor ao texto, uma das componentes mais válidas no ensino de línguas.

As abordagens aqui tratadas suscitaram a ideia de que as actividades de AL, em sintonia com a SD, podem ser ferramentas nucleares para a formação de leitores. Pensamos que essas propostas bem elaboradas podem permitir os alunos adquirirem várias competências, desde a comunicativa, a linguística e a de produções textuais. Por isso, neste trabalho, procurámos investigar como são leccionadas as aulas de Língua Portuguesa e que meios didácticos ou teorias se servem os professores para o ensino da língua. Assim, desde Geraldini, Travaglia, Mendonça, só para citar alguns, a necessidade da formação de leitores e de produtores de textos, em sintonia com AL, é patente nas suas abordagens.

Por isso, podemos chegar à conclusão de que a AL é uma das actividades mais viáveis para a consecução destes processos de leitura e de produção de textos. Importa salientar que, tratando-se de uma investigação voltada para o Magistério Primário, subsistema de Formação de Professores, as obras de estudo sejam criteriosamente analisadas, a fim de não porem em causa a formação dos futuros professores.

Constatamos que o programa concebido para esse nível de formação de professores, em Literatura, é de carácter projectista ou está em via de construção por favorecer pouco a formação literária dos futuros professores. Toda a escola que não promove um ensino voltado para a leitura e produção de textos pode pôr em causa o desenvolvimento social, económico e cultural dos alunos. Pela pouca existência de bibliotecas escolares, provinciais ou municipais, sem falarmos do preço “alto” de livros no nosso país, só as práticas de Análise Linguística, em inter-relação com a Sequência Didáctica, podem formalizar, de forma segura, a leitura nos alunos. Portanto, diante das investigações feitas sobre o ensino da Língua Portuguesa, foi possível constatar as seguintes insuficiências que afectam o mundo de leitura dos alunos:

- O ensino de língua voltado para a gramática;
- A ausência do texto nas aulas de Língua Portuguesa;
- A falta de aplicação da Análise Linguística para o estudo da língua;
- A inexistência de obras infanto-juvenis no programa curricular do Ensino Primário.

Os pontos apresentados resultaram de uma pesquisa sustentada por método qualitativo-interpretativa, cuja acção esteve ligada à análise de fenómenos educativos da língua. Sabendo que o lema de qualquer Estado é o de ensino de qualidade, urge a necessidade de se repensar a maneira de como está concebido o ensino da Língua Portuguesa nas nossas escolas. Saliente-se que, tratando-se de um trabalho investigativo, esta dissertação marca apenas o ponto de partida para o estudo dos fenómenos constatados. Com isso, queremos dizer que não podemos considerar este trabalho como acabado.

Logo, a pesquisa está aberta na busca de mais soluções para a colmatação de problemas verificados. Aliás, consideramos que o que aqui apresentamos é, em geral, o resultado do diagnóstico inicial, que assinala a situação actual do ensino da leitura na escola em referência. A proposta de solução ou, pelo menos, de mitigação avançada como resposta ao problema identificado e formulado sujeita-se à aferição do seu nível de alcance de satisfação, após aplicação da estratégia didáctica.

Assim, sugerimos, por conseguinte, a realização de eventos de formação docente contínua na escola em referência, tais como: seminários metodológicos, *workshops* ou, ainda, oficinas metodológicas sobre o ensino da leitura formal baseado na Análise Linguística.

Após a implementação de um programa de formação como atrás designado e observado um período de aplicação dessa proposta, torna-se oportuna a realização de um estudo conducente à verificação e controlo da proposta, em estudos subsequentes.

Por isso, de forma geral, sugerimos

- a integração do texto na prática docente-educativa enquanto recurso à aprendizagem da língua baseada na Análise Linguística;
- a criação de actividades didácticas que conduzam os alunos a um ensino eficaz e eficiente no que diz respeito à aquisição da formação literária angolana e universal;
- o ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa não deve cingir-se somente ao estudo prescritivo da língua, mas sim ao sentido dos usos da linguagem, em geral;
- a implementação da literatura infanto-juvenil no programa curricular do Ensino Primário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIANO, P. S. (2014). *Tratamento morfosintático de expressões e estruturas frásicas do Português de Angola*. Évora: Universidade de Évora.
- ALVES, J. (2018). *Gêneros Discursivos em Sala de Aula: da teoria à prática pedagógica*. Paraná: Cascavel.
- ALVES, M. D. (2013). *O ensino da gramática nas séries iniciais*. In. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. Org. Stella Maria Bartoniricardo & Veruska Ribeiro Machado . São Paulo: Parábola.
- AMORIM, L. S., ARAUJO, R. L., & SALES., H. M. (2021). *Atividades Epilinguísticas: concepções e práticas de professores de língua portuguesa do ensino fundamental*. In. *Francieli Matzenbacher Pinton, Romário Volk & Rosana Maria Schmitt [Org.]. Análise Linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas*. Brasil, Belo Horizonte: Diálogos.
- ANJOS, A. D., ERNESTO, J., SUELELA, D., & SOQUESSA, N. (2020). *Estudos sobre a didática do português na escola angolana: textos literários e autênticos* (Vol. II).
- BAKHTIN, M. (1997). *Estética da criação verbal*. (M. E. Pereira, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- BARTHES, R. (1971). *Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios*. (G. Teixeira, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- BERNARDO, E. P. (2017). *Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola*. In: *RILP - Revista Internacional de Língua Portuguesa - n.º 32*.
- BEZERRA, M. A., & REINALDO, M. A. (2020). *Análise Linguística: afinal a que se refere?* (2ª ed.). Recife: Pipa Comunicação.
- BRONCHART, J. P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sóci-discursivo* (2 ed.). (P. C. Anna Rachel Machado, Trad.) São Paulo: EDUC.
- CONSTÂNCIO, A. S. (s.d). *A Importância do Incentivo ao Hábito da Leitura*. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC2009/anais/arquivos/RE_0740_080201.pdf.
- COUTINHO, A. (2023). *Linguística do Texto e do Discurso* . Lisboa: Edições Húmus.

- CRESWELL, J. W. (2007). *Projecto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). (L. d. Rocha, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (t. o. Letras, Trad.) Campinas: Mercado de Letras.
- DUTRA, C. M., & RÉGIS, L. D. (2017). *Análise linguística em substituição ao ensino de gramática? Incompreensões teóricometodológicas e possibilidades de articulação dos eixos de ensino*. In: *Entrepalavras*. São Paulo: Fortaleza.
- FALCÃO, M. F. (2021). *O tratamento pronominal no livro didático: análise e proposta à luz da Sociolinguística*. In: Francieli Matzenbacher Pinton, Romário Volk & Rosana Maria Schmitt [Org.]. . Tutóia, MA: Diálogos.
- FARACO, C. A. (1985). *As sete pragas do ensino de português*. In: João Wanderley Geraldi (org.). *O texto na sala de aula: Leitura & Produção* (3ª ed.). Cascavel: ASSOESTE.
- GERALDI, J.W. (2006). *Unidades básicas do ensino de português*. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- GERALDI, J. W. (2011). *Concepções de Linguagem e ensino de Português*. In. João Wanderley Geraldi (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- HALLIDAY, K. A., MCINTOSH, A., & STREVENS, P. (1974). *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes.
- INFORSATO, E. D., & SANTOS, R. A. (2011). *A preparação das aulas*. In: *Caderno de Formação: Formação de professores - Didáctica dos Conteúdos* (Vol. 1). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- INIDE. (2009). *Programa de Língua Portuguesa: formação de professores para o Ensino Primário - 12ª classe*. Luanda: Ministério da Educação e Cultura.
- KOCH, I. G. (2003). *Desvendando os Segredos do Texto* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- KOCK, V. I., & ELIAS, V. M. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- LEMONS, J. D. (2015). *Undengue*. Luanda: LeYa - GRECIMA.
- MACHADO, I. (2013). *Gêneros discursivos*. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin Conceitos chaves*. São Paulo: Contexto.
- MARCO, M. A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Universidade de Brasília.

- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão* (3 ed.). São Paulo: Parábola Editorial.
- MEIRIEU, P. (1998). *Aprender...sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- MENDONÇA, M. (2006). *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Português no ensino médio e formação do professor. Org. Clecio Bunzen & Márcia Mendonça. São Paulo: Parábola.*
- MENDONÇA, M. (2007). *Análise lingüística: por que e como avaliar. In: Beth Marcurschi e Lívia Suassuna (org.). Avaliação em língua portuguesa : contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica.*
- MENDONÇA, M. (2007). *Análise lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça & Marianne C. B. Cavalcante (Org.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica.*
- NASCIMENTO, S. F. (2021). *Cânone Literário e Cãnone Escolar: proposta de um corpus literário para o ensino primário em Angola. Tese de Doutorado. Évora: Universidade de Évora.*
- NASCIMENTO, S. S. (2014). *Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no documento oficial de língua portuguesa do estado do Rio Grande do Sul Educação Para Crescer . Brasil: Cadernos do IL.*
- NAUEGE, J. M. (2017). *Da norma à variação: estudo de caso sobre o uso do conjuntivo no Português de Angola. Évora: Univerdade de Évora.*
- OLIVEIRA, J. D. (2003). *Do texto ao texto: uma abordagem interdisciplinar no ensino de Língua Portuguesa na Educação Profisional Agrícola. Rio de Janeiro: UFRRJ.*
- PEREIRA, R. A., & COSTA-HÜBES, T. D. (2021). *Práticas de Linguagem em sala de Língua Portuguesa na Educação Básica: Leitura e Análise Linguística. In Rodrigo Acosta Pereira e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Org.). Práticas de análise linguística de Língua Portuguesa. São Carlos - SP: Pedro & João Editores.*
- PETRONI, M. R., & OLIVEIRA, E. D. (2010). *Livro didático de Língua Portuguesa: formando o leitor e o produtor de textos? . Polifonia: Cuiabá.*
- ROCHA, C. R., & MORAIS, N. D. (2021). *Recursos linguísticos no Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Médio, In: Francieli Matzenbacher Pinton, Romário Volk & Rosana Maria Schmitt (org.). Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas. Tutói, MA: Diálogos.*
- RODRIGUES, R. H. (2021). *A Prática de Análise Linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In. Rodrigo Acosta Pereira & Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Org.).*

Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores.

- ROSA, M., ROSA, M., & GAVIOLI-PRESTES, C. M. (2021). *Sequência didática e análise linguística: uma possibilidade de trabalhar com a classe gramatical "verbo"*. In: Jacson Silva & Tiago Aguiar (Orgs.). *Linguística: da sintaxe ao discurso*. Tutóia, MA: Diálogos.
- SÁ, C. A. (2021). *Análise linguística: da Base Nacional Comum Curricular ao Programa Nacional do Livro Didático 2021*. In: Francieli Matzenbacher Pinton, Romário Volk & Rosana Maria Schmitt [Org.]. *Análise Linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas*. Brasil - Belo Horizontes: Diálochos.
- SANTOS, C. F., MENDONÇA, M., & CAVALCANTE, M. C. (2007). *Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?* . In: Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça; Marianne C. B. Cavalcante (org.). *Diversidade textual : os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SERAFINI, T. M. (1995). *Como escrever textos* (7ª ed.). (M. A. Matos, Trad.) São Paulo: Globo.
- SILVA, E. F. (2015). *Práticas de Análise Linguística: proposta para o tratamento do grau diminutivo do Ensino Fundamental*. Acre: UFAC.
- SILVA, P. K., & CARVALHO, G. L. (2022). Ensino da língua portuguesa em Angola: uma análise nas propostas de atividade do livro didático de língua portuguesa da 10ª classe. In: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde. 2, pp. 76-93.
- TENÓRIO, F. J. (2013). *Ensino de Gramática e Análise Linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de Língua Portuguesa*. Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco.
- TIMBANE, A. A., SASSUCO, D. P., & UNDOLO, M. (2021). *Português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. São Paulo: Opção Editora.
- TRAVAGLIA, L. C. (2003). *"Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos"*. In: Leonor Lopes Fávero, Neusa M. de O. Barbosa Basto & Sueli Cristina Marquesi (org.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino, 2007b* (Vol. II). São Paulo: EDUC.
- TRAVAGLIA, L. C. (2005). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.
- TRAVAGLIA, L. C. (2007). *A gramática na escola/ Língua Portuguesa: o ensino de gramática. Salto para o Futuro - Boletim*. - Boletim.
- TRAVAGLIA, L. C. (2019). *A contribuição da análise linguística para a leitura e produção de textos*. In: *InterteXto* (Vol. 12).
- TRAVAGLIA., L. C. (2013). *Na trilha da gramática*. São Paulo: Cortez .

- TRIVIÑOS, A. N. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas S.A.
- UNDOLO, M. (2014). *Característica da norma do Português de Angola. Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Linguística*. Évora: Universidade de Évora.
- UNDOLO, M. (2019). *Língua Portuguesa: subsídios para o seu ensino em Angola*. Luanda: Centro de Língua Portuguesa ECO7.
- UNDOLO, M. (2021). *PROFOPI: Programa de Acção Professor Interaccionista*. Angola: ISCED-Huila.
- VOLK, R., & PINTON, F. M. (2021). *O que dizem os professores em formação inicial sobre a Prática de Análise Linguística?*. In: Francieli Matzenbacher Pinton, Romário Volk & Rosana Maria Schmitt. *Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas*. Tutóia, MA: Diálogos.

APÊNDICES

Apêndice I: Grelha de Observação de Aula

Grelha de observação de aula

1. Dados Identitários

- a) Escola: Magistério Primário n.º 137
 b) Localidade: Salbango
 c) Classe: 12.ª
 d) Turno: Manhã
 e) Horário: 07h30 às 08h05
 f) Data: 23/02/2023
 g) Unidade didáctica: Texto
 h) Subunidade didáctica: partes obrigatórias do texto
 i) Conteúdos temáticos da aula:
 - Textos transacionais ou normativos/ utilitários
 - Conceito

j) Objectivos da aula:

2. Critérios de Observação da Aula

Códigos	Critérios	Nº de ordem	Problemas-síntese identificados (levantamento)
T	Texto como material didáctico da aula em tempo real de aula: • <i>Conhecimento científico do texto para o ensino da língua;</i> • <i>Capacidade de exposição dos conteúdos planificados a partir do texto de modo conciso e preciso.</i>		- <i>falta/desconhecimento científico do texto;</i> - <i>os conteúdos planificados não tiveram menção na exposição do professor tendo como ponto de partida o texto</i>
U1	Capacidade de criar clima favorável com os alunos a partir do texto como meio de aprendizagem da língua em tempo real de aula: • <i>Capacidade de motivação inicial e contínua de leitura;</i> • <i>Capacidade de orientação das actividades dos alunos, partindo do texto;</i> • <i>Capacidade de aplicação dos planos de aulas ou uso dos recursos didácticos/ pedagógicos preanunciados.</i>		- <i>Ausência de motivação inicial e contínua de leitura em função dos conteúdos temáticos da aula;</i> - <i>sem actividades orientadas aos alunos, partindo do texto</i> - <i>sem aplicação dos planos de aula, pouco uso dos recursos didácticos/ uso de conversação;</i> - <i>inexistência de aplicação/ exemplificação de tipologias textuais para a compreensão e aplicação do conteúdo.</i>
	Aplicação de várias tipologias textuais para diferentes situações de aprendizagem em tempo real de aula: • <i>Capacidade de adequação e aplicação dos conteúdos com o texto como meio didáctico;</i>		

Grelha de observação de aula

A	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação e controlo das aprendizagens dos alunos, através de exercícios; • Tipo de exercícios; • Capacidade da formulação dos exercícios que atinjam a aprendizagem dos alunos. 	<p>- Não houve a formulação dos exercícios formulados em tempo real de aula...</p> <p>- Pouca capacidade de formulação dos exercícios que atinjam a aprendizagem dos alunos.</p>
U2	<p>Capacidade de planificação da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação de aula gramatical com texto: etapas, habilidades e valores a considerar; • Tipo de acções didácticas propostas face a necessidades dos alunos; • Relação (de causa-resultado) dos objectivos e conteúdo da aula. 	<p>- Não houve a preparação de aula gramatical com texto;</p>

Comentários:

Sobre a observação de aula ora acompanhada com o fim de constatar-se se há uma acção didáctica no uso do texto para o ensino/formação de leitores, verificou-se a ausência do texto como material didáctico da aula em tempo real de aula. De concreto, constatamos no professor o desconhecimento científico do texto para o ensino da língua. Como meta exemplificativa o professor mesmo tendo como unidade didáctica o texto, não preparava um texto para o ler com os alunos e posteriormente discutir-lo com os alunos com o intuito de se encontrar sua tipologia textual e preparar, de forma breve, comentários sobre o texto. O professor pôs-se somente a ditar o conteúdo e no fim da aula marcou exercícios para casa, onde no primeiro exercício se pediu aos alunos para identificar as partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). No segundo exercício, solicitou-se aos alunos para produzirem os textos normativos.

Das actividades aplicadas, podemos afirmar que houve pouca aprendizagem dos alunos na produção de textos porque não foram partes com conteúdo com um dos textos base, solicitados para a adequarem-se e adaptarem-se aos conteúdos programados.

Sentamos houve pouca capacidade de criar clima favorável com os alunos a partir do texto como meio de ensino da língua em tempo real de aula.

Lomburgo, 23 de Fevereiro de 2023

Apêndice II

INQUÉRITO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

- Este inquérito de questionário é anónimo e visa recolher dados junto de professores do Magistério Primário de Língua Portuguesa da escola N° 137- Lubango para uma alternativa educativa do ensino-aprendizagem do Português.
- Este instrumento constitui-se por três partes, a saber: dados demográficos, dados académicos e dados profissionais.
- Para perguntas de respostas fechadas, solicita-se que preencha os espaços em brancos indicados no formato de tira / linha contínua, utilizando uma cruz (+), algarismo, letra alfabética, conforme a opção correspondente à sua realidade.
- Para perguntas de respostas abertas, solicita-se que elabore frases conforme for a sua realidade.
- Em alguns casos, poderá responder, preenchendo mais do que uma opção, tal como for a sua realidade.
- Qualquer resposta em branco será considerada.
- É garantido que os dados recolhidos servirão exclusivamente para fins de estudos científicos.

I - DADOS DEMOGRÁFICOS

Género

Idade

II - DADOS ACADÉMICOS

2.1. Habilitações literárias actuais

a) Licenciado

b) Mestre

c) Doutor

d) Outra situação. _____

2.2. Área de formação

a) Ensino da Língua Portuguesa

b) Pedagogia

c) Outra situação. Qual? _____

2.3. Tempo de contacto com instituição de formação académica

a) Há quanto tempo terminou a sua formação académica ou, pelo menos, desde quando deixou de frequentar uma formação académica?

III - DADOS PROFISSIONAIS

3.1. Experiência docente: unidades curriculares, tempo de serviço, função:

a) Quantas disciplinas lecciona?

b) Quais são?

c) Que classe(-s)? _____

d) Há quanto tempo lecciona? _____ anos

e) Desempenha alguma função, além da função de professor?

d.1) Coordenador de turma

d.2) Coordenador de disciplina

d.3.) Outra. Qual? _____

3.2. Experiência docente: planificação de aula

a) Como costuma planificar as suas aulas?

a.1) sob orientação do (a) coordenador(a) de disciplina

- a.2) por iniciativa própria
- a.3) copio de um Livro Didáctico
- a.4. não costumo planificar
- a.5. outra situação
- b) Planifica tendo em conta a subdivisão dos objectivos em gerais e específicos?
- b.1) sim
- b.2) não
- b.3) às vezes
- b.4) nunca
- b.5) não sei o que é
- c) Que dificuldades tem tido ao planificar as suas aulas?
- c.1) falta de tempo
- c.2) número elevado de turmas e com classes diferentes
- c.3) falta de motivação
- c.4) falta de materiais didácticos
- c.5) falta de programa da(-s) disciplina(-s)
- c.6) pouco domínio de didáctica
- c.7) pouco domínio da(-s) disciplina(-s) que lecciono
- c.8) nenhuma
- d) Tem noção da Análise Linguística?
- d.1) sim
- d.2) não
- d.3) não sei o que é
- e) Quais das práticas pedagógicas foram utilizadas em sua formação para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?
- e.1) ensino da gramática normativa
- e.2) práticas de análise linguística
- e.3) nenhuma
- f) Quais das actividades didácticas ou processos planifica para o ensino da língua portuguesa?
- f.1) textos
- f.3) gramática
- f.4) escrita: reescrita, criativa, funcional
- f.6) outra situação. Qual? _____
- g) Ensinar a Língua Portuguesa a partir de análise linguística/texto pode contribuir para a formação de leitores?
- g.1) sim
- g.2) não
- g.3) não sei como isso funciona
- h) O que acha que deve ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa?
- h.1) a gramática normativa
- h.2) a variedade linguística
- h.3) a leitura e produção de textos
- h.4) outra situação. Qual? _____

Obrigado pela colaboração!

Apêndice III

ENTREVISTA DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Caro estudante, a presente entrevista visa recolher alguns dados didácticos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa. E garantimos-lhe que o trabalho é somente de carácter científico. Por isso, o questionário é totalmente anónimo.

1. O que compreende por análise linguística?
2. Têm tido, na sala de aula, actividades desse género?
3. Quais as actividades didácticas o professor utiliza para ensinar a Língua Portuguesa?
4. Como tem sido o ensino da gramática?
5. Acha que ensinar a Língua Portuguesa/gramática a partir do texto pode estimular os alunos a ter o gosto pela leitura?

Obrigado!

Apêndice IV: Proposta de Programa de Seminário Metodológico do Ensino Formal da Leitura (SEMEFL)



REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO PROVINCIAL DA HUÍLA
MAGISTÉRIO PRIMÁRIO N.º 137 DO NAMBAMBI – LUBANGO

PROPOSTA DE PROGRAMA DE SEMINÁRIO METODOLÓGICO DO ENSINO FORMAL DA LEITURA (SEMEFL)

TERMOS DE REFERÊNCIA

1. PROLEGÓMENOS

SEMEFL – *Seminário Metodológico de Ensino Formal da Leitura*, resulta de um trabalho investigativo feito ao longo da recolha de dados para obtenção de título de mestre, subordinado ao tema: *Ensino Formal da Leitura: da Planificação à actuação dos docentes de Língua Portuguesa do Magistério Primário N.º 137 – Lubango*. O levantamento de problemas que afectam processos de ensino-aprendizagem do ensino da leitura motivou a reflexão sobre como se pode contrariar a evolução dos níveis de insucesso de alunos a respeito da aquisição da leitura e que métodos didácticos podem ser utilizados para diminuir esse problema. Por isso, propomos o programa de seminário metodológico do ensino formal da leitura como uma forma de capacitar os docentes. A questão central de que se ocupam professores envolvidos no SEMEFL consiste, por um lado, na forma como os professores orientam/ensinam a Língua Portuguesa; e, por outro, no exame feito à sua capacidade de operacionalização de documentos oficiais vigentes, tais como: programas curriculares, livros didácticos, além de instrumentos reitores que apresentam, em geral, as directrizes emanadas de políticas públicas para o desenvolvimento da educação referenciam a utilização do texto das aulas de Língua Portuguesa.

Considerando as novas demandas da educação no século XXI, especialmente o desafio lançado para uma abordagem cada vez inovadora do processo de aprendizagens, numa perspectiva não apenas local como também global, parte-se do pressuposto de que existem alternativas educativas de baixo custo de consecução e

alcance, porém, com elevado nível de eficiência e eficácia na sua operacionalização como resposta a problemas previamente identificados. Neste sentido, o SEMEFL pode definir-se como sendo um fórum de apoio às ZIPs (Zonas de Influência Pedagógica), às coordenações de disciplinas curriculares, à gestão de programas de formação contínua, de modernização do Sistema Nacional de Educação.

Neste caso, o SEMEFL realiza-se no âmbito da parceria entre o Magistério Primário nº 137 do Nambambi – Lubango e nós investigadores educacionais, especialmente nos termos que referem a actividade de estágio profissional supervisionado. Da relação profissional entre professores tutores e alunos deste Magistério, professores supervisores e estudantes estagiários, resultam motivos para o reforço do trabalho colaborativo e de maior aproximação no interesse colectivo: o da formação inicial, por um lado; e, por outro, o da formação contínua.

Dado o tipo de relação institucional, e sendo nós vocacionados para a investigação científica e para a extensão de ciclo de ensino no ensino geral, técnico-profissional e universitária, é esperado que o SEMEFL seja alimentado por acções exploratórias, pelo trabalho empírico, pelo exercício da actividade científica de que possam resultar programas de formação contínua, através da modalidade de oficinas metodológicas, reuniões científicas, elaboração de recursos didácticos e/ou educativos que facilitem o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

2. OBJECTIVOS GERAIS

- Estimular os professores para o reconhecimento e uso do texto nas aulas de Língua Portuguesa enquanto recurso para a promoção de aprendizagens significativas da língua;
- Criar um espaço de interacção profissional entre professores do ensino não universitário, para desenvolvimento de trabalhos no âmbito das ciências e das letras;
- Contribuir para a formação contínua dos professores, no domínio da planificação didáctica, do conhecimento científico por disciplina curricular, da produção de recursos educativos;
- Estimular os investigadores em educação de ciências e os investigadores em educação linguística para as questões locais do processo de ensino-aprendizagem.

3. RESULTADOS ESPERADOS

- Domínio dos pressupostos da educação e ensino utilitários;
- Motivação profissional dos professores para o desenvolvimento de trabalhos académicos;
- Desenvolvimento de experiências em matéria de planificação didáctica: plano de aula, plano de unidade e plano anual para a formalização da leitura nas aulas de português;
- Actualização de quadros teóricos de referência em cada área científica de ensino;
- Actualização de competências para a produção de recursos didácticos e/ou educativos para o ensino da leitura formal, em sintonia com a Análise Linguística.

4. METODOLOGIA DE TRABALHOS

No SEMEFL, os trabalhos realizam-se através das seguintes modalidades:

- Oficina metodológica;
- Conferência;
- Palestra;
- Mesa-redonda;
- Cursos pré-evento.

5. GRUPO-ALVO

- Professores do ensino não universitário;
- Educadores;
- Gestores escolares;
- Coordenadores de ZIP e de disciplinas curriculares;
- Investigadores em educação;
- Estudantes de cursos de formação de professores.

6. PERIODICIDADE

- Evento anual, com realização na Semana do Dia Nacional do Educador?