



II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA

*Português Língua Materna e Segunda: Perspectivas Investigativas e Práticas
Pedagógicas*

**Lubango, Angola
21 e 22 de Maio de 2026**

LIVRO DE RESUMOS

Organização:

Dorivaldo Zua
Matondo Bernardo
Queneth Pires
Paciência Hifindaka

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



Dados Internacionais de Catalogação da Publicação
(Agência Nacional de ISBN, Lisboa – Portugal)

ISBN: 978-989-34-0243-6

[Título: Livro de Resumos – II Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda];
[Autores: Vários]; [Coordenação: Paciência Hifindaka]; [Organização: Dorivaldo Zua; Matondo
Bernardo; Queneth Pires]; [Suporte: Eletrónico]; [Formato: PDF / PDF/A]; [Ano: 2026]; [Páginas: 117];
[1.ª Edição].

1. Língua Portuguesa 2. Didáctica da Língua Portuguesa 3. Língua Materna 4. Língua Não
Materna 5. Educação

Índices para catálogo temático:

Thema 1: C - Línguas & Linguística

Thema 2: CJ - Ensino & aprendizagem de línguas

Direitos de autor e condições de utilização da obra por terceiros

Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar a organização, através do Repositório do ISCED-Huíla.

Licença concedida aos utilizadores



Atribuição 4.0 Internacional

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

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



COMISSÃO ORGANIZADORA

Comissão geral

Paciência Hifindaka, PhD. (Coordenador Geral)

Carla Adelino António, MSc. (Coordenadora Adjunta para a Subcomissão Logística)

Carla Black, MSc. (Coordenadora Adjunta para a Subcomissão Administrativa)

Dorivaldo Zua, PhD. (Coordenador Adjunto para a Subcomissão Científica)

Membros

Edson Futy, MSc. (Docente ISCED-Huíla)

Jackson Castísio da Silva, MSc. (Docente ISCED-Huambo)

Matondo Bernardo, MSc. (Docente ISCED-Huíla)

Miguel Kanuku, MSc. (Docente ISCED-Huíla)

Queneth Pires, MSc. (Docente ISCED-Huíla)

Alexandre Miguel (Estudante ISCED-Huíla)

Lic. Gelson Geraldo (ISCED-Huíla)

José Nunda (Estudante ISCED-Huíla)

Nsambo Nkissenda (Estudante ISCED-Huíla)

Lic. Rafael Mucuambi (ISCED-Huíla)

Servaldira Quitubico (Estudante ISCED-Huíla)

Lic. Victorino Bernardo (ISCED-Huíla)

Yasmine Ndapawesange (Estudante ISCED-Huíla)

Subcomissão Científica

Dorivaldo Zua

Matondo Bernardo

Queneth Pires

Realização:

Secção de Ensino e Investigação do Português do ISCED-Huíla

Apoio:

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla)

Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)

Fotografia:

Albano Mango (ISCED-Huíla)

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA HUÍLA

Presidente

Hélder Pedro Alicerces Bahu, PhD.

Vice-Presidente para os Assuntos Académicos

Maria Candeia Kuliakita Sakukuma, PhD.

Vice-Presidente para os Assuntos Científicos e Pós-Graduação

Bernardo Filipe Matias, PhD.

Chefe do Departamento de Línguas e Ciências Humanas

Alexandre Lucas Selombo Sakukuma, PhD.

Chefe da Secção de Ensino e Investigação do Português

Carla Vissolela Nachivolo Adelino António, MSc.

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	7
DISCURSOS DE ABERTURA.....	3
RESUMOS EXPANDIDOS.....	13
1. A Situação do Português em Angola (L1 e L2): Desafios Pedagógicos no Século XXI.....	13
<i>CALOSSA, Bernardino Valente</i>	
2. O Ensino do Português L1 e L2 em Angola: dos Programas aos Manuais Escolares.....	19
<i>BLACK, Carla</i>	
3. Didáctica da Oralidade	25
<i>FERNANDES, Domingas</i>	
4. Os Provérbios Populares e o Desenvolvimento da Argumentação Oral na Aula de Língua Portuguesa: um Estudo num Instituto Politécnico do Lubango	31
<i>COELHO, Hermenegildo</i> <i>HIFINDAKA, Paciência</i>	
5. O Desenvolvimento da Consciência Fonológica em Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Primário: Proposta de um Recurso Didáctico Digital <i>CalArt Educa</i>	36
<i>CALONDA, Artur Dunduma</i> <i>INDEMBI, João</i>	
6. Além da Escrita Inicial: a Reescrita como Estratégia Formativa no Ensino da Produção Textual	41
<i>DUMBALA, Jeremias Pimentel</i>	
7. O Ensino da Escrita: um Estudo Comparativo entre Professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário	49
<i>JOAQUIM, Isaura Laurinda Manuel</i>	

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



8. Metodologias de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues: Desafios e Possibilidades.....	58
---	----

CAETANO, Adão Raimundo

9. O QECR como Ponte Conceptual para a Reinvenção da Didáctica do PL2 em Ecologias Plurilíngues: Evidências a Partir de Zonas Fronteiriças do Uíge	64
--	----

NDOMBELE, David Eduardo

10. O Ensino da Língua Portuguesa em Angola: Paradigmas Metodológicos e suas Tipologias	68
---	----

TCHISSUILA, José António

11. O Papel da Leitura na Aula de Língua Portuguesa: Percepções, Práticas e Sugestões para o Melhoramento	74
---	----

TCHILOIA, André Fragoso Tríduo

ZUA, Dorivaldo

12. Didáctica da Leitura em Contexto de Português como Segunda Língua: Desafios e Propostas para o Município do Lôvua (Lunda-Norte).....	79
--	----

FERNANDO, Elisandro Luís

13. O Ensino da Inicial da Leitura e da Escrita no Ensino Primário: Uma Descrição das Concepções Prévias dos Estudantes do 3.º ano de uma Turma do Curso de Licenciatura em Ensino Primário.....	84
--	----

INDEMBI, João

PEREIRA, Íris

SOBRE OS AUTORES	91
-------------------------------	-----------

SOBRE OS COMUNICADORES (SEM RESUMOS)	91
---	-----------

EVIDÊNCIAS FOTOGRÁFICAS	102
--------------------------------------	------------

ANEXO – PROGRAMA GERAL DO SEMINÁRIO	114
--	------------

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



APRESENTAÇÃO

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



A situação linguística de Angola, tal como a da maioria dos países africanos, caracteriza-se por uma grande heterogeneidade. Diferente das línguas africanas faladas em Angola, o português é a que apresenta maior difusão territorial, pois tem um carácter multifuncional, quer dizer, é utilizada como língua intranacional e internacional (Miguel, 2014), o que leva todo o cidadão escolarizado a dominá-lo para a satisfação das suas necessidades comunicativas.

No contexto angolano, o português assume-se como Língua Materna (LM) ou Língua Segunda (LS) para uma parcela substantiva da população. No plano jurídico-político, o seu estatuto é multidimensional: é a Língua Oficial do Estado (Art. 19.º da Constituição da República de Angola, 2010), o idioma do discurso pedagógico (Art. 16.º da Lei n.º 32/20), bem como disciplina curricular obrigatória nos diversos subsistemas de ensino. A essas prerrogativas acresce-se a sua função como língua veicular, tornando o seu processo de ensino-aprendizagem uma condição basilar para o exercício pleno da cidadania.

Face ao exposto, a II edição do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda surge como uma iniciativa estratégica, visando fomentar a reflexão teórico-prática e o debate científico sobre as dinâmicas de ensino-aprendizagem do português no ecossistema linguístico angolano.

O evento foi realizado nos dias 21 e 22 de Maio de 2026, no Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla), organizado pela Secção de Ensino e Investigação do Português da instituição supracitada e contou com o apoio do ISCED-Huíla e do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP).

A realização do Seminário resultou também da necessidade central de promover reflexões teórico-práticas sobre o ensino e a aprendizagem do português como língua materna e segunda no contexto angolano. Por isso, ao longo do evento, foram apresentadas e discutidas abordagens ligadas à situação do português em





Angola (LM e MS), à Didáctica da Língua Portuguesa e à formação inicial e contínua de professores.

Ao longo do evento, foram apresentadas, por vinte e três prelectores, dezoito comunicações, distribuídas em quatro painéis, uma conferência de abertura e uma mesa-redonda.

A presente publicação reúne os resumos das comunicações apresentadas ao longo dos dois dias em que decorreu o evento. Informa-se, no entanto, que esta compilação não integra a totalidade das intervenções do evento. Uma vez que a submissão de resumos expandidos não foi definida como um requisito obrigatório por parte da Comissão Organizadora; o presente volume reflecte a participação voluntária e o interesse individual de cada prelector em partilhar o seu trabalho. Ademais, a revisão linguística e metodológica dos resumos que integram este livro é da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Assim, este livro de resumos, que busca reunir os resumos apresentados, as apresentações visuais e as evidências fotográficas, conta com a seguinte estrutura: i. apresentação; ii. discursos de abertura; iii. resumos expandidos; iv. sobre os autores; v. sobre os comunicadores (sem resumos); e vi. evidências fotográficas.

Não queremos terminar esta parte introdutória sem agradecer a todos os prelectores da 2ª edição do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda e a todos os autores deste livro de resumos que, gentilmente, associaram os seus trabalhos a este projecto.

Dorivaldo Zua





DISCURSOS DE ABERTURA

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



EXCELENTÍSSIMO PRESIDENTE DO ISCED-HUÍLA;
EXCELENTÍSSIMA SENHORA BERTA MORAIS, EM REPRESENTAÇÃO DO
DIRECTOR DO GABINETE PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO;
EXCELENTÍSSIMO DIRECTOR MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DO LUBANGO;
ESTIMADOS CHEFES DE DEPARTAMENTOS, DE SECÇÕES E PROFESSORES
DO ISCED-
HUÍLA;
PREZADOS REPRESENTANTES DAS DIVERSAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO;
CAROS PARTICIPANTES;
MINHAS SENHORAS E MEUS SENHORES

A II Edição do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda, sob o lema: Português Língua Materna e Segunda: Perspectivas Investigativas e Práticas Pedagógicas, é parte das actividades programadas pela Secção de Ensino e Investigação do Português que se constitui fundamental e representa uma oportunidade eficaz para a aquisição de conhecimentos relativos ao ensino e à aprendizagem do Português.

Tendo em conta o seu objectivo geral: “promover a reflexão teórico-prática sobre o ensino e a aprendizagem do português como língua materna e segunda no contexto angolano, consideramos necessárias as discussões que serão aqui levantadas pois, como sabemos, a situação linguística de Angola, tal como a da maioria dos países africanos, caracteriza-se por uma grande heterogeneidade; entretanto, o português é a língua que apresenta maior número de falantes e, consequentemente, maior difusão territorial.

Ao olharmos de forma particular para o contexto angolano, percebe-se que o português assume-se como Língua Materna (LM) ou Língua Segunda (LS) para a grande maioria população. No plano jurídico-político, o seu estatuto é multidimensional: é a Língua Oficial do Estado (Art. 19.º da Constituição da





República de Angola, 2010), o idioma do discurso pedagógico (Art. 16.º da Lei n.º 32/20), bem como disciplina curricular obrigatória nos diversos subsistemas de ensino. A estas atribuições, junta-se a sua função como língua veicular, tornando o seu processo de ensino-aprendizagem uma condição basilar para o exercício pleno da cidadania.

Face ao exposto, a II edição do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda visa proporcionar o desenvolvimento das competências pedagógico-didáticas no domínio da Didáctica do Português língua materna e segunda, a análise das questões teóricas e práticas relativas ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ensino secundário, as reflexões sobre as abordagens metodológicas aplicáveis ao ensino do Português no contexto sociolinguístico angolano e a análise dos instrumentos e materiais de trabalho em Português LM e Português LS.

Deste modo, o professor de Português estará munido de conhecimentos e estratégias que o tornarão mediador da comunicação, da cultura e do pensamento crítico dos seus educandos, tornando, assim, a aula de Português uma aula de língua, de linguagem, de comunicação (Fonseca, Fonseca 1990). Neste sentido, bem-haja o seminário de Didáctica da Língua Portuguesa e que seja um momento de construção de mentes critico-reflexivas, capazes de optar por práticas educativas actuais e aprendizagens significativas.

Carla António, Chefe da Secção de Ensino e Investigação do Português





EXCELENTÍSSIMO REPRESENTANTE DE SUA EXCELÊNCIA SENHOR GOVERNADOR PROVINCIAL DA HUÍLA;
EXCELENTÍSSIMO PRESIDENTE DO ISCED-HUÍLA;
EXCELENTÍSSIMOS VICE-PRESIDENTES DO ISCED-HUÍLA;
EXCELENTÍSSIMA REPRESENTANTE DO DIRECTOR DO GABINETE PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO DA HUÍLA;
EXCELENTÍSSIMO REPRESENTANTE DO DIRECTOR MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DO LUBANGO;
EXCELENTÍSSIMO CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS HUMANAS;
EXCELENTÍSSIMOS CHEFES DE DISTINTOS DEPARTAMENTOS DE ENSINO E INVESTIGAÇÃO DO ISCED-HUÍLA;
EXCELENTÍSSIMO COORDENADOR DO MESTRADO EM ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA;
EXCELENTÍSSIMA CHEFE DA SECÇÃO DE ENSINO E INVESTIGAÇÃO DO PORTUGUÊS DO ISCED-HUÍLA;
EXCELÊNCIAS CHEFES DAS SECÇÕES DE ENSINO E INVESTIGAÇÃO DO FRANCÊS E DO INGLÊS DO ISCED-HUÍLA
PREZADOS PROFESSORES DAS ESCOLAS COOPERANTES;
PREZADOS PRELECTORES;
CAROS MEMBROS DA COMISSÃO ORGANIZADORA;
ESTIMADOS PARTICIPANTES;
ESTIMADOS ESTUDANTES;
MINHAS SENHORAS E MEUS SENHORES;
E TODO O PROTOCOLO OBSERVADO.



Tomar a palavra neste II Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda é, para mim, motivo de elevada honra, mas também de profunda esperança.

Esperança porque este encontro, que começou de maneira muito particular e como uma exigência formativa de um Programa de Mestrado, e que desejamos que se vá consolidado como tradição científica e académica do ISCED-Huíla, nasce da convicção de que reflectir sobre a língua portuguesa e sobre o seu ensino continua a ser uma urgência do nosso tempo.

E a vossa presença aqui — presencialmente e através das plataformas digitais — confirma-o de modo claro.

Os quase quatrocentos participantes inscritos nas modalidades presencial e *online*, para além de tantos outros que acompanham o evento pelas páginas oficiais do ISCED-Huíla nas redes sociais, são um sinal inequívoco de que o debate em torno do português mobiliza consciências, inquieta investigadores, interpela professores e interessa ao país.

Importa-nos falar do português porque o português, em Angola, deixou há muito de ser apenas herança histórica ou instrumento administrativo. Vai-se afirmando, cada vez mais, como língua de Angola, moldada pelas experiências, sensibilidades e realidades do nosso povo.

É na língua portuguesa que muitos angolanos nomeiam o mundo, exprimem os afectos, formulam os sonhos, celebram as alegrias e choram as tristezas. É nela que muitos constroem a sua cidadania, o seu percurso académico e a sua inserção social.





Mas importa também reconhecer que este português que falamos em Angola não é réplica passiva de outras geografias. É uma língua em transformação permanente, enriquecida pelo contacto com as nossas línguas bantu e não bantu, pelos nossos modos de dizer, pelas nossas experiências culturais e pelas especificidades da nossa realidade social.

Prezados participantes,

Os dados do Censo Populacional de 2024 indicam que, em Angola, pelo menos 71,1% da população fala português. Este dado, mais do que estatístico, é civilizacional. Impõe-nos uma responsabilidade histórica: Angola é actualmente a segunda geografia com mais falantes do português, a seguir apenas ao Brasil.

Cabe-nos, enquanto estudiosos, professores e entusiastas da língua, contribuir para que o português seja, cada vez mais, uma língua capaz de representar a pluralidade angolana sem sufocar a riqueza dessa pluralidade.

Em Angola, o português é língua materna de um número significativo de cidadãos; mas é também língua segunda de muitos outros. E tal realidade deve (ou devia) interpelar profundamente as nossas práticas pedagógicas.

Não podemos ensinar da mesma maneira realidades linguísticas distintas.

Num tempo em que tanto se fala de diferenciação pedagógica, importa reconhecer que o ensino da língua portuguesa deve igualmente atender às particularidades linguísticas, culturais e cognitivas dos seus aprendentes.

É precisamente por isso que encontros como este se tornam necessários.

Porque a Didáctica não se constrói no isolamento; constrói-se no diálogo, na problematização, na escuta das experiências e na partilha das inquietações comuns. Ao longo destes dois dias, teremos a honra de ouvir reflexões provenientes de várias regiões do país — Huambo, Bié, Uíge, Luanda, Namibe, Cunene, Lunda-Norte — e



também de países lusófonos, como Portugal e Brasil.

Teremos, pois, um espaço de verdadeira circulação de saberes.

E isto confere ao nosso Seminário uma dimensão particularmente significativa: vai-se afirmando, desde a sua primeira edição, como um espaço internacional de reflexão sobre esta língua pluricêntrica que, sendo diversa, continua a pertencer-nos a todos.

Reflectiremos sobre os estatutos do português em Angola, sobre o ensino da oralidade, da leitura, da escrita, da gramática e da literatura; discutiremos metodologias, práticas pedagógicas, políticas linguísticas e desafios concretos das nossas salas de aula e terminaremos com uma mesa-redonda sobre experiências de 4 instituições de ensino superior de Angola, no que diz respeito à formação de professores de português.

Mas, acima de tudo, reflectiremos sobre pessoas.

Porque ensinar uma língua nunca é apenas ensinar palavras, regras ou estruturas gramaticais. Ensinar uma língua é abrir possibilidades de pensamento, de comunicação, de participação social e de construção humana.

E é precisamente aqui que devemos interrogar-nos:

Temos nós, enquanto professores de língua portuguesa, conseguido desenvolver, nos nossos alunos, verdadeiras competências de compreensão e expressão?

Temos sabido transformar a aula de português num espaço de emancipação intelectual e não apenas de repetição mecânica?

Se a língua é instrumento de cidadania, de mobilidade social e até de sobrevivência, como temos nós exercido a nossa missão docente?

Estas questões talvez não possuam respostas simples.





Aliás, em Didáctica raramente se oferece certezas absolutas, porquanto o seu território é o da reflexão permanente, da revisão crítica e da adaptação constante às realidades concretas.

Por isso, mais do que procurar fórmulas acabadas, este Seminário pretende suscitar caminhos, provocar perguntas e inspirar possibilidades.

Porque, em educação, não se trata de inventar continuamente a roda, mas de saber ajustá-la aos diferentes caminhos que somos chamados a percorrer.

Minhas senhoras e meus senhores,

Permitam-me concluir esta intervenção com um poema que muitos de nós conhecemos: “Aula de Português”, do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade.

*“A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o A mazonas de minha ignorância.*

*Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.*

Já esqueci a língua em que comia,



*em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.*

O português são dois; o outro, mistério.”

- Carlos Drummond de Andrade

Talvez esteja aí uma das maiores tarefas do professor de português: impedir que a língua se transforme num mistério para os nossos alunos.

Que este II Seminário nos ajude, justamente, a tornar o português menos distante, menos opaco e mais humano.

Que saibamos fazer desta língua — que é dois, que é três, que é muitas línguas dentro de si mesma — um verdadeiro espaço de encontro, de conhecimento e de inclusão.

Muito obrigado.

Paciência Hifindaka, Coordenador Geral do Seminário



EXCELÊNCIAS, VICE-PRESIDENTES DO ISCED-HUÍLA, MARIA CANDEIA CULIAQUITA SAKUKUMA E BERNARDO FILIPE MATIAS;
DIGNÍSSIMO PRESIDENTE DO CONSELHO CIENTÍFICO DO ISCED-HUÍLA, PROFESSOR DOUTOR PAULINO SOMA ADRIANO;
DIGNÍSSIMO PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL DO ISCED-HUÍLA, PROFESSOR DOUTOR BOAVENTURA BELEZA NOLASCO;
DIGNÍSSIMOS CHEFES DE DEPARTAMENTO, ENSINO E INVESTIGAÇÃO;
PREZADOS DIRECTORES DOS CENTROS DE INVESTIGAÇÃO, CEBEA E CIDE DO ISCED-HUÍLA;
ESTIMADOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS;
CAROS REPRESENTANTES DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES;
CAROS JORNALISTAS DOS DISTINTOS ÓRGÃOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL AQUI PRESENTES;
CAROS ESTUDANTES E CONVIDADOS;
MINHAS SENHORAS E MEUS SENHORES
TODO O PROTOCOLO OBSERVADO.

Bom dia a todos.

É com grande satisfação que hoje apresento, aqui, neste anfiteatro, algumas palavras sobre a realização da 2ª edição do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda.

A língua portuguesa vai para além de um simples meio de comunicação entre povos de diferentes contextos; representa uma complexa troca de elementos que convergem com a cultura e idiossincrasias de várias realidades cuja diversidade e experiências postulam estudos diversificados e leituras contextualizadas nas diferentes acepções da língua. Em continuidades entre Angola, Portugal, Brasil, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e outras latitudes – demanda reflexões variadas, porquanto, a dinâmica da língua, incorporada em



diferentes realidades, assenta alguma curiosidade de definição e redefinição de paradigmas variados.

Sendo uma das línguas mais faladas do mundo, integrando milhões de falantes em diferentes continentes, converge com a redefinição das didáticas específicas ajustadas ao formato específico do ensino da língua portuguesa em diferentes cenários. Entre os erros/défices – os elementos culturais socializados, a abertura semântica, a colocação dos clíticos, pressupostos fonéticos e fonológicos e outras dimensões morfossintáticas – alinha-se a importância deste certame que envolve especialistas de diversas áreas para uma discussão construtiva, dentro de paradigmas endógenos, sem perder de vista elementos comparativos.

Para um país de multiplicidade linguística onde o português oscila entre língua materna/primária e língua segunda – as interferências são incontornáveis e a riqueza metodológica incalculável.

Presentes neste recinto que pode ser baptizado como o berço do Ensino da Língua Portuguesa em Angola, sentimo-nos lisonjados e certos de que teremos, no final, resultados e desafios importantes para o Ensino do Português em Angola.

Muito obrigado pela atenção de todos e sejam, mais uma vez, todos bem-vindos.

Helder Pedro Alicerces Bahu, Presidente do ISCED-Huíla





RESUMOS EXPANDIDOS

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



1. A Situação do Português em Angola (L1 e L2): Desafios Pedagógicos no Século XXI¹

CALOSSA, Bernardino Valente
CONFERÊNCIA DE ABERTURA

Para começar, importa destacar que a nossa comunicação teve como ponto de partida dois livros fundamentais: o organizado por Bizarro, Moreira e Flores (2014), “Português língua não materna: investigação e ensino” e o organizado de Freitas e Santos (2017), “Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português”. Estas obras constituem pilares teóricos e metodológicos imprescindíveis para a consolidação das bases investigativas no campo do Português Língua Materna (PLM) e Português Língua Não Materna (PLNM), abrangendo as vertentes de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PLS). Enquanto a primeira obra reúne abordagens didáticas, as políticas curriculares e a formação de professores de forma a responder às exigências de contextos multiculturais, a segunda complementa esta visão ao fornecer dados empíricos robustos sobre o desenvolvimento e processamento da gramática (desde a fonologia à sintaxe) no português. Juntas, transcendem a mera descrição teórica e funcionam como ferramentas operacionais essenciais, fornecendo bases para investigadores e docentes desenharem instrumentos de diagnósticos, materiais didáticos e estratégias pedagógicas cientificamente fundamentadas e ajustadas às reais necessidades de públicos aprendentes diversificados.

Em termos de conceitos, parece mais ou menos consensual que a LM seja a “língua nativa adquirida naturalmente ao longo da infância e sobre a qual o falante possui intuições linguísticas quanto à forma e uso” (Xavier & Mateus, 1992).

¹ Suporte visual da comunicação oral: https://drive.google.com/file/d/1nSU7oYx7nwjWH0sIviJoVMr-EgBB9cCR/view?usp=share_link





Entretanto, quando se trata de PLNM, as discussões reúnem menos consenso, podendo os conceitos variar em função dos critérios que são adoptados. Para esta comunicação, adoptaremos o critério cronológico. Deste ponto de vista, considera-se que 4/5 anos é a idade limite em que deve acontecer à exposição ao Português para que seja considerado LM, ou seja, esta é a idade limite em que a Gramática Universal se estabiliza, consolidando o estatuto de nativo e definindo a fronteira exacta entre o bilinguismo simultâneo ou precoce e o bilinguismo sequencial ou tardio (Meisel; 2011; Almeida e Flores, 2017). A reflexão lógica inicial decorrente desta perspectiva surge do facto de que, neste intervalo, uma mesma criança pode ser exposta a várias línguas ao mesmo tempo, surgindo daí a seguinte constatação: não existe uma relação biunívoca entre LM e L1 ou entre LE ou LS e L2, uma vez que entre o nascimento e os 5 anos a criança pode ser exposta a várias línguas, tornando-se todas maternas, mesmo que uma seja L1 e outra L2.

Por sua vez, para distinção entre LS e LE, adicionamos ao critério cronológico a variável exposição, resultante do estatuto sociopolítico que a língua ocupa na região em que o falante está inserido. Assim, além de a exposição ocorrer depois dos 5 anos, uma língua é considerada segunda quando é reconhecida, favorece a comunicação e permite a socialização na comunidade, e é estrangeira quando não reúne tais funções (Ellis, 2008).

Distinguidos os conceitos, importa-nos agora tentar perceber quantos angolanos possuem o português como sua LM. Durante muito tempo, esta era uma lacuna sobre a qual descrições importantes sobre o português de Angola alertaram (veja-se, por exemplo, Inverno, 2014), chamando atenção para o facto de as referências existentes na altura serem demasiado antigas e, por isso, estarem longe de retratarem a realidade. A primeira luz chegou-nos do INE (2016), segundo o qual 71,1% da população angolana utilizava, em 2014, o português como língua de comunicação familiar, não especificando quantos entre os tais o tinham como LM. Em 2025, os dados divulgados pela mesma instituição foram mais exactos: 45,5 % dos angolanos tinham o português como LM, em 2024. Apesar do aumento



significativo do número de falantes de português como LM, o perfil linguístico da maior parte dos angolanos ainda é caracterizado pelo bilinguismo (tanto simultâneo ou precoce, quanto PLS).

Do ponto de vista da descrição do processo de desenvolvimento linguístico, as descrições existentes em PLM (no Brasil ou em Portugal) ou em PLE nem sempre se aplicam ao PLM ou ao PLS², mais especificamente ao contexto angolano, onde precisamos de estudos profundos sobre a verificação de factores linguísticos e extralinguísticos em diferentes estágios de desenvolvimento linguístico, com a finalidade de identificar padrões.

Para efeitos de prossecução de estudos descritivos dos percursos de desenvolvimento linguístico em aquisição de PLM ou em PLS em Angola, a tabela a seguir sintetiza os principais métodos que podem ser mobilizados pelos investigadores para recolher dados:

Tabela 1 – Principais métodos em aquisição linguística

Competência em LP	Métodos
Produção oral	Fase Pré-verbal: Escuta e olhar preferencial... Fase verbal: Testes de eliciação; Produção espontânea; Testes de reconstrução silábica; Testes de nomeação; Posição do acento; Testes de repetição; Testes de narrativas; Narrativas orais; Testes fonológicos; Descrição de figuras...
Percepção oral	Fase Pré-verbal: Primitivos perceptivos; Sensibilidade à prosódia... Fase verbal: Percepção de pares mínimos; Testes de reconhecimento; Testes de decisão lexical; Relação fonema – grafema – imagem (testes de correspondência); Testes psicolinguísticos (reacção); Tempo de reacção...
Leitura	Testes de reconstrução; Testes de simplificação; Testes de eliciação; Testes de deslocamentos; Testes de determinação de paradigmas flexionais e derivacionais; Ditado; Relação grafema – fonema; Testes ortográficos; Testes de retextualização...

² Muitos estudos em PLE e PLS estão disponíveis na Cátedra do Português da Universidade Eduardo Mondlane (Acessível em <https://catedraportugues.uem.mz/variedades-nao-europeias>).



Escrita	Testes de juízos de gramaticalidade; <i>Eye-tracking</i> (Rapidez); Consciência fonológica (rima/sílaba); Testes de anomalia semântica; Reconhecimento de grafema; Testes de velocidade; Relações hierárquicas e horizontais; Questões de controlo; Testes de inferência; Testes de perguntas e respostas; Testes de coesão; Testes de integração semântica...
---------	--

Fonte: Elaboração do autor com base em várias fontes

Pode-se dizer que, à medida que se desenvolvem mais investigações na área da aquisição linguística, preenche-se uma lacuna na compreensão dos percursos do desenvolvimento linguístico, pois ainda há muitos espaços por completar e muitas descrições por complementar, sobretudo no que diz respeito a estudos transversais e longitudinais.

Em termos de desafios de aprendizagem, sabe-se que as competências mais metalinguísticas (leitura e escrita) mobilizam do aprendente um grau maior de explicitação do conhecimento, o que nos permite afirmar que quanto maior for a capacidade de reflexão linguístico-pragmática consciente do falante, maior será a possibilidade de sucesso nestas competências. Assim, tendo presente a ideia de que o Português é uma língua cuja ortografia é de opacidade moderada³, ligeiramente mais difícil do que o Espanhol ou o Italiano (línguas mais transparentes), entretanto mais fácil do que o Francês ou o Inglês (língua mais opacas), o esforço do professor ao ensinar deve centrar-se especialmente nos elementos que promovem a opacidade da língua, recorrendo sempre que possível a explicações de natureza e etimológicas e históricas.

Ainda do ponto de vista do ensino, persiste a necessidade de sistematizar o processo através da criação de políticas que reflectam a heterogeneidade que caracteriza o povo e o contexto angolano. O trabalho deve começar por concluir

³ Em linguística, dividem-se os sistemas de escrita em uma escala que vai da transparência à opacidade: Quando a Ortografia é Transparente (ou Superficial), existe uma correspondência quase perfeita de 1 para 1 entre letras e sons; Ou seja, Se alguém vê a letra, sabe exatamente como pronunciá-la; se ouve o som, sabe exatamente como escrevê-la (desde que haja predisposição fisiológica para o efeito). Por sua vez, quando a Ortografia é Opaca (ou Profunda), a relação entre letras e sons é altamente irregular e imprevisível. Uma mesma letra pode ter vários sons diferentes e o mesmo som pode ser escrito de muitas formas.



projectos que já se arrastam no tempo, como é o Vocabulário Ortográfico Nacional e estabelecimento de uma posição cientificamente fundamentada em relação ao Novo Acordo Ortográfico. Feito isto, o trabalho deve prosseguir com a criação de orientações específicas para o ensino PLN (no ensino e como cursos isolados), considerando o perfil diversificado dos alunos, a convivência com as várias outras línguas angolanas, a criação ou adopção (oficial) de uma terminologia que ajude a uniformizar o ensino da gramática e a criação de políticas de promoção do Português no país e no estrangeiro.

Em resumo, os desafios dos professores e investigadores do português passam inicialmente pela compreensão e distinção dos conceitos essenciais, pela descrição dos percursos de desenvolvimento linguístico, pela sistematização do processo de ensino, mediante a compreensão dos padrões e estabelecimento de políticas e, finalmente, pela efectivação das investigações e políticas em situações práticas de trabalho, através de manuais escolares, de sequências didácticas e afins.

Temos muito trabalho e começar a discutir o assunto em eventos como este é um bom primeiro passo.

Obrigado.

Referências

- Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. Em M. J. Freitas, & A. L. Santos, *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 275–304. Berlin: Language Science Press.
- Freitas, M. J., & Santos, A. L. (Eds.). (2017). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Language Science Press.
- Bizarro, R., Moreira, M. A., & Flores, C. (2013). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. LIDEL.
- Meisel, J. M. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge University Press.



- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Instituto Nacional de Estatística. (2016). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2014*. Luanda: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2025). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2024*. Luanda: INE.
- Xavier, F., & Mateus, M. H. (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*, Vol. 2. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional.
- Inverno, L. (2009b). *Contact-induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola. Evidence from Dundo (Lunda Norte)*. Tese de doutoramento apresentada à FLUC. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.



2. O Ensino do Português L1 e L2 em Angola: dos Programas aos Manuais Escolares⁴

BLACK, Carla

PAINEL I – AS LÍNGUAS BANTU, O PORTUGUÊS E O SEU ENSINO

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa em Angola enfrenta desafios significativos no que respeita à adequação curricular e didáctica às realidades sociolinguísticas dos alunos. Embora o português seja a língua oficial do país, coexiste com diferentes línguas nacionais, levando muitos alunos a vivenciarem o português como língua primeira (L1) e como língua segunda (L2). Esta dualidade coloca exigências pedagógicas nem sempre contempladas pelos instrumentos curriculares.

O sistema educativo angolano organiza-se em diferentes subsistemas, cada um acolhendo alunos provenientes de contextos sociolinguísticos distintos. É neste quadro que se torna pertinente interrogar o processo de transposição didáctica no ensino da Língua Portuguesa em Angola. O conceito, desenvolvido por Chevallard (1991), refere-se ao conjunto de transformações que o saber científico sofre até se tornar saber ensinável e, posteriormente, saber efectivamente ensinado.

O presente estudo centra-se nos subsistemas do Ensino Geral, abrangendo o Ensino Secundário do I e II Ciclos, o Ensino Secundário Técnico-Profissional e a Formação de Professores, excluindo os restantes subsistemas e a modalidade de Ensino Especial. Assume um carácter exploratório, na medida em que se insere numa fase inicial de investigação. Ainda assim, procura contribuir para a reflexão sobre a adequação dos instrumentos curriculares às diferentes realidades linguísticas e socioculturais, considerando igualmente as políticas linguísticas que condicionam estes contextos.

⁴ Suporte visual da comunicação oral: https://drive.google.com/file/d/1S0rCm6-eac1mYTCq3zEV679myxSMmVH-/view?usp=share_link





Partindo desta problemática, o estudo orienta-se pela seguinte questão de partida: Como se concretiza o processo de transposição didáctica no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário em Angola?

Neste contexto, o presente estudo procura compreender como se concretiza o processo de transposição didáctica no ensino da Língua Portuguesa, analisando a adequação dos instrumentos curriculares e as estratégias desenvolvidas pelos professores face às diferentes realidades sociolinguísticas.

Metodologia

Tratando-se de um estudo predominantemente qualitativo e exploratório, pretende-se compreender as percepções e práticas dos participantes relativamente ao processo de transposição didáctica no ensino da Língua Portuguesa em Angola.

A observação não participante, decorrente da experiência de supervisão e coordenação de estágios pedagógicos, e a análise documental da legislação educativa angolana e dos instrumentos curriculares constituem os principais procedimentos da investigação. A análise curricular incidiu apenas na 9.^a classe, por se tratar de um estudo em fase inicial. Complementarmente, foi aplicado um questionário via *Google Forms*, com o objectivo de recolher as percepções dos participantes sobre os instrumentos curriculares e as práticas de ensino. Recorreu-se, ainda, à pesquisa bibliográfica especializada em didáctica da língua e política linguística.

Os participantes foram seleccionados através de uma amostragem não probabilística intencional, integrando 15 participantes, entre professores de Língua Portuguesa de diferentes subsistemas do ensino secundário angolano e um gestor de uma instituição pública de formação técnico-profissional.





Discussão e Resultados

Os dados recolhidos permitem compreender algumas das principais dificuldades associadas ao ensino da Língua Portuguesa em Angola, particularmente no que respeita à transposição didáctica, aos instrumentos curriculares e à política linguística em contexto escolar. A diversidade de subsistemas, instituições e municípios representados evidencia que os problemas identificados não se limitam a uma única realidade escolar.

No que se refere aos programas de Língua Portuguesa, os dados mostram que estes existem em todos os subsistemas representados, embora a sua adequação seja avaliada predominantemente de forma moderada. Um dos principais problemas identificados prende-se com a ausência de uma distinção efectiva entre L1 e L2: 78% dos inquiridos considera que os programas tratam o português como se todos os alunos fossem falantes nativos. Do ponto de vista da transposição didáctica, esta uniformização fragiliza a contextualização do saber ensinável face à realidade sociolinguística dos alunos.

No que concerne aos manuais escolares, dos três subsistemas representados, apenas o Ensino Geral dispõe de manuais. Contudo, todos os participantes cujos alunos deveriam ter acesso aos mesmos confirmam a sua inexistência efectiva, por razões económicas e logísticas. A articulação entre programas e manuais é avaliada predominantemente como fraca ou razoável. No Ensino Técnico-Profissional e na Formação de Professores do I Ciclo, a situação revela-se particularmente crítica: existem programas, mas estes não são conhecidos por todos os professores e não há manuais de Língua Portuguesa.

No que respeita à Política Nacional do Livro Escolar, o Decreto Presidencial n.º 90/25 (2025) revela um reconhecimento institucional de vários dos problemas identificados pelos participantes. Contudo, uma análise crítica do diploma permite identificar limitações importantes: permanece predominantemente ao nível normativo, sem explicitar mecanismos concretos de operacionalização, não



problematiza suficientemente as especificidades dos diferentes subsistemas e não integra adequadamente a distinção entre o português como L1 e como L2.

Perante a insuficiência ou ausência dos instrumentos curriculares, os professores desenvolvem estratégias como a elaboração de materiais próprios, adaptação de conteúdos, uso de textos autênticos e partilha de materiais. Identificam-se, ainda, indicadores de currículo oculto, visíveis na selecção de textos e na valorização de determinadas variedades da língua, confirmando que a sala de aula constitui um espaço de política linguística.

Assim, enquanto as instâncias centrais actuam sobretudo ao nível da definição normativa, o professor assume simultaneamente funções de decisão e execução, adaptando conteúdos e seleccionando materiais. Em consonância com a perspectiva de Calvet (2002), o professor não actua apenas como executor de orientações institucionais, mas como agente activo de regulação linguística e microplanificação, papel ainda mais relevante num contexto em que a ausência generalizada de manuais o coloca, de facto, na posição de autor de decisões que, em condições normais, caberiam aos instrumentos curriculares.

No contexto angolano, onde os programas não distinguem L1 de L2, a formação do professor pode suprir parcialmente essa lacuna, tornando a formação contínua uma condição fundamental para uma transposição didáctica mais contextualizada.

A análise do programa e do manual de Língua Portuguesa da 9.^a classe evidencia uma forte centralidade nas tipologias textuais, nomeadamente texto narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e injuntivo. A presença do texto descritivo como categoria autónoma é questionável à luz da teoria das sequências textuais de Adam (1992), segundo a qual a descrição constitui uma sequência que raramente ocorre de forma pura, surgindo predominantemente integrada noutros tipos de sequências. O saber ensinável continua fortemente centrado na identificação e classificação estrutural dos textos e dos conteúdos gramaticais. Esta análise evidencia limitações ao nível da actualização do saber ensinável, sobretudo quando



comparada com abordagens contemporâneas centradas nos géneros textuais e nas sequências didáticas de Dolz *et al.* (2004), que privilegiam a compreensão dos processos de construção textual em função das finalidades comunicativas e dos contextos de uso.

Considerações finais

O estudo permitiu compreender que o processo de transposição didáctica no ensino da Língua Portuguesa em Angola apresenta fragilidades ao nível da operacionalização curricular, particularmente no que respeita à adequação dos programas, à insuficiência dos instrumentos curriculares e à consideração das realidades sociolinguísticas dos alunos. Assim, perante a ausência ou limitação dos manuais escolares, os professores assumem um papel central na adaptação dos conteúdos e na gestão das práticas linguísticas em sala de aula, actuando simultaneamente como agentes curriculares e de política linguística.

Deste modo, o processo de transposição didáctica não depende exclusivamente de factores didácticos e curriculares, sendo igualmente influenciado por factores económicos, institucionais e sociais que interferem na operacionalização curricular e na concretização do saber ensinado.

Considerando os dados analisados, identificam-se recomendações em dois planos: a desmaterialização dos manuais escolares e a construção de portefólios e fichas elaboradas pelos professores, devendo esta estratégia ser reconhecida institucionalmente; a actualização dos programas e manuais de Língua Portuguesa em conformidade com as particularidades dos contextos, implicando a renovação do saber ensinável com perspectivas ancoradas nos géneros textuais e nas sequências didáticas. Considera-se, ainda, a necessidade de se reforçar, na formação de professores, a abordagem de L1 e L2 nas unidades curriculares práticas e nos estágios pedagógicos, o que implica uma maior aproximação aos contextos das comunidades rurais.



Propõe-se, igualmente, a produção e disponibilização de dossiês pedagógicos dirigidos aos professores de Língua Portuguesa, com orientações específicas sobre a didáctica da língua adequadas aos diferentes contextos. Estes dossiês poderiam ser produzidos pelos centros de investigação do ensino superior. Por fim, propõe-se, ainda, a realização regular de acções de formação sobre o ensino da Língua Portuguesa, contemplando metodologias activas nos diferentes subsistemas do ensino secundário angolano.

Referências

- Adam, J. M. (1992). *Les Textes: Types et Prototypes: Séquences Descriptives, Narratives, Argumentatives, Explicatives, Dialogales et Genres de l'injonction-Instruction*. Nathan.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le Marché aux Langues: Essai de Politologie Linguistique sur la Mondialisation*. Plon.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica: Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita. Apresentação de um Procedimento. Em *Géneros Oraís e Escritos na Escola* (pp. 95-128). Mercado das Letras.
- INIDE/MED. (2019). *Programa de Língua Portuguesa: 7.ª, 8.ª e 9.ª classes*. Editora Moderna.
- Mesquita, H., & Pedro, G. (2024). *Língua Portuguesa 9.ª classe. Livro do aluno*. Plural Editores.
- Presidência da República de Angola. (2025). *Decreto Presidencial n.º 90/25. Diário da República de Angola*.





3. Didáctica da Oralidade⁵

FERNANDES, Domingas

PAINEL II- OFICINAS PRÁTICAS

Introdução

A presente comunicação é destinada ao painel de oficinas práticas da 2ª edição do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda, realizada pela Secção de Ensino e Investigação do Português do ISCED-Huíla, com o apoio do ISCED-Huíla e do IILP.

Esta comunicação perspectiva a partilha de experiências, trazendo em discussão o que tem sido a prática docente na unidade curricular de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no curso de Licenciatura em Ensino do Português do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda.

A escolha pela Didáctica da Oralidade justifica-se pelo facto de a considerarmos “parente pobre” no que aos domínios de ensino da língua portuguesa dizem respeito. Sem a pretensão de esgotar tudo o que diz respeito à Didáctica da Oralidade, quer-se, antes, partilhar a dinâmica adoptada no trabalho com este domínio do processo de ensino, aprendizagem e avaliação dentro da unidade curricular.

A comunicação basear-se-á na apresentação do conceito de Didáctica da Oralidade enquanto competência essencial no uso e/ou domínio da língua portuguesa, no processamento da oralidade, nos objectivos da mesma, na descrição do trabalho desenvolvido com os estudantes, na formação inicial de professores, e no processo de avaliação da didáctica da oralidade no contexto de sala de aula.

⁵ Suporte visual da comunicação oral: https://drive.google.com/file/d/1d5UAZZPZJo5_ILEKvrT-kWVPbVzRyAY5/view?usp=share_link





Fundamentação Teórica

O trabalho com este domínio leva-nos a concordar com a preposição de Marques (2011), segundo a qual a Didáctica da Oralidade tenciona contribuir para o aprimoramento da capacidade de recepção (escuta) e de produção oral dos indivíduos (alunos), para um comportamento oral mais adequado às situações sociais em que actuam ou venham a actuar.

Apropriamo-nos, de igual modo, dos questionamentos de Geraldi (2011) para dar início à nossa reflexão.

Em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna às pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? (...) É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registos ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar? (p. 19)

É de praxe que a oralidade tem como objectos de ensino os géneros textuais discursivos fundados na realidade sonora, para a realização formal e informal da língua. Partindo disto, o que um professor de língua precisa saber sobre o trabalho com a oralidade? Que oralidade se trabalha na aula de português e como se trabalha?

Os géneros textuais discursivos são planeados para serem materializados por meio da fala. Logo, os alunos devem ser submetidos às circunstâncias de comunicação, desde as mais informais (conversas entre amigos), às formais (exposição oral em seminário, discurso público e outras), com vista o desenvolvimento da competência comunicativa e a aptidão aos diferentes contextos interactivos.

A oralidade, enquanto competência fundada na realidade sonora, compreende duas dimensões: ouvir e falar. É verdade que falar e escutar são capacidades natas do



indivíduo, salvo alguma patologia. Entretanto, ouvir, que pressupõe compreender o conteúdo do qual se apropriou, passa por um processo de treinamento. Só a prática da fala habilita o aluno à adequação do discurso ao destinatário.

Na visão de Marcuschi (2010), são considerados géneros discursivos formais: reuniões, debates, conferências, entrevistas, exposição oral (...); informais: conversas espontâneas ou circunstanciais.

O Trabalho com a Oralidade no Contexto de Sala de Aula

Há um equívoco que passa pela adopção de actividades de leitura, recitação e outras similares, cuja base é um texto de/para leitura, como forma de trabalhar o oral. Entretanto, Delgado-Martins *et al.* (2008) propõe que o trabalho com o oral parta de áudios, gravações de diálogos, análise da entoação, que se traduz em cedência ou não da palavra, de formas a que o aluno treine a capacidade de escuta e aprimore todos os demais elementos necessários no acto comunicativo.

As mais diversas situações de uso oral da língua devem servir de ponto fulcral, no contexto de sala de aulas, para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos.

Metodologia

As aulas, na unidade curricular de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, têm sido desenvolvidas num espaço de interacção constantes, dando primazia às metodologias activas, em detrimento da “*pedagogia do nguimbo*”, na visão Afonso (2022), tendo os estudantes como principais responsáveis pela própria aprendizagem.

As aulas, no contexto da unidade curricular de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, no curso de licenciatura com o mesmo nome, são desenvolvidas obedecendo a uma dinâmica própria de seminário.



A turma a qual se destina a unidade curricular é do 2.º ano, funciona no período da manhã, com um total de 66 inscritos, entre os quais 23 femininos e 43 masculinos.

1º Os estudantes tomam contacto com o tema, atempadamente, a bibliografia de base e os aspectos a serem desenvolvidos em sala de aula;

2º Em sala de aula, são levantadas questões (situação-problema) para reflexões em grupo de quatro a cinco integrantes. Tais reflexões têm por base as suas experiências, enquanto estudantes do ensino secundário, aferição das orientações constantes do programa da disciplina para o Ensino Secundário, bem como outros normativos legais que regem o ensino-aprendizagem da língua portuguesa;

3º Apresentação de proposições de estratégias em resposta às páticas reais pouco abonatórias.

Trabalho com a Oralidade (Mesa Redonda)

Exemplo Prático

Objectivo geral: Desenvolver as habilidades comunicativas e argumentativas dos alunos.

Objectivos específicos: i. expressar-se de forma clara, objectiva e respeitosa durante a interacção; ii. ouvir com atenção os outros intervenientes; iii. participar de forma crítica e construtiva do acto; iv. reflectir sobre diferentes perspectivas de participação no diálogo; v. apropriar-se dos mais diversos pontos de vista.

Execução com os alunos, tendo em conta um guião pré-estabelecido:

1ª fase: pré-debate - preparação e escolha do tema, do papel de cada interveniente e das regras;

2ª fase: debate/execução - realização de falas, perguntas e respostas, discussões e síntese;



3ª fase: pós-debate - conclusão, reflexão e avaliação.

Nota: Conforme se pode verificar nos expostos acima, em momento algum foi referido a leitura, pois os textos têm finalidades distintas.

Avaliação da Oralidade

Ao longo da mesa-redonda realizada pelos alunos, o professor faz-se acompanhar de uma grelha de observação (conf. Dec. 424), da qual constarão os seguintes elementos:

1- Clareza e coerência; 2- Ritmo e volume; 3- Compreensão; 4- Interacção; 5- Fluidez; 6- Pronúncia; 7- Entoação; 8- Linguagem cientificamente correcta; 9- Escolha das palavras; 10- Postura, olhares e gestos.

Considerações Finais

O trabalho com a oralidade exige preparação ou planificação de todas as etapas. É a partir desta que o professor poderá seleccionar as dinâmicas e os métodos, tendo em vista os objectivos que se propôs alcançar. Importa que a oralidade não seja apenas trabalhada como um elemento oposto à escrita, mas como um domínio autónomo e que necessita de uma atenção diferenciada.

Referências

- Afonso, M. (2022). *Pecados Mortais no Ensino, na Avaliação e na Aprendizagem (Reflexões para as Mudanças Necessárias)*. (2.ª edição). Luanda: Mensagem.
- Delgado-Martins, M., Pereira, D., Mata, A., Costa, M., Prista, L., & Duarte, I. (2008). *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística* (3.ª ed.). Edições Colibri.
- Geraldi, J. W. (Org.). (2011). *O Texto na Sala de Aula*. 1ª ed. Ática Editora.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da Fala para a Escrita: Actividade de Retextualização*. (10.ª ed). Cortez.
- Marques, C. (2011). *Oralidade nos Programas de Português para o Ensino Básico* [Trabalho Académico/Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra].



ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/375496856> Oralidade
acesso em 07.05.2026



4. Os Provérbios Populares e o Desenvolvimento da Argumentação Oral na Aula de Língua Portuguesa: um Estudo num Instituto Politécnico do Lubango⁶

COELHO, Hermenegildo

HIFINDAKA, Paciência

PAINEL II - OFICINAS PRÁTICAS

Introdução

A oralidade é um facto inerente ao homem pelo que o torna *homo loquens*, ou seja, homem eloquente, portador de palavra, característica que também o distingue de todos outros seres. O ensino da Língua Portuguesa, enquanto disciplina que configura do plano curricular escolar em Angola, tem como finalidade central o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, entendida como a capacidade de usar a língua de forma adequada, eficaz e crítica em diferentes situações ou contexto de comunicação. Neste quadro, a oralidade, e em particular a argumentação oral, assume um papel fundamental, na medida em que permite ao aluno expressar opiniões, justificar pontos de vista, interagir socialmente e participar activamente na vida académica e social. É neste contexto que se insere o presente estudo, cujo tema incide sobre **“Os Provérbios Populares e o Desenvolvimento da Argumentação Oral na Aula de Língua Portuguesa”**.

A realização do estudo justifica-se, por um lado, pelas lacunas observadas no ensino da argumentação oral, frequentemente limitado a abordagens teóricas ou a actividades pouco estruturadas, e, por outro, pela escassez de investigações empíricas que explorem, de forma sistemática, o potencial didáctico dos provérbios populares no ensino da oralidade. Ao articular tradição cultural e práticas pedagógicas contemporâneas, o presente trabalho pretende contribuir para a melhoria das práticas de ensino da Língua Portuguesa e para a formação de alunos capazes de argumentar de forma crítica, consciente e contextualizada.

⁶ Suporte visual da comunicação oral:
https://drive.google.com/file/d/1md5solXEfkzSj_z1Lrbgirm7KaTBiOuv/view?usp=share_link





Quanto à delimitação do campo de investigação, o estudo foi desenvolvido num Instituto Politécnico localizado no município do Lubango, envolvendo alunos da 11.ª classe de uma turma do curso técnico de saúde, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. O foco da investigação incidu sobre a didáctica da oralidade, exclusivamente sobre a argumentação oral, e circunscreveu-se à utilização de provérbios populares como recurso didáctico no contexto de uma intervenção pedagógica de curta duração.

Metodologia

A investigação inscreve-se no paradigma sócio-crítico, adoptando a investigação-acção como método, por permitir a articulação entre reflexão teórica e intervenção pedagógica, com vista à melhoria das práticas educativas. A recolha de dados foi realizada por meio da aplicação de uma Sequência Didáctica, complementada por registos em diário de bordo e gravações das produções orais dos alunos, posteriormente transcritas. A análise dos dados baseou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), permitindo a interpretação sistemática das produções dos participantes à luz das categorias formadas com base na sequência argumentativa.

Discussões e Resultados

Para a análise dos dados, dado o método do qual se serve a investigação, foram constituídas cinco (5) categorias, *Tese da argumentação*, *Argumento*, *Contra-argumento*, *Conclusão* e *Conectores utilizados* e duas (2) subcategorias, *Demonstração do(s) argumento(s)* e *Refutação do contra-argumento*, a partir da leitura flutuante e atenta das produções dos participantes e considerando os pressupostos teóricos do objecto de estudo.

Considerando a análise feita, a Tabela 1 procura apresentar, de forma sintética, a interpretação feita dos dados analisados.



Tabela 1 – Síntese comparativa: Produção inicial versus Produção final

Categorias	Produção inicial	Produção final	Interpretação
Tese	Dependente da forma do provérbio	Mais criativa e contextualizada	Evolução para autonomia argumentativa.
Argumento	Confundido com exemplos	Mais fundamentado, mas ainda com exemplos	Necessidade de ensino metacognitivo.
Demonstração	Exemplos isolados	Exemplos integrados ao argumento	Maior articulação entre razão e ilustração.
Contra-argumento	Ausente	Presente em alguns casos	Avanço dialógico, mas incipiente.
Refutação	Ausente	Ausente	Exige ensino explícito
Conclusão	Poucos alunos	Quase todos	Indicador de maturidade argumentativa
Conectores	Escassos e inadequados	Mais variados e adequados	Avanço na coesão e consciência argumentativa

Fonte: Elaboração do autor.

A Tabela 1 apresenta a síntese comparativa dos dados analisados, os quais se justificam e fundamentam nos estudos de teóricos como Dolz *et al.* (2004), Figueiredo (2005), Marcuschi (2016) e Carvalho (2018) que defendem o ensino da Oralidade e da Argumentação por meio de Sequência Didáctica. Estes autores reconhecem, igualmente, que a argumentação, tanto oral como escrita, constitui uma competência discursiva complexa, cuja apropriação deve ocorrer de forma progressiva, mediante um ensino explícito, estruturado e orientado, capaz de



desenvolver nos alunos a capacidade de formular, articular e apresentar ideias de modo coerente e persuasivo.

Portanto, a análise dos dados apresentados valida empiricamente os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly, Marcuschi e Adam segundo os quais a oralidade, e mais especificamente a argumentação oral, desenvolve-se de forma gradual, mediante o ensino explícito, a reflexão metacognitiva e as práticas orientadas (Adam, 2005; Dolz *et al.*, 2004; Marcuschi, 2016). Os progressos observados confirmam a eficácia da implementação da Sequência Didáctica, destacando progressos significativos na capacidade de estruturar, fundamentar e apresentar argumentações de forma coerente e persuasiva por parte dos participantes.

Considerações Finais

O estudo levado a cabo analisou como a utilização de provérbios populares nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da argumentação oral dos alunos através de uma intervenção pedagógica estruturada segundo o modelo de Sequência Didáctica, ancorado nos pressupostos do Interaccionismo Sócio-discursivo e da Didáctica dos Géneros Orais.

A análise dos dados revelou progressos relevantes entre a *Produção inicial* e a *Produção final* dos alunos, sobretudo no que se refere à organização global da argumentação e à formulação de teses mais contextualizadas. Estes resultados confirmam a eficácia da Sequência Didáctica enquanto dispositivo metodológico para o ensino da oralidade ou dos Géneros Orais e corroboram os pressupostos teóricos defendidos por Dolz *et al.* (2004), Adam (2005) e Marcuschi (2016), segundo os quais a competência argumentativa se constrói de forma gradual, mediante práticas orientadas, reflexão metacognitiva e mediação pedagógica contínua.



Não obstante os progressos observados, o estudo também mostrou que o desenvolvimento de algumas componentes argumentativas é cognitivamente mais exigente, nomeadamente o contra-argumento e, sobretudo, a refutação, os quais, na maioria das produções orais dos alunos, se mantiveram ausentes.

Entre as limitações do estudo, pode-se apontar o facto de a duração da intervenção, embora suficiente para evidenciar progressos, poderá não ter permitido a consolidação plena de todas as dimensões da competência argumentativa, sobretudo aquelas que são cognitivamente mais exigentes. Assim, o presente trabalho pretende constituir-se num contributo para a reflexão científica e para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino da oralidade e da argumentação na aula de Língua Portuguesa.

Referências

- Adam, J.-M. (2005). Variété des Usages de *si* dans L'argumentation Publicitaire. In M. Burger & G. Martel (Eds.), *Argumentation et Communication dans les Médias* (pp. 81–109). Presses de l'Université Laval
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Carvalho, R. S. (2018). *Oralidade na Educação Básica: O que Saber, como Ensinar*. Parábola.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Por um Ensino do Oral: Imitação dos Géneros Formais na Escola. In J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly (Orgs.), *Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento* (pp. 95–128). ESF Editora.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português: Língua Materna*. Asa Editores.
- Marcuschi, L. A. (2016). *Géneros Textuais: Práticas de Linguagem*. Parábola.



5. O Desenvolvimento da Consciência Fonológica em Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Primário: Proposta de um Recurso Didáctico Digital *CalArt Educa*⁷

CALONDA, Artur Dunduma

INDEMBI, João

Painel II - OFICINAS PRÁTICAS

Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui um dos eixos estruturantes do processo educativo, assumindo relevância no Ensino Primário, fase em que se consolidam as bases da literacia. Neste contexto, a consciência fonológica emerge como uma competência linguística central, definida como a capacidade de reflectir, identificar e manipular conscientemente os segmentos sonoros da linguagem oral, incluindo sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas (Sim-Sim *et al.*, 2008).

A literatura evidencia que o domínio da consciência fonológica está directamente associado ao sucesso na aquisição do sistema alfabético, uma vez que, para aprender a ler e a escrever em um sistema alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas, os sons da fala ou os segmentos sonoros, e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas (Freitas *et al.*, 2007).

No contexto angolano, particularmente no 1.º ciclo do Ensino Primário, persistem dificuldades significativas neste domínio. Tais dificuldades manifestam-se em limitações na segmentação silábica, na discriminação auditiva e na associação fonema-grafema, comprometendo o desempenho escolar. Face a este cenário, torna-se imperativo integrar estratégias pedagógicas inovadoras que articulem fundamentos científicos com práticas pedagógicas eficazes. Neste âmbito, o presente estudo tem como objectivo analisar as potencialidades do recurso didáctico

7

Suporte

visual

da

comunicação

oral:

https://drive.google.com/file/d/1L3MVyc0ROWAt5qggVhTcAjQNgaqkvo2n/view?usp=share_link

36

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



digital *CalArt Educa*⁸ no desenvolvimento da consciência fonológica em alunos do Ensino Primário.

Metodologia

A investigação insere-se numa abordagem qualitativa (Prodanov & Freitas, 2013), de natureza descritiva (Gil, 2008; Ramos & Naranjo, 2014), orientada para a compreensão aprofundada de fenómenos educativos. Foram mobilizados métodos teóricos, nomeadamente a Análise-Síntese e a Revisão Bibliográfica, permitindo a construção de um referencial teórico consistente sobre consciência fonológica e alfabetização.

No plano empírico, recorreu-se à Análise Documental e à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), incidindo sobre o recurso didático digital *CalArt Educa*. A análise contemplou a sua estrutura pedagógica, a tipologia de actividades propostas e o alinhamento com os níveis de consciência fonológica: silábico, intrassilábico e fonémico. A análise seguiu as três fases, nomeadamente a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados e a respectiva interpretação. A interpretação dos dados seguiu uma lógica inferencial, articulando evidências empíricas com os fundamentos teóricos, assegurando rigor metodológico e consistência científica.

Discussão dos Resultados

Os resultados evidenciam que o recurso *CalArt Educa* apresenta elevado potencial pedagógico no desenvolvimento da consciência fonológica. As actividades propostas encontram-se organizadas de forma progressiva, respeitando os diferentes níveis de complexidade da consciência fonológica.

⁸ CalArt Educa – Recurso didático digital concebido para o desenvolvimento da consciência fonológica, disponível em <https://arturcalonda.my.canva.site/consciencia-fonologica-isced-huila> recuperado no dia 6 de Maio de 2026.



No nível silábico, o recurso promove actividades de segmentação, contagem e manipulação de sílabas, favorecendo a compreensão da estrutura interna das palavras. No nível intrassilábico, explora rimas e aliterações, permitindo o reconhecimento de padrões sonoros. Já no nível fonémico, estimula a identificação, segmentação e manipulação de fonemas, competência essencial para a compreensão do princípio alfabético.

Figura 1 – Actividades interactivas do recurso



Fonte: Calonda (2026).

As actividades apresentadas na Figura 1 materializam a progressão metafonológica proposta pelo recurso: a segmentação da palavra “Matala” ilustra o nível silábico; a identificação de rimas entre “linha”, “galinha” e “joaninha” representa o nível intrassilábico; e a síntese dos fonemas “F-A-C-A” exemplifica o nível fonémico.

As actividades do recurso estão organizadas de acordo com os níveis da consciência fonológica, como referem Freitas *et al.* (2007) e estão de acordo com os documentos oficiais que orientam o sistema de educação e ensino angolano (Lei de Bases, Plano Curricular do Ensino Primário, programas e manuais das classes iniciais do subsistema em referência). No primeiro nível, consciência silábica,



encontram-se o questionário silábico, a roleta aleatória e as fichas imprimíveis; no segundo nível, consciência intrassilábica, estão disponíveis o questionário de rimas e aliteraões, o jogo "Abra a Caixa" e fichas imprimíveis; e no terceiro nível, consciência fonémica, destacam-se o questionário fonémico, o jogo da forca, o jogo "Acerte a Toupeira" e as respectivas fichas imprimíveis.

Os resultados corroboram a literatura ao evidenciarem a importância do uso de recursos tecnológicos na promoção da interação e do diálogo pedagógico (Teixeira, 2018). Nesse contexto, demonstra-se o papel fundamental do *CalArt Educa* no desenvolvimento da consciência fonológica, competência essencial para o sucesso dos alunos em outras áreas curriculares, visto que as crianças precisam, primeiro, “aprender a ler” para, posteriormente, “ler para aprender” (USAID, 2016, como citado em Calonda, 2026).

Apesar das potencialidades identificadas, destacam-se algumas limitações, nomeadamente a necessidade de formação docente para a utilização eficaz do recurso e a dependência de infraestruturas tecnológicas adequadas.

Considerações Finais

O estudo permitiu verificar que o recurso didático digital *CalArt Educa* constitui uma ferramenta pedagógica inovadora e eficaz para o desenvolvimento da consciência fonológica no Ensino Primário.

A relevância deste estudo expressa-se, portanto, em diversas dimensões: cientificamente, contribui para o desenvolvimento de recursos didáticos contextualizados; socialmente, responde aos desafios da educação em Angola; academicamente, integra teoria e prática de forma inovadora; e pessoalmente, reflecte o compromisso dos autores com a transformação da educação primária através da criatividade e do uso consciente das tecnologias. Recomenda-se a realização de estudos futuros com a aplicação prática em sala de aula, de modo a validar empiricamente os resultados obtidos e ampliar o alcance do recurso.



Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Calonda, A. D. (2026). *O Desenvolvimento da Consciência Fonológica dos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Primário: Proposta de um Recurso Didático Digital "CalArt Educa"* [Trabalho de Fim de Curso de Licenciatura, Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla]. ISCED-Huíla.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). Atlas
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. MC/DGIDC.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Académico*. Universidade Feevale.
- Ramos, S., & Naranjo, E. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Escolar Editora.
- República de Angola. (2020). *Lei n.º 32/20*, de 12 de Agosto (Alteração à Lei n.º 17/16). Diário da República.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Teixeira, M. (2018). *O Facebook e as Interações Online entre Alunos na Aprendizagem de Informática Aplicada* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho.



6. Além da Escrita Inicial: a Reescrita como Estratégia Formativa no Ensino da Produção Textual⁹

DUMBALA, Jeremias Pimentel

PAINEL II, OFICINAS PRÁTICAS

Introdução

No sistema educativo angolano, observa-se que tanto a escrita quanto a reescrita são insuficientemente exploradas. Do mesmo modo, o papel do professor enquanto coautor do texto do aluno permanece pouco reconhecido, o que contribui para a baixa qualidade das produções textuais dos alunos. Muitos professores limitam-se a corrigir e atribuir notas aos textos produzidos pelos alunos ainda na primeira versão, sem promover momentos de reflexão, revisão e reescrita. Diante dessa situação, a reescrita afigura-se como uma estratégia pedagógica fundamental, uma vez que permite ao aluno reflectir, rever e aperfeiçoar o seu texto.

Com o objectivo de analisar a reescrita como estratégia formativa no ensino da produção textual, o presente estudo propõe uma reflexão acerca do ensino da escrita em sala de aula, defendendo que este deve ser compreendido como um processo que envolve a produção e a reescrita de textos. Com base nos pressupostos da Linguística Aplicada, entendida como a ciência da investigação empírica e teórica voltada para problemas do mundo real nos quais a linguagem ocupa um papel central, esta abordagem valoriza o ensino contextualizado da língua e visa proporcionar aos alunos competências relacionadas com os diferentes tipos e géneros textuais.

De acordo com Marcuschi (2002), a língua constitui uma actividade interactiva e funcional, sendo o texto a unidade central de ensino. Posteriormente, o mesmo autor destaca a importância dos géneros textuais como formas de acção social,

⁹ Suporte visual da comunicação oral: https://drive.google.com/file/d/1lpr6ull_U_j9-x1fxBreyES3O3bJC6Oe/view?usp=share_link





ênfatizando que a produção textual deve estar inserida em práticas reais de uso da linguagem.

Nesse contexto, a reescrita é reconhecida como parte integrante do processo de escrita. Não se trata apenas de corrigir erros, mas de construir o texto a partir de uma reflexão crítica, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e comunicativas.

Metodologia

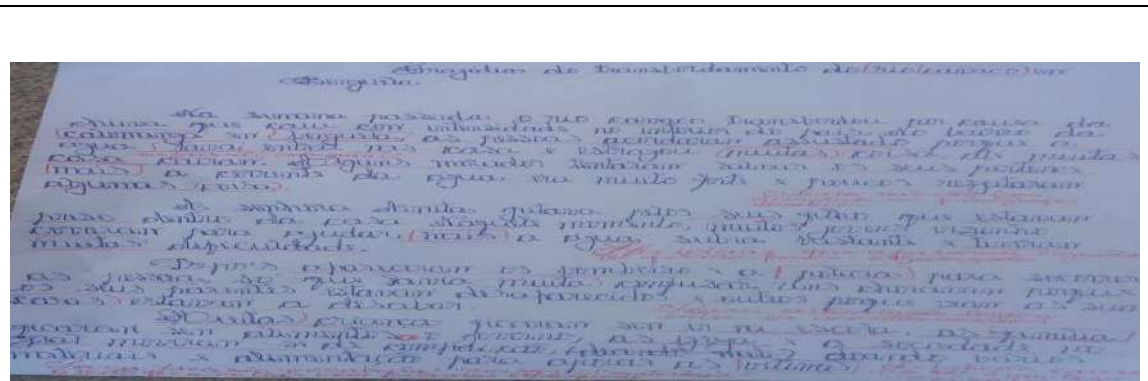
O presente estudo enquadra-se na abordagem qualitativa, de carácter descritivo-analítico. Essa opção justifica-se pela necessidade de compreender o impacto da reescrita no desenvolvimento da produção textual dos alunos, a partir de intervenções pedagógicas realizadas em contexto real da sala de aula.

A pesquisa está a ser desenvolvida no Instituto Politécnico Privado “O Degrau do Saber”, no município do Lubango, província da Huíla, em Angola. Envolve duas turmas da 11  classe do curso de Enfermagem.

Para a produção escrita, recorreremos ao texto narrativo, em conformidade com os conteúdos programáticos do III Trimestre para a 11  classe, nos cursos de saúde. Orient mos os alunos a narrarem histórias com as quais se sentissem confortáveis em partilhar. Tais actividades decorreram em contexto de sala de aula, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.

Análise e Discussão dos Resultados

Figura 1: Versão do texto inicial



Tragédia do transbordamento do **rio cavaco** em Benguela

Na semana passada o **rio cavaco** transbordou por causa da chuva que caiu com intensidade no interior do país. No bairro da **calomanga** em **benguela**, as pessoas acordaram **assustado** porque a água **tava** entrar **nas casa** e estragou **muitas coisa**, até **muitas casa** caíram. **Alguns morador** tentaram salvar **os seus pertence** mais a corrente da água era muito forte e poucos resgataram **algumas coisa**.

A senhora Anita gritava pelos **seus filho** que estavam preso dentro da casa. Naquele momento, **muitos jovens vizinho** correram para ajudar, **mais** a água subia bastante e **tiveram** **muitas dificuldade**.

Depois **apareceram os bombeiro** e a **policia** para socorrer **as pessoa**, só que havia muita confusão. Uns choravam porque os seus parentes estavam desaparecidos e outros porque viam as suas casas estavam a desabar.

Muitas criança ficaram sem **ir na escola**, **as familia ficaram** sem alimentos o governo, **as igreja** e a sociedade **no** geral moveram-se de compaixão, doando vários materiais e alimentação para apoiar as **vitimas**.

Fonte: Produção textual dos alunos.

O texto acima, apesar de apresentar diversos problemas de organização, coesão e correcção linguística, revela marcas características do texto narrativo. Observam-se sequências narrativas que demonstram que o aluno possui conhecimentos acerca das características desse tipo textual. Entretanto, evidencia-se a necessidade de



aprimoramento da competência de produção textual, de modo a possibilitar a elaboração de um texto mais estruturado e linguisticamente adequado.

Após a elaboração da versão inicial dos textos, procedemos à sua revisão, obedecendo às seguintes etapas:

Etapa 1: Na primeira revisão, privilegiámos a organização textual e a exploração do conteúdo, não considerando, inicialmente, os aspectos gramaticais, de modo a preservar a informação essencial do texto, dialogando com Marcuschi (2002, p. 72), ao afirmar que a “produção textual é uma actividade sociointeractiva que exige do sujeito competências que vão além do domínio gramatical”. Travaglia (2009, p. 67), por sua vez, ressalta que “o ensino da língua deve priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa e não apenas o conhecimento de regras”. Dessa forma, possibilitamos o aluno adequar o seu texto às exigências estruturais e discursivas do tipo de texto a ser produzido.

Em seguida, identificámos e classificámos os principais erros numa grelha de análise.

Tipo de erro:

1. **Fonológico/ortográfico:** “rio cavaco transbordou” (falta da inicial maiúscula no nome próprio “Rio Cavaco”);
2. **Morfológico:** “as pessoas acordaram assustado” (alta de concordância nominal “assustadas”), “estragou muitas coisa” (falta de concordância nominal “muitas coisas”), “alguns morador tentaram” (falta de concordância “alguns moradores”), “algumas coisa” (falta de concordância nominal “algumas coisas”), “A senhora Anita gritava pelos seus filho” (falta de concordância nominal “seus filhos”), “muitos jovens vizinho correram” (falta de concordância nominal “jovens vizinhos”);
3. **Morfológico/ortográfico:** “muitas casa caíram” (falta de concordância “casas” e grafia verbal “caíram”), “Depois apareceram os bombeiro e a polícia” (“bombeiros”, “polícia”);



4. **Morfológico/lexical:** “os seus salvar pertence” (palavra grafada de forma incorrecta “pertences”);
5. **Sintáctico:** “Muitas crianças ficaram sem ir na escola” (Regência verbal inadequada “ir à escola”);
6. **Coesão:** “mais a corrente da água” (uso inadequado no conector “mas”), “mais a água subia” (uso inadequado do conector “mas”), “socorrer as pessoas, só que havia muita confusão” (Ligação fraca entre as ideias, uso inadequado de “só que”);
7. **Coerência:** “uns choravam porque os seus parentes estavam desaparecidos” (ideia pouco articulada com o período anterior);
8. **Coerência/coesão:** Sequência narrativa pouco articulada (os acontecimentos não apresentam ligação lógica forte entre si);
9. **Discurso/estilo:** repetição frequente de “muitas/muitos” (repetição excessiva empobrece o texto e reduz a riqueza vocabular);
10. **Discurso:** uso da linguagem coloquial “tava” (registo inadequado para a produção textual escolar);
11. **Léxico/estilo:** “dando vários materiais e alimentação” (vocabulário pouco específico);
12. **Progressão temática:** ideias apresentadas em blocos pouco organizados (o texto avança sem sequência clara entre os acontecimentos);
13. **Textual:** parágrafos longos e pouco delimitados (falta de divisão adequada em parágrafos temáticos).

Etapa 2: Concluída a revisão e a classificação de erros, avançamos para a reescrita dos textos, conforme Antunes (2003, p. 54), “escrever é, essencialmente, reescrever”. Assim, destacamos o carácter processual da escrita.

Na devolução dos textos, apresentámos orientações sobre as correcções realizadas, explicando o significado de cada observação e as expectativas para a versão subsequente. Os comentários foram apresentados em forma de sugestão, cabendo aos alunos, enquanto autores, acolhê-los ou não.



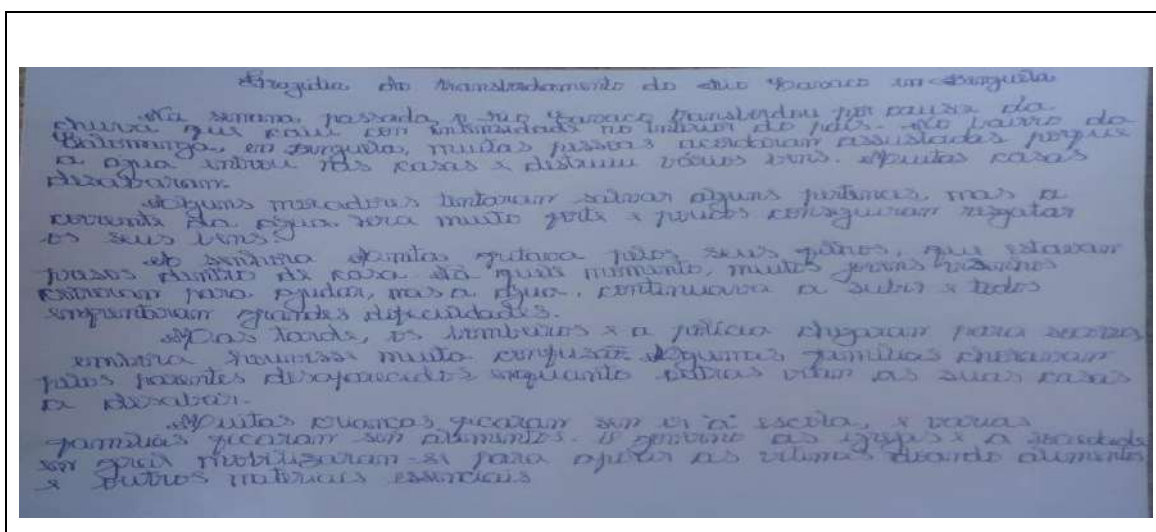
Na aula seguinte de produção textual, os textos foram redistribuídos e os alunos realizaram a primeira reescrita. Esclarecemos que poderiam alterar, substituir ou acrescentar informações livremente, visto que “a construção do texto envolve processos cognitivos complexos, nos quais o sujeito organiza, relaciona e reformula ideias” (Koch, 2006, p. 45).

Em diversos textos, verificamos modificações que ultrapassaram as sugestões apresentadas, evidenciando consciência crítica sobre as próprias produções.

Etapa 3: Posteriormente, comparámos a primeira e a segunda versões dos textos, identificando alterações e acréscimos efectuados. Observámos mudanças significativas, sobretudo ao nível da organização textual. Desse modo, constatámos que cada reescrita implicava transformações relevantes no texto, permitindo ao professor perceber o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, bem como as dificuldades ainda persistentes.

Etapa 4: Antes da elaboração das versões finais, informámos aos alunos que os textos mais elaborados seriam expostos na vitrine escolar, o que, efectivamente, ocorreu. Na versão final, é possível observar diferenças entre a primeira versão (Figura 1) e a versão final (Figura 2).

Figura 2: Versão final do texto





Tragédia do Transbordamento do Rio Cavaco

Na semana passada, o rio Cavaco transbordou por causa da chuva que caiu com intensidade no interior do país. No bairro da Calomanga, em Benguela, muitas pessoas acordaram assustadas porque a água entrou nas casas e destruiu vários bens. Muitas casas desabaram.

Alguns moradores tentaram salvar alguns pertences, mas a corrente da água era muito forte e poucos conseguiram resgatar os seus bens.

A senhora Anita gritava pelos seus filhos, que estavam presos dentro de casa. Na aquele momento, muitos jovens vizinhos correram para ajudar, mas a água continuava a subir e todos enfrentaram grandes dificuldades.

Mais tarde, os bombeiros e a polícia chegaram para socorrer, embora houvesse muita confusão. Algumas famílias choravam pelos parentes desaparecidos, enquanto outras viam as suas casas a desabar.

Muitas crianças ficaram sem ir à escola, e várias famílias ficaram sem alimentos. O governo, as igrejas, e a sociedade em geral mobilizaram-se para apoiar as vítimas doando alimentos e outros materiais essenciais.

Fonte: texto do aluno

Considerações Finais

Apesar de algumas dificuldades de natureza gramatical observadas na versão final do texto do aluno, a reescrita revela que este conseguiu rever e reformular o texto inicial, tornando-o mais compreensível, informativo e coeso. Deste modo, a reescrita mostra-se eficaz no processo de ensino da produção textual, pois favorece o desenvolvimento de competências linguísticas, organização textual, ampliação de ideias e adequação discursiva do aluno.

Referências

Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola.

Koch, I. V. (2006). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.

Marcuschi, L. A. (2002). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.



Travaglia, L. (2009). *Gramática e interacção: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.



7. O Ensino da Escrita: um Estudo Comparativo entre Professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário¹⁰

JOAQUIM, Isaura Laurinda Manuel
PAINEL II, OFICINAS PRÁTICAS

Introdução

Este estudo tem como principal objectivo caracterizar as concepções de ensino da escrita entre os professores de Língua Portuguesa (LP) do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Secundário (ES) no município de Moçâmedes, província do Namibe, Angola. Para concretizar esse objectivo, procuramos identificar, tanto as estratégias implementadas na realização da tarefa de escrita e do seu ensino, bem como as dificuldades que os professores sentem, de forma a melhor compreendermos as suas concepções acerca da Didáctica da Escrita.

Deste modo, desenvolvemos um estudo que procura dar resposta às seguintes questões: (Q1) Qual é o perfil académico do professor de LP no ES em Moçâmedes? (Q2) Quais são as concepções de ensino da escrita dos professores de LP do ES em Moçâmedes? (Q3) Quais as diferenças nas concepções de escrita e do seu ensino entre os professores de LP no ES, no município de Moçâmedes?

Para suportar todo o desenvolvimento deste trabalho, será feita uma breve abordagem sobre três perspectivas e/ou modelos ligados à escrita e ao seu ensino, nomeadamente, a perspectiva tradicional, a perspectiva cognitivista e a perspectiva interacionista. A metodologia adoptada configurou uma abordagem quantitativa de natureza descritiva.

¹⁰ Suporte visual da comunicação
https://drive.google.com/file/d/1EEqfLbH1rkqVHEMet3xiQ2Sw5r9Vi-6/view?usp=share_link

oral:





Realidade Nacional

Em Angola, grande parte das línguas locais pertencem ao grupo das línguas bantu, que não só apresentam acentuadas diferenças entre si como também são distintas da família de línguas românicas de que a língua portuguesa faz parte. Nestas circunstâncias, compreender-se-á facilmente que a aprendizagem do português, em alguns falantes, se faça, sobretudo, através da escolarização.

Nesta perspectiva, Marques (1990), ao debruçar-se sobre esta problemática, salienta que durante a escolarização, as dificuldades de acomodação, suscitadas pelos contactos entre línguas distintas, devem merecer toda a atenção e, principalmente “[...] as crianças que vão pela primeira vez à escola dominam mal ou quase desconhecem o português, que não apresenta qualquer ligação com a sua língua materna” (p. 206). A autora destaca ainda que, por esse motivo e não só, se torna efetivamente necessário que no ensino da língua portuguesa seja tida em conta esta realidade que advém do contacto entre as línguas, pois só com esse ponto de partida poderão ser elaboradas estratégias pedagogicamente adequadas.

Por outro lado, dados da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa em Angola (2014) confirmam que nas aulas observadas na disciplina de LP no ES, os alunos apresentam um nível de linguagem escrita ainda insuficiente. A insuficiência dos alunos, ao nível da linguagem escrita na disciplina de LP, foi também constatada na nossa experiência docente, facto que despertou o interesse em reflectir sobre as concepções do ensino da escrita (Joaquim, 2024).

Para o efeito, um estudo realizado por Adriano (2015) avaliou o papel do professor revisor e, apontou dificuldades de se atingir a norma-padrão devido a interferência de dois factores, nomeadamente: o ensino da LP pouco adaptado à realidade angolana e a insuficiência de professores, tanto em qualidade e em quantidade.



Perspectivas sobre a Escrita e o seu Ensino

De acordo com a perspectiva tradicional, o texto é implementado a partir dos estudos literários e/ou literatura como objecto de um estudo e análise do texto através da “leitura minuciosa e/ou cuidada”. Esse paradigma de ensino foi proposto nos anos 40 como modelo pedagógico ao nível do ES, numa visão que surge na base da fundamentação teórica a partir das ideias do formalismo russo e das propostas de alguns estruturalistas que, de forma directa, influenciaram a criação de “oficinas literárias”, com o objectivo de desenvolver no aluno a capacidade de compreender, de ler e de escrever (Camps, 2005).

O texto, como factor central das práticas pedagógicas na implementação das tarefas de escrita, ainda é foco para as propostas de actividades em alguns contextos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Neste âmbito, Camps (2005) defende que não se deve limitar os alunos apenas ao nível da aprendizagem superficial dos textos, mas sim ensinar o aluno a desenvolver a capacidade de compreensão, expressão e de produção textual. Para a mesma autora, em alguns contextos, o texto como principal foco de ensino deixou de ser aplicado, dando lugar ao processo e ao contexto.

Deste modo, consideramos que é importante desenvolver estratégias que potencializem aprendizagens significativas. Para o efeito, duas perspectivas emergem quanto ao modo de ensinar e aprender a escrever: uma centrada no sujeito, elemento que desenvolve um processo de escrita, e outra no contexto em que a escrita ocorre (Carvalho, 2011; Carvalho, 2019).

Na perspectiva dos sujeitos, parte-se do pressuposto de que o acto de escrever constitui uma tarefa de resolução de problemas. Flower e Hayes (1981) apresentam a escrita como processo, contemplando três componentes distintas: planificação, textualização e revisão. Bereiter e Scardamalia (1987) destacam o carácter problemático do acto de escrever a partir da análise do processo da escrita.



Entendem que a sua promoção passará pelo desenvolvimento da capacidade de resolver problemas em contexto de escrita, tendo em conta as características do contexto e do destinatário.

Por outro lado, na perspectiva interacionista, também conhecida por concepções psicopedagógicas e/ou sócio-discursiva de Vygotsky, enriquece e reorienta as linhas de investigação sobre os processos de escrita, destacando a importância da interação do aprendente com os adultos e com os pares. Fundamentada a partir do modelo pedagógico interacionista (concepção mais contextual e pragmática da escrita) como diferentes elementos contextuais (escritor, tarefa, situação, interação) podem considerar-se variáveis que contribuem para a construção da realidade humana através da palavra. No quadro desta orientação, que relaciona o processo de escrever com os contextos sociais, procura-se criar espaços reais de escrita em que os alunos atendam às características dos destinatários, para ajustar os textos escritos às necessidades que a comunicação exige (Camps, 2005)

Metodologia

Para a concretização das questões de investigação, optamos pela abordagem de uma investigação quantitativa de natureza descritiva, recorrendo para este efeito, à recolha de dados através de questionários (análise estatística) através da escala de *Likert*. Desta forma, para a realização desta investigação, definimos como amostra doze (12) instituições escolares do ES, subdivididas da seguinte maneira: cinco (5) escolas do 1.º Ciclo, seis (6) escolas do 2.º Ciclo e uma escola do 1.º e 2.º CES. Na presente investigação, participaram 58 professores de LP de um universo de 175 professores de LP do ES.

Tabela 1 - Total de Participantes e Instituições de Ensino

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

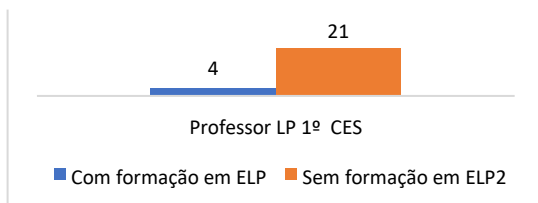
Fonte: Autora



Análise dos Resultados

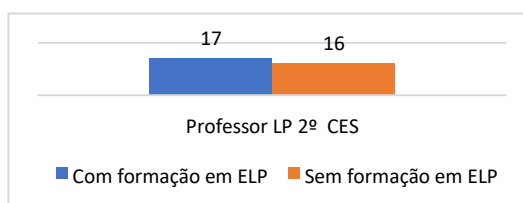
Ao nível do perfil académico, os professores foram caracterizados tendo em conta a instituição de ensino, o grau académico e a área de especialização.

Gráfico 1 - Qualificação dos professores do 1.º CES



Fonte: Autora

Gráfico 2 - Qualificação dos professores do 2.º CES

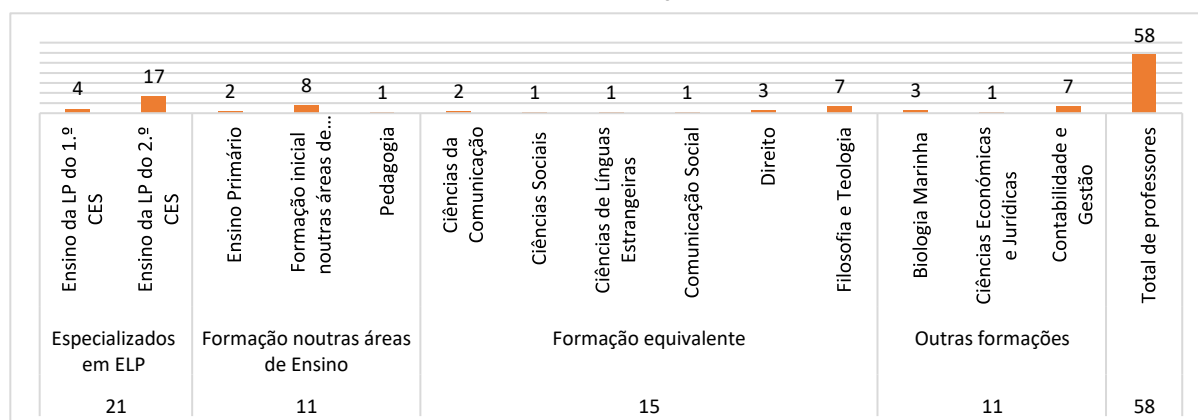


Fonte: Autora

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

Comparativamente ao gráfico 1, referente aos professores do 1.º CES, no gráfico 2, verifica-se que os professores do 2.º CES apresentam um maior número de profissionais qualificados em ensino da LP. Assim, dos trinta e três (33) profissionais do 2.º CES, dezassete (17 = 52%) possuem formação em ensino da LP e dezasseis (16=48%) não têm formação especializada na área.

Gráfico 3 - Total de área de especialização dos professores do ES



Fonte: Autora

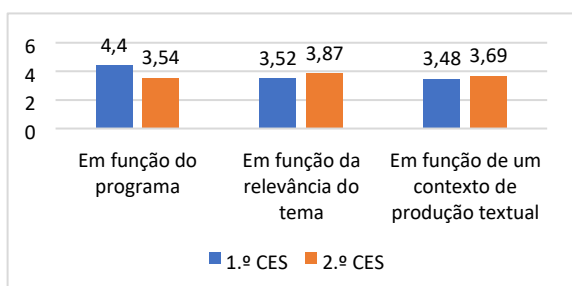


Relativamente à área de especialização dos professores do ES, destacamos, no gráfico 3, quatro (4) grupos distintos: de profissionais especializados com formação inicial em ELP do 1.º CES e do 2.º CES; de profissionais especializados com formação inicial noutras áreas de ensino; de profissionais especializados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

Comparativamente ao *grau de interesse motivacional* e ao *grau de dificuldade na planificação dos conteúdos*, a maior parte dos professores do ES dos dois ciclos afirma gostar e ter bastante interesse em leccionar LP. Quanto ao grau de dificuldade, a maioria dos professores afirma sentir, com frequência, dificuldades na planificação dos conteúdos.

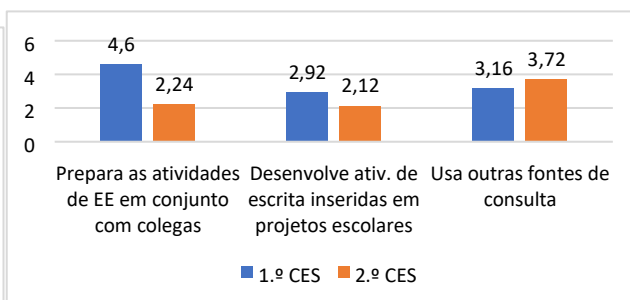
No que diz respeito as *definições das tarefas da escrita*, no gráfico 4, a maior parte dos professores do 1.º ciclo defini os conteúdos *em função do programa*, diferentemente dos professores do 2.º ciclo, que os definem *em função de um contexto de produção textual*. Já ao nível da *preparação das tarefas de escrita*, os professores do 2.º ciclo representam a maioria na preparação das actividades em conjunto com os colegas (gráfico 5).

Gráfico 4 - Definições das tarefas de escrita



Fonte: Autora

Gráfico 5 - Preparação das tarefas de escrita entre os grupos

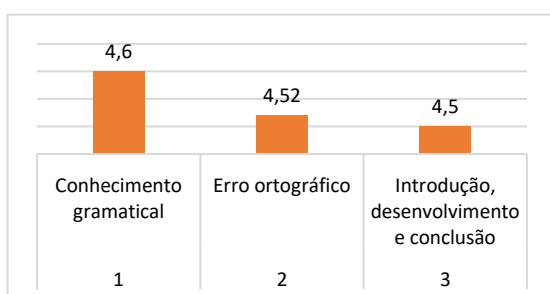


Fonte: Autora

De acordo com a dimensão relativa à importância dos conteúdos programáticos, no geral, os professores atribuem *muita importância* aos seguintes aspectos: (1)

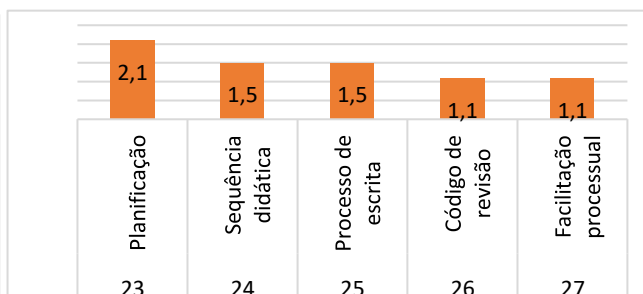
conhecimento gramatical, (2) erro ortográfico e (3) introdução, desenvolvimento e conclusão. Por outro lado, os professores consideram *pouco* ou *nada importantes*, cinco aspectos relativos ao desenvolvimento da escrita dos alunos.

Gráfico 6 - Aspetos muito importantes



Fonte: Autora

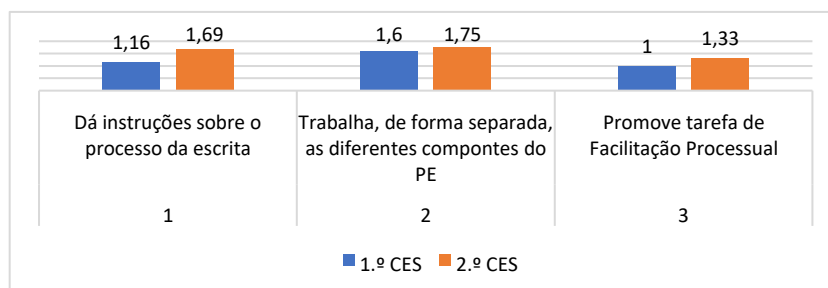
Gráfico 7 - Aspetos *pouco* ou *nada* importantes



Fonte: Autora

Assim, de modo geral, os dois grupos apresentam níveis semelhantes no que diz respeito ao *desenho de tarefas de ensino da escrita*. Ambos *raramente* ou *nunca* levam a cabo três (3) aspectos:

Gráfico 8 - Actividades que os professores *raramente* e *nunca* levam a cabo



Fonte: Autora

Considerações Finais

É essencial que o professor compreenda bem as diferentes perspectivas sobre a escrita e o seu ensino. Os conceitos centrais destas concepções teóricas permitem orientar toda a prática pedagógica, desde a selecção dos textos e dos conteúdos, até à organização metodológica e à avaliação. Neste sentido, concluímos que a



falta de formação especializada da maior parte dos professores compromete a qualidade das práticas profissionais.

Ao nível das concepções sobre o currículo, concluímos que os professores de LP utilizam apenas o programa curricular como documento orientador de cumprimento obrigatório. Comparando os professores do 1.º ciclo com os do 2.º ciclo, verificamos que estes procuram enquadrar e definir as actividades de ensino da escrita, não apenas com base no programa, mas também através da adaptação e do recurso a outras fontes de pesquisa de conteúdos.

Na introdução da aula e/ou da produção textual, os professores valorizam mais tarefas de ensino da escrita a partir de exercícios focados em **conteúdos gramaticais**, na correcção do **erro ortográfico** e em estruturas pré-definidas (por exemplo **introdução, desenvolvimento e conclusão**) e menos no envolvimento dos alunos numa lógica processual e numa abordagem contextualizada da escrita, predominando, assim, uma orientação tradicional;

Referências

- Adriano, P. S. (2015). *A Crise Normativa do Português em Angola*. Mayamba Editora.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual* (1.ª ed). Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates.
- Carvalho, J. A. B. (2011). A Escrita como Objecto Escolar: Contributo para a sua (re) Configuração. Em J. Duarte & F. Figueiredo (Orgs), *Português Língua e Ensino* (pp. 77-105). Universidade do Porto.
- Carvalho, J. A. B. (2019). E agora... já se Ensina a Escrever? Uma Reflexão sobre o Impacto da Investigação em Didáctica da Escrita nas Práticas Pedagógicas. Em Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação (Org.), *Estudos da Língua Portuguesa: A União na Diversidade* (pp. 185–206).



Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o Ensino-Aprendizagem da Expressão Escrita. Em J. A. B. Carvalho, A. C. Silva, J. Pimenta, & L. F. Barbeiro (Eds.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (Actas do II, pp. 11–26). Universitat Autònoma Barcelona.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_l_eit1/331_1_30_pontosvista_ensaprend_expescrita_acamps.pdf

COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA.
Relatório Global (2014) (1.^a ed.). Editora Moderna.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing”. *College Composition and Communication*, 32(4) (publicado, sob Permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.928-950). Newark: I.R.A).

Marques, G. I. (1990). *Algumas Considerações sobre a Problemática Linguística em Angola*. Congresso Sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo. Actas: volume I, 2.^a. (pp. 205-224). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, E. P.

Joaquim, I. L. M. (2024). *Concepções e Práticas de Ensino da Escrita dos Professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário em Moçâmedes – Namibe, Angola* [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho.



8. Metodologias de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues: Desafios e Possibilidades¹¹

CAETANO, Adão Raimundo

PAINEL III – O PORTUGUÊS DE/EM ANGOLA: CARACTERÍSTICAS E ENSINO

Introdução

O contexto sociolinguístico angolano caracteriza-se pela convivência entre a língua portuguesa e diversas línguas de matriz bantu e não bantu faladas pelas comunidades locais. Esta realidade faz de Angola um país marcadamente multilíngue, no qual muitos alunos ingressam na escola tendo como língua materna uma língua africana e não o português. Entretanto, o sistema educativo angolano continua, em muitos casos, a tratar o ensino da língua portuguesa como se esta fosse língua materna de todos os alunos, não considerando as especificidades linguísticas e culturais presentes nas salas de aula.

O presente resumo discute metodologias de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em contextos multilíngues, procurando compreender os desafios enfrentados pelos professores e pelos alunos em contextos educativos onde a língua de escolarização e de ensino difere da língua de comunicação familiar do aluno. O estudo parte do pressuposto de que o ensino da língua portuguesa em Angola deve ser concebido, em muitos contextos, como ensino de língua segunda (LS), exigindo metodologias específicas e práticas pedagógicas contextualizadas.

Segundo o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação – INIDE (2003), actual INADE – Instituto Nacional de Avaliação e Desenvolvimento da Educação, a língua portuguesa é, em Angola, a língua oficial, de escolaridade e de comunicação nacional e internacional. É a língua veicular através da qual se emitem e recebem mensagens e a base da aquisição de conhecimentos técnico-científicos,

¹¹ Suporte visual da comunicação oral:
https://drive.google.com/file/d/1jnGhMeY9e0Fk3BwHmBVhZGJvzZi4-yaT/view?usp=share_link





valores éticos, cívicos e culturais. Ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas. Contudo, o próprio documento reconhece que:

A Língua Portuguesa não é para a maioria das crianças angolanas a sua língua materna, daí o cuidado de, no Ensino Primário, se adoptarem métodos e técnicas eficazes, capazes de levarem os alunos a efectuar pacífica e conscientemente a transição das aprendizagens da convivência do ciclo familiar e social, para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino (INIDE, 2023).

Neste sentido, o objectivo geral deste trabalho consiste em analisar metodologias adequadas para o ensino da língua portuguesa em contextos multilingues, valorizando práticas pedagógicas inclusivas e ajustadas à diversidade linguística das escolas angolanas. Especificamente, pretende-se: identificar os principais desafios do ensino da língua portuguesa em contextos de multilinguismo; discutir os conceitos de aquisição e aprendizagem de língua; propor estratégias metodológicas capazes de favorecer uma aprendizagem significativa e reduzir o insucesso escolar.

Metodologia

O estudo possui natureza qualitativa e fundamenta-se numa abordagem bibliográfica e documental, assente na análise de obras científicas, programas curriculares e documentos normativos relacionados com o ensino da língua portuguesa em Angola. Foram mobilizados autores nacionais e estrangeiros que discutem o ensino de línguas em contextos multilingues, entre os quais Azevedo (2015), Costa (2021), Mpanzu (2021), Gaspar (2012).

A pesquisa também toma como referência documentos produzidos pelo INIDE, actual INADE – Instituto Nacional de Avaliação e Desenvolvimento da Educação – e





a legislação educacional angolana, particularmente a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 32/20 de 20 de Agosto, Lei que altera a Lei nº 17/16, de 7 de Outubro) com o objectivo de compreender as orientações curriculares relacionadas com o ensino da língua portuguesa no contexto nacional. A análise incidiu sobre os desafios metodológicos enfrentados pelos professores, bem como sobre as possibilidades pedagógicas de adequação do currículo às realidades sociolinguísticas das comunidades escolares.

Apresentação e Discussões dos Resultados

Os resultados da análise demonstram que existe um evidente desajuste metodológico no ensino da Língua Portuguesa em muitas escolas angolanas. Frequentemente, os professores utilizam metodologias concebidas para o ensino de língua materna, ignorando que grande parte dos alunos possui outra língua como primeira língua de socialização. Tal realidade provoca dificuldades de comunicação, limita a compreensão dos conteúdos e contribui significativamente para o insucesso escolar.

Segundo Fernando (2021), mesmo em contextos em que a língua com maior número de falantes numa determinada comunidade é uma língua nativa, sobrepondo-se ao português, como é o caso do cokwe no município do Chitato, província da Lunda Norte, o Governo angolano privilegia o português como única língua de ensino. Essa política tem dificultado bastante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, visto que muitos não têm o português como língua materna.

Este choque entre a língua materna do aluno e a língua de escolarização tem constituído um dos principais obstáculos no processo de ensino-aprendizagem no contexto educativo angolano. Ou seja, quando, na escola, o aluno é confrontado com a obrigatoriedade de uma língua que não lhe é familiar sofre um choque violentíssimo e o seu percurso escolar redundará, muitas vezes, em insucesso ou abandono escolar (Fernando, 2021).



Nesta perspectiva, ganha relevância a distinção entre aquisição e aprendizagem de línguas segundo a abordagem de Krashen (2008, citado, por Dias & Gomes (2008, pp. 150-151), defendendo que a aquisição ocorre de forma natural e inconsciente, semelhante ao processo de desenvolvimento da língua materna, enquanto a aprendizagem pressupõe um processo formal e consciente das regras linguísticas. Tal compreensão permite reconhecer que o ensino da língua portuguesa em contextos multilingues deve privilegiar práticas comunicativas, contextualizadas e significativas, favorecendo a interação e o uso funcional da língua.

A investigação evidencia ainda que muitos professores angolanos não receberam formação adequada para actuar em contextos de diversidade linguística. A formação inicial continua centrada no ensino da língua portuguesa como língua materna, o que limita a utilização de estratégias apropriadas para o ensino de língua segunda. Nesse quadro, torna-se urgente a inclusão de disciplinas relacionadas com a Didáctica de Língua Não Materna nos cursos de formação de professores, bem como a implementação de programas de formação contínua.

No domínio metodológico, destacam-se como estratégias relevantes: a valorização das línguas maternas dos alunos, o uso de materiais contextualizados, a adopção de metodologias activas e participativas e a flexibilização curricular.

Além disso, o estudo aponta para a necessidade de revisão dos currículos e dos manuais escolares actualmente utilizados em Angola, de modo que contemplem as especificidades sociolinguísticas do país. A implementação de políticas educativas e linguísticas inclusivas poderá contribuir para a valorização da diversidade cultural e linguística existente nas escolas angolanas.

Considerações Finais

O ensino da língua portuguesa em contextos multilingues constitui um dos grandes desafios do sistema educativo angolano. A persistência de metodologias inadequadas, associada à insuficiente preparação dos professores para actuar em





contextos multilingues, tem contribuído para dificuldades de aprendizagem e elevados índices de insucesso escolar.

Conclui-se que o reconhecimento da diversidade linguística nas escolas angolanas é condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, eficazes e contextualizadas. O ensino da língua portuguesa deve ser concebido, em muitos casos, na perspectiva de língua segunda, exigindo metodologias específicas, currículos flexíveis e formação docente adequada.

Defende-se, igualmente, a necessidade de implementação de políticas linguísticas e educativas que valorizem as línguas nativas e promovam uma articulação equilibrada entre estas e a língua portuguesa. Apenas através de uma abordagem pedagógica sensível às realidades sociolinguísticas será possível melhorar a qualidade do ensino e favorecer aprendizagens significativas para todos os alunos.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. J. (2015). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Plural Editores.
- Costa, A., Botelho, F., Solla, L., & Soares, L. V. (2021). *Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário*. Ministério da Educação - República de Angola.
- Dias, L. S., & Gomes, M. L. (2008). *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Estudos Linguísticos: dos Problemas Estruturais aos Novos Campos de Pesquisa* (Vol. 1). Curitiba: Editora IBPEX.
- Fernando, M. I. (2021). *Diversidade Linguística e Cultural: Dificuldades e Desafios no Processo de Letramento e Alfabetização em Língua Portuguesa no Complexo Escolar EX PGFA, no município do Chitato, Lunda Norte/Angola* [TCC - Curso de Língua Portuguesa]. Instituto de Linguagens e Literatura, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE.
- Gaspar, L., Osório, P., & Pereira, R. (2012). *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*. Publicações Dialogarts.
- INIDE. (2003). *Programa de Língua Portuguesa do Ensino Primário*. Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação – República de Angola.





Mpanzu, M. (2021). *Didáctica de Línguas – Leitura e Exploração do Texto Literário nas Aulas de Língua*. Imprensa Nacional – EP.



9. O QECR como Ponte Conceptual para a Reinvenção da Didáctica do PL2 em Ecologias Plurilingues: Evidências a Partir de Zonas Fronteiriças do Uíge¹²

NDOMBELE, David Eduardo

PAINEL III – O PORTUGUÊS DE/EM ANGOLA: CARACTERÍSTICAS E ENSINO

Introdução

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), 2001, representa um instrumento de relevância incontestável para a pedagogia de línguas modernas. Todavia, sua aplicação em contextos plurilingues fronteiriços, particularmente na região do Uíge, em Angola, exige uma reinterpretação conceptual que considere as realidades sociolinguísticas específicas dessas comunidades. Maquela do Zombo e Quimbele, caracterizadas por uma ecologia linguística complexa onde o português convive com o kikongo e o lingala, ilustram as tensões entre as normas curriculares e as práticas quotidianas.

A Constituição da República de Angola (2010) estabelece o português como língua oficial. Contudo, a realidade etnolinguística das zonas fronteiriças desmente essa homogeneidade: em Maquela do Zombo, estima-se que cerca de 70% dos alunos utilizem o kikongo como principal meio de comunicação, enquanto uma percentagem significativa recorre ao lingala, língua de aproximação fronteiriça com a República Democrática do Congo. A Didáctica do Português Língua Segunda (PL2) não pode ignorar esta realidade de trilinguismo orgânico, onde as línguas coexistem em funções complementares nos domínios familiar, comercial e académico.

Metodologia

Este trabalho baseia-se numa revisão crítica da literatura académica sobre plurilinguismo em contexto angolano. A investigação recorre à análise qualitativa de políticas linguísticas educacionais, estudos etnográficos e trabalhos de avaliação de

¹²

Suporte visual da comunicação oral:
https://drive.google.com/file/d/1e_MNubvKIdfwq14cXrvqCUeygorFvXqG/view?usp=share_link





competências em PL2. A metodologia contempla três eixos: análise normativa do QECR; diagnóstico sociolinguístico (trilinguismo kikongo-lingala-português) e identificação de implicações pedagógicas para um ensino de PL2 mais inclusivo.

Discussões e Resultados

O QECR foi estruturado para um modelo ideal de utilizador monolíngue ou bilingue balanceado. Segundo Ndombele e Bonifácio (2022), a situação sociolinguística do município de Maquela do Zombo, localizado no norte da província do Uíge (Angola), evidencia desafios significativos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Os autores destacam que muitos alunos ingressam no sistema escolar com práticas discursivas predominantemente em kikongo, o que condiciona a sua adaptação a um contexto educativo em que o português é a principal língua de instrução. Neste sentido, sublinham que o português constitui o principal instrumento linguístico de acesso ao conhecimento, sendo a língua em que se encontram codificados os conteúdos curriculares e os materiais didáticos. Contudo, o domínio e a compreensão dessa língua em contexto escolar ainda representam um desafio considerável, configurando-se como um processo em construção e, para muitos alunos, uma verdadeira batalha a ser superada.

Ndombele e Bonifácio (2022) e Ndombele e Penha (2025) defendem que a língua lingala apresenta uma circulação significativa em Angola, particularmente nas zonas fronteiriças com a República Democrática do Congo e a República do Congo, onde as dinâmicas comerciais, migratórias e familiares favorecem o seu uso quotidiano. Contudo, o autor salienta que a presença da lingala já ultrapassa os espaços fronteiriços, estendendo-se progressivamente a diferentes centros urbanos e contextos sociais do país.

Segundo o autor, embora os dados estatísticos oficiais não evidenciem plenamente a dimensão do fenómeno, é notória a existência de comunidades angolanas que utilizam o lingala como língua de comunicação regular e, em muitos casos, como língua materna transmitida às novas gerações. Nesta perspectiva, Ndombele e



Bonifácio (2022) chamam a atenção para a necessidade de repensar o lugar do lingala no contexto sociolinguístico angolano, reconhecendo a sua vitalidade e o papel que desempenha em diversos sectores da vida social e cultural.

A análise evidencia que ignorar esta ecologia sociolinguística implica desvalorizar as competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Neste contexto, torna-se necessária uma reformulação conceptual das práticas educativas, assente na integração metalinguística, utilizando o kikongo como ponte para a aprendizagem do português, na valorização do fenómeno de *code-switching* enquanto recurso comunicativo legítimo e no reconhecimento do lingala como expressão de competências linguísticas transferíveis e potencialmente facilitadoras do processo de aprendizagem.

Considerações finais

A reflexão desenvolvida demonstra que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), quando reinterpretado à luz das realidades sociolinguísticas angolanas, pode constituir uma importante ponte conceptual para a reinvenção da Didáctica do Português como Língua Segunda (PL2) em contextos plurilingues. As evidências provenientes das zonas fronteiriças do Uíge revelam que a aprendizagem do português não ocorre em contextos linguisticamente neutros, mas em ecologias marcadas pela coexistência dinâmica entre o português, o kikongo, o lingala e outras línguas nacionais.

Neste sentido, insistir em modelos monolingues de ensino significa ignorar competências linguísticas já existentes nos alunos, desvalorizando práticas comunicativas que podem funcionar como recursos estratégicos para a aprendizagem. Torna-se, por isso, necessário repensar a Didáctica do PL2 a partir de abordagens mais inclusivas, interculturais e sociolinguisticamente contextualizadas, capazes de transformar o multilinguismo em instrumento de mediação pedagógica e de justiça educativa.



Assim, mais do que um simples instrumento técnico, o QECR deve ser reinterpretado como ferramenta flexível de inclusão, adaptável às especificidades das comunidades linguísticas africanas. Esta perspectiva dialoga directamente com os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), particularmente o ODS 4, ao defender uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, na qual a diversidade linguística deixe de ser vista como obstáculo e passe a assumir-se como capital pedagógico, cultural e identitário para o desenvolvimento sustentável de Angola.

Referências

Angola. (2010). *Constituição da República de Angola*. Imprensa Nacional.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA.

Ndombele, E. D., & Bonifácio, E. (2022). A Situação Sociolinguística de Maquela do Zombo (Angola): Perspectivas e Desafios para o Ensino de Português em Contexto Triglóstico. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, 2(Especial), 255–269.
<https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1016>

Ndombele, E. D., & Penha, M. B. da. (2025). Hibridismo Cultural em Angola: Lingala na Música, na Mídia e no Cotidiano Urbano. *AXÉUNILAB: Revista Internacional de Estudos de Linguagens na Lusofonia*, 1(2), 238–245.
<https://revistas.unilab.edu.br/riell/article/view/2618>



10. O Ensino da Língua Portuguesa em Angola: Paradigmas Metodológicos e suas Tipologias¹³

TCHISSUILA, José António

PAINEL III – O PORTUGUÊS DE/EM ANGOLA: CARACTERÍSTICAS E ENSINO

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa em Angola insere-se num contexto sociolinguístico complexo, marcado pelo multiculturalismo e pela coexistência de diversas línguas nacionais. Apesar das reformas educativas, observa-se a permanência de paradigmas tradicionais que não respondem às necessidades reais dos aprendentes.

De acordo com estudos recentes, o ensino do português em Angola permanece, em grande medida, descontextualizado e baseado em modelos herdados do período colonial; tal situação compromete o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Paradigma tradicional (gramatical-normativo)

Este paradigma centra-se na norma-padrão e no ensino explícito da gramática. O professor assume papel central e o aluno é um agente passivo.

Em Angola, este modelo ainda predomina, privilegiando a gramática normativa em detrimento da comunicação. Essa abordagem tende a ignorar a variação linguística e a realidade sociocultural dos alunos.

Características principais:

- Ênfase na memorização de regras;
- Ensino prescritivo;
- Avaliação centrada na correcção gramatical.

¹³

Suporte visual da comunicação oral:
https://drive.google.com/file/d/11GS3LCziLu0gT4FLJ2VZRkrfUiHlkUmR/view?usp=share_link





Enquadramento teórico

- PARADIGMA» MODELO / PERSPECTIVA: visão geral sobre um determinado assunto;
- Paradigmas metodológicos de ensino da língua portuguesa: diferentes abordagens de ensino desta língua, que devem ser adoptadas pela escola e pelo professor, de acordo com os objectivos a alcançar, considerando a realidade sociocultural e sociolinguística, além de outros factores subjacentes;
- A definição de um determinado paradigma pode estar condicionado fundamentalmente a dois tipos de factores: sociolinguísticos e metodológicos, podendo ambos os tipos articularem-se, buscando alcançar os melhores resultados do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Objectivos:

- Reflectir sobre os paradigmas adequados de ensino da língua portuguesa em diferentes contextos sociolinguísticos, com realce para a realidade multilingue que caracteriza Angola;
- Consciencializar os futuros professores sobre a atenção que se deve ter na opção por determinado paradigma de ensino da língua portuguesa em Angola, sempre alinhado com a realidade dos alunos;
- Adquirir conhecimentos teóricos e práticos para a elaboração de materiais de ensino da língua portuguesa de acordo com o paradigma metodológico ajustado ao contexto específico.



Paradigmas Metodológicos

Tem a ver com as diferentes perspectivas metodológicas que os professores podem adoptar na planificação e operacionalização das aulas, recorrendo a métodos específicos.

Método Tradicional:

- Baseado na transmissão de conhecimento, com foco em regras gramaticais, exercícios e memorização;
- Professor como figura de autoridade, transmitindo informações aos alunos;
- Avaliação com base em testes e provas que medem o conhecimento teórico dos alunos.

Método Comunicativo:

- Foco na comunicação real e significativa, com actividades que permitem aos alunos interagir e praticar a língua;
- Aprender a língua através do uso, com actividades de leitura, escrita, fala e audição;
- Professor como facilitador, que cria oportunidades para que os alunos interajam e aprendam.

Método Construtivista:

- Os alunos constroem seu próprio conhecimento, com actividades que os incentivam a reflectir, questionar e experimentar.
- Professor como mediador, que orienta e apoia os alunos na construção do conhecimento;



- Avaliação focada no processo de aprendizagem, com actividades que permitem aos alunos demonstrar seus conhecimentos e habilidades.

Método Sócio-Interacionista:

- Considera a importância da interacção social no processo de aprendizagem, com actividades que incentivam a colaboração e a discussão;
- A língua é vista como um instrumento de comunicação e interacção social, com actividades que permitem aos alunos praticar a língua em contextos reais;
- Professor como mediador, que cria oportunidades para que os alunos interajam e aprendam juntos.

Paradigma Intercultural e Crítico

Este paradigma incorpora a diversidade cultural e linguística no processo de ensino-aprendizagem.

Num país como Angola, caracterizado por grande diversidade linguística, esta abordagem é essencial para evitar exclusões e promover inclusão educativa.

Características:

- Valorização das línguas nacionais;
- Desenvolvimento da consciência crítica;
- Ensino contextualizado.

Desafios e Perspectivas

Entre os principais desafios destacam-se:

- Necessidade de formação contínua de professores;



- Integração das línguas nacionais no ensino;
- Adaptação dos currículos à realidade sociolinguística;
- Superação do ensino tradicional.

Como perspectiva, defende-se a adopção de um modelo híbrido, centrado na abordagem comunicativa e intercultural, que promova a competência comunicativa e a inclusão linguística.

Considerações Finais

Os paradigmas metodológicos do ensino da Língua Portuguesa em Angola reflectem uma tensão entre tradição e inovação. Apesar das mudanças teóricas, a prática pedagógica ainda é fortemente influenciada pelo paradigma tradicional.

A transformação do ensino exige uma abordagem contextualizada, que considere a diversidade linguística e cultural do país, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

Referências

- Bernardo, E. P. J. (2017). *Norma e Variação Linguística: Implicações no Ensino da Língua Portuguesa em Angola*. Revista Internacional em Língua Portuguesa, 32, 39–54.
- Black, C. M. F. (2025). *A Aprendizagem e o Ensino da Língua Portuguesa em Angola: uma Contextualização Urgente*. Revista Internacional em Língua Portuguesa, 47.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics.
- Carvalho, J. A. (2013). Didáctica do Português Língua Não Materna - Língua Segunda, Língua Estrangeira: entre a Generalização e a Especificação. Em M. J. Grosso, R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores, *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 146-154). Lisboa: Lidel.
- Christiano, C. C. (2017). *A Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.



- Dionísio, A. P. e Bezerra, M. A. (coord.) (2020). *Livro Didático de Português. Múltiplos Olhares*. Campina Grande, PB: EDUEFCG.
- Duarte, I., Sim-Sim, I., & Ferraz, M. (2001). Língua Portuguesa. Em P. Abrantes, *Currículo Nacional do Ensino Básico* (pp. 31-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fonseca, F., & Fonseca, J. (1990). *Pragmática Linguística e Ensino do português*. Almedina.
- Martins, M. R., Pereira, D., Mata, A., Costa, M., Prista, L., & Duarte, I. (1992). *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ndombele, E. D. (2023). *Políticas Linguísticas: Tendências Glotofágicas do Português no Subsistema de Ensino em Angola*. Revista de Estudos de Português Língua Internacional.
- Panzo, J. (2019). *Português Língua Segunda em Angola: Representações & Linhas de Actuação*. Lisboa: Compendium.
- Silva, A. A. L. V. (2024). *Análise dos Conteúdos de Gramática nos Programas e Manuais de Língua Portuguesa do Ensino Primário Angolano*. DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades.
- Silva, A. C. (2016). A Configuração do Ensino da Gramática nos Novos Manuais de Português do 9.º ano. *Revista do centro de estudos humanísticos*, 30/1, 183-112.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: MED.



11. O Papel da Leitura na Aula de Língua Portuguesa: Percepções, Práticas e Sugestões para o Melhoramento¹⁴

TCHILOIA, André Fragoso Tríduo

ZUA, Dorivaldo

PAINEL II - OFICINAS PRÁTICAS

Introdução

Vivemos numa era marcada pela intensa circulação de informações, em que a capacidade de ler criticamente se tornou essencial para a participação activa na sociedade. Diante desta realidade, a leitura, mais do que uma habilidade técnica, representa uma prática social e cognitiva que permite ao sujeito aceder ao conhecimento, desenvolver o pensamento crítico e interagir com o mundo de forma mais consciente.

No contexto educativo, a leitura representa uma base firme para a construção da autonomia intelectual dos alunos e, por isso, deve ocupar um lugar de prestígio nas práticas pedagógicas. No entanto, a realidade escolar revela que essa actividade ainda é, em muitos casos, tratada de forma mecânica e secundarizada, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa, onde o ensino da gramática assume protagonismo.

É em função desta realidade actual do mundo e da escola que se propõe a presente comunicação, subordinada ao título “O Papel da Leitura na Aula de Língua Portuguesa: Percepções, Práticas e Sugestões para o Melhoramento”, para, de certo modo, ajudar a reflectir sobre a leitura, seu papel enquanto elemento da aula de Língua Portuguesa e apresentar caminhos para o trabalho com a leitura em contexto de sala de aula. A abordagem que apresentamos tem como base teórica os seguintes autores: Azevedo *et al.* (2023); Antunes (2003); Cossa (2024); Duarte

¹⁴ Suporte visual da comunicação oral: https://drive.google.com/file/d/1IR-85NfYM-HKJexU4g7zkuVQBIVisAPF/view?usp=share_link





(2001); Figueiredo (2005); Geraldi (2011); INIDE (2013); Pereira e Costa-Hubes (2024); Salé (2014).

Metodologia

A investigação assenta numa pesquisa de natureza descritiva e interpretativa, uma vez que procura descrever e compreender as práticas docentes no ensino da leitura, sem pretensões de generalização estatística. Para tornar este estudo possível, optamos pelo método Estudo de Caso que, de acordo Gil (2008, p. 57) “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Além disso, o estudo serviu-se também da Revisão de Literatura (com vista a recolher o essencial sobre a leitura e o seu papel na aula de Língua Portuguesa) e da Análise Documental (que sustentou a análise crítica feita ao Programa de Língua Portuguesa do II Ciclo do Ensino Secundário Geral). As técnicas para recolha de dados utilizadas foram a entrevista semiestruturada (utilizada com os professores de Língua Portuguesa), a observação directa (para registar sistematicamente as actividades desenvolvidas) e conversas informais (para obter informações complementares durante o estudo de campo). Foram entrevistados cinco (5) professores, cujas aulas foram observadas, garantindo a coerência entre a prática lectiva observada e os discursos recolhidos.

Discussões e resultados

Os resultados revelam que, embora a leitura seja reconhecida pelos docentes como actividade fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e crítico dos alunos, na prática pedagógica, ela permanece relegada a um plano secundário, muitas vezes é subordinada à gramática, reduzida a um instrumento auxiliar ou vista como um exercício pontual, embora com excepções. O cruzamento dos dados permitiu identificar um descompasso evidente entre a intenção declarada e a acção efectiva. Muitos professores demonstram, no plano conceptual, uma visão ampla e actualizada da leitura, compreendendo-a como um acto de construção de sentidos e de formação crítica. Contudo, em sala de aula, prevalece um modelo tradicional de



ensino, centrado na gramática normativa e na interpretação literal, com pouca valorização do texto enquanto unidade de sentido. Esta realidade é reforçada por múltiplos aspectos como o currículo vigente, que impõe uma carga excessiva de conteúdo gramatical e literários, pressionando os professores a cumprir o plano de estudo, priorizando a transmissão de regras em detrimento de uma abordagem mais reflexiva e aprofundada da leitura; o sistema de avaliação, que privilegia a memorização e a classificação formal; a escassez de recursos didáticos que limita a possibilidade de desenvolver práticas de leitura mais amplas, autónomas e significativas.

Assim, a consequência mais grave dessa secundarização da leitura é a formação de leitores passivos, incapazes de estabelecer relações entre o texto e a realidade, entre a linguagem e a vida. Diante deste cenário, torna-se urgente e necessário reconfigurar o lugar da leitura na aula de Língua Portuguesa para que ela assuma, de facto, o papel estruturante que lhe é atribuído nos documentos curriculares e nas perspectivas teóricas contemporâneas.

Nesse sentido, para a melhoria do trabalho com a leitura, sugere-se, na dimensão metodológica, a adopção do texto como o ponto de partida, a dinamização das fases de leitura, produção textual a partir do texto lido, utilização de estratégias interactivas e lúdicas, diversificação do acervo textual e a promoção do prazer pela leitura; na dimensão formativa, a formação contínua focada em estratégias práticas de leitura, formação para o uso das TICs a favor do ensino da leitura e a adaptação de comunidade de aprendizagem e partilha entre os professores.

Considerações finais

A leitura, entendida como prática de construção de sentidos, revela-se uma componente essencial do processo educativo, em particular no ensino da Língua Portuguesa. Esta pesquisa permitiu perceber que, de modo geral, os docentes atribuem à leitura um lugar de destaque no discurso pedagógico. Reconhecem-na como condição necessária para o domínio da língua, para a ampliação do repertório



cultural e para a formação de leitores capazes de interpretar os textos e os contextos em que vivem. Contudo, verificamos que essa percepção nem sempre se reflecte nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Em boa parte dos casos observados, a leitura aparece de forma pontual, frequentemente subordinada ao ensino da gramática, e explorada de forma limitada, com foco na compreensão literal e na realização de exercícios isolados.

Encerramos destacando que os professores percebem a leitura como actividade essencial na aula de Língua Portuguesa, reconhecendo o seu valor formativo, comunicativo, linguístico e social, porém, na prática, as estratégias ainda se mostram limitadas, pouco regulares e muitas vezes subordinadas a outros conteúdos e, por isso, para melhorar essa realidade, é necessária uma formação contínua dos professores, utilização de recursos diversificados e maior liberdade metodológica.

Referências

- Antunes, M. I. (2003). *Aula de Português: Encontro & Interação*. Parábola Editorial.
- Azevedo, F., Martins, C. O., & Magalhães, L. (2023). *Práticas de Leitura e Educação Literária*. Universidade de Minho.
- Cossa, D. G. (Abril de 2024). Práticas de Leitura em Sala de Aula pela Perspectiva Interacionista em Moçambique. *Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, 4(1), 134-156. <https://orcid.org/0009-0008-5934-1789>
- Duarte, I. M. (2001). *O Português, na Escola, Hoje*. Faculdade Letras da Universidade do Porto.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: Dos Programas Ensino às Teorias, das Teorias às Práticas*. ASA.
- Geraldi, J. W. (2011). Prática de Leitura na Escola. In Geraldi, J. W., *O Texto na Sala de Aulas*. Ática.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas S.A.





INIDE. (2013). *Programa de Língua Portuguesa: 10.^a, 11.^a e 12.^a classes – II Ciclo do Ensino Secundário Geral*. Editora Moderna.

Pereira, R. A., & Costa-Hubes, T. D. (2024). As Práticas de Linguagem na Aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Sobre O Que Estamos Falando. *Revista de Linguística*, 68, 1-24. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e18064>

Solé, I. (2014). *Estratégias de Leitura*. (M. d. Hom, Ed.). Editora Penso.



12. Didáctica da Leitura em Contexto de Português como Segunda Língua: Desafios e Propostas para o Município do Lôvua (Lunda-Norte)¹⁵

FERNANDO, Elisandro Luís

PAINEL II – OFICINAS PRÁTICAS

Introdução

O ensino da leitura constitui uma das competências basilares para o sucesso escolar. No entanto, quando a língua de escolarização não coincide com a língua das interações quotidianas dos alunos, os desafios didácticos ampliam-se. Esta é a realidade do município do Lôvua, na Lunda-Norte, onde o *cokwe* predomina nas relações familiares e culturais, enquanto o português é pouco utilizado pelos estudantes fora da sala de aula. A base empírica deste artigo inclui a nossa experiência como professor de Língua Portuguesa no 1º ciclo e Ensino Primário no Complexo Escolar nº 2 do Assentamento do Lôvua, contratado pela ADPP, onde leccionamos durante dois anos em turmas compostas por alunos angolanos e refugiados da República Democrática do Congo (RDC).

A literatura especializada demonstra que aprender a ler numa segunda língua envolve processos distintos da leitura em língua materna. Conforme Grosso (2010, p. 48), “o aprendente de português como língua segunda em contexto africano não parte do mesmo lugar que o aprendente de língua materna: ele precisa simultaneamente adquirir a estrutura linguística e desenvolver a competência leitora”. Essa dupla tarefa exige estratégias específicas nem sempre contempladas na formação inicial.

Para além das diferenças cognitivas, há uma dimensão sociolinguística negligenciada. Como alerta Moita Lopes (2002, p. 87):

¹⁵ Suporte visual da comunicação oral: https://drive.google.com/file/d/1t_bFuefnjA5ED6-Pg_GhsMwVcLbVbEQ9/view?usp=share_link





As práticas de letramento nas escolas africanas de expressão portuguesa tendem a ignorar os repertórios linguísticos prévios dos alunos, operando como se o português fosse a única língua de mediação. Esse monolinguismo metodológico produz exclusão simbólica e fracasso escolar, pois desconsidera que a criança já é portadora de uma competência comunicativa plena na sua língua materna.

Esta citação evidencia a pertinência de repensar as abordagens no Lôvua. Ignorar o cokwe é desvalorizar a identidade cultural do aluno. Este tema já foi objecto de reflexão num artigo publicado em 2024 sobre ensino do português em contexto multilingue (Fernando, 2024). O presente artigo aprofunda essa análise, centrada na realidade do Lôvua e ancorada na nossa experiência de campo. Partimos do princípio de que a integração do cokwe nas actividades de leitura pode funcionar como andaime linguístico e motivacional (Vigotsky, 1978, citado por Oliveira, 2019).

Metodologia

Este estudo assume uma abordagem qualitativa, exploratória e reflexiva, baseada na análise da literatura especializada e nos nossos relatos de experiência como professor de Língua Portuguesa. Fomos contratado pela ADPP para leccionar no 1º ciclo e Ensino Primário no Complexo Escolar do Assentamento do Lôvua durante dois anos. Nesse período, a escola atendia alunos angolanos e refugiados da RDC, que haviam emigrado devido à guerra tribal no seu país. Adicionalmente, fomos aplicador do Projecto PAT (Programa de Aprendizagem para Todos) em turmas de 2.ª classe na Lunda-Norte, no município de Lubalo.

Foram consultadas obras de referência nas áreas de educação plurilingue, aquisição de leitura em LS e ensino em contexto africano, incluindo Grosso (2010), Kleiman (2016), Moita Lopes (2002), Soares (2016) e Fernando (2024). As propostas práticas resultam da observação directa de dificuldades leitoras dos alunos do Lôvua: défice de vocabulário, ausência de materiais contextualizados e baixa autoestima leitora.



Discussões e Resultados

A análise do contexto do Lôvua, aliada à nossa experiência, revela quatro desafios centrais para a didáctica da leitura em Português Língua Segunda (PLS).

Primeiro, o défice de vocabulário. Como observamos no nosso estudo (Fernando, 2024), a exposição limitada ao léxico do português fora da escola é um dos principais preditores de dificuldades de compreensão leitora. Os alunos do Lôvua decodificam palavras como “rapidamente” ou “colheita” sem lhes atribuir significado, pois esses referentes são nomeados em cokwe.

Segundo, a inadequação dos materiais didácticos. Os manuais escolares, produzidos para realidades urbanas (Portugal e Brasil), apresentam temas distantes da vivência local – shopping, elevadores, neve – dificultando a activação de conhecimentos prévios. Como defende Kleiman (2016, p. 56), “a leitura é uma prática social situada; o texto que não dialoga com o universo cultural do leitor tende a gerar incompreensão”.

Terceiro, a falta de estratégias de andaime linguístico. Frequentemente, os docentes tratam o português como língua materna, solicitando leitura em voz alta sem trabalhar a compreensão prévia. Vigotsky (1978, citado por Oliveira, 2019) argumenta que a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal, com um mediador que cria pontes. No Lôvua, esse mediador deve recorrer ao cokwe.

Quarto, a diversidade linguística intraturma, desafio que emergiu da nossa experiência no Assentamento:

Durante os dois anos em que leccionamos no Assentamento, a sala de aula reunia alunos angolanos falantes de cokwe e refugiados congolezes com diferentes perfis linguísticos – francês, suaíli ou lingala – e poucos tinham contacto prévio com o português. O professor gerava um espaço onde coexistiam três ou mais línguas, sem orientação didáctica específica.



Esta constatação alinha-se com o que Grosso (2010, p. 52) designa por “superdiversidade linguística em sala de aula”. Para responder a esses desafios, propomos cinco estratégias práticas:

- ❖ **Leitura com andaimes linguísticos:** antes da leitura, é imperativo trabalhar o vocabulário-chave com imagens, gestos e tradução ocasional para o *cokwe*;
- ❖ **Textos culturais bilíngues:** recolha de histórias, provérbios ou cantigas da tradição *Cokwe*, escrevendo-os em *cokwe* e em português adaptado. A leitura começa pelo *Cokwe* e avança para o português;
- ❖ **Leitura multimodal:** associar o texto escrito a áudios gravados. No Lôvua, onde o acesso à *internet* é limitado, é recomendável a utilização de telemóveis com ficheiros partilhados via *Bluetooth*.
- ❖ **Leitura colaborativa em pares:** formação de duplas onde um aluno lê em português e o outro resume o que entendeu, podendo usar o *cokwe*. Incentivo gradual à explicação em português.
- ❖ **Produção de pequenos livros pelos alunos:** cada aluno desenha uma cena do seu dia (“ir buscar água”, “apanhar lenha”) e escreve uma frase simples em português com a ajuda do professor. Esses livros tornam-se material de leitura para a turma.

Os resultados esperados incluem o aumento da motivação para a leitura, a melhoria da compreensão leitora e a valorização da identidade linguística e cultural dos alunos do Lôvua.

Considerações Finais

O ensino da leitura em PLS no Lôvua não pode ignorar a predominância do *cokwe*. As estratégias mais promissoras são aquelas que integram a língua materna como





ponte, em vez de a tratarem como problema. As propostas – andaimes linguísticos, textos bilingues, leitura multimodal, leitura colaborativa e produção autoral – são viáveis mesmo com poucos recursos tecnológicos. A nossa experiência no Assentamento do Lôvua demonstra que, em contextos de maior complexidade linguística (refugiados congolese que falam francês, suaíli ou lingala), essas estratégias tornam-se ainda mais necessárias como ferramentas de inclusão.

Como defendemos no nosso artigo (Fernando, 2024), o sucesso do ensino do português em Angola passa pela valorização das línguas nacionais e pela formação de professores plurilingues. Recomendamos que futuras pesquisas avaliem o impacto destas estratégias em turmas do Lôvua. A formação contínua de docentes em didáctica do PLS é urgente, especialmente no uso pedagógico do plurilinguismo, tema ainda pouco explorado nos currículos das escolas de formação de professores em Angola.

Referências

- Fernando, E. L. (2024). *Perspectivas e Desafios para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Contexto de Multilinguismo*. Njinga & Sepé, 4(2), 277-293.
- Grosso, M. J. R. (2010). *Português Língua Segunda em África: Desafios e Contextos*. Revista Angolana de Letras, 2(1), 45-62.
- Kleiman, A. B. (2016). *Oficina de Leitura: Teoria e Prática* (14.^a ed.). Campinas: Pontes.
- Moita Lopes, L. P. (2002). *Identidades Fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Oliveira, M. K. (2019). *Vigotsky: Aprendizado e Desenvolvimento*. 5.^a ed. São Paulo: Scipione.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização e Letramento* (7.^a ed.). São Paulo: Contexto.



13. O Ensino da Inicial da Leitura e da Escrita no Ensino Primário: Uma Descrição das Concepções Prévias dos Estudantes do 3.º ano de uma Turma do Curso de Licenciatura em Ensino Primário¹⁶

INDEMBI, João

PEREIRA, Íris

PAINEL II - OFICINAS PRÁTICAS, PARTE II

Introdução

O estudo que aqui se apresenta é parte integrante um estudo mais amplo com o título: Ensino Inicial da Leitura e da Escrita no Ensino Primário Angolano: Contributos para a Construção da Pedagogia da Formação Inicial de Professores. A sua realização parte do pressuposto de que o conhecimento das concepções prévias dos futuros professores é relevante para a concepção e a realização de processos formativos mais ajustados à realidade e à necessidade cognoscitiva dos estudantes.

Considerando que ensinar a ler e a escrever implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler e escrever, no nosso caso do português, bem como uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicos que devem enformar o ensino e aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita (Sim-Sim, 2001; Teberosky & Colomer, 2003; Alçada, 2022; Lopes, 2022), as concepções prévias dos estudantes são o ponto de partida para a construção desse conhecimento, que servirá de esteio ao exercício futuro da docência no Ensino Primário.

Neste sentido, o presente estudo visa responder essencialmente a seguinte questão: como se caracterizam as concepções prévias dos estudantes acerca do ensino

¹⁶

Suporte

visual

da

comunicação

oral:

https://drive.google.com/file/d/12Vp9vjBJ2VV79YgBEgYPt6UMulubpJtX/view?usp=share_link



inicial da leitura e da escrita e em que medida estão essas concepções ajustadas ao quadro teórico actual da área? Assim, a finalidade do estudo é a de descrever as concepções prévias dos estudantes acerca do ensino inicial da leitura e da escrita, evidenciando em que medida estão essas concepções ajustadas ao quadro teórico que actualmente sustenta ou fundamenta o ensino inicial da leitura e da escrita com base nas evidências mais recentes da investigação.

Metodologia

A pesquisa realizada configura-se num auto-estudo (Hamilton *et al.*, 1998; LaBoskey, 2004; Loughran, 2007), articulado com o estudo de caso (Cohen, 2007; Morgado, 2018; Rios, 2021), que incidiu especificamente sobre o processo de ensino e aprendizagem da temática “iniciação à leitura e à escrita” no âmbito da leccionação da Unidade Curricular (UC) de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (MELP). O estudo engloba, deste modo, o desenvolvimento de experiências pedagógicas com uma turma do Curso de Licenciatura em Ensino Primário (curso de formação inicial de professores para o Ensino Primário). O presente estudo seguiu uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa e descritiva (Fortin, *et al.*, 2009; Tuckman, 2012; Almeida & Freire, 2017; Amado, 2017). Participaram na investigação 36 estudantes pertencentes à turma ora referida, bem como o docente da UC de MELP, que desempenhou, cumulativamente, a função de professor-investigador.

Os dados foram recolhidos através de grupos focais, observação participante e produções dos estudantes (reflexões iniciais e portefólios de aprendizagem), tendo o investigador mantido um diário de bordo que serviu como meio de documentação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido ao longo da leccionação da UC.

Considerando que na abordagem qualitativa a análise de dados privilegia essencialmente métodos indutivos, que permitem a construção do conhecimento a partir dos dados recolhidos (lógica dedutiva), embora a teoria continue a orientar a interpretação dos fenómenos observados (lógica dedutiva), como se as partes de



um *puzzle* fossem todas reunidas em conjunto (Tuckman, 2012; Amado & Silva, 2017). Na presente investigação, os dados foram analisados através da técnica de análise temática e interpretados à luz da teoria que sustenta o estudo. Fez-se ainda recurso ao software MaxQda (versão pro 24.11.1) para apoiar o processo de tratamento dos dados.

Discussão dos resultados

Os resultados evidenciam que os estudantes ingressam na formação inicial com concepções marcadamente empíricas, frequentemente ancoradas nas suas experiências enquanto alunos ou professores em exercício, e significativamente distanciadas do quadro teórico actual. Estas concepções tendem a reduzir o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva mais tradicional, predominantemente centrada no desenvolvimento de capacidades neuro-preceptivo-motoras, no reconhecimento visual de palavras e na memorização do sequencial do alfabeto (Viana, et al., 2017; Viana, 2022).

Por exemplo, apesar de os dados evidenciarem que algumas concepções prévias dos estudantes vão de acordo com os conceitos de leitura e de escrita apresentados por autores como Morais (2012), Sim-Sim (2009) e Lopes (2022), segundo os quais a leitura consiste na capacidade de identificar ou reconhecer palavras escritas, acedendo ao seu significado, e a escrita, concordando com Barbeiro (2007), é o processo que consiste na codificação da fala ou da linguagem oral, através de símbolos gráficos ou visuais. No geral, os estudantes não se referem à leitura como sendo também a capacidade de o leitor relacionar uma sequência de grafemas (letras) com a sequência de fonemas (sons/unidades sonoras) correspondentes na respectiva língua (Sim-Sim, 2009; Lopes, 2022), o que implica algum desconhecimento da existência da via sublexical ou fonológica no processo da leitura (Sim-Sim, 2009; Esteves, 2013), e um o conhecimento prévio significativamente limitado, quase inexistente, sobre fonética e fonologia e sobre a natureza e o funcionamento do sistema alfabético de escrita da língua portuguesa.



Essa constatação não surpreendente, pois ela confirma, em grande medida, os resultados amplamente documentados na literatura (Ehri, 2005; Sim-Sim, 2009; Duarte, 2008; Castles *et al.*, 2018), segundo os quais concepções tradicionais ou cientificamente desactualizadas sobre o ensino da leitura e da escrita e o funcionamento do sistema alfabético são comuns entre futuros professores, ao que se acresce com os resultados do presente estudo, concepções limitadas sobre fonética e fonologia.

Por conseguinte, dado que o ensino inicial da leitura e da escrita depende fortemente da compreensão do sistema linguístico e a literatura tem sido inequívoca ao demonstrar que o sucesso na aprendizagem da leitura está fortemente associado ao desenvolvimento da consciência fonológica e ao domínio das correspondências grafema-fonema (Morais, 2012; Dehaene, 2012; Pereira *et al.*, 2015; Leite *et al.*, 2022; Lopes, 2022; Martins, 2022), estas limitações comprometem directamente o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, tal como conceptualizado por Shulman (1986, 2014), essencial para os estudantes no exercício futuro da docência poderem tomar decisões didácticas informadas, nomeadamente na selecção de conteúdos, na sequenciação do ensino da leitura e da escrita e na explicitação das correspondências fonema-grafema, levando-o a adoptar práticas mais eficazes e mais fundamentadas na investigação. Isto demonstra que as concepções prévias dos estudantes apresentam limitações no que diz respeito ao conhecimento de base para a docência, mais especificamente ao conhecimento do conteúdo especializado (Shulman, 2014) para ensinar a ler e a escrever no Ensino Primário.

Todavia, apesar de os futuros professores chegarem à formação inicial com concepções tradicionais e limitadas, ainda assim essas concepções assumem um papel relevante na construção do conhecimento novo, pois servem de ponto de partida e até de obstáculos epistemológicos que desafiam o estudante a confrontar as suas ideias iniciais com o conhecimento novo que está a construir, tornando-se assim num agente activo na construção do seu novo conhecimento, pois que as



concepções prévias influenciam na forma como este interpreta e integra os novos conhecimentos (Piaget, 1972), para uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1963). Assim, conforme evidenciam os resultados, os conhecimentos prévios dos estudantes constituem um dos factores mais determinantes no processo de aprendizagem, assumindo uma natureza ambivalente. Por um lado, funcionam como base para a construção de novas aprendizagens; por outro, podem constituir obstáculos epistemológicos quando não alinhados com o conhecimento científico (Arends, 2008).

Considerações finais

As concepções prévias dos estudantes levantam questões sobre a profundidade das experiências formativas anteriores. Sendo que essas concepções, apesar de serem apenas referente aos participantes ao estudo, espelham e informam fortemente as concepções e as práticas que actualmente sustentam o ensino inicial da leitura e da escrita em Angola, denunciando limitações críticas tanto na prática dos professores que ensinam a ler e a escrever, como também nos currículos de formação inicial de professores para o ensino primário. Facto que reforça a necessidade de uma reconfiguração curricular da formação inicial de professores para o ensino inicial da leitura e da escrita em Angola. De tal maneira que os futuros professores desenvolvam uma compreensão mais aprofundada, crítica e cientificamente sustentada do ensino da leitura e da escrita, que integre os contributos da investigação actual, sustentados em evidências, e permita ultrapassar as limitações identificadas nas concepções prévias dos estudantes. Finalmente, mais do que uma limitação conceptual, esta situação levanta uma questão de fundo: até que ponto a formação inicial de professores para o ensino da leitura e da escrita no ensino primário em Angola está verdadeiramente alinhada com o conhecimento científico actual e com as evidências resultantes da investigação?



Referências

- Alçada, I. (2022). Políticas de leitura. Em R. A. Alves, & I. Leite (Edits.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 9-27). Fundação Belmiro Azevedo.
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Psiquilibrios Edições.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. C. (2017). Os Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed., pp. 147-170). Imprensa da Universidade de Coimbra.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). McGraw - Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Barbeiro, L. (2008). Actividades de escrita e aprendizagem. Escola Superior de Educação, Centro de Investigação em Educação (CIEE)- U. Minho.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), pp. 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cohen, L. M. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurónios da leitura*. Penso.
- Duarte, I. (2008). O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística. Lisboa: Ministério da educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - PNEP.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), pp. 167–188.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura - Da Avaliação à Intervenção, Guia Pedagógico*. Psico & Soma.
- Fortin, M.-F., Côte, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Hamilton, M. L., Russell, T., & Loughran, J. (Edits.). (1998). *Self-Study of Teaching Practices: A Methodology for Teacher Educators*. Kluwer Academic Publishers.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Em n. H.-S. Practices, M. L. Loughran, V. Hamilton, LaBoskey, & T. Russell (Edits.). Kluwer Academic Publishers.
- Leite, I., Leite, C., Pereira, M. d., & Lemos, G. C. (2022). *Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?* EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.
- Lopes, J. A. (2022). Ensino e aprendizagem da leitura: fundamentos e aplicações. Em R. A. Alves, & I. Leite, *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 83-98). Fundação Belmiro de Azevedo.



- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12–20. <https://doi.org/10.1177/0022487106296217>
- Martins, M. (2022). As bases neurobiológicas da leitura. Em R. A. Alves, & I. Leite (Edits.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 47-64). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores: O ensino da leitura - para professores e encarregados de educação*. Livpsic.
- Morgado, J. C. (2018). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (3.^a ed.). De facto Editores.
- Pereira, Í. S., Viana, F. L., & Silva, C. V. (2015). Sobre a formação do professor alfabetizador: contributos para a caracterização do conhecimento de base do professor alfabetizador. *PERSPECTIVA, Florianópolis*, 33(1), pp. 231-259. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p231>
- Piaget, J. (1972). *Psychology of Intelligence*. Littlefield, Adams.
- Rios, J. (Março de 2021). Estudo de Caso: Método de Pesquisa Qualitativa ou Método Qualitativo de Pesquisa? Em A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa, *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação: Métodos* (Vol. 1, pp. 13-32). UA Editora; Universidade de Aveiro; Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L. S. (Dezembro de 2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, 4 (2), pp. 196-229.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. Em I. Sim-Sim, *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Cadernos de Formação de Professores* (pp. 51-64). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - PNEP.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever: Uma Proposta Construtiva*. ArtMed.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.^a Edição Actualizada ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2022). Ensino inicial da leitura e da escrita. Em Í. S. Pereira, F. L. Viana, & R. Ramos, *Metodologia da Iniciação à Leitura e à Escrita: Manual da Unidade Curricular* (pp. 59-113). Instituto de Educação: UMinho-UTG/PNFQ - Angola.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2017). “Ler” antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? Em F. L. Viana, & I. R. (Coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (2^a ed., pp. 8-25). Lusoinfo Multimédia.



SOBRE OS AUTORES

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



Adão Raimundo Caetano

Doutorando em Metodologia de Ensino Primário (Especialidade em Ensino da Língua Portuguesa) pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Mestre em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda e Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo. É, actualmente, Docente no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Bié, onde exerce as suas funções leccionando as unidades curriculares de Língua Portuguesa, Didáctica da Língua Portuguesa e Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa.

André Fragoso Trídio Tchiloia

Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla). Actualmente, é professor da Escola n.º 867 – Mume, Capunda Cavilongo. O seu trabalho e pesquisa centra-se na didáctica da leitura, com foco em leitura na aula de Língua Portuguesa.

Artur Dunduma Calonda

Licenciado em Ensino Primário pelo ISCED-Huíla. Professor e formador no Projecto Aprendizagem para Todos (PAT II). Iniciou o seu percurso técnico-profissional no Magistério através do ICRA-Matala (2015-2018). Reforçou a sua base científica com um curso de extensão em Pedagogia Histórico-Crítica e tem-se destacado como prelector em fóruns científicos, com ênfase na sua participação no II Congresso Internacional de Ensino das Ciências (ISCED-Huíla). A sua actuação foca-se na investigação didáctica e na implementação de metodologias activas, dedicando-se, simultaneamente, à escrita e à composição musical no domínio criativo.



Bernardino Calossa

Doutor em Linguística do Português pela Universidade de Coimbra, mestre em Português Língua Não Materna pela UMinho é Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo ISCED da Huíla. Além do seu percurso em Linguística possui uma especialização em Gestão Integral de Unidades de Informação pela Rede de Mediatecas de Angola e um curso de Doutoramento em Ciência da Informação pela UCoimbra. Em termos profissionais é docente do Instituto Politécnico de Ondjiva da Universidade Mandume Ya Ndemufayo, onde lecciona UCs ligadas ao Português e à investigação científica. É membro do Centro de Estudos Multidisciplinares do ISPI, do Centro de Linguística Geral e teórica da UCoimbra e do Observatório Internacional de PLE/PLS. Desenvolve a sua investigação na área da aquisição e ensino do português (nas suas várias vertentes), área em que conta com vários trabalhos publicados. Foi vencedor do Prémio do Mérito escolar por obtido a melhor classificação de II ciclo da Escola de Artes Letras e Humanidades da UMinho e o Prémio de Melhor artigo científico na categoria de Pós graduação do IILP.

David Eduardo Ndombele

Pós-Doutor em Letras pela Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior (UBI), Portugal. Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique (UCM), Faculdade de Educação e Comunicação de Nampula. Desenvolve investigação na linha de Português Língua Não Materna (PLNM). É, actualmente, Professor Auxiliar no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) do Uíge, onde exerce funções docente no Departamento de Letras, Secção de Ensino de Língua Portuguesa, leccionando as cadeiras de Sociolinguística, Psicolinguística, Metodologia de Investigação Científica (MIC) e Seminário de Trabalhos de Fim de Curso (TFC). É autor de diversas obras científicas e académicas. Possui igualmente vários artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais nas áreas das Ciências da Linguagem, Educação, Políticas Linguísticas e Didáctica do Português.





Carla Black

Doutoranda em Didáctica das Línguas, especialidade em Didáctica da Língua Materna pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; mestre em Português Língua Não-Materna pela Universidade Aberta de Lisboa; licenciada em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla). É professora do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla e Membro do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

Domingas Fernandes

Mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, em cooperação com o Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal, e Licenciada em Ensino da Língua Portuguesa pelo ISCED-Luanda. É, actualmente, docente no Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, onde exerce as suas funções no curso de Licenciatura em Ensino do Português, leccionando as unidades curriculares de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e de Prática Pedagógica no 2.º e 3.º anos.

Dorivaldo Zua

Doutor em Ciências da Educação, especialidade em Literacias e Ensino do Português pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho; mestre em Metodologia de Ensino de Línguas, área de especialização em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda), em cooperação com o Instituto de Educação da Universidade do Minho; licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla). É professor no Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla e Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho.



Elisandro Luís Fernando

Licenciado em Ciências da Educação, opção em Linguística Portuguesa, pela Escola Pedagógica do Dundo (Universidade Lueji A'Nkonde). Professor de Língua Portuguesa com experiência em Estágio Pedagógico nas escolas Delegado Eusébio Nelson e Escola de Formação de Professores do Dundo. Actuou como alfabetizador de adultos e crianças em Língua Portuguesa e como implementador do Projecto PAT (Programa de Aprendizagem para Todos), avaliando a qualidade de leitura de alunos da 2.^a classe; facilitador de Língua Portuguesa em duas edições do Curso Preparatório de Ingresso ao Ensino Superior (JMPLA); investigador na área da Educação e Ciências da Linguagem, com publicação na revista Njinga & Sepe. Revisor linguístico de produções escritas literárias e não literárias. Participa em conferências e seminários sobre metodologia científica, orientação de TFC e normas de citação, incluindo a I Conferência Internacional de Educação e Formação de Professores (ICIEFOP). Fluente em português e cokwe (falado e escrito), com conhecimentos intermédios de inglês. Natural da Lunda-Norte, residente no município de Chitato (Samacaca).

Hermenegildo Coelho

Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa no Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED- Huíla), bacharel em Filosofia pelo Seminário Maior do Bom Pastor em Benguela e professor de Língua Portuguesa no II Ciclo do Ensino Secundário.

Íres Susana Pires Pereira

Doutora em Estudos da Criança (Especialidade em Língua Portuguesa) pela Universidade do Minho, Mestre em Linguística Portuguesa e Didáctica pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Licenciada em Ensino de Português e Inglês pela Universidade do Minho. É, actualmente, Professora Associada com Agregação no Instituto de Educação e investigadora integrada do



Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho (UMinho, Portugal). Desenvolve investigação nas linhas de ensino e aprendizagem das multiliteracias, formação inicial e contínua de professores e ensino de Português como segunda língua. Actua como editora da Revista Portuguesa de Educação e colabora em projectos internacionais de reforma curricular e desenvolvimento de cursos na Guiné-Bissau (UNICEF/Fundação Calouste Gulbenkian/Banco Mundial), em Timor-Leste e em Angola, onde coordena e lecciona no Mestrado em Metodologia do Ensino Primário no ISCED-Benguela. É autora e coeditora de diversas obras de relevo internacional, bem como de múltiplos artigos científicos publicados em revistas especializadas de prestígio.

Isaura Laurinda Manuel Joaquim

Doutora em Ciências da Educação (Especialidade em Literacias e Ensino do Português) pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Mestre em Ciências da Linguagem pela Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho (Braga, Portugal) e Licenciada em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) da Huíla (Angola). Complementou o seu percurso académico com a frequência da unidade curricular de Língua e Publicidade no curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos na UMinho, além de formação nos seminários de Jornalismo e de Interação Socioeducativa em Contexto Escolar. No âmbito profissional, colaborou na Televisão Pública de Angola (TPA) como repórter de programas informativos e é, actualmente, Professora de Língua Portuguesa e Gestora de Empresas.

Jeremias Pimental Dumbala

Mestre em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe e Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla. É, actualmente, Professor de Língua Portuguesa e Literatura no Magistério Secundário n.º 1842 “Abel Pedro”. No âmbito da sua actividade científica, destaca-se como membro co-fundador do grupo de





pesquisa LANCE (Línguas Angolanas em Contexto de Ensino), uma iniciativa académica internacional de cooperação que reúne a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) — no Brasil — e o ISCED-Sumbe.

João Indembi

Doutorando em Ciências da Educação, na especialidade de Literacias e Ensino Português pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário pelo Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela (ISCED-Benguela) e Licenciado em Ensino da Pedagogia pelo Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla). Docente Assistente da Secção de Ensino Primário do Departamento de Ciências Sociais e Educação do ISCED-Huíla. Tem estado a desenvolver estudos de investigação científica nas áreas de iniciação à leitura e à escrita, formação de professores e pedagogia do ensino superior. Conta com participações em eventos científicos nacionais e internacionais e artigos publicados em actas de congresso e revistas científicas.

José António Tchissuila

Mestrando do 2.º ano em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, Pós-graduado em Didáctica do Ensino Superior e Comunicação e Produção Científica pelo Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango (ISPEL) e Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo ISCED-Huíla. É, actualmente, Professor Colaborador (Assistente Estagiário) no Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango, onde exerce funções docentes leccionando as cadeiras de Português I, II e Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Actua também como Professor Estagiário no ISCED-Huíla, leccionando a unidade curricular de Didáctica da Língua Portuguesa no curso de Licenciatura. É, em paralelo, Professor Efectivo do Ensino Secundário do II Ciclo no





Liceu n.º 177 da Cahama, província do Cunene, onde lecciona a disciplina de Língua Portuguesa.

Paciência Hifindaka

Doutor em Ciências da Educação, especialidade em Literacias e Ensino do Português pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho; mestre em Metodologia de Ensino de Línguas, área de especialização em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda), em cooperação com o Instituto de Educação da Universidade do Minho; licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla). É professor do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla e Membro do Centro de Investigação em Educação (CIEEd) da Universidade do Minho.



SOBRE OS COMUNICADORES (SEM RESUMOS)

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



Alexandre Timbane

Pós-Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Pós-Doutor em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, Pós-Doutor em Linguística Forense pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pós-Doutor e Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É ainda Mestre em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) e Licenciado e Bacharel em Ensino de Francês pela Universidade Pedagógica (Moçambique). É, actualmente, Docente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Campus dos Malês, e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Desenvolve actividade docente e de investigação nas áreas de Sociolinguística, Dialectologia (com enfoque na variação e mudança lexical), Contactos Linguísticos, Linguística Forense e Línguas Bantu moçambicanas. É membro de diversos comités científicos e associações de prestígio, destacando-se como Editor-chefe da Njinga Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.

Arsénio Ucuassala Cassoma

Mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, em cooperação com o Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo. Desenvolve investigação na linha de Didáctica, ensino da Língua e literatura. É, actualmente, professor no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, onde exerce funções docentes na Secção de Ensino de Língua Portuguesa. É autor de obras científicas e académicas. Possui igualmente capítulos de livros e artigos publicados nas áreas das Ciências da Linguagem, Didáctica do Português e Literatura no processo de Aquisição/Aprendizagem.



Carla Adelino António

Mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda, em cooperação com a Universidade do Minho/Portugal. Docente do ISCED Huíla, orientando Trabalhos de Fim de Curso, Estágio Profissional Supervisionado de Licenciatura e Prática Pedagógica I e II; lecciona as unidades curriculares de Didáctica da Língua Portuguesa, Língua Portuguesa I e II. Desenvolve investigação científica e publica nas áreas ligadas à Supervisão Pedagógica e Didáctica da Língua Portuguesa e Educação Literária.

Constantino Cambambe Catira

Mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (MELP) no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, em cooperação com o Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal, e Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Benguela. É, actualmente, Assistente no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) do Sumbe, onde exerce funções docentes no Departamento de Letras, leccionando as cadeiras de Didáctica da Língua Portuguesa, Psicolinguística, Sociolinguística e Práticas Pedagógicas II. Exerce ainda as funções de Presidente do Conselho Científico e Pedagógico do Departamento de Letras do ISCED-Sumbe. Natural da Conda, província do Cuanza-Sul, é autor de diversas obras científicas e académicas.

Helder Cachingango António

Doutorando em Ciências da Educação (Especialidade de Literacias e Ensino do Português) pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), Mestre em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, em parceria com a Universidade do Minho, e Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo ISCED-





Huíla. É, actualmente, docente universitário na categoria de Assistente na Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade do Namibe, onde integra o Departamento de Ciências da Educação. Paralelamente, exerce desde 2023 as funções de Director do Gabinete do Vice-Governador para o Sector Político, Social e Económico da Província do Namibe. No domínio editorial e científico, foca os seus interesses de investigação nas metodologias de ensino e tecnologias educativas.

José Gueleka

Doutorando em Linguística, opção Psicolinguística na Universidade Nova de Lisboa; Mestre pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas em Ciências da Linguagem. Licenciatura em Ciências da Educação, Instituto Superior de Ciências da Educação, Universidade Agostinho Neto. Opção: Linguística/Português. Bacharelato em Filosofia, Seminário Maior do Sagrado Coração de Jesus de Luanda. Professor do ISCED-Huíla, leccionando as cadeiras de Introdução aos Estudos Literários, Literatura Angolana e Estilística. Membro-colaborador do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. É, actualmente, Editor-Chefe da Revista Científica do ISCED-Huíla. Tem interesses de investigação em sintaxe, tópico: pronomes nulos (sujeito e objecto) – comparação entre as variedades do português; contacto linguístico (português e línguas bantu), ensino do português (ensino da leitura, do texto e do texto literário).

Micaela Ramon

Doutora em Literatura Portuguesa, Mestre em Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas e Licenciada em Ensino de Português – Francês pela Universidade do Minho. É, actualmente, Professora Doutorada no Departamento de Estudos Portugueses e Lusófonos da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, onde lecciona as cadeiras de Literatura Portuguesa e Português como Língua Não Materna em cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Exerce as funções de directora do Mestrado em Português Língua Não Materna e de vogal da direcção do BabeliUM – Centro de Línguas da Universidade





do Minho, com o pelouro do Português Língua Estrangeira (PLE). É investigadora do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM) e colaboradora do Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta (CEG-UAb). Desenvolve projectos de qualificação docente, como professora visitante e orientadora em várias universidades internacionais, com forte actuação em Angola e Timor. É autora de diversas obras, capítulos de livros e artigos científicos nas áreas de Literatura e Didáctica.

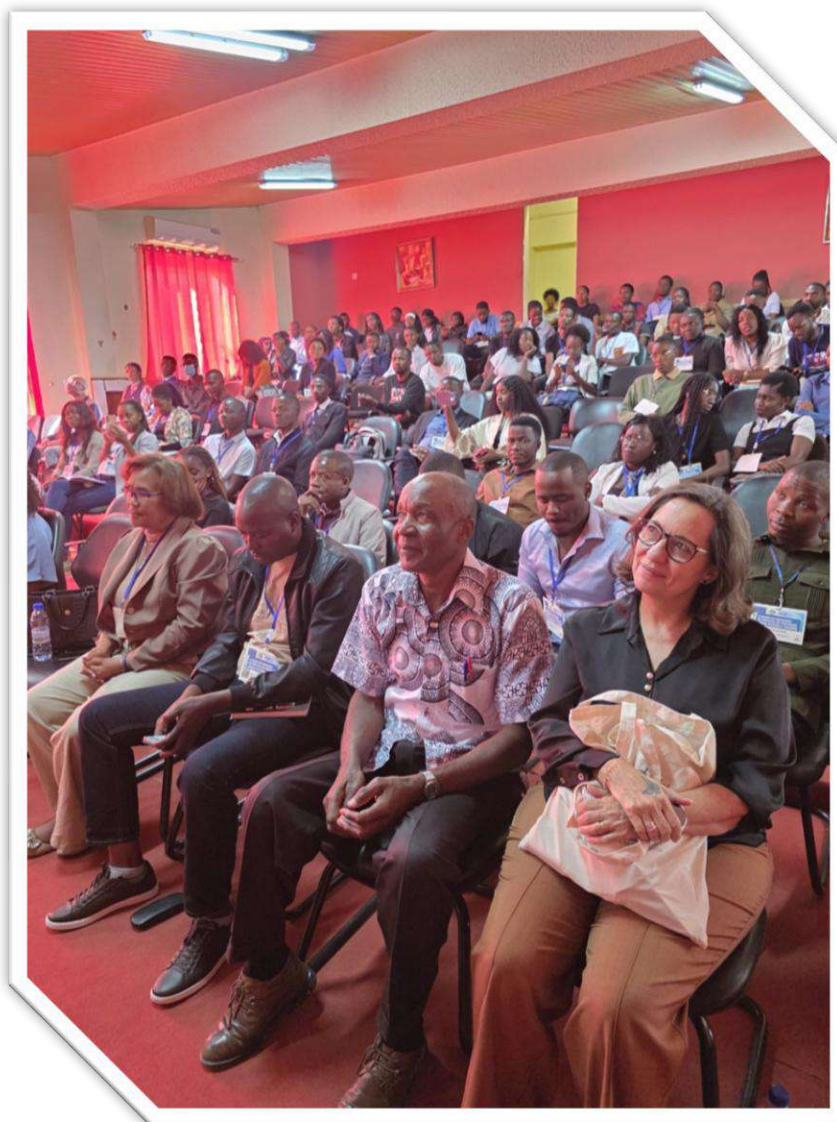


EVIDÊNCIAS FOTOGRÁFICAS

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



Descrição: Público no anfiteatro do ISCED-Huíla no primeiro dia do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



Descrição: Momento de descontração do público no anfiteatro do ISCED-Huíla no primeiro dia do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



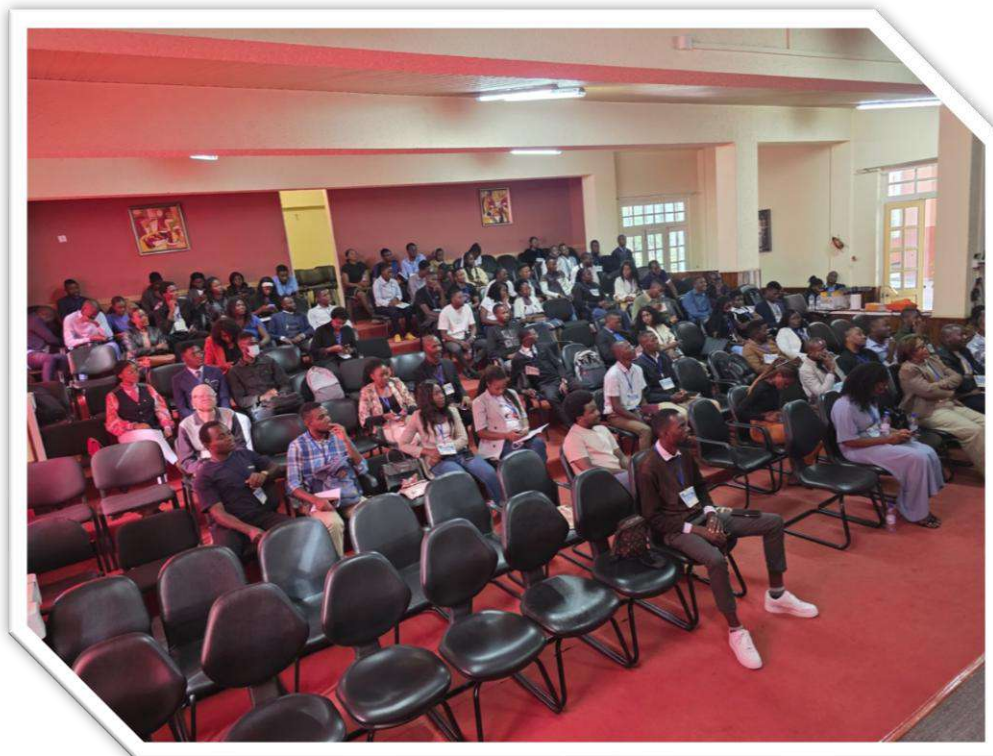
Descrição: Momento que marca a atenção do público às comunicações do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



Descrição: Momento de interacção do público com os prelectores do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda durante a pausa para o almoço

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



Descrição: Visão geral do anfiteatro do ISCED-Huíla no segundo dia do Seminário

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



Descrição: Participantes da mesa-redonda intitulada “Formação de Professores de Português (L1 e L2) em Angola: dos ISCEDs às Salas de Aulas”

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



Descrição: Participantes e moderador (na tela de projecção) da mesa-redonda intitulada “Formação de Professores de Português (L1 e L2) em Angola: dos ISCEDs às Salas de Aulas”

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



Descrição: Comissão organizadora e participantes do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



Descrição: Comissão organizadora e prelectores do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



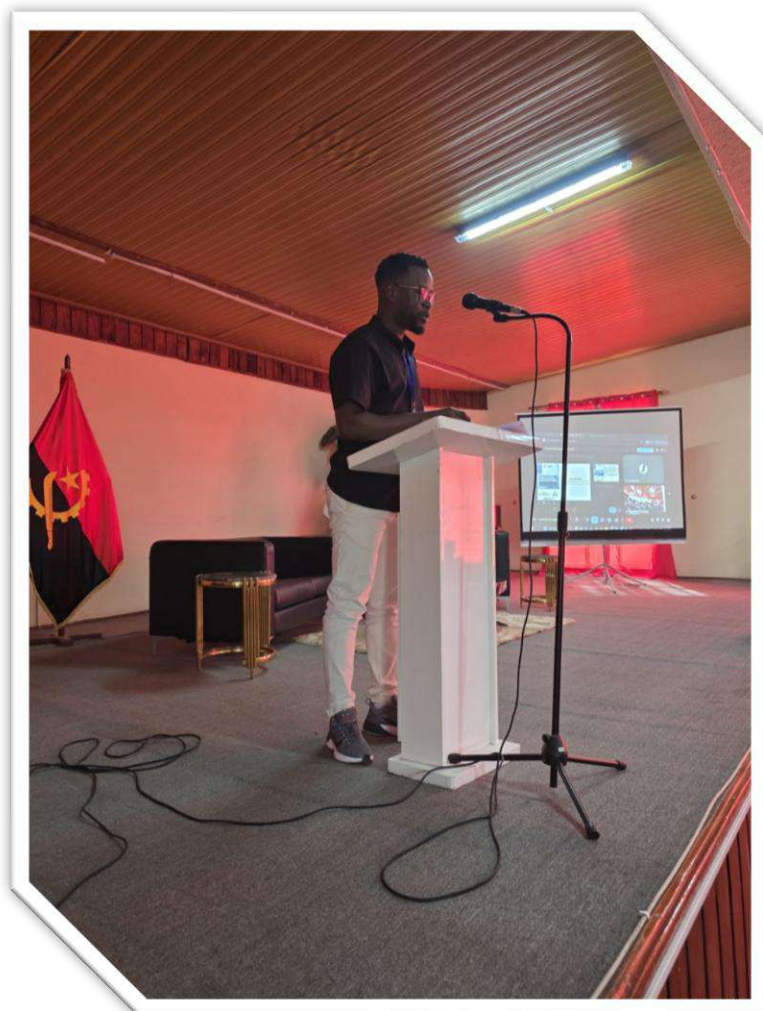
Descrição: Comissão organizadora e prelectores do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



Descrição: Comissão organizadora e prelectores do Seminário de Didáctica do Português Língua Materna e Segunda

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



Descrição: Paciência Hifindaka, Coordenador do Seminário, no encerramento do evento

Fonte: Imagem captada pelo Departamento de Tecnologia, Informação e Comunicação do ISCED-Huíla



ANEXO – PROGRAMA GERAL DO SEMINÁRIO

**II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO
DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA**

LEMA:

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA:
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



II EDIÇÃO DO SEMINÁRIO DE DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E SEGUNDA

LEMA:

**Português Língua Materna e Segunda: Perspectivas Investigativas e Práticas
Pedagógicas**

Lubango, Angola

21 e 22 de Maio de 2026

Subcomissão Científica: Dorivaldo Zua; Matondo Bernardo; Queneth Pires

PROGRAMA DETALHADO

21 de Maio (quinta-feira)

Anfiteatro do ISCED-Huíla	
9h00	Credenciamento Apresentadores: Rafael Mucuambij; Vitorino Bernardo; Nsambo Nkissenda Momento cultural
	Sessão de abertura Carla António – Chefe da Secção de Ensino e Investigação do Português Paciência Hifindaka – Coordenador da Comissão Organizadora
10h00	Helder Pedro Alicerces Bahu – Presidente do ISCED-Huíla Momento cultural (10´)
10h30	Conferência de abertura Bernardino Calossa (Universidade Mandume Ya Ndemufayu, Cunene) A Situação do Português em Angola (L1 e L2): Desafios Pedagógicos no Século XXI Debate (20´)
	Momento cultural (10´)
11h30	Painel I – As Línguas Bantu, o Português e o seu Ensino Moderador: Paciência Hifindaka (ISCED-Huíla) As Línguas Bantu de Angola e o Português: uma Ponte Necessária na Didáctica Prelector: Alexandre Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Malês, Brasil) O Ensino do Português L1 e L2 em Angola: dos Programas aos Manuais Escolares Prelectora: Carla Black (ISCED-Huíla) Debate (20´)
12h30	Almoço livre
14h30	Painel II - Oficinas Práticas, Parte I Moderador: Matondo Bernardo (ISCED-Huíla)





Didáctica da Oralidade Prelectora: Domingas Fernandes (ISCED-Luanda) Os Provérbios Populares e o Desenvolvimento da Argumentação Oral na Aula de Língua Portuguesa: um Estudo num Instituto Politécnico do Lubango Prelectores: Hermenegildo Coelho (ISCED-Huila) & Paciência Hifindaka (ISCED-Huila) O Desenvolvimento da Consciência Fonológica em Alunos do 1º Ciclo do Ensino Primário: Proposta de um Recurso Didáctico Digital CalArtEduca Prelectores: Artur Calonda (Complexo Escolar n.º 76, Matala) & João Indembi (ISCED-Huila) Debate (15´)	
15h30	Além da Escrita Inicial: a Reescrita como Estratégia Formativa no Ensino da Produção Textual Prelector: Jeremias Pimental (Magistério Secundário n.º 1842, Sumbe) O Ensino da Escrita: um Estudo Comparativo entre Professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário Prelectora: Isaura Joaquim (Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade do Namibe) Debate (15´)
16h15	Momento cultural (10´) Encerramento

22 de Maio (sexta-feira)

Anfiteatro do ISCED-Huíla Apresentadores: Rafael Mucuambi; Vitorino Bernardo; Nsambo Nkissenda Momento cultural (8h30)	
09h00	Painel III – O Português de/em Angola: Características e Ensino Moderador: Queneth Pires (ISCED-Huíla) O QEQR como Ponte Conceptual para a Reinvenção da Didáctica do PL2 em Ecologias Plurilingues: Evidências a partir de Zonas Fronteiriças do Uíge Prelector: Eduardo Ndombele (ISCED-Uíge) Metodologias de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa em Contextos Multilingues: Desafios e Possibilidades Prelector: Adão Caetano (ISCED-Bié) O Ensino da Língua Portuguesa em Angola: Paradigmas Metodológicos e suas Tipologias Prelector: José Tchissuila (ISPEL-Lubango) Colocação de Clíticos Pronominais no Português de Angola, L1 e L2 Prelector: José Gueleka (ISCED-Huíla) Debate (15´)
10h15	Painel IV – Português e Literatura Moderador: Jackson Castísio (ISCED-Huambo) A Literatura como Modelo da Língua Prelectora: Micaela Ramon (Universidade do Minho) A Literatura na Aula de Português L1 e L2: Sequências Didácticas com Autores da CPLP



Prelector: Dorivaldo Zua (ISCED-Huíla)

Debate (20´)

Momento cultural (10´)

11h15

Painel II - Oficinas Práticas, Parte II

Moderador: Matondo Bernardo (ISCED-Huíla)

O Papel da Leitura na Aula de Língua Portuguesa: Percepções, Práticas e Sugestões para o Melhoramento

Prelectores: André Tchiloia (Escola n.º 867, Capunda Cavi longo) & Dorivaldo Zua (ISCED-Huíla)

Didáctica da Leitura em Contexto de Português como Língua Segunda: Desafios e Proposta para o Município do Lôvua (Lunda-Norte)

Prelector: Elisandro Fernando (Universidade Lueji A´Nkonde, Lunda-Norte)

O Ensino Inicial da Leitura e da Escrita: Uma Descrição das Concepções Prévias dos Estudantes do 3º Ano de uma Turma do Curso de Licenciatura em Ensino Primário

Prelector: João Indembi (ISCED-Huíla)

Debate (15´)

12h15

Mesa-Redonda

Moderador: Dorivaldo Zua (ISCED-Huíla)

Formação de Professores de Português (L1 e L2) em Angola: dos ISCEDs às Salas de Aulas

Participantes: Constantino Catira (ISCED-Sumbe), Arsénio Cassoma (ISCED-Huambo), Helder António (Universidade do Namibe) & Carla António (ISCED-Huíla)

Momento cultural (10´)

13h30

Apresentação do comunicado final

Secretariado do Seminário

Considerações finais

Paciência Hifindaka – Coordenador da Comissão Organizadora

Encerramento

Alexandre Sakukuma – Chefe do Departamento de Línguas e Ciências Humanas