

REVISTA NJINGA & SEPÉ



Revista Internacional De Culturas,
Línguas Africanas e Brasileiras

ISSN: 2764-1244

Vol.6, N°2, 2026

© 2021 Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada com fins comerciais. Platform & Workflow by OJS/PKP. Acomodado na página: www.revistas.unilab.edu.br

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

N659

Njinga & Sepé : Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. -
Ano 1, n. 1 (2021)- . - São Francisco do Conde, BA: Instituto de
Humanidades e Letras dos Malês, Unilab, 2021- .
v.

Editor: Alexandre António Timbane.

Co-editores: Denise Silva, Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Kelly Priscila Lóddo
Cezar, Manuel da Silva Domingos e Maria Goreti Varela
Freire Silva.

ISSN 2764-1244.

1. Linguagem e cultura - Periódicos. I. Timbane, Alexandre António (Ed.).

BA/UF/BSCM

CDD 405

Ficha catalográfica elaborada por Bruno Batista dos Anjos, CRB-5/1693



Apoio: Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e
cidadania global



UNILAB

**Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira**

Reitor

Roque do Nascimento Albuquerque

Vice-Reitora

Eliane Gonçalves da Costa

Pró-Reitora de Extensão, Arte e Cultura

Ricardo Ossagô de Carvalho

Pró-Reitoria de Graduação

Thiago Moura de Araújo

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Alexandre Cohn da Silveira

Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais

Sabi Yari Mmoise Bandiri

Pró-Reitoria de Políticas afirmativas e Estudantis

Cláudia Ramos Carioca

Diretora do Instituto de Humanidades e Letras -Bahia

Carla Verônica Albuquerque Almeida

Vice-Diretor do Instituto de Humanidades e Letras -Bahia

Eduardo Ferreira dos Santos

Editor-Chefe da Revista Njinga & Sepé

Alexandre António Timbane

Organizadores/Editores Convidados

Obdália Santana Ferraz Silva (Universidade do Estado da Bahia - UNEB)
Úrsula Cunha Anacleto (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)
Arcedes José Manuel (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP)

Link: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/>

Equipe Editorial

Editor-chefe

Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

Coeditores

Denise Silva (Universidade Federal da Grande Dourados e Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural, Brasil-Línguas e cultura indígenas brasileiras)

Ezra Alberto Chambal Nhampoca (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique-Cultura e Línguas bantu)

Kelly Priscila Lóddo Cezar (Universidade Federal do Paraná, Brasil-Cultura e Línguas de Sinais)

Manuel da Silva Domingos (Universidade Agostinho Neto, Angola-Línguas e culturas africanas)

Maria Goretti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde-Crioulos de base lexical portuguesa)

Conselho Científico - Membros Honorários

Abdelhak Razky (Universidade Federal do Pará, ILC/PPGL- UFPA, Brasil)

Amália de Melo Lopes (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)

Angel Humberto Corbera Mori (Universidade de Campinas, Brasil)

Armindo Atelela Ngunga (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Bayo Omolola (Department of World Languages and Cultures, Howard University, USA)

Bento Siteo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Cristina Martins Fargetti (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Cristine Gorski Severo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Eduardo de Almeida Navarro (Universidade de São Paulo, Brasil)

Elsa Pinto (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)

Eugeniusz Rzewuski (Univ. de Varsóvia, Departamento de Línguas e Culturas Africanas)

Geraldo Manuel Garcia Chinchay (Universidade Nacional Federico Villarreal, Perú)

Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Cátedra UNESCO, Brasil)

Habiba Naciri (Université Mohamed-V, Rabat-Agdal, Marrocos)

Hildo Honório do Couto (Universidade de Brasília, Brasil)

Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique)

Isabel A. Santos (Universidade de Coimbra, Portugal)

João Kissunji Artur Alberto João (Ministério da Educação de Angola, Angola)

Luiz Carlos Cagliari (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Malcolm Coulthard (Aston University/UK & University of Birmingham, Inglaterra)

Marcia Maria Damaso Vieira (Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Margarida Maria Taddonni Petter (Universidade de São Paulo, Brasil)

M'bare N'gom (The James H. Gilliam, Jr.College of Liberal Arts Morgan State University, USA)

Nada El Ahib (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)

Nadia Tadlaoui (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)

Nélia Maria Pedro Alexandre (Universidade de Lisboa-Portugal)

Paulo Alexandre Castelhão Vaz de Carvalho (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

Ozouf Sénamin Amedegnato (University of Calgary, Canada)

Paul O'Neill (University Shiffeld, Inglaterra)

Pere Conellas Casanova (Universidade de Barcelona, Espanha)

Peter Paul Wellfens Lorenzo (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)

Rosane de Andrade Berlinck (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Rosângela Morello (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)

Soulymane Bachir Diagne (Columbia University, USA)

Tania Conceição Clemente de Souza (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Vicente Paulino (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Timor Leste)

Ximbani Eric Mabaso (University of South Africa, África do Sul)

Conselho Científico

Adriana Viana Postigo Paravisine (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)
Afonso Teca (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Alexander Yao Cobbinah (Universidade de São Paulo, Brasil)
Altaci Corrêa Rubim (Universidade de Brasília, Brasil)
Ana Karina Tavares Moreira (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Ananda Machado (Universidade Federal de Roraima, Brasil)
Andérbio Márcio Silva Martins (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
Antônio Carlos Santana de Souza (Universidade de Estado de Mato Grosso, Brasil)
Artinésio Saguete Widnesse (Inst. Sup. de Ciências e Tecnologia de Moçambique)
Artur Garcia Gonçalves (Universidade de Brasília, Brasil)
Áurea Cavalcante Santana (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Basilele Malomalo (Univ.de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Bruno Okoudowa (École Creusot & Buffalo University, Canada)
Daniel Perez Sassuco (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Davi Borges de Albuquerque (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
Delton Aparecido Felipe (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)
Dionei Moreira Gomes (Universidade de Brasília, Brasil)
Domingas Monte (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Emanuel Correia Pina (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Felix Rondon Adugoenau (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Fernando Tavares (Centro de Estudos Africanos-UNILAB, Brasil)
Gabriel Barros Viana de oliveira (Universidade de Brasília, Brasil)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hemerson Vargas Catão (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
Henrique Orlando Mateus (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hounnouvi Christian Coffi (Université de Nantes, Laboratoire CRINI, França)
Ilídio Enoque Alfredo Macaringue (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil)
Inocente Luntadila Nlandu (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Jean-Arsène Yao (Université Félix Houphouët-Boigny, Costa de Marfim)
João Muteteca Naege (Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Jorge Kapitango (Universidade Agostinho Neto, Angola)
José Gil Vicente (Universidade Federal de Amazonas, Brasil)
Marcelo Nunes (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Márcio Undolo (Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Mateus Cruz Maciel de Carvalho (Inst. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SP, Brasil)
Maxwell Gomes Miranda (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Nassima Moussaoui (Université Ali Lounici, BLIDA 2, Algérie)
Nelsa João Nhantumbo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Paulo Jeferson Pilar Araújo (Universidade Federal de Roraima, Brasil)
Priscila Alyne Sumaio Soares (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Rogério Matis (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil)
Rosalina Zamora Jorge (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Univ. de Integ. Internac. da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Silvana Aguiar dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Sílvia Lucia Bigonjal Braggio (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
Valéria Faria Cardoso (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Wondwonssen Alemayehu Haile (University of Ethiopia)

Consultores ad hoc especializados

Ayawovi Djidjogbe Fanho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Togo)
Botelho Isalino Jimbi (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)

Dabana Namone (Pesquisador Independente, Guiné-Bissau)
 Davety Mpiuka (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
 Dinis Vador Sicala (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
 Ezequiel Pedro José Bernardo (Universidade Onze de Novembro, Angola)
 Gervásio Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
 Hilário Sabonete Nhambalo (Direção Provincial da Educação de Cunene, Angola)
 José Cossa (Academia de Ciências Policiais, Moçambique)
 Leandro Andrade Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
 Luís Chimuco (Instituto Superior João Bosco, Angola)
 Luís Ausse (Universidade Católica de Moçambique)
 Manuela Garrett Benedito (Televisão Pública de Angola)
 Nanci Araújo Bento (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
 Narciso Homem (Universidade Agostinho Neto, Angola)
 Rajabo Alfredo Mugabo Abdula (Serviço Nacional de Investigação Criminal, Moçambique)
 Stanley Cunha Teixeira (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)

Tradutores/Intérpretes de Línguas africanas e Brasileiras

Ana Cristina Pereira da Silva (Sec.de Educação de São Francisco de Conde, Bahia, Brasil/Libras)
 Andrea Carolina Bernal Mazacotte (Universidade Estadual Oeste do Paraná/Libras)
 António Paulo Cuionja (Escola Superior Pedagógica de Bié, Língua Umbundu, Angola)
 Cátia Manuel (Universidade Federal de Santa Catarina/ Crioulo)
 Danilo da Silva Knapik (Universidade Federal do Paraná/Libras)
 Emídio Jeremias Jossué (Escola Superior Pedagógica de Bié/Língua Umbundu, Angola)
 Ester Tembe (Hospital Central do Maputo, Língua Moçambicana de Sinais, Moçambique)
 Ezio-Geber Emmanuel Gusmão Palmeira Limeira (Libras)
 Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva (Sec. de Educação de São Francisco de Conde, BA, Libras)
 Jéssica Gonçalves Honório (Universidade Federal do Paraná/Libras)
 Klicia de Araújo Campos (Universidade Federal do Paraná, Libras)
 Laurindo Machado (francês, inglês/ Moçambique)
 Marco Barone (Universidade Federal de PERNANBUCO/ Francês, inglês, /italiano/ Itália)
 Moussa Diabate (Universidade de São Paulo, Université de Bamako, Mali)
 Nuno Rodriguez Tchailoro (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
 Pansau Tamba (Universidade Pan-Africana/ crioulo, francês, inglês/ Camarões)
 Paulo Henrique Pereira (Universidade Federal do Paraná/Libras)
 Segunda Cá (Universidade Federal do Paraná/crioulo e francês/ Guiné-Bissau)
 Wagner Silva Machado (Universidade Federal do Paraná, Libras)

Design de imagens e capa

Leonardo Fotchizes (UNILAB)
 Alexandre Alejota Sapalo (UNILAB)

Logotipo da Revista

Anderson Nowogrodzki da Silva (UnB)

Instituições:



SUMÁRIO

Editorial.....	08-13
1. Análise metodológica do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique.....	14-31
2. O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na escola angolana: o caso dos alunos do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, município da Chipeta – Bié.....	32-46
3. Perspectiva intercultural de ensino e de aprendizagem na atuação docente de professores de linguagens.....	47-65
4. Inovações pedagógicas em sala de aula: um olhar às metodologias no ensino angolano.....	66-90
5. Diálogos linguísticos em fóruns de discussão: práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores.....	91-109
6. Multiletramentos no ensino de redação: panorama e tendências.....	110-127
7. A musicalidade na literatura e no ensino do português em Angola: um olhar ao kuduro melódico do renomado Mano Chaba.....	128-147
8. Tecnologias digitais e multiletramentos: a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como prática de ensino de língua portuguesa.....	148-166
9. Representações dos alunos sobre produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: percepções, desafios e motivações.....	167-181
10. Representação do ensino da escrita nos manuais escolares do I Ciclo do Ensino Secundário da disciplina de Língua Portuguesa em Angola.....	182-198

Editorial

Ensino de Língua Portuguesa, práticas de (multi)letramentos e tecnologias: dimensão ética e responsabilidade social

O dossiê “Ensino de Língua Portuguesa, práticas de (multi)letramentos e tecnologias: dimensão ética e responsabilidade social” surge com o propósito de fomentar o diálogo entre pesquisas desenvolvidas no Brasil e em países africanos, especialmente aquelas que se situam na interface entre os Estudos Linguísticos e a Educação. Ao valorizar reflexões voltadas à formação e à prática docente em diferentes dimensões, que abrangem espaços formais e não formais, distintos níveis e modalidades de ensino (Geraldi, 1992; Fávero, 2007), este número, organizado pela profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva (UNEB), profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto (UEFS) e pelo prof. Me. Arcedes José Manuel (UNICAMP), propõe-se a articular o campo da linguagem ao uso de tecnologias impressas e digitais, às práticas de (multi)letramentos e às discussões sobre ética, humanidade e responsabilidade social.

A proposta do dossiê fundamenta-se no reconhecimento de que os processos educativos contemporâneos são intensamente atravessados por transformações tecnológicas, culturais e sociais (Castells, 2006; Santaella, 2007), as quais exigem dos sujeitos uma atuação crítica, sensível e comprometida com os contextos em que se inserem. Nesse sentido, os trabalhos aqui reunidos ampliam o debate entre Brasil e África, ao evidenciar a diversidade de experiências, saberes e práticas pedagógicas (Manuel; Anecleto, 2024). Trata-se, portanto, de promover uma abordagem plural e inclusiva do ensino de língua, capaz de acolher diferentes perspectivas e realidades socioculturais, fortalecendo a articulação entre linguagem, educação e responsabilidade social.

Este dossiê também se caracteriza como um espaço de construção coletiva de sentidos acerca do papel da linguagem na formação de sujeitos éticos, conscientes e socialmente engajados, em um cenário marcado por desafios comunicacionais, educacionais e políticos (Freire, 1996; Nóvoa, 2009). Os artigos aqui reunidos apresentam resultados de pesquisas que mobilizam as práticas de linguagem como formas culturalmente situadas de leitura, de escrita e de oralidade, analisando sua materialização em múltiplos eventos sociocomunicativos configurados por diferentes tecnologias.

É com satisfação que destacamos que esta edição reúne contribuições de autores moçambicanos, brasileiros e angolanos, o que reforça o caráter internacional e intercultural da proposta. Essa pluralidade fortalece o diálogo Sul-Sul e evidencia a relevância das trocas acadêmicas na construção de conhecimentos comprometidos tanto com as realidades locais quanto com os desafios globais.

A presente publicação corresponde ao volume 6, número 2 (jul./dez.2026), reunindo dez artigos originais. Esperamos que os textos aqui apresentados inspirem novas reflexões, pesquisas e práticas, contribuindo para o fortalecimento de uma educação linguística crítica, ética e socialmente responsável.

O primeiro artigo, de autoria de Carcídio Armando Sendela, intitulado “Análise metodológica do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique”, objetiva descrever a abordagem metodológica do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique. Diante disso, constata-se vieses de natureza estrutural e a sugestão metodológica do programa. As fontes principais selecionadas, para além do programa de ensino, incluem diplomas e instruções ministeriais, Plano Curricular do Ensino Primário e Plano Estratégico da Educação 2020-2029. Como conclusões, constatou-se que o programa e outros documentos ministeriais não apresentam sugestões sobre a abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica no Ensino Primário. Diante disso, o estudo propõe a inclusão de recomendações ao programa que enfatizem a necessidade de trabalhar essa dimensão, uma vez que o desenvolvimento da consciência fonológica acelera a aquisição das competências de leitura e de escrita em classes iniciais.

O segundo artigo, de autoria de Adão Raimundo Caetano e Generoso Filipe Chapuia, intitulado “O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na escola angolana: o caso dos alunos do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, município da Chipeta – Bié”, analisa o ensino e a aprendizagem do Português como língua não materna entre estudantes do ensino primário desse espaço escolar, cuja língua materna é o umbundu. As propostas apresentadas ao longo do artigo visam, principalmente, reduzir as dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa em seu cotidiano, especialmente aqueles que atuam em zonas suburbanas ou rurais. Isso porque, de modo geral, as escolas angolanas recebem alunos provenientes de distintas matrizes étnicas que compõem o mosaico sociolinguístico do país, ainda que o português mantenha um estatuto privilegiado como língua oficial e de ensino.

O terceiro artigo, de autoria de José Nilton Medeiros e Úrsula Cunha Anacleto, intitulado “Perspectiva intercultural de ensino e de aprendizagem na atuação docente de professores de linguagens”, analisa de que modos as concepções de letramentos, articuladas a uma perspectiva intercultural crítica, podem contribuir para as práticas de linguagem mobilizadas por docentes da área de Linguagens no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Governador Mangabeira, no estado da Bahia/Brasil. O trabalho fundamenta-se nos pressupostos dos estudos contemporâneos sobre letramentos, além de integrar a proposta pedagógica dos multiletramentos e da interculturalidade como abordagem educacional. Os resultados indicam que os professores reconhecem a necessidade de ampliar as práticas de linguagem para além do eixo tradicional da leitura e da escrita do código gráfico. Contudo, observou-se a coexistência de práticas ainda marcadas pelo modelo de letramento autônomo, o que pode evidenciar tensões entre discursos inovadores e modos tradicionais de operacionalizar o ensino e o aprendizado da Língua Portuguesa.

O quarto artigo, de autoria de Fortuna Neto Figueiredo Vitangui, intitulado “Inovações pedagógicas em sala de aula: um olhar às metodologias no ensino angolano”, objetiva compreender a necessidade de inovações pedagógicas em sala de aula, com ênfase na (in)utilização das metodologias ativas nos subsistemas de ensino em Angola. A pesquisa contou com 10 participantes, todos agentes de educação atuantes no ensino angolano. Os resultados da pesquisa indicam que o ensino angolano é amplamente orientado por uma ideologia tradicional, presente em todos os subsistemas de ensino. Diante desse cenário,

evidencia-se a necessidade emergente de o sistema de educação angolano adotar inovações pedagógicas, incorporando metodologias ativas, com ou sem o apoio de recursos tecnológicos.

O quinto artigo, de autoria de Elaine Anjos dos Santos Beserra, Arcedes José Manuel, Luciana Oliveira Lago e Dércio Gidrião Cossa, intitulado “Diálogos linguísticos em fóruns de discussão: práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores”, objetiva discutir as inter-relações entre as práticas de leitura, de escrita e de argumentação na formação de professores, com foco nos diálogos linguísticos estabelecidos em fóruns de discussão. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida a partir de materiais bibliográficos. O estudo conclui que os fóruns de discussão configuram-se como espaços relevantes para o desenvolvimento de práticas de leitura, de escrita e de argumentação na formação docente, contribuindo para a constituição de professores críticos, reflexivos e capazes de atuar em contextos digitais contemporâneos.

O sexto artigo, de autoria de Nelson dos Santos Rosa Silva Júnior e Sara Figuerêdo de Cerqueira, intitulado “Multiletramentos no ensino de redação: panorama e tendências”, articula os multiletramentos ao ensino de produção textual na educação básica. Com isso, objetiva analisar as contribuições e as abordagens dessa perspectiva na literatura, destacando tendências metodológicas, bem como os desafios e as lacunas presentes nas práticas pedagógicas. O *corpus* é composto por dez estudos (artigos, dissertações e teses) publicados nos últimos dez anos, selecionados nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES, a partir de critérios temáticos, cronológicos, linguísticos e estruturais. A análise dos dados, realizada com base nos procedimentos da análise de conteúdo, evidencia a predominância de pesquisas voltadas ao uso de tecnologias digitais, à retextualização multimodal e ao desenvolvimento de letramentos digitais e críticos. Os achados indicam potencial para a ampliação da autoria e do repertório semiótico dos estudantes, mas também revelam desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à apropriação superficial dos multiletramentos, evidenciando a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico para sua efetiva consolidação no ensino de redação.

O sétimo artigo, de autoria de Aldora Astreia Cadete, tem como título “A musicalidade na literatura e no ensino do português em Angola: um olhar ao kuduro melódico do renomado Mano Chaba”. Trata-se de um estudo cuja relevância se sustenta na conjuntura multilinguística do país, na qual se torna imprescindível a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, ajustadas à realidade sociocultural dos alunos e voltadas para o estímulo de aprendizagens significativas. Os resultados revelam que as letras apresentam uma estrutura poética interna consistente, marcada por rimas, estrofes e versos, dos quais se depreende um relevante potencial pedagógico, sobretudo para as classes iniciais. Observa-se, ainda, uma riqueza de fenômenos linguísticos, tais como o contexto situacional, o uso de palavras provenientes das línguas nacionais, neologismos, estrangeirismos, processos fonológicos (como aférese, síncope, apócope e paragoge), figuras de estilo e colocação pronominal, cuja exploração pode favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas e literárias dos alunos.

O oitavo artigo, de autoria de Josimar Santana Silva, intitulado “Tecnologias digitais e multiletramentos: a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no

português brasileiro como prática de ensino de língua portuguesa”, objetiva refletir sobre a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como estratégia didático-pedagógica no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos. O estudo parte da hipótese de que a produção de um vocabulário digital, fundamentado na Linguística de *Corpus* e na lexicografia moderna, pode favorecer práticas de multiletramento, promover uma educação linguística afrocentrada e ampliar o repertório linguístico e cultural disponível no espaço escolar. Os resultados indicam que a produção do vocabulário digital se configura como instrumento de multiletramento capaz de articular linguagem, tecnologia e cultura. Conclui-se que este recurso contribui para a valorização das heranças africanas no português, para o enfrentamento do preconceito linguístico e para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à diversidade linguística, à Lei nº 10.639/2003 e às demandas contemporâneas do ensino de Língua Portuguesa.

O nono artigo, de autoria de Gilberto Pedro João Sonhi, intitulado “Representações dos alunos sobre produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: percepções, desafios e motivações”, objetiva compreender as representações dos alunos das 12.^a e 13.^a classes sobre a prática de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. As respostas revelaram que, embora os alunos reconheçam a importância da produção de textos escritos para o desenvolvimento acadêmico e para a vida cotidiana, ainda enfrentam desafios significativos, como a dificuldade de organização das ideias, a limitação vocabular e a insegurança diante das normas gramaticais e ortográficas.

Por fim, o décimo artigo, de autoria de Jackson Castisio Joaquim Costa da Silva, intitulado “Representação do ensino da escrita nos manuais escolares do I Ciclo do Ensino Secundário da disciplina de Língua Portuguesa em Angola”, tem como objetivo verificar como o ensino da escrita é representado nos manuais da disciplina de Língua Portuguesa no I Ciclo do Ensino Secundário no contexto angolano. Para a realização da pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo, de Bardin. Os resultados obtidos evidenciam que, apesar de algumas atividades responderem à segunda categoria, maior parte responde à primeira, sendo o ensino da escrita, nos manuais analisados, marcado pela artificialidade, por uma escrita sem destinatários além do professor, pela teatralização e descontextualização.

Os estudos reunidos neste dossiê evidenciam a diversidade de perspectivas sobre o ensino de Língua Portuguesa, os (multi)letramentos e as tecnologias na contemporaneidade. Ao promover o diálogo entre pesquisadores de Moçambique, Brasil e Angola, esta edição reforça o papel da *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras* como espaço de internacionalização, difusão da produção científica e fortalecimento da cooperação acadêmica entre os países lusófonos. Esperamos que este dossiê amplie os debates sobre linguagem, educação e tecnologias, inspire novas pesquisas e contribua para práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e socialmente comprometidas.

Desejamos a todos e todas uma ótima leitura. Compartilhem!

Referências

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 9. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FÁVERO, Osmar. Educação Não Formal: contextos, percursos e sujeitos. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000200017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PXffv6zx3gFXmwN3wpydDpr/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2026.

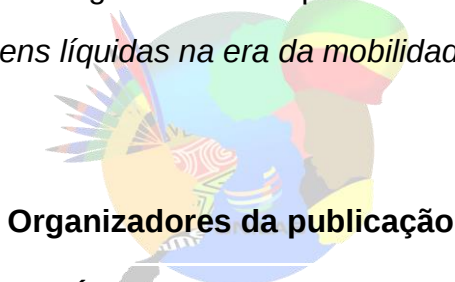
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MANUEL, Arcedes José; ANECLETO, Úrsula Cunha. Práticas de leitura e multimodalidade na formação docente em Moçambique. *Sitientibus*, Feira de Santana, vol. 1, n. 65, p. e11191, 2024. DOI: 10.13102/sitientibus.v1i65.11191. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/11191>. Acesso em: 14 jul. 2026.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.



Organizadores da publicação

Obdália Santana Ferraz Silva
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)



Úrsula Cunha Anacleto
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)



Arcedes José Manuel
(Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP)



Coordenação: Alexandre António Timbane (UNILAB/UEFS)

Para citar este texto (ABNT): SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; MANUEL, Arcedes José. Ensino de língua portuguesa, práticas de (multi)letramentos e tecnologias: dimensão ética e responsabilidade social. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p.08-13, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Silva, Obdália Santana Ferraz; Anecleto, Úrsula Cunha; Manuel, Arcedes José. (jul./dez.2026). Ensino de língua portuguesa, práticas de (multi)letramentos e tecnologias: dimensão ética e responsabilidade social. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 08-13.



Análise metodológica do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique

Carcídio Armando Sendela ^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0002-2000-2823>

RESUMO

Apresentamos uma análise metodológica proposta no Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique. O estudo tem como objetivo geral: descrever a abordagem metodológica do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário. Quanto à metodologia, a pesquisa é qualitativa, pois, inicialmente, buscamos a bibliografia necessária para a coleta dos dados. Também recorremos à revisão sistemática dessa bibliografia, bem como do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário. Esse programa constitui o nosso objeto de estudo. Na leitura das fontes selecionadas, constatámos vieses de natureza estrutural e a sugestão metodológica do programa. As fontes principais selecionadas, para além do programa de ensino, incluem diplomas e instruções ministeriais, Plano Curricular do Ensino Primário e Plano Estratégico da Educação 2020-2029. Também, foram selecionadas outras fontes que fazem a abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica, como Basso (2019); Capovilla & Montiel (2007); Marchetti (2007) e Marques (2023). Da justificativa, apontamos a existência de ambiguidade na sugestão metodológica do programa em análise, a falta da literatura/decretos ministeriais que orientam a abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de ensino e aprendizagem no país, bem como a necessidade de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, à luz do das alíneas e) f), g) e m) do artigo 19, do Diploma Ministerial n.º 118/2025. Como conclusões, após constatar que o programa e outros documentos ministeriais não apresentam sugestões sobre a abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica no Ensino Primário, propomos adições ao programa sobre a necessidade de incluir a abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica, pois o treinamento dessa habilidade acelera a aquisição das competências de leitura e escrita em classes iniciais e a necessidade de harmonizar as políticas educacionais do país.

PALAVRAS-CHAVE

Programa de ensino; Método analítico-sintético; Consciência fonológica.

Mawonela ya tshimatshima ginga paluxwa ka progarama ya lirimi ga Ciputukezi ya sikulu yo 1^{la} ka Tigondzo Tovala Musambiki

NKATSAKANYU

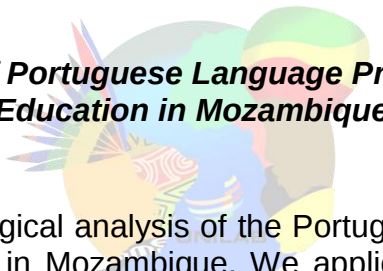
Hihendleleta wonelo ga tshimatshima ginga paluxwa ka progarama ya lirimi ga Ciputukezi ya sikulu yo 1^{la} ka Tigondzo Tovala Musambiki. Mayelanu ni fambelu, awulhawuteli ginene, kani lezvi hi kusungula, hitekile wuhlawuteli ga zvigondzo (*bibliyografiya*) yilavekaku kasi kuhlengelletela tihlokomhaka. Konawu hisimile ka vhuxetu ga wupoli ga wuhlawuteli ga

^{1*} É técnico pedagógico no Ministério da Educação e Cultura-Moçambique. Tem graduação em Licenciatura em Ensino de Português e Inglês pela Universidade Pedagógica de Moçambique. É Mestre de Filosofia (MPhil) em Linguística Aplicada pela Universidade de Macau. Foi Docente de Língua Portuguesa e Inglesa e Literatura na Escola Secundária de Chissano, Escola Primária e Secundária SOS Hermann Gmeiner-Moçambique. E-mail: jequito89@gmail.com.

zvigondzo lezvo, zvin'we ni progarama ya lirimi ga Ciputukezi ya sikulu yo 1^{la} ka tigondzo tovala leyi yiwumbako kongometu ya hina ya zvigondzo. A tihlokomhaka tikumilweko kusukela ka tindlela leto, tihivevukisile lezvaku hikuma magumesu yotsalanganya makumilekwe ka wulongoloxi ga wulandzeli ga tindlela ta tigondzo tingavekiwa mawonelo ka progarama. A tindlela ta tshimatshima tihlawuliweke, kungali hi progarama ya lirimi ga Ciputukezi ya sikulu yo 1^{la} ka tigondzo tovala, tidhiploma ni zvileletelo zva. Wuholobzi, pulanu ya tinyandza ta tigondzo tovala ni pulanu Tindza ya gondziselelo 2020-2029. Konawu tihlawulelwe tin'wani tindlela timahaku wupoli ga tigondzo ta wuhluwuku ga wutivi ga lirimi gokari. Hikuhlanganisa ka wukumeki ga zviralanganya zvotala ka zvileletelo zva tindlela tipaluxweke ka progarama yigondziwaku, kuvhumala ka wugondzi/mithethu ya wuholobzi yikombaku tindlela ta wukombisi ga wuhluwuki ga mapimiselu ka gondziselelo ga lirimi gokari ka ndlela ya wugondzisi ni gondzelo Musambiki, zvin'wi ni kulaveka kuhlengela kuva hichukwatisa tsamelu ya magondzelo, hiwonekiselu ya tilayeni e) f), g) e m) ga artigu 19, ya Dipoloma ya Wuholobzi hlayu 118/2025. Kuwonilekwe zvaku progarama yigondzilweko ni yin'wani mikhwepa ya wuholobzi ayihendleleti mawonelu mayelanu ni tshamelu ya wuhluwuki ya wutivi ga lirimi gokari ka Tigondzo tovala, hivekile mawonelu ya wuyengeseli ka progarama mayelanu ni kuhlengela mawonela ya wuhluwuki ga gondzo ya lirimi gokari, kani lezvi, wutlanyalisi ga nyikwa leyo yihatlisira kukuma wutivi ga wuleri ni wubhali ka tikalasi tovala titihedleletaku hi mihlamulu yayinene nguvhu.

GEZU TSHINYA

Progarama ya gondziselelo; Cigava ca wuphindzuli ni wuyehleketi; Wutivi ga lirimi gokari.



Methodological analysis of Portuguese Language Program, 1st cycle of Primary Education in Mozambique

ABSTRACT

This article presents methodological analysis of the Portuguese Language Program of the 1st cycle of Primary Education in Mozambique. We applied qualitative approach, as we initially gathered necessary bibliography for data selection. We also used a systematic literature review of these sources, as well as the Portuguese Language Program of the 1st cycle of Primary Education, which is our object of study. The results obtained from these sources allowed us to propose solutions of issues identified in the methodological guidelines proposed in the program. Other sources that address the development of phonological awareness such as Basso (2019); Capovilla & Montiel (2007); Marchetti (2007); Marques (2023) were selected. Throughout the existence of ambiguity in the methodological orientation proposed in the program under analysis. The lack of literature/ministerial decrees that guide the approach to the development of phonological awareness in the teaching and learning process in Mozambique, as well as contributing in improvement of the quality of education in Mozambique, according to line e) f), g) e m) of article 19 of Ministerial Diploma n.º 118/2025. Having verified that the program and other ministerial documents do not present suggestions on the development of phonological awareness approaches in Primary Education and adult literacy. We propose additions to the program by including the approach of the phonological awareness, because several studies done by the training of this skill reveal positive results in students, since this is a skill that can be trained, and its training is productive for the initial development of reading and writing in fundamental learning as well as the harmonization of educational policies of the country.

KEYWORDS

Teaching program; Analytical-synthetic method; Phonological awareness.

Introdução

O programa de ensino é um documento orientador do Ministério da Educação que apresenta o que as escolas e os professores precisam de saber, de ensinar e de avaliar. Um programa de ensino é um documento que detalha os conteúdos, objetivos, atividades e avaliação de um curso ou disciplina, visando a organização e sistematização do processo de ensino-aprendizagem (Araújo, 2014; Libâneo, 1994).

Em adição aos conceitos apresentados, frisamos que um programa de ensino é elaborado para atender às necessidades de uma determinada nação/comunidade, salvaguardando-se a qualidade desse programa.

No caso do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique, a elaboração deste não só contou com a participação de vários especialistas para atender às necessidades das disciplinas (Português, Matemática e Educação Física) emanadas no Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP), mas também para garantir a qualidade do programa, revestindo-o de conteúdos voltados ao contexto. Ademais, a revisão contínua do mesmo procura conferir-lhe melhor qualidade e adequação ao contexto socioeconômico, político do país, bem como às políticas educacionais decididas além-fronteiras.

Os resultados da Avaliação Nacional do Ensino Primário (ANEP), em Moçambique, revelam que apenas 4,9% dos alunos avaliados apresentaram competências satisfatórias de leitura e escrita. Assim, este estudo considera que o Sistema Nacional de Educação (SNE) encontra-se atualmente, numa fase de regeneração, pois os dados do Relatório de Avaliação Nacional do 1º ciclo do Ensino Primário 2016 apresentam uma percentagem muito baixa. Para reverter este insucesso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem produzido e implementado vários documentos de natureza didático-pedagógica e tem realizado capacitações de professores em exercício do 1º ciclo do Ensino Primário e promoção de serviços de consultoria, voltados às metodologias do Ensino Primário.

Importa referir que a Avaliação Nacional é feita a cada três anos. No entanto, o que se verifica é que, desde 2016 até 2025, nenhum outro resultado de avaliação foi publicado. Essa lacuna revela que o processo de avaliação do Currículo no país carece de consistência e sustentabilidade.

Da justificativa, elencamos a existência de vários desvios na sugestão metodológica do programa em análise, a falta da literatura/decretos ministeriais que orientam a abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de ensino-

aprendizagem em Moçambique, a necessidade de se incorporar a abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica no Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino.

Dentre vários programas de ensino existentes no país, o estudo limita-se apenas na análise do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário. Esta delimitação baseia-se no macro objetivo desse ciclo, que é garantir que até no fim desse ciclo, o aluno seja capaz de ler e escrever. Assim, urge a necessidade de se criar programas que proporcionam uma abordagem metodológica eficiente e voltada à dinâmica e contextos atuais, com vista ao sucesso escolar dos alunos desse ciclo de aprendizagem.

A pesquisa tem como objetivo geral: descrever a abordagem metodológica do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário, e, especificamente: (i) avaliar a pertinência e a eficácia do método proposto no programa; e (ii) propor a abordagem da consciência fonológica a par do método analítico-sintético.

A metodologia aplicada nesse estudo consistiu na revisão bibliográfica de fontes selecionadas, pois permitiu-nos analisar a estrutura do programa, bem como a confrontação do método proposto nesse programa com as outras abordagens metodológicas e linguísticas das aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Primário.

O estudo apresenta uma análise metodológica do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário. Identificámos lacunas nos documentos oficiais do Sector de Educação, reportando que esses documentos não recomendam a abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica. A pesquisa sugere que o atual método analítico-sintético seja complementado pelo treinamento fonológico para acelerar a alfabetização e melhorar os baixos índices de desempenho escolar no país.

Adicionalmente, propõe-se uma revisão estrutural do programa e a capacitação de professores para nutri-los de estratégias que integrem as novas abordagens linguísticas. O estudo “remata” que a harmonização das políticas educacionais e a inclusão de abordagens linguísticas modernas são essenciais para garantir que os alunos aprendam a ler e escrever com sucesso.

Quanto à estrutura, a secção 1 apresenta a fundamentação teórica. É possível visualizar a metodologia de investigação, na secção 2. Por seu turno, a secção três apresenta e debate criticamente os dados. Por fim, a secção 4 apresenta as considerações finais.

1 Fundamentação teórica

1.1 Programa de Ensino

O programa de ensino é um documento que apresenta as diretrizes que os professores, gestores escolares, alunos, bem como os consultores da área de ensino usam para a execução das atividades relacionadas ao ensino. Na seção 1.2, apresentamos a estrutura canônica de um programa de ensino.

1.1.1 Estrutura de um programa de ensino

Um programa de ensino é composto por diversos itens que estabelecem uma relação de complementaridade, com a finalidade de proporcionar uma aprendizagem eficaz. Ele apresenta uma estrutura simples e organizada, permitindo que todos os atores da educação manuseiem e o interpretem sem dificuldades, para garantir que os alunos progridam de forma gradual e consistente. Hunguana (2005), por exemplo, defende que o programa de ensino apresenta os objetivos de ensino, o conteúdo de ensino ou programático, as orientações metodológicas e a avaliação.

1.1.2 Objetivos de ensino

Para Hunguana (2005, p.11) “os objetivos de ensino são a componente importantíssima do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que se tome conhecimento, logo de início, daquilo que se espera que o aluno seja capaz de fazer ou saber fazer ao fim dessa aprendizagem”.

1.1.3 Conteúdo de ensino ou programáticos

A seleção e organização de conteúdos programáticos constituem a tarefa mais importante, determinando a especificação dos objetivos de ensino que, dependendo da natureza da disciplina, são, regra geral, predominante de tipo cognitivo (Hunguana, 2005).

Desse modo, pode-se afirmar que os conteúdos em um programa de ensino são os tópicos selecionados de acordo com a realidade sociopolítica de um determinado contexto. Os conteúdos devem proporcionar a aquisição de conhecimentos ou habilidades que respondam a esse contexto.

1.1.4 Orientações metodológicas

Segundo Oliveira e Cruz (2007), a metodologia de ensino representa a maneira de conduzir pensamentos ou ações para que um objetivo seja alcançado. É, também, a

disciplinação do pensamento e das ações, visando maior eficiência no que se deseja realizar. Pode-se dizer que o método é o planeamento geral das ações, de acordo com determinado critério, tendo em vista uma determinada meta.

1.1.5 Avaliação e *feedback*

Hunguana (2005) afirma que a avaliação inclui descrições qualitativa e quantitativa do comportamento do aluno e, mais ainda, julgamento de valor sobre o desejo de apresentar esse comportamento. Concordamos com Hunguana (2005), todavia, a avaliação não deveria ser vista apenas como um instrumento que visa julgar de forma qualitativa ou quantitativa, somente o aluno, mas também um momento em que o professor tem a oportunidade de se autojulgar, na medida em que receberá o *feedback* dos resultados da avaliação.

1.2 Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique

O Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário é um documento da autoria do então Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, elaborado para materializar o (PCEP), inclusive o Currículo Local inserido ao PCEP, em uma percentagem correspondente a 20% de conteúdos identificados localmente (INDE/MINEDH, 2018).

A elaboração do referido programa não só contou com a participação de vários especialistas selecionados para atender às necessidades das disciplinas identificadas no PCEP (Português, Matemática e Educação Física), mas também para garantir a qualidade do programa, ajustando os conteúdos ao contexto atual do país.

Para se aferir a qualidade do programa em análise, livro do aluno e manual do professor, em Moçambique, realiza-se a revisão contínua destes materiais. Adicionalmente, faz-se a monitoria e a supervisão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Primário, para aferir a eficácia desses materiais.

Haja vista que, com a aprovação da Lei 18/18 (2018) de 28 de Dezembro, foi revisto o Plano Curricular do Ensino Básico que incidiu na alteração do Plano de Estudos. Através desta revisão, o Ensino Primário integrou seis classes, divididas em dois ciclos, que correspondem a três classes para cada ciclo; a redução do número de disciplinas do 1º ciclo, a retoma da monodocência, a fim de aumentar o tempo de aprendizagem das competências de leitura, escrita e cálculo.

Importa salientar que, as avaliações para aferir a qualidade de ensino, são feitas aos alunos que concluíram o 1º ciclo deste ensino, pois o “macro-objetivo” deste ciclo é garantir que, até ao fim deste ciclo, o aluno seja capaz de ler e escrever. Assim sendo, este texto

traz uma abordagem sobre as sugestões metodológicas do ensino da língua portuguesa apresentadas no programa do 1º ciclo do Ensino Primário.

1.3 O Método analítico-sintético e o desenvolvimento da consciência fonológica

Sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, por ser um assunto relativamente novo e por “tratar-se de um terreno delicado” é preciso dar relativa atenção ao fato de que uma coisa é a consciência das propriedades fonológicas e outra, bem diferente, é o uso do método_fônico (Basso, 2019).

Face ao posicionamento de Basso, esta seção trará algumas reflexões sobre o desenvolvimento da consciência fonológica (Decof), no contexto do Ensino Primário em Moçambique. Para tal, urge questionar: qual é o entendimento que se tem sobre o Decof, no contexto de ensino em Moçambique? Onde ler fontes fidedignas sobre o Decof (o caso das abordagens dos vídeos no *YouTube*)?

Ao frisarmos o termo **desenvolvimento** a par da **consciência fonológica**, pedagogicamente, entendemos que o aluno não deve ser ensinado a pronunciar os fonemas da língua de forma explícita. Assim sendo, o Decof, em contexto de educação, é feito através da exposição do aluno em diferentes contextos situacionais, através de atividades que estimulam a produção oral de fonemas, sílabas e palavras da língua. Este posicionamento é concatenado ao de Basso (2019), pois ela afirma que diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, jogos orais e a fala propriamente dita.

1.4 Níveis do desenvolvimento da consciência fonológica segundo Basso

Segundo Basso (2019), o Dcof compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; e a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas.

a) Nível da palavra

A consciência de palavras, também chamada de consciência sintática, representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. A falta desta habilidade pode levar a erros na escrita do tipo aglutinações de palavras e separações inadequadas. Por exemplo, escrever: OPAULO (aglutinação) ou MA PUTO (separação).

b) Nível da sílaba

A consciência da sílaba consiste na capacidade de segmentar palavras em sílabas. As atividades de contagem do número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra, subtrair uma sílaba das palavras para formar novos vocábulos são dependentes desta sub-habilidade da consciência fonológica.

c) Nível fonêmico

A consciência fonêmica é a mais refinada da consciência fonológica, que consiste na possibilidade de análise dos fonemas que compõem a palavra, sendo também a última a ser adquirida pela criança. Atividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual é a palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; formar um novo vocábulo subtraindo o fonema inicial da palavra (por exemplo, omitindo o fonema /k/ da palavra CASA, forma-se a palavra ASA), são exemplos em que se utiliza a consciência fonêmica (Basso, 2019, pp. 4-5).

Assim, a consciência fonológica está associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Permite que a criança adquira a leitura e escrita com maior facilidade, uma vez que possibilita a memorização e distinção destas relações (som-letra).

Por seu turno, Capovilla *et al.* (2007) corroboram com a ideia da existência dos níveis da consciência fonológica, pois esta habilidade desenvolve-se gradualmente, à medida que a criança se torna consciente de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis. Dessa forma, a consciência fonológica pode ser dividida em níveis, incluindo a consciência suprafonêmica, que se refere à consciência de segmentos maiores que fonemas, tais como sílabas, rimas, aliterações e palavras, e a consciência fonêmica, que se refere especificamente à consciência de fonema.

1.5 A abordagem sobre o desenvolvimento da consciência fonológica no contexto do Ensino Primário em Moçambique

Em Moçambique, tanto como em outros países, regista-se uma corrida sobre a definição das estratégias da abordagem do Decof no ensino primário. No caso de Moçambique, embora não esteja descrita/recomendada a abordagem sobre o Decof, no SNE, o que se verifica nos seminários, workshops e induções sobre a abordagem dessa habilidade, no nível fonêmico, limita-se em ensinar a pronúncia do som de forma explícita, bem como o não seguimento dos estágios de produção de um som.

No que concerne à produção do [m], por exemplo, não se verifica o seguimento dos estágios da produção desse som, tal como ocorre nas demonstrações feitas pela via do

YouTube. Este artigo rumo contrário a essa abordagem, demonstrando que o som [m], sendo um fone pulmonado, recomenda-se o seguimento dos estágios de produção de todos os sons pulmonados, nomeadamente:

1º estágio – abertura do trato vocal (*opening*)

Neste estágio, ocorre a abertura da cavidade bucal para a preparação dos órgãos responsáveis pela articulação do som, bem como a entrada do ar.

2º estágio – entrada do ar (*ingressive*)

De forma rápida, durante a inspiração o ar entra pela cavidade bucal ou nasal para os pulmões.

3º estágio – fechamento (*closing*)

Fechamento total da cavidade nasal e do trato vocal.

4º estágio – compressão (*compression*)

O ar é comprimido nos pulmões (inflamação da traqueia).

5º realização (*egressive*)

Neste último estágio, o ar é solto dos pulmões, saindo simultaneamente pela fossa nasal e cavidade bucal para a produção do som (explosão).

O que se verifica em Moçambique é que o processo de produção do som [m] não passa dos cinco estágios. Apenas se verifica o fechamento dos lábios (trato vocal) e a passagem do ar pela cavidade nasal durante a realização, uma vez que este som é nasal. Em virtude disso, surge um som semelhante ao mugir de um boi, vaca, mar, etc. Presume-se que esta tropelia ocorre pelo facto de o [m] aceitar o fluxo contínuo livre do ar pela cavidade nasal, mesmo com os lábios fechados.

Este estudo rumo contrário, pois para além dos estágios descritos anteriormente, testes práticos revelam que ao bloquear a cavidade nasal (aperte o nariz com os dedos e mantenha os lábios fechados durante a articulação) a produção do [m] não ocorre. Todavia, não se verifica o mesmo se apertar o nariz com os dedos e soltar os lábios durante a articulação, pois a produção ocorre. Estes testes comprovam que a cavidade bucal é responsável pela produção de sons pulmonados, e no caso do [m] os lábios devem ser fechados e abertos durante a produção deste som e tantos outros.

Cada um dos símbolos fonéticos do Alfabeto Fonético Internacional (IPA, sigla em inglês) faz referência a parâmetros articulatórios específicos. Os parâmetros articulatórios

estão relacionados com o movimento do trato vocal. Portanto, terminamos esta seção, reiterando que a produção de todos os sons pulmonados siga os estágios linguisticamente pré-estabelecidos, ao invés de se desvincular de tais estágios, pela “sublimação” (nível de escolaridade).

1.6 Nosso posicionamento sobre o desenvolvimento da consciência fonológica

Sendela (s/d), na demonstração das etapas de planificação de uma aula de oralidade, caso do ensino da vibrante <r>, sugere a divisão da aula em percentagem, na qual 70% das atividades da aula devem ser realizadas fora da sala de aula e 30%, dentro dela. Esta divisão, por um lado, permite que o aluno ou alfabetizando seja exposto a vários contextos e/ou mantenha contato com objetos que estimulam o Decof da vibrante <r>; por exemplo: se o pátio da escola tiver relva, dreno ou uma rua. No caso da rua, pode-se fazer uma comparação de rua com caminho (posteriormente constrói-se frases de tipo: a rua é larga. O caminho é estreito).

Dessa forma, o aluno aprimorará paulatinamente a articulação do fonema /r/ de forma implícita. A estratégia aqui apresentada fundamenta-se no princípio de que, antes de se tornar explícita, a consciência fonológica reveste-se de um aspecto implícito (Marques, 2023). Por outro lado, esta estratégia permite que o professor/alfabetizador leccione eficazmente as aulas de oralidade de uma letra, separadas das aulas de leitura e proporcione aulas interessantes e divertidas aos alunos/alfabetizandos.

Estudos têm demonstrado a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema de escrita alfabético. Os estudos realizados sobre a consciência fonológica revelam que esta é uma competência que pode ser treinada e que o seu treino é produtivo para o desenvolvimento inicial da leitura e escrita (Marchetti, 2007; Marques, 2023).

Assim sendo, no Ensino Primário em Moçambique o Decof em alunos e alfabetizandos deveria acontecer, em paralelo à aplicação do método analítico-sintético, pois esse método não permite que por si só o professor fomente a preparação e realização de atividades que estimulam a consciência fonológica de unidades menores (fonemas) e unidades maiores (sílabas e palavras), pois inúmeras investigações, especialmente a partir da década de 80, têm demonstrado a importância da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita (Capovilla *et al.*, 2007).

2 Método de Investigação

Quanto ao tipo de abordagem, o estudo é qualitativo. Inicialmente, reunimos fontes necessárias para a recolha de dados, por exemplo os relatórios de capacitação do uso e manuseio do Programa de Ensino em análise, o Relatório de Avaliação Nacional 2016, diplomas e instruções ministeriais e a nossa participação nas sessões de capacitação, supervisão e monitoria pedagógica.

Esta pesquisa permitiu-nos realizar a descrição da orientação metodológica proposta no programa em análise. Conforme referem Thomas e Nelson (1996), as pesquisas qualitativas envolvem a observação intensiva e de longo tempo num ambiente natural, o registo preciso e detalhado do que acontece no ambiente, a interpretação e análise de dados utilizando descrições e narrativas. Elas podem ser etnográficas, naturalista, interpretativa, fenomenológica, pesquisa-participante e pesquisa-acção e/ou estudo de caso.

Para a análise documental, recorreremos à revisão sistemática, um tipo de investigação, inicialmente desenvolvido para a área de Ciências da Saúde, que visa reunir de forma organizada, os resultados de vários estudos a fim de responder a uma pergunta de investigação específica. Apesar dessa metodologia de análise e síntese de dados ter sido desenvolvida para a área da saúde, é possível aplicá-la, também, às ciências sociais (Araújo & Vieira, 2021; Higgins *et al*, 2019). A aplicação de tal método permite desenvolver critérios para a seleção, coleta, compilação e análise dos dados relevantes, obtidos a partir dos estudos publicados, a fim de eliminar eventuais vieses que possam influenciar o resultado da síntese desses dados (Araújo & Vieira, 2021).

3 Discussão dos dados

3.1 Breve análise crítica do programa do 1º Ciclo do Ensino Primário em Moçambique

Esta seção, inicialmente, seria dedicada à apresentação da estrutura dos Programas do 1º Ciclo do Ensino Primário em Moçambique, porém, devido às incongruências constatadas na apresentação sequencial dos itens referentes à estrutura, limitar-se-á, apenas à apresentação da matriz de soluções (quadro 1). Posteriormente, comentar-se-á sobre o **método analítico-sintético** proposto no Programa de Ensino de Língua Portuguesa, em paralelo ao entendimento que se tem sobre o **desenvolvimento da consciência fonológica**, no contexto do Ensino Primário em Moçambique.

Quadro 1: Matriz de proposta de soluções para o Programa de Ensino Primário do 1º ciclo-Moçambique

Localização		Constatação	Proposta de solução	Observação
Pág.	Linha/período/Parágrafo			
	Índice	Programa de Língua Portuguesa	Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo	Recomenda-se que os subtítulos sejam harmonizados, conforme as páginas 118 e 173
13-14		Introdução	Passar para: <i>Apresentação do Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo</i>	O programa de ensino é literalmente um guião, assim sendo, deve ter idealmente uma única introdução; as outras seções seguiriam a proposta aqui apresentada. Ademais, a seção e o número da página devem ser atualizados no índice.
	Após a página 14	Ausência da seção referente às Competências Gerais do 1º ciclo do Ensino Primário na Disciplina de Língua Portuguesa	Após a página 14, deveria apresentar-se a seção referente às Competências Gerais do 1º Ciclo do Ensino Primário na Disciplina de Língua Portuguesa.	Harmonizar, conforme apresentado na página 120
15		Visão geral dos conteúdos do 1º Ciclo	Passar para: <i>Visão geral de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Primário</i>	Harmonizar, conforme apresentado na página 121.
119		Introdução	Passar para: <i>Apresentação do Programa de Matemática do 1º Ciclo</i>	O programa de ensino é literalmente um guião, assim sendo, deve ter idealmente uma única introdução; as outras seções seguiriam a proposta aqui apresentada. Ademais, a seção e o número da página devem ser atualizados no índice.
	Índice	Ausência da seção referente à Visão geral dos conteúdos da disciplina de Matemática, 1º ciclo do Ensino Primário	Visão geral dos conteúdos da disciplina de Matemática do 1º ciclo do Ensino Primário	Atualizar a seção e o número da página, no índice.

174		Introdução	Passar para: <i>Apresentação do Programa de Educação Física do 1º Ciclo</i>	O programa de ensino é literalmente um guião, assim sendo, deve ter idealmente uma única introdução; as outras seções seguiriam a proposta aqui apresentada. Ademais, a seção e o número da página devem ser atualizados no índice.
	Após a introdução (páginas 174)	Ausência da secção referente às <i>competências gerais do 1º ciclo do Ensino Primário na disciplina de Educação Física</i>	Após a página 174, deveria apresentar-se a seção referente às <i>Competências Gerais do 1º Ciclo do Ensino Primário na disciplina de Educação Física</i> .	Harmonizar, conforme apresentado na página 120
175		Visão geral dos conteúdos do 1º Ciclo	Passar para: <i>Visão geral de conteúdos da disciplina de Educação Física do 1º Ciclo do Ensino Primário</i>	Harmonizar, conforme apresentado na página 121.
...	...	...	...	...

Fonte: Elaboração própria

Como se pode visualizar no quadro 1, por se tratar de um programa de formato 3 em 1, ou seja, três programas (língua portuguesa, matemática e educação física) combinados, a proposta de solução abrange os três programas.

3.2 O método analítico-sintético: proposta do Programa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique

Não cabe a este artigo trazer a definição e a aplicabilidade do método analítico-sintético na sua perspectiva macro, pois neste estudo faz-se uma análise direcionada às recomendações do uso desse método no processo de ensino e aprendizagem, em Moçambique.

Para tal, (INDE/MINEDH 2018; Monteiro, 2024)

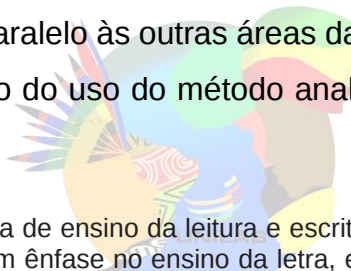
recomendam o ensino da leitura e [da] escrita iniciais com base no método analítico-sintético, enfatizando o ensino da letra com base nos grafemas, em vez do som. Esta aprendizagem parte da análise de uma frase (oral ou escrita), descompondo-a para se chegar à identificação dos grafemas (letras do alfabeto) e não à pronúncia/leitura do fonema (som da letra).

Assim, durante às supervisões pedagógicas (assistência de aulas), capacitação dos professores do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique observamos que este método é aplicado atualmente no processo de ensino e aprendizagem. O entendimento e a aplicação do método proposto no programa em análise, consiste em ensinar a leitura e a

escrita de uma letra, partindo de unidades maiores (frase oral ou escrita) para unidades menores (letra) que é uma demonstração e prática analítica, posteriormente, da letra para a frase, em uma demonstração sintética, porém sem discorrer o ensino da pronúncia (som).

O programa não recomenda o recurso do treinamento da pronúncia (som da letra) nem o recurso de outras áreas da língua (ortoépia, etmo ou morfologia), para o ensino da leitura e da escrita de unidades menores. Face a esta constatação, questiona-se: como proceder ao ensino da leitura das palavras <tóxico>, <máximo>, <maximizar>? E qual seria a explicação que se daria ao aluno, sobre a palavra <azar> que se escreve com <z>, ao invés do <s> como em <asa>?

Por outro lado, no programa em análise defende-se o ensino do “x” com os cinco valores fonéticos. Essa abordagem contraria as orientações anteriores da proposta do método analítico-sintético. Se o programa não recomenda o treinamento da pronúncia (som), porque faz referência aos valores fonéticos? Afinal, qual é a unidade mínima da fonética? E o “x” seria tratado como um som ou um grafema? (INDE/MINEDH, 2018). Estas questões reflexivas são condicionadas pela ambiguidade da fundamentação do uso do método analítico-sintético em paralelo às outras áreas da língua. A citação a seguir mostra a contradição da recomendação do uso do método analítico-sintético, a par do ensino da pronúncia (som).



A perspectiva de ensino da leitura e escrita iniciais com base no método analítico-sintético, com ênfase no ensino da letra, em vez do som...exercícios que ensinam as crianças a reconhecerem e a distinguirem os diferentes sons...realizar exercícios de reconhecimento de sons semelhantes e diferentes através de jogos, canções, pequenos poemas ... Formação de sílabas variantes fonéticas com base na letra em estudo...escrita de sílabas variantes fonéticas; Formação de novas palavras com variantes fonéticas (INDE/MINEDH, 2018, p. 14, 63, 67, 70, 71).

3.3 Contribuições para a melhoria metodológica no programa

O currículo e os programas de ensino são concebidos como instrumentos para desenvolver, na criança, as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir. Os professores especialistas deveriam preocupar-se na construção de programas, não em quantidade, mas sim com a qualidade (Pereira & Melo, 2010).

Posto isto, pode-se afirmar que a ‘maleabilidade’ de um programa de ensino é essencial para garantir a efetividade do processo educacional, pois esse material, bem elaborado, traz benefícios no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, apresentamos algumas recomendações a serem levadas em conta no programa aqui

analisado, inclusive o atual Plano Estratégico da Educação 2020-2029, se se considerar o quadro 2, pois vimos a necessidade de se harmonizar as políticas educacionais do país.

Quadro 2: Incongruências entre documentos orientadores do SNE

Nome do documento	Ano de publicação	Convergência/Divergência	Localização
Li nº 18/2018 de 28 de Dezembro	28 de Dezembro de 2018	O Ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) 1º ciclo, 1.ª a 3.ª classes; b) 2.º ciclo, 4.ª a 6.ª classes.	Nº4 do artigo 12
Programas das Disciplinas do 1º Ciclo do Ensino Primário	2018	...Ensino Primário, passando este a integrar seis classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes), organizadas em dois ciclos de aprendizagem e a redução do número de disciplinas: O 1º ciclo compreende a 1ª, 2ª e 3ª classe...	7
Plano Curricular do Ensino Primário	2021	A Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, preconiza um Ensino Primário de seis (6) classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) I ciclo, de 1ª a 3ª classe, e b) II ciclo, de 4ª a 6ª classe.	13
Plano Estratégico da Educação 2020-2029	2020	Situação actual O Ensino Primário (EP) é oferecido em duas modalidades: monolíngue e bilingue e compreende, actualmente, sete classes, organizadas em três ciclos de aprendizagem: • 1º ciclo – 1ª e 2ª classes • 2º ciclo – 3ª a 5ª classe • 3º ciclo – 6ª e 7ª classes	67

Fonte: Elaboração própria

Como se pode verificar no quadro 2, o Ensino Primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) 1º ciclo, da 1.ª à 3.ª classe; b) 2.º ciclo, da 4.ª à 6.ª classe (INDE/MINEDH, 2018, 2021; Lei 18/18, 2018). Porém, MINEDH (2020), *Plano Estratégico da Educação* apresenta uma contradição, ao afirmar que o Ensino Primário compreende, **actualmente**, sete (7) classes, organizadas em três ciclos de aprendizagem: 1º ciclo – 1ª e 2ª classes; 2º ciclo – 3ª a 5ª classes e 3º ciclo – 6ª e 7ª classes. Essa distribuição, embora tenha sido feita em tempo exato, o contexto atual do país refuta-a.

3.4 Recomendações para o programa em análise

- Sugerir o uso do método analítico-sintético com a possibilidade de explorar outras áreas da língua no processo de ensino de leitura e escrita das letras do alfabeto.
- Incluir abordagens do Decof no 1º ciclo do Ensino Primário, nos centros de alfabetização e nos institutos de formação de professores do Ensino Primário, extensivamente nas universidades, em Moçambique, pois estudos citados neste artigo mostram que alunos e alfabetizados treinados o Decof, apresentam bons resultados nas competências de leitura e de escrita.
- Capacitar os instrutores dos institutos de formação de professores do Ensino Primário e os professores do 1º Ciclo do Ensino Primário em exercício, em matéria de abordagem do Decof.
- Abordar o desenvolvimento da consciência fonêmica, observando os 5 estágios de produção do som, independentemente da classe/ano de escolaridade, pois esta é uma abordagem linguística.
- Remover a anfibologia na orientação do uso do método analítico-sintético.

Considerações finais

O uso do método analítico-sintético, em paralelo ao desenvolvimento da consciência fonológica no contexto do Ensino Primário em Moçambique é inexistente, pois não há farta literatura, documentos orientadores de autores nacionais, internacionais, bem como ministeriais a nível interno que sugerem a abordagem híbrida do método analítico-sintético a par do desenvolvimento da consciência fonológica. Neste contexto, este artigo trouxe algumas notas conceituais sobre o **desenvolvimento da consciência fonológica** (Decof) e a necessidade de sugerir a sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem, ao nível primário em Moçambique.

A pesquisa conclui que o programa analisado apresenta os elementos essenciais (conteúdos, objetivos, sugestão metodológica e avaliação) que norteiam a estrutura canónica de um programa de ensino, previamente descritos por autores como Hunguana (2005) e Oliveira & Cruz (2007). O método analítico-sintático sugerido no programa é eficaz, para o contexto moçambicano, porém ele deveria ser usado a par do Decof, porque Marchetti (2007) e Marques (2023) defendem que o treinamento dessa habilidade é produtivo para o desenvolvimento inicial da leitura e escrita em classes iniciais.

Ademais, no âmbito da implementação da Pedagogia Estruturada em Moçambique, que recomenda o ensino da correspondência som e letra, é importante que as autoridades

moçambicanas recomendem o uso do método analítico-sintético a par do Decof nos programas de ensino.

Referências

Araújo, G. A., & Vieira, N. M. T. (2021). The diphthong <ei> in Variationist Studies of Brazilian Portuguese: A Systematic Literature Review. *Languages*, 2, 87-109. DOI: 10.3390/langu(Basso, 2019, pp. 3-5) ages6020087.

Araujo, J. B. (2014). *Currículo: sem ele a educação não avança*. São Paulo.

Basso, F. P. (2019). *Consciência fonológica: relações entre oralidade e escrita*. (Master). Universidade Federal de Santa Maria, Brazil.

Capovilla, I. G. S., Dias, N. M., & Montiel, J. M. (2007). Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*. 12 (1), 55-64.

Higgins, J., & al, e. (Eds.). (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. (6 ed.). Chichester, UK.

Hunguana, M. C. M. (2005). *Avaliação do programa de metodologia de ensino de língua portuguesa em vigor nos institutos do Magistério Primário* (Licenciatura). Universidade Eduardo Mondlane Maputo.

INDE/MINEDH. (2018). *Programas das disciplinas do 1º ciclo do ensino primário*. Maputo: INDE.

INDE/MINEDH. (2021). *Plano curricular do ensino primário-Moçambique* Maputo: INDE.

Lei do Sistema Nacional de Educação, 18/18 C.F.R. (2018).

Libâneo, J. C. (1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.

Marchetti, P. M. T. (2007). *O desenvolvimento da consciência fonológica no início da pré-escola*. (Master). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Marques, S. M. R. (2023). *A Influência do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura*. (Master). Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra, Coimbra.

MINEDH. (2020). *Plano estratégico da educação 2020- 2029*. Maputo: INDE.

Monteiro, S. S. (2024). *Ouvir e falar, ler e escrever-livro do aluno (Livro Caderno): Língua Portuguesa 1ª classe*. 3 ed.. Maputo: INDE.

Oliveira, F. B. d., & Cruz, F. d. O. (2007). Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em administração. *Cadernos EBAPE.BR*, V, 1-13.

Pereira, C. M. C. e., & Melo, J. M. S. d. (2010). *Currículos e programas*. Fortaleza: UAB/IFCE.

Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity* (3ª Ed ed.). Champaign: Human Kinetics.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 03/04/2026

Para citar este texto (ABNT): SENDELA, Carcídio Armando. Análise metodológica do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p. 14-31, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Sendela, Carcídio Armando. (jul./dez.2026). Análise metodológica do Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 14-31.



O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na escola angolana: o caso dos alunos do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, município da Chipeta – Bié

Adão Raimundo Caetano ^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0000-2612-5977>

Generoso Filipe Chapuia ^{2**}

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8648-9323>

RESUMO

O presente artigo propõe-se em estudar o processo de ensino e aprendizagem do português como língua não materna em alunos do ensino primário do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, município da Chipeta, cuja língua materna é o umbundu. Este artigo propõe metodologias adequadas para o ensino do português em contexto de bi/plurilinguismo. As propostas apresentadas ao longo deste artigo visam, essencialmente, minorar as dificuldades que os professores de Língua Portuguesa vivem no seu dia-a-dia, especialmente os que leccionam em zonas suburbanas ou rurais, pois, as escolas angolanas, de um modo geral, são frequentadas por alunos vindos de diversas matrizes étnicas que compõem o mosaico sociolinguístico e étnico, pese embora se verifique um estatuto privilegiado do português como língua oficial e de ensino. Assim, para a materialização deste artigo e o consequente alcance dos objectivos, fizemos recurso não só à bibliografia disponível sobre o assunto quer de investigadores angolanos, quer de estrangeiros que enquadraram este debate na perspectiva de ensino das línguas, mas também a um conjunto de procedimentos de inferência de dados em pesquisas de natureza quantitativa: inquérito por questionário e observação. Tal atitude científica visou procurar caminhos metodológicos que favoreçam um ensino com e de qualidade em escolas onde a coabitação das línguas de matriz bantu com a língua portuguesa é um facto.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino-Aprendizagem; Língua Portuguesa; Língua Não Materna; Escola.

^{1*} Docente de Língua Portuguesa, Didáctica da Língua Portuguesa e Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Instituto Superior de Ciências da Educação do Bié. 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. Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo. Email: adaocaetano2@gmail.com.

^{2**} Docente de Introdução aos Estudos Linguísticos, Linguística Românica e História da Língua Portuguesa no Instituto Superior de Ciências da Educação do Bié. Mestre em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe. Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo. Email: generosofilipe7@gmail.com.

Elilongiso ly'elimi ly'oputu kwavana valikwete nd'elimi lyavali k'olosikola y'ongola (k'olondonge yo Complexo Escolar 8 de Março do Belchior yoluvumba yo Chipeta-Bié)

OLUMWENDAKA (Umbundu)

Upange ohu unena ovilimbu vyatyamela k'elilongiso y'elimi ly'umbundu kwavana valikwetw nd'elimi lyavali, kolondonge vyovisoko vyateke kelilongiso k'o Complexo Escolar 8 de Março ya Belchior, k'oluvumba yo Chipeta. Olondonge vikwete elimi ly'umbundu nd'elimi lyatete. Upange unena olonjila vyasesamela k'elilongiso lyelimi lyoputu kuvana valykwete nd'elimi lyavali. Olonjila vinena upange ohu uvanjiliya okutepulula ovitangi vyalongisi vy'elimi ly'oputu vasole okusanga oloneke vyosi catyamela po vali kuvana valongisa k'ovambo, momo kolosikola vy'ongola kusañgiwa olondonge vitunda k'olonepa viñgi viñgi vy'ofeka yetu, vakwete ovitua vyaliekala, kokuvangula kwenda k'ekalo, pole oputu oloyo elime ly'ofeka kwenda lyelilongiso. Oco k'okusonehã upange ohu twatanga alivulu avangula ndomo casesamela okulongisa elimi lyoputu kwavana vavangula umbundu. K'upange ohu twapulasa olondonge kwenda alongise kweci catyamela k'elilongiso ly'elimi ly'oputu oco elilongiso likale ndomo casesamela.

OSAPI Y'ONDAKA

Elilongiso kwenda okutanga; Elimi ly'oputu; Elimi ly'avali; Osikola.

The teaching-learning process of the portuguese language as a non-mate language in angolan schools: the case of the students of the Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, municipality of Chipeta – Bié

ABSTRACT

This article aims to study the teaching and learning process of Portuguese as a non native language among primary school students at the Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, in the municipality of Chipeta, whose native language is Umbundu. This article proposes appropriate methodologies for teaching Portuguese in a bi/plurilingual context. The proposals presented throughout this article essentially aim to alleviate the difficulties that Portuguese language teachers experience in their daily lives, especially those who teach in suburban or rural areas. In general, Angolan schools are attended by students from different ethnic backgrounds that make up the sociolinguistic and ethnic mosaic, despite the privileged status of Portuguese as an official and teaching language. Thus, to materialize this article and consequently achieve its objectives, we used not only the available bibliography on the subject from both Angolan and foreign researchers who framed this debate from the perspective of language teaching, but also a set of data inference procedures in quantitative research: questionnaire survey and observation. This scientific approach aimed to find methodological paths that favor quality teaching in schools where the coexistence of Bantu languages with Portuguese is a fact.

KEYWORDS

Teaching-Learning; Portuguese Language; Non-Native Language; School.

Introdução

Angola caracteriza-se por uma realidade sociolinguística plural, marcada pela coexistência da língua portuguesa com diversas línguas nacionais africanas. Entre essas línguas, o umbundu ocupa lugar de destaque em várias regiões do país, particularmente na região centro-sul, onde é amplamente utilizado como língua materna por uma parte significativa da população escolar. Na província do Bié, em geral, e no município da Chipeta, em particular, esta convivência linguística manifesta-se de forma evidente no contexto escolar, sobretudo entre os alunos do ensino primário do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, para os quais o umbundu constitui, em muitos casos, a primeira língua (L1), enquanto o português assume a função de língua de escolarização e de ensino.

Neste cenário de contacto linguístico, observam-se fenómenos de interferência linguística que resultam da transferência de estruturas fonéticas, lexicais, morfossintáticas e semânticas do umbundu para o português. Tais interferências tornam-se particularmente relevantes no domínio da aprendizagem formal da Língua Portuguesa, uma vez que podem influenciar o desempenho linguístico e académico dos alunos, bem como os processos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. Assim, o presente estudo insere-se no campo da sociolinguística e da didáctica das línguas, ao procurar compreender as implicações do bilinguismo e do contacto de línguas no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, o assunto central desta pesquisa é o estudo das interferências linguísticas do umbundu no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino primário, tendo como foco os alunos do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, no município da Chipeta. A escolha deste tema justifica-se pelo facto de a escola angolana, sobretudo em contextos multilíngues, enfrentar desafios concretos relacionados com a adequação linguística, a mediação pedagógica e o sucesso escolar dos aprendentes cuja língua materna não é o português.

A partir desta realidade, formula-se o seguinte problema de pesquisa: De que modo as interferências linguísticas do umbundu influenciam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos alunos do ensino primário do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, no município da Chipeta?

Com vista à orientação da investigação, levantam-se as seguintes hipóteses:

1. As interferências linguísticas do umbundu no português manifestam-se com frequência no discurso oral e escrito dos alunos do ensino primário;

2. Essas interferências afectam negativamente o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo ao nível da pronúncia, da escrita, da construção frásica e da compreensão textual;
3. A ausência de estratégias didáctico-pedagógicas adaptadas ao contexto bilingue contribui para a persistência dessas dificuldades linguísticas no contexto escolar.

Face a estas hipóteses, define-se como objectivo geral: analisar as interferências linguísticas do umbundu no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos alunos do ensino primário do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, no município da Chipeta.

Como desdobramento do objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objectivos específicos:

- Identificar as principais manifestações de interferência linguística do umbundu no uso oral e escrito da Língua Portuguesa pelos alunos;
- Descrever os níveis linguísticos em que essas interferências ocorrem com maior incidência;
- Examinar as implicações pedagógicas dessas interferências no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa;
- Refletir sobre possíveis estratégias didáticas que possam contribuir para minimizar tais dificuldades no contexto escolar multilíngue.

A relevância da pesquisa assenta em diferentes dimensões. Do ponto de vista científico, o estudo contribui para o aprofundamento das reflexões sobre o contacto de línguas em Angola, particularmente na interface entre sociolinguística e didáctica das línguas. No plano pedagógico, os resultados poderão oferecer subsídios para professores, formadores e gestores escolares no desenvolvimento de práticas de ensino mais sensíveis à realidade linguística dos alunos. Já no plano social e educacional, a investigação revela-se pertinente por valorizar a diversidade linguística nacional e por favorecer a construção de estratégias de ensino que respeitem a língua materna do aluno sem comprometer a aprendizagem da língua oficial de escolarização.

Assim, este estudo pretende não apenas descrever um fenómeno linguístico, mas também contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da Língua Portuguesa em contextos marcados pelo bilinguismo, reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica contextualizada, inclusiva e linguisticamente consciente.

1.Contextualização do ensino da língua portuguesa em Angola

A dinâmica do ensino da língua portuguesa em Angola é, ainda, um *calcanhar-de-Aquiles*, quer enquanto disciplina curricular, quer enquanto língua de ensino ou de

transmissão de outros saberes no espaço escolar. Nessa linha de análise, constata-se que o sistema educativo angolano ainda apresenta fragilidades na consideração das especificidades linguísticas dos alunos em distintas regiões do território nacional.

A literatura e a experiência do nosso dia-a-dia, no âmbito da nossa profissão, mostram-nos que Angola é um país multilíngue e muitos angolanos falam mais de uma língua. Isso mesmo reconhece o Ministério da Educação que, por exemplo, no programa de Língua Portuguesa para a 2ª classe alerta o professor que este: “deverá também saber que as crianças vêm de diversas famílias onde se falam diversas línguas” (Costa, Botelho, Solla, & Soares, 2021, p. 13).

Esta realidade não é ausente na escola: há alunos que, no recinto escolar, fazem uso do português, mas na comunidade, viabilizam suas necessidades em outras línguas que, geralmente, são de matriz *bantu*. Contudo, há outros que, à nascença, entram em contacto com o mundo, a partir do português, tendo-a como Língua Materna (LM), como é o caso das zonas urbanas.

A relevância social e científica da presente pesquisa justifica-se pela convicção de se quebrar paradigmas educacionais da ideia de se ensinar tudo a todos e da mesma forma para que os alunos reproduzam o mesmo comportamento linguístico, começa a perder sentido e, muito mais ainda, em contextos de coabitação linguística, que é o nosso caso. Ou seja, há aqui uma perspectiva de a Língua Portuguesa ser ensinada do mesmo modo a todos os alunos, tanto para os que a têm como LM (Língua materna), como para os que a têm como LS (Língua Segunda), e espera-se que os alunos tenham os mesmos comportamentos linguísticos, o que não é possível, considerando a perspectiva didática.

2. Políticas linguísticas em Angola e o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem

O ensino do português em Angola é um debate aceso no seio de académicos de diversas áreas do saber, pois a língua portuguesa ainda é a única língua oficial e de ensino. Ora, Angola, como qualquer outro país africano, é multilíngue, ou seja, há uma coabitação de mais de uma língua no mesmo espaço. Esta realidade é transferida para os próprios angolanos e, como é óbvio, a escola não fica isenta desta situação que exige de todos nós, enquanto nação, uma reflexão mais séria e académica.

Por exemplo, na visão de Ndombele e Timbane (2020, p. 6), grande parte das crianças angolanas aprende o português aos cinco ou sete anos quando ingressa na escola, especialmente nas zonas suburbanas e rurais. Os alunos chegam à escola falando pelo menos uma língua africana, o que torna difícil a compreensão e assimilação dos

conteúdos ministrados em língua portuguesa, olhando pela forma metodológica com que os manuais escolares são elaborados.

Assim, é importante que a escola assuma o seu papel de agente da educação, e reveja a sua compreensão sobre os indivíduos que a frequentam, na perspectiva educativa.

Repare-se que a uniformização dos materiais didáticos é legitimada pelo Decreto-lei n.º 17/16, de 7 de Outubro alterada pela Lei nº 32/20, no artigo 105º, no seu ponto n.º 1, que os currículos, planos de estudo e programas de ensino e os manuais escolares para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário, têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório (Diário da República, 2016). Ou seja, está a dizer-se ao professor que não tem outra opção senão seguir doutrinalmente o conteúdo do manual.

3.O português e as línguas nacionais de Angola

A temática referente às interferências linguísticas do umbundu no português é bastante complexa, pois, em Angola, o português convive com muitas outras línguas do grupo bantu (umbundu, kimbundu, kikongo, chokwe, ngangela, nyaneka, etc.) e do grupo não bantu (kankala, vakankala, kwisi e kwepe). Assim, urge olharmos para essa questão com alguma atenção para compreendermos que a língua varia em função de vários fatores (sociais, temporais, geográficos, situacionais etc.) e, obviamente, não coloca de parte o contexto comunicativo em que é usada.

Tal como se disse no parágrafo anterior, a língua portuguesa no nosso território convive com muitas outras línguas, denominadas línguas nacionais. No nosso caso concreto, essa realidade não foge à regra, pois, no município da Chipeta, o português coabita com o umbundu. Nesse contacto linguístico, é normal e comum que haja algumas interferências do umbundu no português falado pelos alunos, dentro e fora do ambiente escolar.

Esta convivência entre o umbundu e o português, ao longo do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, o professor dessa disciplina, deverá ter em conta o fenómeno de interferências linguísticas em contexto bilíngue. Assim, mais do que fazer um estudo linguístico, a presente investigação pretende também olhar para a dimensão didático-pedagógica desse fenómeno linguístico.

4.Interferências linguísticas e implicações no ensino da Língua Portuguesa

As interferências linguísticas, como poderemos ver ao longo deste trabalho, estão presentes no comportamento verbal dos falantes cujo ambiente é habitado por duas ou mais línguas. No contexto sociolinguístico angolano, importa sublinhar que o fenómeno

interferências linguísticas advém do facto de, num mesmo espaço geográfico, coexistirem duas ou mais línguas.

Importa acrescentar que ao falarmos de interferências linguísticas, devemos, primeiramente, compreender que, no nosso contexto angolano, a língua portuguesa convive com muitas línguas do grupo bantu e do grupo não bantu. Assim, nesse convívio, é muito normal que a língua portuguesa, objecto de estudo nesta abordagem, ganhe traços linguísticos advindos de outras línguas com as quais convivem harmoniosamente.

O fenómeno de interferências linguísticas ocorre sempre, pois o encontro de línguas demanda de tais fenómenos e a esse respeito Venturi (2006, p. 127) acrescenta que a influência língua materna é consequência da associação consciente ou não do aluno sobre os fenómenos linguísticos entre o umbundu e o português, a autora acrescenta que “a interferência é observada, principalmente, quando há a substituição ou adaptação de uma palavra ou expressão da língua materna para a língua alvo”.

Os dados da autora citada acima levam-nos a compreender que as interferências linguísticas são naturais e próprias de uma língua em contexto de coabitação com as outras línguas. A língua é um dos elementos principais de uma cultura e um veículo de comunicação entre seres de uma mesma ou de diferentes comunidades. Uma vez que a língua serve de veículo de comunicação, é imprescindível que o seu estudo a considere como um elemento dinâmico e não estático. Desse modo, a compreensão das interferências linguísticas leva-nos à compreensão mais abrangente dos fenómenos linguísticos, pois no nosso contexto angolano a língua portuguesa não goza do estatuto de língua materna para todos.

Nesta abordagem atinente a interferências linguísticas, propriamente do umbundu na língua portuguesa é fundamental que se aposte e se olhe para a formação do professor de Língua Portuguesa como um elemento de extrema importância para a compreensão deste fenómeno linguístico que possui grandes implicações no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas zonas afastadas do casco urbano.

E na senda da formação específica para o eficiente processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contexto bilíngue, usando eco dos bacharéis num inquérito feito pelo Professor Paulino Soma Adriano, na sua obra *A Crise Normativa do Português em Angola – Cliticização e Regência Verbal: Que Atitude Normativa para o Professor e o Revisor?* advoga que as interferências linguísticas são, de certo modo, um desafio no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (2015, p. 18). O mesmo autor (2015, p. 29) salienta que é fundamental compreendermos a língua numa perspectiva dinâmica e não estática, pois a mesma é um organismo vivo.

Já Mateus e Cardeira (2007, p. 47) afirmam que “como todas as línguas, o Português foi enriquecendo e mudando ao longo da sua história em contacto com outras línguas próximas ou afastadas”.

Por esse facto, sugere-se que uma aula de Língua Portuguesa no Ensino Primário esteja também voltada para a prática constante da reflexão por meio de uma estratégia assente sobretudo numa aprendizagem colaborativa. Do ponto de vista colaborativo no que a comunicação diz respeito, o professor deverá ser um *promotor perfeito* do diálogo em sala de aula entre os alunos de modo a instigar no ambiente escolar uma desenvoltura comunicativa, pois é com a prática comunicativa que se aperfeiçoam vários aspectos da língua.

Neste diálogo em sala de aula, o professor deverá ser também o mediador para ajudar os seus alunos a superarem certas debilidades a nível da língua portuguesa. As debilidades no uso da língua portuguesa advindas das interferências do umbundu devem ser analisadas não só oralmente como também graficamente pois Kambuta (2021, p. 69) defende que “pela pronúncia pode chegar-se facilmente à escrita”.

5.O português no contexto educativo angolano

O ensino da língua portuguesa como língua segunda nos subsistemas de ensino no contexto angolano é, na verdade, uma discussão bastante complexa, pois há uma diversidade de conceitos e definições de o que é realmente uma língua materna ou língua segunda. Sobre o conceito de língua materna e a variedade de definições a respeito dele, Nauege (2015, p.17) afirma que “no ensino aprendizagem de uma língua materna é normal surgirem muitos conceitos, mas que nem sempre se chega a um consenso quanto às suas definições”.

Do ponto de vista conceitual, para o autor citado, não é tão fácil elencar conceitos cabais de língua materna e de língua segunda no contexto sociolinguístico angolano, porquanto “assume-se não ser fácil dar uma definição cabal de LS ou outra qualquer num contexto como o de Angola. Ou seja, não se chega a uma definição unívoca de definição de gênero quando se trata de uma realidade sociolinguística complexa e multiforme como a de Angola” (Nauege, 2015, p. 15).

Ainda na senda da abordagem da língua materna, o professor e linguista angolano Márcio Undolo (2020, p. 63) escreve que “é no convívio familiar em que o indivíduo desenvolve, primeiramente, a sua língua materna” e o contexto sociolinguístico do município da Chipeta mostra-se bastante complexo (já que os alunos têm, maioritariamente,

o umbundu como língua primeira), é fundamental que o professor adote uma postura cautelosa de modo a não incorrer ao preconceito linguístico durante o seu labor.

Embora o português seja hoje a língua materna mais falada em Angola, com cerca de 45,5% de falantes, segundo os dados do Censo Geral da População e Habitação de 2024 (INE, 2026, p. 52), não se pode afirmar que todos os angolanos tenham o português como língua materna. Esta situação é visível principalmente nas zonas rurais, onde o contacto com a língua portuguesa é mais restrito e frequentemente limitado ao espaço escolar.

Um número significativo de angolanos, como mostram os dados do Censo de 2024, utiliza predominantemente as línguas do grupo bantu e não bantu falados em Angola. Esta realidade sociolinguística também se verifica no município da Chipeta, constituindo um desafio relevante para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como para o seu uso efetivo pelos alunos, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Nesse sentido, consideramos pertinente, nesta secção, apresentar os conceitos fundamentais relacionados à noção de língua, com especial enfoque na distinção entre língua materna e língua segunda, uma vez que, como se demonstrará mais adiante, a língua portuguesa configura-se como língua segunda para os alunos do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, situado naquele município.

Língua materna (também chamada de língua primeira ou L1), segundo Tchimboto (2024, p. 72) é aquela que se aprende dos pais, desde a infância. Este autor, na mesma obra e página, defende que língua segunda (L2) é qualquer língua aprendida após a L1. Quanto ao conceito de L1, Tchimboto vai além, esclarecendo o seguinte:

A aquisição da língua materna não depende de ensino formal nem de quaisquer recursos pedagógicos. A língua materna forma e informa o mundo humano e cognitivo da criança em crescimento e estabelece para ela uma cosmovisão. Nesta língua o indivíduo começa a pensar e a exprimir-se. Por isso, a língua materna entra na estrutura identitária fundamental do indivíduo (Tchimboto, 2024, p. 73).

Importa acrescentar que o adjetivo *materna*, embora se refira ao substantivo *mãe*, a língua materna não se refere unicamente à língua da mãe, mas à primeira língua que nós adquirimos e com a qual aprendemos a expressar as nossas ideias e os nossos sentimentos, daí o facto de também ser chamada língua primeira (abreviadamente L1).

O ensino do português como LNM alcança maiores resultados exitosos se se considerar as metodologias adequadas para o ensino num contexto em que o português convive com uma outra língua, pois, de balde será um ensino que não considere a língua

materna do aluno, uma vez que esta língua tem grande impacto na aquisição da língua segunda que, no nosso caso concreto, é o português. Nesta perspectiva de análise, o desempenho linguístico do aluno na língua materna poderá, de certo modo, influenciar o processo de aprendizagem do português que se constitui como língua segunda.

Entende-se por língua de ensino ou de escolarização o meio de comunicação para a transmissão dos saberes, diferente de ensino de língua, onde a gramática, o vocabulário, e as formas de escrita e oral de uma língua constituem o programa e as práticas da sala de aulas para aquisição de uma L2 que não é a L1 (Nguluve, Paxe, e Fernando, 2020, p. 181). Portanto, a língua de escolarização é aquela em que é feito o ensino das diversas disciplinas, sendo ela própria objeto de estudo (uma disciplina a estudar, neste caso, a Língua Portuguesa).

Importa aqui realçar que a nossa língua de ensino ou de escolarização é a Língua Portuguesa como já se fez referência nos parágrafos anteriores, diferente da língua materna dos alunos em muitas escolas do nosso país.

6.Delimitação conceitual

Na perspectiva em que enquadrámos esta abordagem, isto é, num contexto em que o aluno não tem contacto com a língua-alvo em casa, há outra necessidade, a par das já citadas, de o professor possuir um sólido e rigoroso conhecimento em estudos linguísticos e da didática da língua, da leitura e da escrita. Este conhecimento linguístico possibilitar-lhe-á, por exemplo, distinguir, quando necessário, conceitos como:

6.1.Língua e comunidade linguística

É importante que um professor saiba, à partida, o que vem a ser uma língua. Em outros termos, a crença do professor sobre ela, o que o professor souber sobre o que é o seu objeto de ensino constitui um grande passo para o sucesso da sua ação pedagógica.

Para Azeredo, Pinto & Lopes (2014, p. 12), a língua é uma herança coletiva, um acumular de elementos que resulta das relações que se estabelecem entre as gerações e os povos, ao longo dos tempos, dependendo, nomeadamente, de fatores socioculturais, económicos e políticos, principalmente, como é o caso de Angola. A língua impõe-se ao próprio indivíduo que deverá respeitar as suas leis se quiser comunicar verbalmente.

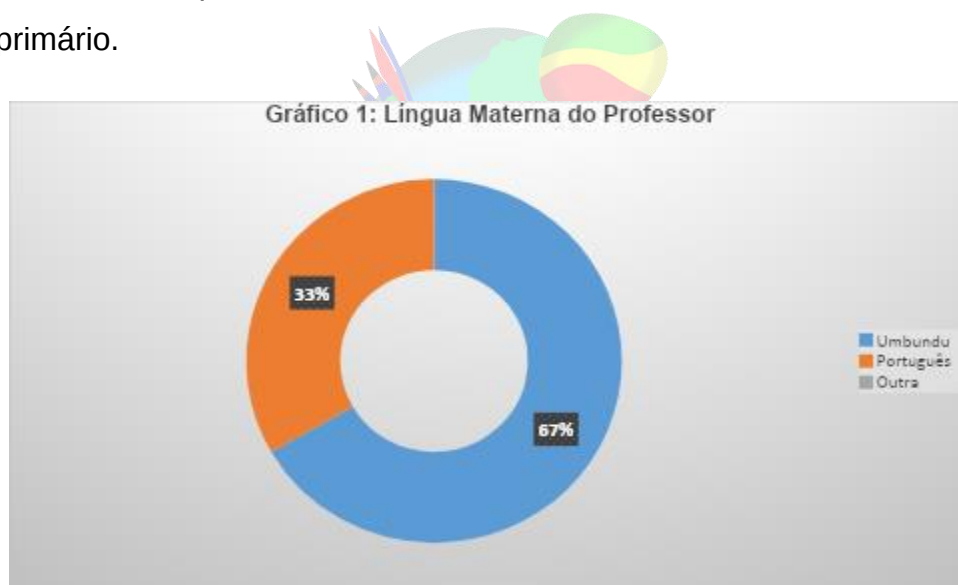
Se a língua nasce de uma certa comunidade, então ela serve como um instrumento de comunicação. Ela serve como objeto de interação social, na perspectiva mais funcionalista da língua. Esta visão mais cognitiva-interacionista é o ponto assente da nossa abordagem sobre como a língua deve ser ensinada. Dito doutro modo, sendo a língua um

ente social e com a primária necessidade de comunicação entre os seus membros, ela só deve ser aprendida pela interação social em cujo objetivo assenta na garantia da comunicação significativa.

Para tal, deve o aluno perceber a função real que a língua desempenha na sua vida, ao contrário daquela visão estruturalista clássica que incute regras descontextualizadas no aluno. Por isso, há necessidade de se olhar para uma visão mais funcional da língua a partir da perspectiva pedagógica interacional.

6.2. Análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário aos professores do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior

A presente secção objetiva analisar os dados obtidos ao longo da pesquisa de campo sobre o processo de ensino-aprendizagem do português LNM. Para Gil (2008, p.121) “o questionário é um instrumento de coleta de dados compostos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Todos os professores inquiridos são do sexo feminino, com mais de 7 anos de experiência no ensino primário.



Fonte: Autoria nossa

Como se pode ver no gráfico acima, maior parte dos professores possui o umbundu como LM, o que, de certo modo, influencia o seu comportamento verbal, no uso do português e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como LNM.

Embora a língua materna dos professores seja o umbundu, no seu dia-a-dia laboral, com convívio com os alunos, servem-se do português para a transmissão de diferentes saberes, tal como se pode ver no gráfico a seguir:



Fonte: Autoria nossa

No que atine aos alunos, o seu comportamento verbal oscila entre o português e o umbundu, porém com predominância para o uso do umbundu que é, neste caso, a sua língua materna. Sendo a escola um espaço onde se procura transmitir os saberes por meio do português, neste local, os alunos usam mais o português para estabelecer contacto com o professor, todavia, no processo interativo entre os alunos, sem a presença do professor, cuja missão é, fundamentalmente, monitorar o desempenho linguístico dos alunos, usando o português, estes alunos usam o umbundu como principal código linguístico nas suas interações (brincadeiras, canções e adivinhas). Esses dados encontram suporte com as respostas dadas pelos professores, quando se lhes pergunta a língua predominante falada pelos alunos fora da escola.

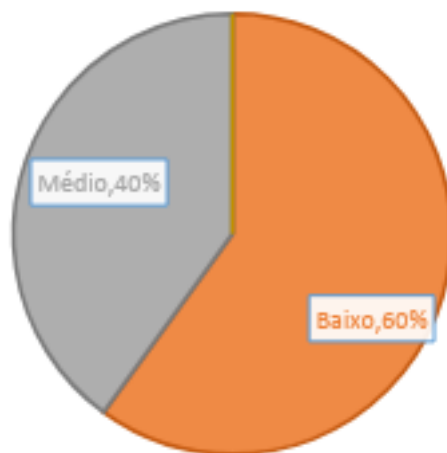


Fonte: Autoria nossa

O contexto de coabitação que o município da Chipeta contempla não exclui a comunidade escolar. Assim, é possível verificarmos um encontro entre o umbundu e o português dentro e fora do ambiente escolar, o que possui grandes implicações no processo de ensino-aprendizagem do português como LNM. Dentre as várias implicações da

coabitação linguística entre o umbundu e o português no Complexo Escolar 8 de Março do Belchior destacamos a compreensão dos enunciados orais e escritos em português no processo de ensino-aprendizagem. Ao questionarmos o nível de compreensão do português dos alunos, os professores foram unânimes em afirmar que os níveis de compreensão não são satisfatórios, oscilando entre o baixo e o médio, como se apresenta no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Nível de Compreensão dos Alunos em LP



Fonte: Autoria nossa



Conclusão

O ensino da Língua Portuguesa como língua não materna no município da Chipeta, especialmente no Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, enfrenta desafios significativos devido ao predomínio do umbundu como língua materna dos alunos. A presença de uma língua local forte e enraizada na cultura e no dia-a-dia dos alunos influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, exigindo estratégias pedagógicas adequadas e contextualizadas.

Entre os desafios observados ao longo da pesquisa, destacam-se: i) interferência linguística: a estrutura gramatical e fonológica do umbundu influencia diretamente o aprendizado da língua portuguesa; ii) contextualização cultural: a ausência de conteúdo que respeitem e integrem a cultura local pode gerar desmotivação e distanciamento dos alunos; iii) formação de professores: muitos docentes carecem de formação específica para o ensino do português como língua não materna, limitando a eficácia das metodologias aplicadas; iv) recursos didáticos inadequados: o uso de materiais que não dialogam com a

realidade sociolinguística dos alunos prejudica a compreensão e assimilação dos conteúdos.

Assim sendo, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do português como língua não materna na realidade a que nos referimos depende da adopção de estratégias pedagógicas inovadoras e culturalmente integradoras. A valorização da língua materna e a formação contínua dos professores são essenciais para garantir uma aprendizagem significativa e promover a integração linguística de forma respeitosa e eficiente. Desse modo, será possível formar cidadãos bilíngues e conscientes de sua identidade cultural e linguística.

Referências

- Adriano, P. S. (2015). *A crise normativa do Português em Angola - cliticização e regência verbal: que atitude normativa para o professor e revisor?*. Mayamba Editora.
- Azeredo, O., Pinto, I. F., & Lopes, C. A. (2014). *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português 3.º Ciclo do Ensino Básico Secundário*. Raiz Editora.
- Costa, A., Botelho, F., Solla, L., & Soares, L. V. (2021). *Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário*. Luanda: Ministério da Educação - República de Angola.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. Atlas.
- Kambuta, J. (2021). *A Grafia das Línguas Nacionais Angolanas – um estudo aplicado à língua umbundu*. Edições Colibri.
- Mateus, M. H.; Cardeira E. (2007). *Norma e Variação*, Editorial Nzila.
- Naege, J. M. (2015). *Aquisição da competência lexical na aprendizagem do português língua segunda – especificidades do aluno angolano*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Ndombele, E. D., & Timbane, A. A. (jan./jul. 2020). O Ensino da Língua Portuguesa em Angola: Reflexões Metodológicas em contextos multilíngues. *Fólio: Revista de Letras*, Vol. XII.
- Nguluve, A. K., Paxe, I., & Fernando, M. (2020). *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino: Debates e Proposições*. Literacia.
- Tchimboto, B. (2024). *Línguas e Culturas: Introdução à Etnolinguística e Oralidades Africanas*. Paulinas Editoras.

Undolo, B. (2020). *Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Português*, Edições ECO7.

Venturi, M. A. (2006). A aquisição da língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: A. Del Ré (Org.). *A aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. Contexto, p. 113-134.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 03/04/2026

Para citar este texto (ABNT): CAETANO, Adão Raimundo; CHAPUIA, Generoso Filipe. O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na escola angolana: o caso dos alunos do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, município da Chipeta – Bié. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p.32-46, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Caetano, Adão Raimundo; Chapuia, Generoso Filipe. (jul./dez.2026). O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na escola angolana: o caso dos alunos do Complexo Escolar 8 de Março do Belchior, município da Chipeta – Bié. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 32-46.

Perspectiva intercultural de ensino e de aprendizagem na atuação docente de professores de linguagens

José Nilton Medeiros ^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0009-2530-3650>

Úrsula Cunha Anacleto ^{2**}

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3027-9474>

RESUMO

Este artigo analisa de que modos as concepções de letramentos, articuladas a uma perspectiva intercultural crítica, podem contribuir para as práticas de linguagem mobilizadas por docentes da área de Linguagens no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Governador Mangabeira. Inserido no campo da Linguística Aplicada, o texto fundamenta-se nos pressupostos dos estudos contemporâneos sobre letramentos, além de abarcar a proposta pedagógica dos multiletramentos e da interculturalidade como abordagem educacional. Nesse sentido, compreendemos a linguagem como prática social situada, histórica e ideologicamente marcada. Adota-se uma abordagem qualitativa, com informações preliminares de natureza exploratória, gerados por meio de questionário aplicado a professores da área de Linguagens que atuam na educação básica, técnica e tecnológica do *locus* da pesquisa. As informações produzidas foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), permitindo a construção de categorias analíticas emergentes a partir dos discursos docentes. Os resultados indicam que os professores reconhecem a necessidade de ampliar as práticas de linguagem para além do eixo tradicional da leitura e da escrita do código gráfico. Contudo, observamos a coexistência de práticas ainda marcadas pelo modelo de letramento autônomo, o que pode evidenciar tensões entre discursos inovadores e modos tradicionais de operacionalizar o ensino e o aprendizado das linguagens. No que se refere à diversidade cultural, as informações preliminares revelam que, embora haja reconhecimento da importância de considerar os repertórios socioculturais dos estudantes, a interculturalidade tende a ser abordada de forma pontual, sem se consolidar como princípio estruturante do trabalho pedagógico. Concluímos que a articulação entre práticas de linguagem no contexto social e interculturalidade apresenta potencial para a construção de uma atuação docente mais crítica, inclusiva e culturalmente sensível.

^{1*} Doutorando em Estudos Linguísticos - na linha de pesquisa Práticas Textuais e Discursivas - pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS), com financiamento do CNPq. Professor do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Mestre em Língua e Cultura - na linha de pesquisa Aquisição, Ensino e Aprendizagem de línguas - pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA). Graduado em Letras Vernáculas (Licenciatura) pela UFBA. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/UEFS).

^{2**} Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, na linha de pesquisa Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Doutora em Educação, na linha de pesquisa Estudos Culturais, pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Mestra em Crítica Cultural, na linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação do Professor, pela Universidade do Estado da Bahia (PÓS-CRÍTICA/UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (FACINTER). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente, é professora Titular B no Departamento de Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana (DEDU/UEFS), no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEFS).

PALAVRAS-CHAVE

Práticas de linguagem; Interculturalidade; Atuação docente; IF Baiano.

Intercultural perspective on teaching and learning in the professional practice of language teachers

ABSTRACT

This article analyzes how concepts of literacy, linked to a critical intercultural perspective, can contribute to the language practices employed by teachers in the Language area at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia (IF Baiano), Governador Mangabeira campus. Situated within the field of Applied Linguistics, the text is based on the premises of contemporary literacy studies, and also encompasses the pedagogical proposal of multiliteracies and interculturality as an educational approach. In this sense, we understand language as a situated social practice, marked historically and ideologically. A qualitative approach is adopted, with preliminary exploratory information generated through a questionnaire applied to Language area teachers working in basic, technical, and technological education at the research site. The information produced was analyzed in light of Discursive Textual Analysis (DTA), allowing for the construction of emergent analytical categories based on teachers' discourses. The results indicate that teachers recognize the need to expand language practices beyond the traditional focus on reading and writing in the graphic code. However, we observed the coexistence of practices still marked by the autonomous literacy model, which may indicate tensions between innovative discourses and traditional ways of implementing language teaching and learning. Regarding cultural diversity, preliminary information reveals that, although there is recognition of the importance of considering students' sociocultural repertoires, interculturality tends to be addressed in a sporadic manner, without being consolidated as a structuring principle of pedagogical work. It is concluded that the articulation between language practices in the social context and interculturality shows potential for the development of a more critical, inclusive, and culturally sensitive teaching practice.

KEYWORDS

Language practices; Interculturality; Teaching performance; IF Baiano.

Mtazamo wa kiutamaduni katika ufundishaji na ujifunzaji katika utendaji wa walimu wa lugha

MUHTASARI

Nakala hii inachambua jinsi dhana za kusoma na kuandika, zilizoelezewa kwa mtazamo muhimu wa kitamaduni, zinaweza kuchangia mazoea ya lugha yanayohamasishwa na walimu katika eneo la Lugha katika Taasisi ya Shirikisho ya Elimu, Sayansi na Teknolojia ya Bahia (IF Baiano), chuo kikuu cha Governador Mangabeira. Imeingizwa katika uwanja wa Isimu Inayotumika, maandishi yanatokana na mawazo ya masomo ya kisasa juu ya kusoma na kuandika, pamoja na kujumuisha pendekezo la ufundishaji la kusoma na kuandika na tamaduni kama njia ya elimu. Kwa maana hii, tunaelewa lugha kama mazoezi ya kijamii yaliyowekwa, yaliyowekwa alama kihistoria na kiitikadi. Njia ya ubora inapitishwa, na habari ya awali ya asili ya uchunguzi, inayotolewa kupitia dodoso linalotumika kwa walimu katika eneo la Lugha ambao wanafanya kazi katika elimu ya msingi, kiufundi na kiteknolojia katika eneo la utafiti. Taarifa zilizotengenezwa zimetathminiwa kwa mwanga wa Uchambuzi wa Maandishi ya Hotuba (ATD), ikiruhusu uundaji wa makundi ya uchambuzi yanayojitokeza kutoka kwa hotuba za walimu. Matokeo yanaonyesha kuwa walimu

wanatambua haja ya kupanua mbinu za lugha zaidi ya mhimili wa kawaida wa kusoma na kuandika alama za grafiki. Hata hivyo, tumeona uwepo wa mbinu ambazo bado zimeathiriwa na modeli ya elimu ya kujitegemea, jambo ambalo linaweza kuonyesha mvutano kati ya hotuba za ubunifu na njia za jadi za kusimamia ufundishaji na ujifunzaji wa lugha. Kuhusu utofauti wa kitamaduni, taarifa za awali zinaonyesha kwamba, ingawa kuna kutambua umuhimu wa kuzingatia hazina za kijamii na kitamaduni za wanafunzi, utamaduni wa kati ya tamaduni huchukuliwa kwa njia ya wakati mmoja, bila kujitokeza kama kanuni msingi ya kazi ya kielimu. Tumehitimisha kwamba uhusiano kati ya mazoea ya lugha katika muktadha wa kijamii na kijamii-kiutamaduni una uwezo wa kujenga utendaji wa walimu unaokosoa zaidi, ujumuishi na unaoheshimu tamaduni.

MANENO MUHIMU

Mazoea ya lugha; Msingi wa tamaduni mbalimbali; Utendaji wa walimu; IF Baiano.

1 Introdução

As transformações contemporâneas nas práticas de linguagem foram sensivelmente impulsionadas pela intensificação da circulação de textos multimodais e multissemióticos, bem como pelo reconhecimento das diferenças culturais e de identidades nos diversos espaços em que ocorrem as interações sociocomunicativas entre pares (Rojo, Moura, 2012; Kress, 2010). Sem dúvida, isso tem contribuído para um deslocamento significativo nos modos de ensinar e de aprender na escola e em outros ambientes educacionais informais. Nesse cenário, podemos compreender que tem sido cada vez mais insuficiente pensar a linguagem como um sistema neutro de codificação, dissociado das relações sociais, históricas e, invariavelmente, culturais que atravessam sua produção e seus usos com as ressignificações atribuídas pelos falantes (Street, 2014; Hall, 2022; Bhabha, 2013). Por essa razão, os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada têm reiterado a necessidade de conceber a linguagem como prática social, situada e ideologicamente marcada, o que revela o caráter interculturalmente implicado das práticas de letramentos na vida cotidiana em sociedade (Ribeiro, Coscareli, 2023; Candau, 2016; Moita Lopes, 2006).

No campo dos estudos dos letramentos, essa compreensão é fortalecida a partir das contribuições do que denominamos de Perspectiva Sociocultural e Ideológica dos Letramentos (PSIL), que deslocam o foco das habilidades técnicas para as práticas sociais de leitura e de escrita, entendidas como ações permeadas por valores, crenças e relações de poder. A partir dessa perspectiva que adotamos, o plural “letramentos” não se apresenta tão somente como variação terminológica, mas como afirmação da diversidade de práticas de linguagem que se constituem em contextos socioculturais específicos. Esse deslocamento teórico é particularmente relevante quando se observam os contextos educacionais marcados pela heterogeneidade cultural, linguística e identitária, como é o

caso da educação profissional e tecnológica no Brasil inerente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o território nacional.

É nesse horizonte que a abordagem intercultural no ensino e na aprendizagem das práticas de linguagem emerge como uma proposta que busca responder às demandas de sociedades caracterizadas, simultaneamente, pela multiplicidade cultural das populações e pela multiplicidade semiótica dos textos. Essa questão foi amplamente debatida pelo *New London Group* (NLG) na última década do século XX e trouxe à luz implicações importantes que reverberam nas práticas pedagógicas de muitos educadores e em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) do governo brasileiro, a partir da proposta da pedagogia dos multiletramentos (Cruz Jr., Anecleto, 2025; Brasil, 2018; Cope, Kalantzis, 2015).

Ao incorporar diferentes modos de significação, tais como imagens, sons e gestos, as práticas de linguagem alinhadas à PSIL tensionam a centralidade histórica do modelo grafocêntrico e convocam a escola a repensar suas práticas pedagógicas, considerando incontornavelmente as relações de culturas na sala de aula e em todo o entorno do ambiente escolar. No entanto, a adoção dessa perspectiva não se dá de forma homogênea, sobretudo em instituições atravessadas por projetos formativos que oscilam entre a preparação imediata para o mercado de trabalho, como ocorre nos Institutos Federais, e a formação humana integral.

No âmbito da educação profissional e tecnológica, essas tensões se tornam ainda mais evidentes. Instituições como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, com olhar específico para o *campus* Governador Mangabeira – cidade situada no Recôncavo do estado da Bahia -, atendem a um público discente oriundo de contextos socioculturais diversos, incluindo estudantes de áreas rurais, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas e centros urbanos regionais. Essa diversidade configura um cenário fértil para a investigação do problema de pesquisa aqui apresentado: de que modos o letramento intercultural - que não se limita ao reconhecimento das diferenças culturais – podem contribuir para o diálogo, para a negociação de sentidos e para a problematização de hierarquias culturais e epistemológicas no processo de formação permanente do professor de linguagens?

A interculturalidade, compreendida no contexto da pesquisa aqui apresentada como uma abordagem crítica, nos permite tensionar práticas pedagógicas que naturalizam determinados saberes em detrimento de outros, favorecendo a construção de ambientes educativos mais implicados com uma educação transformadora e culturalmente sensíveis (Freire, 1996; Erickson, 1987). Quando articulada à proposta pedagógica dos multiletramentos, essa perspectiva amplia as possibilidades de análise da atuação docente,

ao considerar não apenas os conteúdos ensinados formalmente de acordo com a matriz curricular, mas os modos como os professores atribuem sentido às práticas de linguagem que mobilizam em seu cotidiano profissional.

Diante desse contexto, este artigo, fruto de uma pesquisa doutoral em andamento com professores de linguagens do IF Baiano, *campus* Governador Mangabeira, em 2025, tem como objetivo geral analisar de que modos o letramento intercultural pode ser articulado às práticas de linguagem dos professores, visando a assunção da Perspectiva Social e Ideológica dos Letramentos (PSIL) naquele ambiente. A investigação buscou identificar quais práticas de linguagem são acionadas pelos professores dessa área no IF Baiano, *campus* Governador Mangabeira (GMB), em suas atividades docentes (incluindo o contexto de sala de aula). Além disso, o estudo visou construir dialogicamente com os professores de linguagens do IF Baiano/GMB táticas de abordagem culturalmente sensíveis no ensino e na aprendizagem, considerando a concepção de práticas de linguagem na perspectiva intercultural, bem como desenvolver de forma colaborativa com os participantes da pesquisa ações socioeducativas no contexto do IF Baiano, com o intuito de promover práticas de linguagem que se alinhem à PSIL. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, com análise de dados parciais e exploratórios gerados por meio de questionário e interpretados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD).

Esta pesquisa possui relevância social e pedagógica no sentido de contribuir para o processo de formação docente em caráter permanente e a adoção de possibilidades epistemológicas que favoreçam um olhar sensível e transformador dos docentes em relação aos estudantes. Da mesma forma, buscamos lançar luz para a valorização das identidades dos estudantes, considerando a diversidade linguístico-cultural desses sujeitos e as suas práticas de linguagem do cotidiano.

O texto aqui apresentado está dividido, além da introdução, em mais quatro sessões subsequentes. A primeira trata da fundamentação teórica da investigação, com o embasamento epistemológico que sedimenta a discussão que sustenta a pesquisa. A seguir, tratamos do percurso metodológico adotado. Após a metodologia, tratamos da análise das informações obtidas em campo nas interações com os participantes. Por fim, apresentamos uma consideração final em relação à etapa da pesquisa abordada até o presente momento.

Ressaltamos que essa pesquisa apresenta resultados parciais e preliminares da investigação em curso. As informações aqui veiculadas não representam a totalidade das etapas da pesquisa de campo e não devem ser tomadas de forma conclusiva e inequívoca, haja vista lançar luz para o questionário introdutório submetido aos participantes do estudo.

2. Fundamentação teórica

A discussão teórica que orienta este estudo inscreve-se no campo da Linguística Aplicada de base crítica, particularmente nas contribuições dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), da pedagogia dos multiletramentos e da interculturalidade como abordagem educacional (Candau, 2016; Walsh, 2009; Pennycook, 2006; Barton, Hamilton, 1998). Esses referenciais convergem ao problematizar concepções naturalizadas de linguagem, ensino e conhecimento, propondo leituras que enfatizam a dimensão social, histórica, cultural e política das práticas de linguagem.

Os Novos Estudos dos Letramentos enquanto movimento teórico-ideológico nos estudos linguísticos-culturais constituem um marco teórico fundamental ao deslocarem a compreensão de letramento de um conjunto de habilidades individuais e neutras para práticas sociais situadas. Nessa perspectiva - que aqui ampliamos conceitualmente para designar uma postura interculturalmente implicada, aliada ao ensino e à aprendizagem de práticas de linguagens no contexto social, isto é, o que chamamos de Perspectiva Social e Ideológica dos Letramentos (PSIL) - ler e escrever não se configuram como atos apenas na esfera cognitiva, mas são vistos como práticas permeadas por valores, ideologias e relações de poder, realizadas em contextos específicos e orientadas por finalidades socialmente construídas.

O uso do plural “letramentos”, portanto, expressa de forma lógica e proposital a coexistência de múltiplas práticas de linguagem, em modos e semioses diversas, que variam conforme os contextos socioculturais, os domínios de atividade e os sujeitos envolvidos (Pinheiro, 2024; Kress, 2010). O componente intercultural, nesse viés, constitui-se como um elemento indissociável, haja visto que se encarrega de lançar luz sobre as negociações das tensões que emergem dos diferentes grupos culturais presentes na sala de aula. Trata-se de uma abordagem de interculturalidade crítica, que, pela visão de Walsh (2009, p. 21-22), diferencia-se de uma abordagem intercultural funcional, porque:

O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade -, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

Como podemos perceber no excerto acima, a interculturalidade crítica, que assumimos como tônica deste trabalho, desloca o foco para a colonialidade do poder, evidenciando que a diferença não é simplesmente cultural, mas historicamente construída a partir de questões étnico-raciais e de processos de subalternização. Nessa perspectiva, a interculturalidade deixa de ser um aparato de gestão da diversidade e assume o caráter de projeto contra hegemônico, produzido a partir das experiências e das lutas de sujeitos historicamente marginalizados, questionando de forma direta as bases políticas e sociais do modelo dominante, seja na escola, seja no mundo da vida cotidiana.

Essa concepção rompe, ao mesmo tempo, com o chamado modelo autônomo de letramento, discutido por Street (2014) no campo dos letramentos sociais, historicamente dominante no espaço escolar. Esse modelo tende a universalizar formas específicas de leitura e de escrita, frequentemente associadas à cultura letrada hegemônica na escola. Em contraposição, o modelo ideológico de letramento reconhece que determinadas práticas são legitimadas socialmente enquanto outras são marginalizadas, o que implica compreender o letramento como um campo de disputas simbólicas. Tal entendimento é particularmente relevante em contextos educacionais marcados pela diversidade cultural e linguística, nos quais práticas não hegemônicas de linguagem frequentemente permanecem invisibilizadas.

Outra abordagem conceitual importante para essa discussão é a noção de multiletramentos, formulada pelo *New London Group* (NLG), que amplia essa discussão ao articular dois eixos centrais: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos. Ao reconhecer que os sentidos são produzidos por meio de diferentes modos de significação, a saber, o verbal, o visual, o sonoro, o gestual e o espacial, os multiletramentos tensionam a centralidade histórica da escrita em grafemas e de hierarquias étnico-sociais e convocam a escola a incorporar práticas pedagógicas que dialoguem com a complexidade dos textos e das culturas que circulam na sociedade atual.

No âmbito educacional, a pedagogia dos multiletramentos propõe um deslocamento metodológico que envolve não apenas a inclusão de novos recursos e tecnologias, mas a reorganização das práticas de ensino a partir de quatro movimentos pedagógicos inter-relacionados: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. Esses movimentos visam possibilitar que os estudantes mobilizem seus repertórios socioculturais, desenvolvam consciência crítica sobre os usos da linguagem e atuem de forma reflexiva e transformadora em diferentes contextos sociais (Rojo, Moura, 2012; Souza, 2011; Kalantzis, Cope, 2009).

Entretanto, a incorporação da proposta da pedagogia dos multiletramentos nas práticas docentes não ocorre de maneira linear ou homogênea. Em instituições educacionais atravessadas por currículos normativos e por exigências de padronização, é possível observar, frequentemente, a coexistência de práticas inovadoras e concepções tradicionais de ensino de linguagem. Essa tensão evidencia a necessidade de análises que considerem não apenas os dispositivos pedagógicos utilizados, mas também as concepções de linguagem e de cultura que orientam a atuação docente.

É nesse ponto que a interculturalidade se apresenta como um aporte teórico indispensável. Compreendida em sua vertente crítica, a interculturalidade não se restringe à celebração da diversidade ou à inclusão pontual de conteúdos culturais distintos, como apontado anteriormente. Trata-se, nesse caso, de uma abordagem que problematiza as relações não simétricas entre culturas, saberes e identidades, promovendo o diálogo intercultural como prática política e epistemológica. No campo educacional, essa perspectiva tensiona currículos que promovem o apagamento de culturas e questiona a hierarquização de saberes que historicamente privilegia epistemologias consideradas de prestígio.

A articulação entre as práticas de linguagem no contexto social, a partir da visão adotada na PSIL, e a abordagem intercultural de ensino e de aprendizagem permite compreender as práticas de linguagem como espaços de negociação de sentidos, nos quais diferentes repertórios culturais entram em contato, conflito e, necessariamente, diálogos. Para a atuação docente, essa articulação implica reconhecer os estudantes como sujeitos culturalmente situados, cujas experiências, saberes e formas de expressão podem e devem constituir pontos de partida para a construção do conhecimento escolar. Nesse sentido, práticas pedagógicas culturalmente sensíveis não se limitam à adaptação de conteúdos, mas envolvem a problematização crítica dos próprios critérios de legitimidade do conhecimento.

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Governador Mangabeira, tais discussões assumem particular relevância. A presença de sujeitos oriundos de diferentes territórios e tradições socioculturais demanda práticas de linguagem que ultrapassem abordagens homogêneas e normativas, tendo em vista que a região do recôncavo baiano, onde se situa o local da pesquisa, possui comunidades com forte vinculação social e histórica com comunidades quilombolas, populações rurais e comunidades consideradas ribeirinhas. Assim, ao articular os aportes epistemológicos da Perspectiva Social e Ideológica dos Letramentos (PSIL), que engloba a proposta pedagógica dos multiletramentos e da abordagem intercultural de ensino e de

aprendizagem, este estudo busca analisar a atuação docente não como um conjunto de técnicas isoladas, mas como práticas discursivas atravessadas por disputas de sentidos, concepções de linguagem e projetos formativos em tensão.

3 Metodologia

Este estudo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa, assumindo um delineamento de aspecto etnográfico (ainda que não seja, no sentido estrito, uma pesquisa etnográfica clássica), orientado pela compreensão das práticas de linguagem como fenômenos socialmente situados. Essa abordagem nos permite analisar as concepções e os discursos docentes em articulação com o contexto institucional e sociocultural em que se produzem, sem a pretensão de generalização estatística ou quantitativa, mas com ênfase na compreensão interpretativa dos sentidos atribuídos pelos sujeitos em relação à atuação profissional como docentes (Flick, 2013; Creswell, 2010; Andion, Serva, 2006).

Dessa forma, o pesquisador, mais do que fazer um recorte impessoal de determinados dados previamente encontrados no campo, busca gerar informações com os participantes da pesquisa e, assim, interagir e compreender sistemicamente as relações multifacetadas dos participantes e do objeto de estudo. Relacionado a essa questão, compreendemos que “os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições ou significados mantidos por pesquisadores” (Yin, 2016, p.7)

A pesquisa aqui apresentada está em desenvolvimento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Governador Mangabeira, instituição que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O campus atende estudantes da educação básica, técnica e tecnológica, oriundos de diferentes contextos socioculturais, o que configura um cenário relevante para a investigação de práticas docentes sensíveis à diversidade cultural e semiótica. Participaram dessa primeira etapa do estudo sete professores da área de Linguagens, com atuação em componentes curriculares relacionados ao ensino de língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola e Libras – e suas respectivas literaturas - de artes e de música.

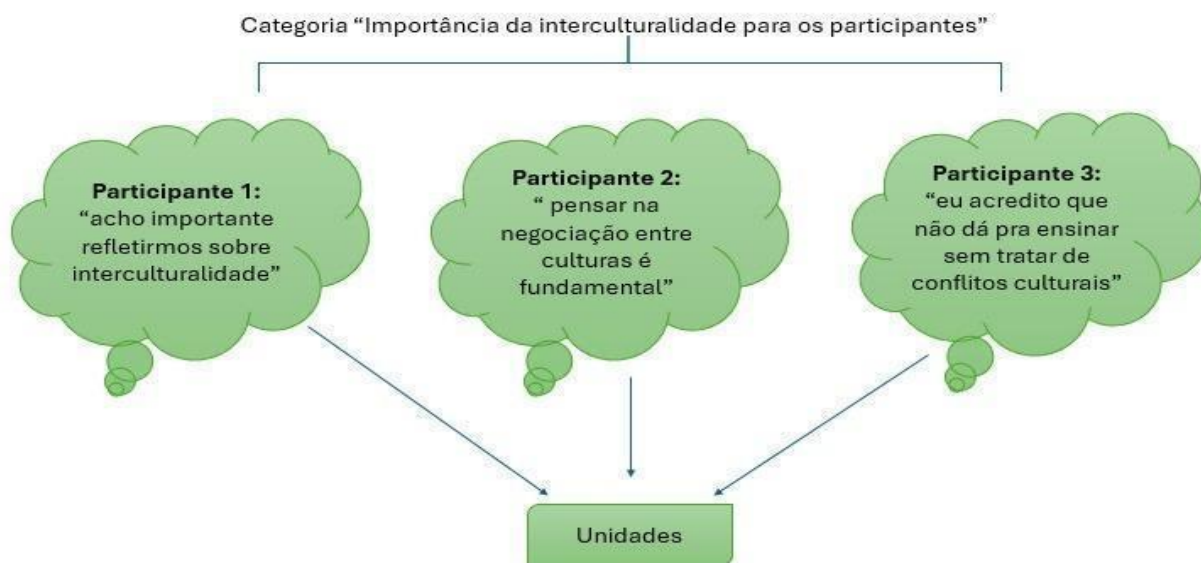
Como dispositivo inicial de geração de informações, foi utilizado um questionário composto por questões essencialmente de múltipla escolha inicialmente, haja visto que o objetivo primário, nessa etapa, foi mapear as concepções preliminares dos docentes acerca de linguagem, letramentos, multiletramentos e diversidade cultural, bem como identificar práticas pedagógicas por eles mobilizadas em seu cotidiano profissional. A opção pelo

questionário justifica-se por sua potencialidade de alcançar diferentes sujeitos e de produzir informações mais objetivas que permitem identificar regularidades, tensões e deslocamentos nas concepções docentes, sem atravessar, neste primeiro momento, de modo mais profundo os discursos que emergem de entrevistas ou rodas de conversas, por exemplo.

As informações analisadas neste artigo correspondem a um recorte parcial e exploratório da investigação mais ampla em desenvolvimento. Tal recorte não compromete a consistência analítica do estudo, uma vez que possibilita a identificação de tendências discursivas e de categorias emergentes que lançam luz sobre a relação entre práticas de linguagem no contexto social, proposta pedagógica dos multiletramentos, interculturalidade e atuação docente no contexto investigado.

Para o tratamento e a interpretação das informações, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD), entendida como um processo analítico de natureza qualitativa que articula procedimentos sistemáticos de fragmentação e reconstrução dos textos. Esse método envolve três movimentos principais: a unitarização, na qual os textos são decompostos em unidades de sentido; a categorização, que consiste no agrupamento dessas unidades a partir de aproximações semânticas; e a produção de metatextos interpretativos, nos quais se articulam os dados empíricos e o referencial teórico, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016). Podemos ver abaixo um exemplo que ilustra as etapas aqui descritas, para efeito de compreensão:

Figura 1 - Exemplo ilustrativo de unidade e categorias na ATD



Fonte: elaboração própria

A escolha da Análise Textual Discursiva justifica-se por sua afinidade com investigações que buscam compreender processos de significação e produção de sentidos, especialmente em estudos que envolvem discursos docentes e práticas de linguagem. Ao permitir a construção de categorias emergentes, esse procedimento analítico favorece a compreensão das concepções que orientam a atuação dos professores, bem como das tensões e das contradições que atravessam seus discursos.

Além disso, a ATD possibilita um movimento mais analítico que articula rigor metodológico e abertura interpretativa, ao conceber a análise como um processo recursivo de desconstrução e reconstrução dos textos. Essa característica é particularmente pertinente a estudos que se situam no campo da Linguística Aplicada, uma vez que permite apreender os discursos docentes não como enunciações estáveis, mas como produções atravessadas por disputas de sentidos, historicidade e posicionamentos ideológicos, favorecendo a emergência de interpretações críticas sobre as práticas de linguagem no contexto educacional.

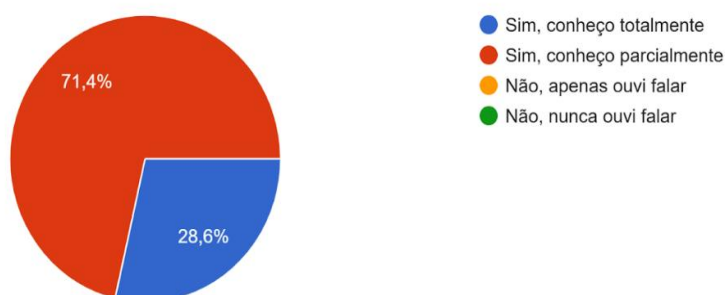
4 Análise e discussão dos resultados parciais

A análise das informações geradas por meio do questionário permitiu identificar um conjunto de categorias que dão pistas sobre as possíveis concepções de linguagem e as aparentes práticas pedagógicas mobilizadas pelos docentes da área de Linguagens no contexto investigado. Tais categorias foram construídas a partir do processo de unitarização e categorização, conforme os pressupostos da ATD, e revelam tanto movimentos de aproximação às perspectivas dos multiletramentos e da interculturalidade, quanto a permanência de concepções tradicionais de ensino de linguagem.

Conforme podemos observar no gráfico 1, a maioria expressiva dos participantes - cinco, dos sete professores - da pesquisa indica não conhecer parcialmente a concepção de Letramentos. Ressaltamos que o questionário foi composto por perguntas objetivas, nessa primeira etapa, o que implica lançar luz sobre a categoria, sem, contudo, debatê-la dialogicamente com os participantes. A seguir, apresentamos o gráfico 1 sobre a concepção de Letramentos dos participantes.

Gráfico 1 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre a categoria “letramentos”

Você conhece a concepção de Letramentos?
7 respostas



Fonte: elaboração própria no Google Forms

O fato de os professores afirmarem conhecer apenas parcialmente a concepção de letramentos não significa, necessariamente, ausência de familiaridade com a noção em termos práticos. Muitas vezes, esse conhecimento se manifesta de forma implícita, por meio de práticas pedagógicas que mobilizam diferentes usos sociais da leitura e da escrita, ainda que não sejam nomeados teoricamente como letramentos. Como destacam Kleiman (1995) e Soares (1998), os letramentos não se restringem à dimensão conceitual, mas dizem respeito às práticas sociais efetivas que envolvem a linguagem, o que possibilita que docentes atuem com princípios alinhados à categoria mesmo sem uma apropriação acadêmica ou terminológica. Isso indica que o domínio teórico pode não ser pleno, mas a vivência pedagógica já evidencia um trânsito pelas práticas que a teoria descreve.

Considerando os pressupostos da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016), a informação gerada a partir do questionário de que 71,4% dos participantes declarou conhecer apenas parcialmente a concepção de letramentos se constitui como um elemento significativo para a categorização, em virtude de possibilitar a construção de uma unidade de análise relacionada à percepção dos docentes sobre concepções teóricas fundamentais para a área de Linguagens. Assim, a identificação dessa autodeclaração de conhecimento parcial, mesmo que tenha sido feita de forma objetiva em resposta de múltipla escolha, não foi tomada apenas como constatação descritiva, mas como um indício interpretativo que, ao ser reelaborado teoricamente, orienta a construção de categorias emergentes dentro da pesquisa.

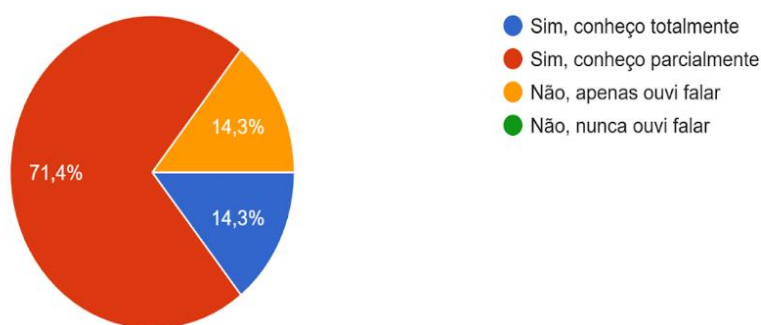
Evidentemente, embora não possamos afirmar de forma inequívoca que a maioria dos participantes não está familiarizado com os letramentos, podemos ao menos presumir, por meio das informações do questionário, que explicitamente e de forma consciente tais

atores entendem que há margem para melhor apropriação conceitual dessa categoria, ainda que a acionem cotidianamente em suas práticas docentes no ambiente escolar. Isso sugere que o conhecimento declarado pode estar ancorado mais em um espectro intuitivo e prático do que em uma elaboração teórica sistematizada. Tal constatação pode também apontar para a necessidade de formação continuada que articule teoria e prática, de modo a potencializar a consciência docente sobre os fundamentos que sustentam suas próprias práticas.

Quando consideramos a categoria “multiletramentos”, o panorama revela um cenário similar ao que se apresentou no que diz respeito ao conhecimento dos participantes da concepção de letramentos. Entre os sete participantes, apenas um revelou conhecer totalmente a concepção. Como o questionário preliminar foi composto de questões objetivas, a ideia inicial girou em torno de sondar a amplitude de afinidade dos professores com essa categoria, sem necessariamente, nesse momento, abrir a possibilidade para um diálogo mais denso e aprofundado sobre questões conceituais mais específicas. O gráfico 2 evidencia o resultado sobre a concepção de multiletramentos.

Gráfico 2 - Entendimento dos participantes sobre a concepção de multiletramentos

Você conhece a concepção de Multiletramentos?
7 respostas



Fonte: Elaboração própria no Google Forms

Assim como ocorre com a concepção de letramentos, é perceptível que a proposta pedagógica dos multiletramentos, enquanto construto teórico-epistemológico, embora esteja sensivelmente implicada à construção do atual documento normativo para a Educação Básica no Brasil, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme apontamos (Cruz Jr.; Anecleto, 2025), não se constitui como um fundamento teórico de apropriação do coletivo de professores que atuam como participantes da pesquisa. Essa questão pode lançar luz para um aparente desconhecimento dos docentes em relação às

bases teóricas que fundamentaram a elaboração da BNCC, ao passo que também pode trazer à tona a iminente necessidade de leitura crítico-reflexiva deste documento que permeia as práticas pedagógicas de professores em todos os contextos escolares da Educação Básica por todo o Brasil. Isso se reverbera no fato de que seis, do total de sete participantes, afirmaram nunca terem acionado a concepção de multiletramentos em sala de aula, por tematizar esse assunto junto aos estudantes.

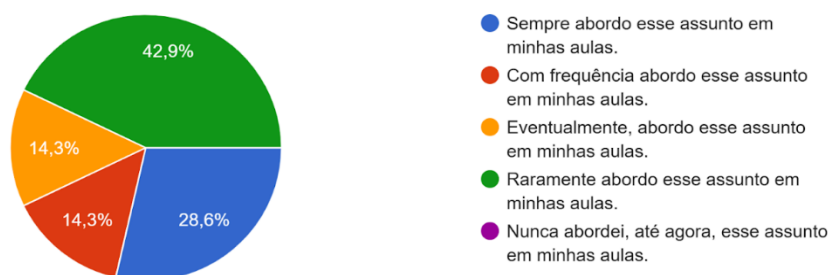
Nesse sentido, é importante destacar que a ausência de referência explícita ao termo multiletramentos nas práticas docentes não implica necessariamente a inexistência de ações pedagógicas alinhadas a essa concepção. Muitas vezes, professores desenvolvem atividades que mobilizam diferentes linguagens, recursos multimodais e práticas socioculturais de leitura e de escrita sem, contudo, nomeá-las teoricamente como práticas de multiletramentos. Assim, mais relevante do que a utilização do conceito em sala de aula é a materialização de propostas que favoreçam a interação crítica dos estudantes com os múltiplos textos e linguagens que circulam em seu cotidiano, em consonância com a perspectiva defendida por Rojo e Moura (2012). Isso significa que a prática pedagógica multiletrada não se reduz a um domínio terminológico, mas se manifesta na intencionalidade de integrar diferentes modos semióticos, reconhecer a diversidade cultural e promover aprendizagens que dialoguem com as demandas da contemporaneidade, ampliando a formação cidadã e crítica dos estudantes.

Quando se trata da categoria “interculturalidade”, ou termos relacionados como “diferenças culturais”, temas de maior alcance por possuir canonicamente caráter essencialmente transdisciplinar, temos um cenário que aponta para a necessidade de uma aparente insuficiência de adesão dos professores em relação a essa discussão, conforme podemos ver no gráfico 3:

Gráfico 3 - Presença da temática de questões interculturais em sala de aula

Em suas aulas, você costuma discutir com os estudantes sobre as diferenças culturais e de identidade comuns no ambiente escolar?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria no Google Forms

De modo geral, as informações sugerem que, embora haja certa presença do tema nas aulas, a abordagem das diferenças culturais e de identidades - o que remete a políticas de integração na diversidade cultural presente no espaço escolar - ainda é marcada por baixa recorrência e ausência de sistematicidade. O fato de a maioria se situar entre o “eventualmente” e o “raramente” indica que as práticas interculturais não são, em muitos casos, intencionalmente planejadas ou articuladas aos conteúdos escolares. Isso pode refletir tanto uma carência de formação permanente quanto uma limitação nos próprios referenciais pedagógicos mobilizados no cotidiano docente.

O cenário analisado de forma preliminar nesta pesquisa reafirma a importância de se estabelecer espaços formativos que favoreçam a compreensão mais aprofundada e a apropriação crítica e reflexiva da PSIL como um fundamento epistemológico e metodológico capaz de oportunizar eventos de letramentos que transformem o planejamento pedagógico em direção a práticas mais dialógicas, plurais e sintonizadas com as demandas sociais atuais. Essas informações geradas a partir do questionário reforçam, de igual modo, a importância da formação permanente e de mobilização autorreflexiva em torno das práticas e crenças que adotamos como professores, desde o momento do planejamento até a atuação propriamente dita em sala de aula.

A formação permanente, que compreendemos ser componente fundamental para práticas docentes emancipatórias e implicadas com os preceitos da PSIL, refere-se a um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, que ocorre ao longo de toda a carreira docente, independentemente do estágio de experiência, do nível de atuação ou da titulação acadêmica. Diferentemente da formação inicial, que tem como objetivo fornecer as bases teóricas e metodológicas para o ingresso na profissão, a formação permanente enfatiza a atualização constante de conhecimentos, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Tardif, 2014; Pimenta, 2005).

Essa concepção valoriza o caráter autorreflexivo do docente, reconhecendo que o aprendizado profissional não é apenas acumulativo, mas também dialógico e situacional, surgindo das experiências concretas que vivenciamos em sala de aula como professores, da interação com colegas no ambiente de trabalho e da participação em programas de capacitação continuada, seja em cursos de formação de curta duração, em programas de pós-graduação, em rodas de conversa, entre outros. Além disso, a formação permanente está intimamente ligada à noção de desenvolvimento profissional docente como prática ética e política, na medida em que busca aprimorar a qualidade do ensino e responder às demandas sociais e culturais dos estudantes e da comunidade escolar. Assim,

compreender a formação permanente como aspecto indissociável da docência, fornecendo bases sólidas para o comprometimento com uma educação voltada para práticas socioculturalmente sensíveis e alinhadas aos preceitos da pedagogia dos multiletramentos em uma perspectiva intercultural.

A articulação entre essas categorias permite compreender que a atuação docente no contexto investigado é atravessada por tensões entre concepções tradicionais e propostas inovadoras de ensino de linguagem. Embora os multiletramentos e a interculturalidade apareçam como referenciais reconhecidos e valorizados no discurso dos professores, sua incorporação plena às práticas pedagógicas enfrenta limites impostos por concepções historicamente sedimentadas e por exigências institucionais de padronização.

Esses resultados parciais indicam que a consolidação de práticas de linguagem orientadas pelos multiletramentos e pela interculturalidade não depende apenas da introdução de novos recursos ou conteúdos, mas de um deslocamento mais profundo nas concepções de linguagem, cultura e conhecimento que orientam a formação e a atuação docente. Nesse sentido, a análise evidencia a necessidade de processos formativos que promovam a reflexão crítica sobre as práticas de linguagem e favoreçam a construção de pedagogias culturalmente sensíveis no contexto da educação profissional e tecnológica.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar de que modos as concepções de letramentos, articulada a uma perspectiva intercultural crítica, podem contribuir para as práticas de linguagem mobilizadas por docentes da área de Linguagens no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Governador Mangabeira. A partir de uma abordagem qualitativa e da análise de informações parciais gerados por meio de questionário, buscamos compreender as concepções docentes que orientam tais práticas, bem como as tensões e os deslocamentos que atravessam sua atuação profissional.

Os resultados parciais apontam tendências preliminares em relação ao que os professores reconhecem como necessidade, a saber, ampliar as práticas de linguagem para além do eixo tradicional da leitura e da escrita alfabética, incorporando textos multimodais e recursos digitais em suas aulas. Esse reconhecimento aponta para a presença, ainda que relativamente incipiente, de concepções alinhadas à pedagogia dos multiletramentos.

No que se refere à interculturalidade, as informações analisadas mostram que a diversidade cultural é reconhecida como elemento relevante no contexto escolar, especialmente em uma instituição que atende sujeitos oriundos de diferentes territórios e realidades socioculturais. Contudo, a abordagem dessa diversidade tende a ocorrer de forma pontual, sem se consolidar como princípio estruturante das práticas pedagógicas. Tal configuração sugere limites na incorporação de uma interculturalidade crítica, capaz de problematizar hierarquias culturais e epistemológicas presentes no currículo e nas práticas de ensino.

Apesar desses limites, a pesquisa visa criar condições para que surjam movimentos de ressignificação da atuação docente, fomentando a disposição dos professores em repensar suas práticas à luz dos repertórios socioculturais dos estudantes e das demandas contemporâneas de linguagem. Esses movimentos favorecem a potencialidade da articulação entre práticas de linguagem socioculturalmente situadas, a proposta pedagógica dos multiletramentos e a abordagem intercultural no âmbito da educação como caminho para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, críticas e culturalmente sensíveis, especialmente no âmbito da educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais.

A efetivação dessa articulação exige não apenas a introdução de novos recursos ou conteúdos, mas um deslocamento mais profundo nas concepções de linguagem, cultura e saberes que orientam a formação e a atuação docente. Nesse sentido, este estudo contribui para o debate na área de Linguística Aplicada e Educação ao evidenciar a necessidade de processos formativos que promovam a reflexão crítica sobre as práticas de linguagem e favoreçam a consolidação de pedagogias interculturais no contexto escolar.

Referências

- ANDION, Carolina; SERVA, Mauricio. A etnografia e os estudos organizacionais. In GODOI, Christian; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Gláucia R. Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Secretaria de Educação Básica – MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave Macmillan, 2015.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ JR., José Nilton; ANECLETO, Úrsula Cunha. *Ensino de português como língua materna: dos PCN à BNCC*. In: (Multi)letramentos e formação docente [recurso eletrônico] / organização Helena Maria Ferreira, Úrsula Cunha Anacleto, Jaciluz Dias Fonseca. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2025.

ERICKSON, Frederick. *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*. *Anthropology & Education Quarterly*. vol. 18. n. 4, 1987, pp. 335-56. DOI: 10.1525/AEQ.1987.18.4.04X0023W. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227677104_Transformation_and_School_Success_The_Politics_and_Culture_of_Educational_Achievement>. Acesso em 03 jul. 2023.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomáz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 8ª ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther. *Multimodality – A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PENNYCOOK, Allan. Uma linguística aplicada transgressiva. In MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Petrilson. Da linguística saussuriana à semiótica social: o conceito de multimodalidade sob escrutínio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 63, n. 2, p. 1–27, maio/ago. 2024. DOI: 10.1590/01031813v63220248675669. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/RRbYKdH3WVGQKK8fW8gXn6K/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. *Linguística aplicada: ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança – hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens acadêmicas e práticas*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

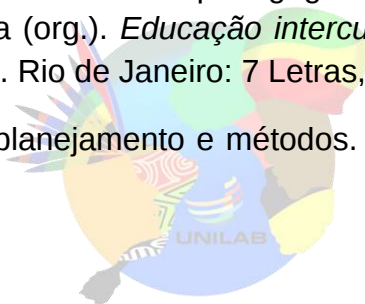
TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12–42.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 03/04/2026



Para citar este texto (ABNT): MEDEIROS, José Nilton; ANECLETO, Úrsula Cunha. *Perspectiva intercultural de ensino e de aprendizagem na atuação docente de professores de linguagens*. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p.47-65, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Medeiros, José Nilton; Anecleto, Úrsula Cunha. (jul./dez.2026). *Perspectiva intercultural de ensino e de aprendizagem na atuação docente de professores de linguagens*. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2):47-65.

Inovações pedagógicas em sala de aula: um olhar às metodologias no ensino angolano

Fortuna Neto Figueiredo Vitangui ^{1*}

ORCID iD

<https://orcid.org/0009-0007-3104-9332>

RESUMO

As inovações pedagógicas viradas ao olhar crítico das estratégias de ensino têm sido um dos assuntos muito discutidos em várias artérias da educação. Em Angola, essas discussões vêm ganhando cada vez mais destaques, uma vez que é um assunto que interessa a todos, apesar de dividir opiniões e fundamentações, pode-se assim afirmar que, a educação é um elemento de utilidade pública. O presente artigo tem como objetivo, a compreensão da necessidade de inovações pedagógicas em sala de aulas, visando a (in) utilização das metodologias ativas nos subsistemas de ensino angolano. A pesquisa tem o enfoque metodológico qualitativo, usando-se na coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação. Do ponto de vista da natureza, o trabalho caracteriza-se como aplicado, por envolver questões locais. Quanto aos objetivos, a pesquisa enquadra-se no fórum descritivo, pelo fato da descrição dos dados coletados sem manipulação de elementos e por confirmar as questões levantadas com o foco nos objetivos traçados. É uma pesquisa-ação diante dos procedimentos técnicos, que procuraram esclarecer/solucionar um problema de ocorrência local. A pesquisa contou com 10 participantes, todos agentes de educação atuantes no ensino angolano. Os resultados da pesquisa apontam que o ensino angolano é orientado em grande escala por uma ideologia tradicional, sendo esta forma de orientação abrangente em todos os subsistemas de ensino. A solução vê-se na necessidade emergente do sistema de educação e ensino angolano optar por inovações pedagógicas, refletindo no uso de metodologias ativas sem e com recursos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE

Inovação pedagógica; Angola; Aprendizagem; Metodologias de Ensino; Metodologias ativas.

Pedagogical innovations in the classroom: a look at methodologies in angolan education

ABSTRACT

Pedagogical innovations focused on the critical view of teaching strategies have been one of the most discussed topics in various areas of education. In Angola, these discussions have been gaining more and more attention, as it is a matter of interest to everyone. Despite dividing opinions and foundations, it can be stated that education is a matter of public utility. This article aims to understand the need for pedagogical innovations in the classroom, focusing on the (non) use of active methodologies in the Angolan education subsystems. The research adopts a qualitative methodological approach, using semi-structured interviews and observation for data collection. In terms of nature, this research is framed as

^{1*} Mestre em Docência Universitária pela Universidad Europea del Atlántico, Espanha. Professor da Escola Politécnica da ADPP-Zango 2, Angola. E-mail: fortunavitangui@gmail.com.

applied research, as it involves local issues. Regarding objectives, the research fits within the descriptive forum, as it describes the collected data without manipulating elements and confirms the raised issues with a focus on the established goals. It is an action-research in terms of technical procedures, aiming to clarify/solve a locally occurring problem. The research involved 10 participants, all educational agents working in Angolan education. The research results indicate that Angolan education is largely guided by traditional methods, which are widespread across all education subsystems. The solution lies in the emerging need for the Angolan education system to adopt pedagogical innovations, reflecting the use of active methodologies both with and without technological resources.

KEYWORDS

Pedagogical innovation; Angola; Learning; Teaching Methodologies; Active methodologies.

Bantu ya ke longaka na kille: kutalila banzila ya kulongoka na angolan

BUNKUFI (KiKongo)

Ba innovations pédagogiques yina kele na lukanu ya kutala mbote-mbote ba nzila ya kulonga me kuma ntu-dyambu yina bantu ke tubilaka mingi na mambu ya mutindu na mutindu ya malongi. Na Angola, masolo yayi me kuma kubaka kisika mingi, samu yau kele diambu yina ke sepedisa bantu nyonso, ata ba ngindu na ba nsangu ke kabuana, beto lenda tuba mutindu yina ti, malongi kele kima ya mfunu ya bantu nyonso. Disolo yayi kele na lukanu ya kubakisa mfunu ya ba innovations pédagogiques na kati ya kisika ya kulongoka, na lukanu ya (ku) sadila ba nzila ya bisalu na ba subsystemes ya malongi ya Angola. Kusosa kele na ntuala ya mutindu ya kusadila (méthodologique qualitative), na kusadilaka ba mvutukulu ya ndambu ya kutungama na kutala samu na kuzwa bansangu. Na kutala ya kimuntu, nsosa yayi kele na nzila ya kusosa ya kusadila, mutindu yau ke tadila mambu ya kizunga. Na yina me tala ba lukanu, bansosa ke kota na kati ya forum ya kutendula, na yina me tala kutendula ba nsangu me vukana kukonda kusadila bima mpe samu yau ke ndimisa ba ngiufula yina me basika na kutula dikebi na ba lukanu yina me monisama. Yau kele nsosa ya bisalu na ntwala ya ba nzila ya tekini, na nzila ya kusosa kuzaba/kumanisa mpasi mosi ke salama na kizunga. Kusosa yina vuandaka na bantu 10, ba ntudisi nyonso ya malongi vuandaka sala na malongi ya Angola. Ba mvutu ya kusosa ke monisa ti malongi ya Angola kele mingi na mutindu ya kinkulu, mpe mutindu yayi ya kutwadisa kele ya mvimba na ba nzila nyonso ya fioti ya malongi. Nsadulu kele na nsatu yina ke basika na nzila ya malongi mpe ya kulonga ya Angola na kupona ba nzila ya mpa ya kulonga, yina ke monana na kusadila ba nzila ya bisalu yina kele na bisadilu ya tekinozi mpe yina kele na yau ve.

BANGOGO YA MFUNU

Innovation pédagogique; Ngola; Kulongoka; Bametode ya Kulonga; Bametode ya kisalu.

Introdução

A educação escolar é um dos elementos fundamentais na formação e realização pessoal dos indivíduos. Por isso, é tida como um dever e uma obrigação dos sujeitos, uma vez que sem ela as pessoas ficam incompletas. O mundo da educação escolar já não é o mesmo, há muitas mudanças que antes eram impensáveis de acontecer no seio dos sistemas educacionais, tudo porque os sistemas de educação e ensino resistiam às

mudanças que já seriam feitas. Diante das evoluções sociais, a escola foi o último elemento a mudar, mas mudou. Neste quesito, ainda há países que não implementam tais mudanças por não saberem lidar com elas. Até certo ponto Angola é um desses países que mostra alergias às mudanças do mundo educacional, ficando assim na estagnação e vivendo uma educação que se assemelha a de séculos anteriores.

Estamos numa era educacional em que somos obrigados a seguir os passos de quem já está mais à frente, para não ficarmos atrás. Devemos beber das experiências dos outros para evoluir e não cometer erros de palmatória ao tentar essa evolução, sem ter noção de como e quando fazer atos que levam a evoluir no sentido desejado. As transformações evolutivas no seio da educação escolar não são tão novas, são tão antigas quanto a sua resistência à mudança. As evoluções começaram quando houve a necessidade de experimentar o novo, no campo da educação escolar teve influências de mudanças que se fazem sentir até nos dias de hoje, esses movimentos foram denominados como movimento da escola nova e movimento da escola tecnicista. Ambos movimentos propuseram mudanças inovadoras para a educação.

As inovações no sentido pedagógico é um problema no sistema de educação e ensino angolano, através da sua permanência de uma educação voltada para o sentido tradicionalista, isso vai desde as orientações supremas até a sala de aula, o que constitui uma preocupação. Com base no exposto, a presente pesquisa tem a seguinte pergunta de partida: como é vista a necessidade de inovações pedagógicas em sala de aula no sistema de ensino angolano? A realização desta pesquisa parte das observações empíricas feitas, olhando no antes e no agora do sistema de educação e ensino, desde as suas leis até a prática educativa, comparando com países de dentro e fora do nosso continente.

A elaboração desta pesquisa nos remeteu ao principal objetivo de compreender a necessidade de inovações pedagógicas em sala de aula, visando a (in) utilização das metodologias ativas nos subsistemas de ensino angolano. O enfoque metodológico da pesquisa é enquadrado na abordagem qualitativa, onde não respondemos por variáveis e hipóteses, assim como não destacamos probabilidades estatísticas, apenas seguimos fielmente os objetivos da pesquisa, com o auxílio de um guião de entrevista que nos permitiu a coordenação e estruturação das informações coletadas, tratadas com a análise de conteúdos.

A pesquisa está estruturada em pontos e subpontos, consideramos a introdução como ponto zero, depois dela, segue-se o primeiro ponto que é o referencial teórico, que é constituído por subpontos como: a emergência de inovações pedagógicas no ensino, as metodologias de ensino: tradicionais e ativas, os tipos de metodologias ativas, o uso de

metodologias ativas com recursos tecnológicos e a realidade metodológica do ensino angolano. No segundo ponto, apresentamos o enfoque metodológico da pesquisa, tendo a constituição dos subpontos como: tipo de estudo, descrição e contextualização dos participantes. No terceiro ponto, é apresentado e discutido os resultados da pesquisa. No quarto ponto são apresentadas as considerações finais.

Esta pesquisa fornece aos agentes de educação, aos angolanos interessados, assim como aos pesquisadores de realidades semelhantes, fundamentos de inovações pedagógicas em sala de aula, metodologias ativas e dinâmicas educacionais que a realidade exige.

1 Referencial teórico

1.1 A emergência de inovações pedagógicas no ensino

A evolução dinâmica que o mundo nos sobrepõe torna imperativo a emergência de inovações pedagógicas no sistema de ensino angolano, dado o tempo de estagnação pedagógica e descompassos do nosso ensino, a não adoção de inovações nos remete aos retrocessos da educação mundial. No cenário atual, segundo Silva *et al.* (2023, p. 2) as abordagens tradicionais de ensino enfrentam dificuldades em encontrar um ambiente estimulante, devido à profusão de estímulos conflitantes e à amplificação da violência, padronização e alienação que caracterizam o ritmo acelerado da sociedade contemporânea.

As necessidades que a educação angolana apresenta na questão do uso de metodologias passivas ou tradicionais, exige uma revolução que só as metodologias ativas podem trazer, fornecendo assim, um novo cenário virado às inovações pedagógicas. Neste sentido, Silva *et al.* (2024, p. 7) argumentam que “a transformação da educação contemporânea é impulsionada pelo reconhecimento da necessidade de métodos de ensino mais dinâmicos e alinhados com as demandas do século XXI”. Isso induz na compreensão de que temos de nos ajustar evoluções recentes.

No ponto de vista de Dellafavera *et al.* (2024, p. 3) as necessidades sociais do século XXI “pressupõem um ensino centrado em práticas significativas que priorizam a aprendizagem através de experiências, as quais divergem do ensino tradicional, uma vez que colocam o aluno como protagonista do processo”. Tais práticas são alicerces das metodologias ativas em que as abordagens são centradas no aprendiz e nas diversas formas de construção do conhecimento.

Na ideia de Silva *et al.* (2024, p. 4) as metodologias ativas nos colocam diante de uma revolução que visa não apenas informar, mas formar indivíduos capazes de aplicar seus conhecimentos de maneira crítica e contextualizada. A aprendizagem deixa de ser passiva e torna-se uma experiência envolvente, na qual os alunos desempenham um papel ativo na construção do próprio saber, trazendo inovações que garantem o aprendizado de maneira eficaz.

Para Silva *et al.* (2024, p. 7) às inovações pedagógicas, “torna-se essencial à medida que reconhecemos que a educação não pode permanecer alheia às transformações que moldam o mundo ao nosso redor”. Perante a este cenário, Camargo e Daros (2018, p. 4) consideram que “a inovação é uma das formas de transformar a educação”. Por seu turno, Buse (2024, p. 2) sublinha que “a necessidade de atualização das práticas pedagógicas para atender às novas demandas, novos contextos e aos alunos do mundo de hoje é real, constante e urgente”, para se poder dar o devido contexto que o mundo exige.

A abertura para as inovações no sistema de educação e ensino, remete que “o aprendizado ativo constitui um novo paradigma na educação de qualidade, colaborativa, envolvente e motivadora, corroborando no ensino-aprendizagem, dado que a educação não pode mais ser considerada uma prática simples” (Marques *et al.*, 2021, p. 718). Os sistemas de educação dos países que não acompanham as transformações e dinâmicas do mundo, assim como Angola, acabam por ter poucas aberturas, como chegam a inibir as transformações educacionais traduzidas nas inovações pedagógicas que evoluem as realidades educativas. Quem acompanha as dinâmicas educacionais mais desenvolvidas, automaticamente coloca-se na abertura para inovações no sistema de ensino, obtendo assim maior grau de qualificação educacional.

1.2 As metodologias de ensino: tradicionais e ativas

Nenhum sistema de educação e ensino funciona sem o uso de metodologias, uma vez que, são elementos que permitem que haja transmissão, aquisição, construção e aplicação de conhecimentos. Isso leva a crer que, sem metodologias, não é possível a existência da educação escolar. As metodologias que tornam o processo de educação e ensino funcional, são separados em dois grandes grupos com fins semelhantes e operacionalizações bem diferenciadas, esses grupos têm os nomes de: tradicionais e ativas. As metodologias tradicionais são voltadas para os aspectos orais, ao passo que, as

metodologias ativas estão voltadas para o binómio visuais-práticos, usando a oralidade como mero instrumento de comunicação.

Segundo Silva *et al.* (2024, p. 5) o ensino tradicional é caracterizado por uma abordagem “centrada no professor, transmissão unidirecional de conhecimento e avaliação quantitativa, revelando assim inadequado diante da necessidade de formar indivíduos preparados para um mundo em constante transformação”. Ainda na visão de Silva *et al.* (*idem*), um dos principais desafios do ensino tradicional, reside na sua abordagem passiva à aprendizagem; visto que, neste modelo, os alunos frequentemente desempenham um papel de receptores passivos de informações, limitando-se a memorizar fatos sem aprofundar a compreensão ou desenvolver habilidades críticas.

As metodologias tradicionais reinaram por muitos séculos nos sistemas educacionais, mas o surgimento das metodologias ativas trouxe outras visões e percepções sobre as metodologias mais eficazes para os sistemas de educação e ensino. As metodologias ativas, afirmam Bacich e Moran (2018, p. 41) “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos alunos na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Num ponto de vista semelhante, Cavalcanti e Filatro (2018, p. 12) consideram que as metodologias ativas “são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os alunos no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas”. As metodologias ativas “convidam o aluno a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador” (Mattar, 2017, p. 22).

Essas metodologias são apontadas como “um caminho que pode ser trilhado pelo professor a fim de obter resultados mais satisfatórios no processo de ensino e de aprendizagem” (Moraes & Castellar, 2018, p. 422). Nas situações em que as metodologias ativas são utilizadas, segundo Silva *et al.* (2023) “é incumbência do educador fornecer os meios essenciais para garantir a contínua centralidade do estudante” (p. 4), neste cenário, as ações evolutivas do professor garantem a evolução do aluno. De acordo com Malheiros (2019) citado por Castro (2021, p. 221), as principais características das metodologias ativas de aprendizagem são:

- professor como orientador;
- aluno como protagonista;
- relação de parceria entre professor e aluno;
- estímulo à autonomia intelectual do aluno;
- foco do processo no desenvolvimento de habilidades mentais;

- uso de desafios como caminho para a aprendizagem;
- princípio de que o verdadeiro aprendizado surge da prática.

Devemos ter em mente que as metodologias ativas envolvem os alunos em seu próprio processo de aprendizado, o que pode aumentar seu engajamento e motivação. Ao participarem ativamente das atividades, os alunos se sentem mais envolvidos e têm maior probabilidade de assimilar e reter o conhecimento (Cordeiro, 2023, p. 5). Isso fornece a autonomia do aluno diante dos seus ambientes de aprendizagem, assim como é mostra-se desta forma, a responsabilidade do aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

O uso de metodologias ativas acaba por fornecer aos indivíduos envolvidos uma reflexão em torno do aprendizado eficiente, tal como mencionado por Moraes e Castellar (2018), “a reflexão é a chave para a aprendizagem ativa. Isso pode ser alcançado colocando-se o pensamento do aluno em estado de mobilização, estimulando-o, por meio das atividades, a analisar, compreender, comparar fenômenos” (p. 423), fazendo assim, que o aluno tenha o contato direto com os conhecimentos absorvidos do ambiente que se encontra inserido.

As inovações pedagógicas servem de trampolim na evolução da sociedade, sendo ela possível através do uso de metodologias ativas que “visa preparar os alunos para enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução, desenvolvendo habilidades críticas, pensamento criativo, resolução de problemas e adaptabilidade” (Dellafavera *et al.*, 2024, p. 6) tal fundamento enquadra-se na responsabilidade social da educação escolar, que visa em preparar homens e mulheres para a vida social.

De acordo com Rossi *et al.* (2024, p.17-18) muitos são os atributos gerados pelas metodologias ativas, onde são listados elementos valiosos como: o rompimento com práticas tradicionais, sobre diferentes temas e áreas de conhecimentos, o contato com atividades prazerosas, onde os alunos são envolvidos de maneira atrativa e interativa nas aulas, a elevação da autoestima, a aprendizagem mais ativa, a maior participação e interesse nas aulas, o foco no protagonismo do aluno, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe e da autonomia, bem como, da capacidade de construção de uma nova forma de olhar e agir na sociedade, a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores de modo significativo, a assimilação de conteúdos, a melhoria da qualidade do ensino, o aprimoramento de habilidades de argumentação e apresentação, a formação crítica e reflexiva, a motivação em aprender, o maior engajamento e criatividade, desenvolvimento integral, entre outros. Os elementos sublinhados por estes autores, mostram que não se trata de algo simples, mas de uma complexidade transformadora a cada item identificado.

No universo das metodologias ativas, podem ser encontradas semelhanças e diferenças nos métodos, mas são as especificidades de cada método que acaba por os caracterizar e levar a uma finalidade comum que é a aprendizagem significativa por meio de inovação pedagógica. Referente a isso, Silva *et al.* (2024, p. 11) sublinha que “cada metodologia ativa possui fundamentos específicos que a diferenciam, mas todas compartilham a premissa central de engajar os alunos de forma mais participativa” o que garante a eficácia para a aprendizagem do aluno, uma vez que cada método ativo, prevê um conjunto de ações que os alunos devem realizar, para a consumação do aprendizado.

1.3 Tipos de metodologias ativas

Na exploração dos fundamentos das metodologias ativas, é crucial compreender a evolução histórica desse conceito. Neste âmbito, sublinhamos a visão de Silva *et al.* (2024, p. 41) ao relacionar o percurso evolutivo das metodologias ativas com o trabalho de Dewey (1916) onde se destaca a importância da experiência prática na aprendizagem; as contribuições de Vygotsky (2007) e Piaget (1970) relevando a importância da interação social e da construção do conhecimento pelo próprio aluno; as intervenções de Ausubel (1963) com a aprendizagem significativa; as observações de Bruner (1976) com o aprendizado permanente por descoberta; e o brilhantismo de Freire (1996) com a pedagogia da autonomia. Esses teóricos, fazem parte de um grupo de autores clássicos que muito contribuiu nas questões de reflexão educacional, suas visões e abordagens, constituem muitas realidades metodológicas atuais.

Existe uma vasta gama de metodologias ativas propostas por vários autores de diversas bases de fundamentações, aqui apresentam-se apenas autores como Silva *et al.* (2024), Alcantara (2020) e Silva (2020). Estes autores foram escolhidos por sublinharem o surgimento, além de caracterizarem as metodologias ativas de modo pertinente. O grupo de metodologias ativas selecionadas neste estudo é constituído pelos métodos: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) Sala Invertida (SI), Aprendizagem Cooperativa (AC), Aprendizagem Por Pares (APP), Gamificação, Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) e Ensino Sob Medida (ESM).

A aprendizagem baseada em projetos, afirma Silva *et al.* (2024, p. 12) foi proposta por Thomas (2000), destaca-se pela ênfase na resolução de problemas do mundo real. A aprendizagem baseada em problemas, aponta Silva (2020) foi desenvolvida na década de 1960 no Canadá. Ela é “caracterizada pela resolução de algum problema proposto pelo professor a um grupo de alunos” (p. 40) onde os alunos são induzidos a solucionar o que

foi proposto. Esses dois métodos se parecem, mas são distintos, a distinção vê-se nas suas características, onde a aprendizagem baseada em projetos é implementada exclusivamente em grupo e as questões a serem tratadas de médio a longo prazo, ao passo que, a aprendizagem baseada em problemas é mais individualizado, tratando de questões que as soluções são dadas a curto prazo.

A sala de aula invertida, segundo Silva (2020, p. 21-22) foi desenvolvida por Jonathan Bergman, Karl Fisch e Aaron Sams, (1990), nos Estados da América. Na sala de aula invertida o acesso aos conteúdos se realiza fora da sala de aula, por meio de leituras e outras fontes, sendo o tempo de sala de aula liberado para o aprofundamento do assunto, a realização de atividades nas quais os alunos praticam e desenvolvem o que aprenderam, com o auxílio e a supervisão do professor.

A aprendizagem cooperativa, aborda Silva *et al.* (2024, p. 12) que é um método advogado por Johnson e Johnson (1999), enfatiza a colaboração entre os alunos para alcançar objetivos comuns. A aprendizagem por pares, destaca Silva *et al.* (2024, p. 12) foi desenvolvido por Eric Mazur (1997), enfoca a interação entre os alunos durante as aulas. A Gamificação, salienta Vianna *et al.* (2013), citado por Silva (2020, p. 58) o termo gamificação foi criado pelo pesquisador britânico Nick Pelling (2002) e tem sido utilizado em contextos educacionais, tendo como objetivo aumentar o engajamento dos estudantes nas atividades escolares, uma vez que, o jogo faz parte do cotidiano de vários deles. Nesse método ativo, usa-se a dinâmica de jogos para o aprendizado.

A aprendizagem Baseada em Equipes, de acordo com Silva (2020, p. 51), foi desenvolvida por Larry Michaelsen (1970), nos Estados Unidos. Esta estratégia é constituída por um conjunto de atividades sequenciadas para um grupo de alunos. O Método de Ensino Sob Medida, destaca Silva (2020, p. 46-47) foi proposto por Gregor Novak e alguns colaboradores (1990), nos Estados Unidos. De acordo com Alcantara (2020, p. 23), o método de Ensino Sob Medida é uma forma de ajustar as aulas às necessidades dos alunos. O destaque principal é oferecer os chamados exercícios de aquecimento para serem resolvidos pelos alunos antes da aula presencial, estimulando o hábito de estudar antes das aulas, e permitir ao professor conhecer antecipadamente as dificuldades dos alunos na resolução dos exercícios para melhor ajustar as aulas às necessidades dos alunos.

As metodologias ativas mencionadas até ao momento são de fácil implementação em qualquer subsistema de ensino, mas é necessário que o professor que deseja implementar algum método ativo, deve escolher com base no tipo de aula e o contexto da turma, para não correr o risco de ter uma aula com um método ativo desajustado,

dificultando mais ainda o exercício da aprendizagem em sala de aula. Consideramos a importância de sublinhar que, existem variadíssimas metodologias ativas, essas descritas não são as únicas. Assim sendo, nos posteriores parágrafos são apresentadas algumas metodologias ativas que têm recursos tecnológicos.

1.4 O uso de metodologias ativas com recursos tecnológicos

Estamos numa era em que a proliferação de recursos de informação e comunicação a base da tecnologia é bastante acentuada em diversos campos (se não todos), a educação acaba por fazer parte de um dos campos abrangidos pelos recursos tecnológicos por meio das metodologias ativas. A tecnologia é um forte aliado das metodologias ativas, facilitando a conexão entre professores - alunos - conhecimentos. Neste sentido, segundo Silva *et al.* (2024, p. 4) “a era digital trouxe consigo um acesso sem precedentes à informação, transformando a maneira como os alunos interagem com o conhecimento”, indicando a compreensão de que, a educação e a tecnologia comunicativa são dois elementos que ajudam no desenvolvimento das sociedades, a sua aliança é benéfica em sala de aulas causando um novo cenário social, primando para uma educação de qualidade, tal como é afirmam por Júnior *et al.* (2019, p. 71), o novo cenário educacional das tecnologias da informação e comunicação “devem ser utilizados como recursos para educar, como uma estratégia de gestão do conhecimento, que contemple aspectos antes não avaliados na busca pela qualidade educacional”. Neste âmbito, vale referenciar que a realidade escolar, encontra no seu seio indivíduos que nasceram num mundo tecnológico potencialmente digital.

Prensky (2001), citado por Silva *et al.* (2024, p. 16) cunhou o termo “nativos digitais” para descrever os jovens imersos na era digital, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas alinhadas com suas experiências tecnológicas. Para este autor, as metodologias ativas, ao integrarem recursos digitais, jogos e interatividade, respondem a essa demanda por uma educação mais alinhada às expectativas dessa geração.

O uso de métodos que têm o sustento tecnológico, acaba por despertar mais curiosidade no aluno e com isso estimula o aprendizado, diante deste fato, Oliveira *et al.* (2023, p. 3) salientam que “a maioria dos relatos com experiências na aplicação das metodologias ativas está associada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Indiscutivelmente, o uso de recursos da Tecnologia da Informação (TI) para aplicar os mecanismos e estratégias das metodologias ativas torna a experiência mais dinâmica e enriquecedora”, o cenário tecnológico se torna numa motivação para a aprendizagem.

No guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, trabalho apresentado por Silva (2020), o autor apresenta muitos recursos tecnológicos que auxiliam como metodologias ativas, onde foi possível verificar as fontes dessa construção de saberes (ver quadros 1-6).

Quadro 1 – recursos tecnológicos para metodologias ativas “criação colaborativa”.

Categorias	Exemplos de recursos
Criação colaborativa	• Google Docs - (www.google.com/docs) • Meeting Words - (meetingwords.com) • Padlet - (pt-br.padlet.com) • Wiki Moodle - (moodle.org)

Fonte: adaptado de Silva (2020, p.17).

Os recursos para a criação colaborativa, são ferramentas que permitem com o auxílio da tecnologia, fazer trabalhos em grupo, de modo a trabalhar não só o potencial escolar, mas também fortalece o campo das relações interpessoais dos alunos.

Quadro 2 – recursos tecnológicos para metodologias ativas “simulações”.

Categorias	Exemplos de recursos
Simulações	• EstiNet - (www.estinet.com) • Multisim - (https://www.multisim.com) • Phet - (phet.colorado.edu/pt_br)

Fonte: adaptado de Silva (2020, p.17).

Os recursos de simulações permitem evidenciar realidades imaginárias que podem ser reais para alguns alunos, visto que os alunos não vêm de uma estrutura sociocultural igual. Estas ferramentas ajudam a alcançar conhecimentos além da nossa realidade, assim como idealizar situações problemáticas e trabalhar nas soluções, visando a produção de conhecimento que sejam úteis dentro e fora da sala de aula.

Quadro 3 – recursos tecnológicos para metodologias ativas “disponibilização de conteúdos”.

Categorias	Exemplos de recursos
Disponibilização de conteúdos	• Blogger - (www.blogger.com) • Edpuzzle - (edpuzzle.com) • Google Classroom - (classroom.google.com) • Google Docs - (www.google.com/docs) • Moodle - (moodle.org)

Fonte: adaptado de Silva (2020, p.17).

As ferramentas de disponibilização de conteúdos são espécies de base de dados que os alunos e professores podem recorrer quando necessitam de conteúdos

Quadro 4 – recursos tecnológicos para metodologias ativas “comunicação”.

Categorias	Exemplos de recursos
Comunicação	• Facebook - (www.facebook.com) • Instagram - (www.instagram.com) • Skipe - (www.skype.com) • Whatsapp - (www.whatsapp.com) • Youtube - (www.youtube.com)

Fonte: adaptado de Silva (2020, p.17-18).

Os recursos de comunicação permitem criar uma sala virtual para partilha de conteúdos escritos, vídeos, áudios e fotografias, de modo a interação ser permanente. Na realidade angolana, essas ferramentas pouco se usam para um proveito escolar, usa-se para entreter-se apenas. Já é altura de aproveitar as fontes de entretenimento como são essas redes sociais, para a partilha de conhecimento em todos os níveis.

Quadro 5 – recursos tecnológicos para metodologias ativas “gamificação”.

Categorias	Exemplos de recursos
Gamificação	• App GooseChase - (www.goosechase.com) • App Metaverse - (play.google.com/store) • Ativ.Educativas-(atividadeseducativas.com.br) • Classcraft - (www.classcraft.com) • Educaplay - (www.educaplay.com) • Game - (moodle.org) • QuizUp - (www.quizup.com) • Second live - (secondlife.com)

Fonte: Adaptado de Silva (2020, p.18).

Os recursos para a gamificação servem para retirar estratégias de jogos, que ajudam nas dinâmicas da percepção dos conteúdos escolares. A que se ter cuidado com este método diante dos recursos tecnológicos, uma vez que, se não se controlar o ambiente, a aula se transforma em um verdadeiro jogo.

Quadro 6 – recursos tecnológicos para metodologias ativas “produção de conteúdo”.

Categorias	Exemplos de recursos
	• Camstudio - (camstudio.org)

Produção de conteúdos	• Camtasia - (www.techsmith.com) • CmapTools - (cmap.ihmc.us/cmaptools) • Libre Office - (pt-br.libreoffice.org) • Microsoft Office - (microsoftoffice.store) • Openshot - (www.openshot.org) • Pencil - (pencil.evolus.vn) • Pixton - (www.pixton.com/br) • Powtoon - (www.powtoon.com) • Prezi - (prezi.com/pt)
-----------------------	--

Fonte: Adaptado de Silva (2020, p.19).

As ferramentas de produção de conteúdo servem para escrever textos ou elaborar argumentos que ajudam a explicar e compreender um determinado tema. Ela serve também para os alunos e professores estarem em contato com o mundo da escrita digital. Os recursos tecnológicos apresentados para o uso de metodologias ativas, não se esgotam com a apresentação destas tabelas, existem outros recursos não destacados aqui, como também a evolução digital nos colocará diante de inovações tecnológicas, num futuro próximo.

A utilização dos recursos tecnológicos nas vestes de metodologias ativas, podem ser feitas com base na planificação dos professores, uma vez que, são eles quem ficam diante dos alunos em que um dos seus deveres é motivar a aprendizagem dos mesmos.

1.5 A realidade metodológica do ensino em Angola

A educação escolar em Angola é um assunto que muito se discute pelos angolanos e outros que estudam e se interessam pela mesma, ela é vista como alvo de várias vertentes, onde são destacados também os grupos políticos que tendem a disputar a governação de Angola. Esta vertente é apresentada por Paxe (2017, p. 15) no seu estudo sobre políticas educativas em Angola, onde o autor considera que a educação escolar formal na República de Angola sempre constou nas agendas de projetos políticos, não somente nos programas de governo, não só após a independência, como também nas agendas dos movimentos políticos para a independência do país.

A história da educação angolana aponta que a sua educação é regida por leis, nomeadamente as antecessoras, lei n° 13/01 de 31 de Dezembro (2001), lei n° 16/17 de 7 de Outubro (2016) e a vigente lei n° 32/20 de 12 de Agosto (2020). Todas essas leis mencionadas são denominadas por Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino

(LBSEE). Em torno dessas leis, existem vários decretos e outros documentos que orientam de modo específicos o sistema de ensino angolano.

A concretização do sistema de ensino formal em Angola é feita em salas de aulas, passando antes por uma planificação dos professores, algo que é obrigatório para a preparação do professor diante das atividades letivas, tal como adverte Neto (2023, p. 60) “o professor deve encontrar tempo por meio da planificação das aulas”. Um professor que não planifica é um risco para os seus alunos, acabando por cometer aquilo que Afonso (2020) chama de pecado mortal na educação. De modo a evitar isso, o ideal é planificar o que se vai lecionar, “o professor deve reunir todas as características de um profissional que trabalha para o sucesso das práticas educativas” (Afonso, 2022, p. 218), o professor que não prepara as suas aulas desonra os seus alunos.

A planificação das aulas em Angola é feita por professores, com a participação dos Subdiretores Pedagógicos ou Diretores Gerais das escolas através das ZIP's², que funcionam como núcleos de planificação de escolas semelhantes (por classes e disciplinas) públicas, público-privadas e até algumas escolas privadas. A realidade Angolana mostra que as ZIP's não abrangem a todos os subsistemas de ensino, sendo que é visível a sua efetivação acentuada no ensino primário e secundário do ensino geral, mostrando um défice no ensino técnico profissional e a sua ausência no ensino superior.

O papel de filosófico de uma ZIP, consiste em ajudar os professores a planificarem as suas aulas e discutirem os métodos para a efetivação da aprendizagem, evidenciando os aspectos teóricos e práticos, levando em consideração os ensinamentos da didática. Neste item, Sousa (2017, p. 19) aborda que “a didática nos mostra que a prática tem os seus fundamentos na teoria, e que o ensino está ligado ao aprendizado, ou seja, não existe um sem o outro”, dando ênfase nas matrizes ideias do processo de ensino-aprendizagem.

Os aspectos metodológicos discutidos nas ZIP's angolanas, são mais ligados para a vertente tradicional, o professor que tenta inovar é visto muitas das vezes como opositor e não inspirador. A linguagem das planificações feitas nas ZIP's, não caem na discussão de quais os métodos ideais, mas quais os métodos que são orientados por quem está acima, dando relevância a obediência sem raciocínio lógico.

O ensino particular, através da sua associação ANEP³ mostra que prefere gerir as suas planificações sem a grande influência das ZIP's das escolas públicas e público-privado. Essas escolas, que são fortemente chamados por colégios, grande parte delas acabam por serem autónomas no que concerne às planificações, preparando os

² Zonas de Influências Pedagógicas.

³ Associação Nacional do Ensino Particular.

professores para situações que podem ser desafiadoras no ambiente escolar, de modo a inibir o despreparo do professor, assim como sublinha Tchipesse (2019, p. 62) “a entrada na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar, impõe novas tarefas aos professores”, o que leva a olharmos para a preparação das aulas de forma contextualizada à nossa realidade.

Numa observação comparativa, é notório que o ensino particular têm aplicado mais atos de inovações pedagógicas do que o ensino público e público-privado, uma vez que um dos seus propósitos é fornecer à população aquilo que não podem ter no ensino público e no público-privado. Deste modo, algumas escolas do ensino particular em Angola, optam pelo uso de metodologias ativas, “tudo em busca da construção consciente, reflexiva, criativa, crítica e inovadora de conhecimento” (Afonso, 2022, p. 85). As metodologias ativas até certo ponto, exige uma nova ergonomia da sala de aula, para que o método ativo usado possa ser o mais impactante possível para o melhor aprendizado, tal como é descrito no estudo sobre as mudanças organizacionais em sala de aula de Tchipesse (2022, p. 126) “as atuais ergonomias da sala de aula são bastante exigentes, colocam sempre o professor no triângulo entre ensinar - educar – aprender”, isso aponta na diferença da estrutura da sala antes e durante as aulas, criar uma estrutura nova para uma aula, cria boas expectativas para os alunos, então, aqui é chamada a criatividade do professor, rumando a inovação.

Não está a ser afirmado aqui que, não há uso de metodologias ativas no ensino público ou no público - privado em Angola, o que está a se afirmar é que, é mais visível o uso de metodologias ativas no ensino privado, sendo que este último grupo aposta em mais inovações pedagógicas para atrair a população no consumo dos seus serviços. Ainda assim, o uso de métodos ativos com recursos tecnológicos acaba por ter condições que impedem a sua fluência necessária na educação em Angola de modo geral, “considerando-se as dificuldades tecnológicas do país e a própria distribuição da eletricidade” (Brás & Scaff, 2023, p. 16), o que potencializa o impasse da realidade inovadora necessária.

O ideal seria que o ensino em Angola, tanto público como privado optassem a um pé igual ou semelhante no uso de metodologias ativas, mas a realidade não mostra isso, dada as condições de cada realidade onde estão inseridas as escolas e dada maneira de quem governa e olha para o sistema de educação e ensino. É fundamental que se olhe com os olhos de ver, a necessidade de inovações pedagógicas, priorizando as condições necessárias para a sua efetivação, destacando as metodologias ativas, sejam elas, com ou sem o auxílio de recursos tecnológicos.

2 Enfoque metodológico

A presente pesquisa abarca um teor metodológico qualitativo, não se baseia numa quantificação estatística, apenas procura-se compreender o objeto de estudo partindo da avaliação feita através dos instrumentos de pesquisa como a entrevista semiestruturada e observação, assim como a análise do conteúdo.

Neste tipo de abordagem de pesquisa, segundo Carmo e Ferreira (2008) citados por Vitangui (2017, p. 43) “podem ser selecionadas tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizadas com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra”, por sua vez, Siena *et al.* (2024, p. 54) consideram que a matéria-prima deste tipo de pesquisa são os textos, falas, figuras e dados observacionais em sua forma natural. Os estudos do fórum qualitativo não são dependentes de hipóteses, são fiéis ao objeto e aos objetivos que se pretendem alcançar.

2.1 Tipo de estudo

Do ponto de vista da natureza, a pesquisa tem um enquadramento para pesquisa aplicada, uma vez que envolve questões locais que podem ser universais ou não. Prodanov e Freitas (2013, p. 51) consideram que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. Envolve verdades e interesses locais. Quanto aos objetivos, a pesquisa enquadra-se no fórum descritivo, isso deve-se pelo facto da descrição dos dados coletados sem qualquer manipulação de variáveis, nem hipóteses a serem confirmadas. Apenas procuramos confirmar as questões levantadas com o foco nos objetivos traçados. “A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenómeno” (Gil, 2009, citado por Vitangui, 2017, p. 43), o que nos remete a relatar o fenómeno em estudo conforme a realidade apresenta.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa é vinculada na pesquisa-ação, por ela ser caracterizada em identificar e procurar esclarecer ou solucionar um problema de ocorrência local. A pesquisa-ação, de acordo com Severino (2017, p. 143) “é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada”. Diante deste panorama, procuramos dar resposta ao fenómeno em estudo, de modo ser um contributo que ajuda na solução do problema levantado.

2.2 Descrição do contexto e dos participantes do estudo

O estudo aqui apresentado tem a sua contextualização na metodologia de ensino vigente em Angola, que consiste na utilização de estratégias que os agentes da educação são orientados a usar. Os participantes do presente estudo têm características ou perfis específicos que se enquadram no leque de requisitos que o estudo exige. Neste âmbito, apresentamos as características dos participantes do nosso estudo (ver quadro 7).

Quadro 7 – participantes do estudo

ID	Categoria	Sector de trabalho	Nível académico	Experiência
E1	Professora do ensino primário	Público	Licenciada em Ensino de Pedagogia	4 anos
E2	Professora do ensino primário	Privado	4º ano de psicologia clínica	2 anos
E3	Professor do Iº ciclo do ensino secundário	Público e privado	Licenciado em Ensino de História	7 anos
E4	Professora do Iº ensino secundário	Público e privado	Licenciada em Ensino de Língua Portuguesa	8 anos
E5	Professor do IIº ciclo do ensino secundário	Público e privado	Licenciado em Psicologia	12 anos
E6	Professora do IIº ciclo do ensino secundário	Público e privado	Licenciada em Gestão de Recursos Humanos	10 anos
E7	Professor universitário	Público	Mestre em Psicologia Social	6 anos
E8	Professora universitária	Privado	Mestre em Educação	4 anos
E9	Director Geral de complexo escolar (ensino primário e Iº ciclo do ensino secundário)	Público-privado	Licenciado em Pedagogia	9 anos
E10	Director Geral de escola do IIº ciclo do ensino secundário	Privado	Licenciado em Pedagogia	12 anos

Fonte: autor (2025).

3 Apresentação e discussão dos resultados

Nesta parte do artigo, apresentamos os resultados do campo de pesquisa passando pela técnica da análise de conteúdo de modo a delinear com os objetivos da pesquisa. Diante das entrevistas feitas, apresentamos os resultados descritos e fundamentados com abordagens complementares de autores que mencionam os itens

revelados e constatados durante a coleta de dados. Quando questionados sobre a emergência de inovações pedagógicas nos subsistemas de ensino em Angola, os participantes apresentaram a ideia de forma unânime que é imperativo a necessidade de inovações pedagógicas.

As inovações pedagógicas devem acontecer para mostrar outras formas mais eficazes do processo de ensino-aprendizagem. Essas inovações nos aproximam daquilo que são as tendências pedagógicas vividas em outros países e continentes. Segundo Silva *et al.* (2024, p. 3) “a necessidade de inovação pedagógica é evidente diante de um contexto no qual as demandas da sociedade, as tecnologias emergentes e as expectativas dos alunos evoluem de maneira acelerada”. A realidade educativa angolana, seja pública ou não, precisa de acompanhar as evoluções educativas atuais, essas evoluções passam pelas inovações pedagógicas, ao se alinhar neste âmbito, proporciona-se a ganhar maior qualificação educacional.

Quando questionados sobre os caracteres metodológicos mais usados no ensino angolano, a maior parte dos participantes apontam que o ensino é extremamente tradicional, ao passo que a minoria aponta que já há indícios de uso de metodologias ativas, identificando o ensino privado. Não é preciso ter profundezas de cenários metodológicos para ver o tradicionalismo da educação em Angola, o óbvio mostra que o ensino em Angola tem grande fatia do modelo tradicional, desta fatia tradicional fazem parte várias escolas públicas, públicas-privadas e algumas privadas. Há que se assinalar que já há algumas instituições privadas que estão a optar pelas metodologias ativas, embora sendo pouca, mas já é uma realidade. É importante aceitar que o cenário metodológico do ensino tradicional nos condiciona, mesmo sabendo que o uso dos métodos tradicionais no contexto atual, acaba por ser aquilo que Freire (1996, p. 57) considera como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” algo que não encaixa no cenário educativo evolutivo.

Quando questionados sobre o conhecimento de metodologias ativas por parte dos professores, foi respondido pelos participantes de forma fundamentada com sentido semelhante de que há conhecimentos sobre o assunto por parte dos professores. O conhecimento sobre as metodologias ativas não basta, há necessidade de aplicá-las de modo a tornar o aprendizado mais eficaz e atraente. A não aplicação das metodologias em destaque não oferece inovação e deixa o sujeito aprendiz inativo, neste quesito Muaquixi (2023, p. 261) chama atenção ao afirmar que durante a prática docente, os professores dificilmente fazem recurso às distintivas metodologias ativas de aprendizagem para tornar as suas aulas inovadoras, geradoras de conhecimento e, sobretudo, que posicionam o

aluno como sujeito extremamente ativo de aprendizagem. A passividade do aluno só é ultrapassada com as condições que o ativam, ou seja, não é possível ter um aluno empolgado para aprender se não tivermos métodos eficazes, neste âmbito, a idealidade aponta para as metodologias ativas.

Quando questionados sobre a facilidade de compreensão que as metodologias ativas podem trazer no aprendizado dos alunos, os participantes responderam de forma semelhante, indicando que as metodologias ativas acabam por facilitar mais o aprendizado, elas põem os alunos a entenderem o concílio entre o conteúdo e a realidade, a situação e a contextualização.

Segundo Santos (2019, p. 6) com a metodologia ativa “os alunos aprendem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais”. Percebe-se que, as metodologias ativas propõem que o aluno esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável direto pela construção de conhecimento. No exercício da profissão docente é fundamental que o professor saiba escolher métodos ou estratégias de ensino que resultam numa aprendizagem significativa, optando pelas metodologias ativas ou híbridas ao invés de passivas. Nesta base, Vitangui (2025, p. 36) explica que a qualidade docente obriga o domínio das estratégias didáticas, para que o processo de ensino-aprendizagem seja dinamizado de uma forma qualificatória. As estratégias didáticas tendem a ter uma abertura para inovações que dão maior consistência e eficácia naquilo que é a formação integral.

Quando questionados sobre a importância das metodologias ativas para o professor e para os alunos, alguns apontaram que as metodologias ativas ajudam na melhor interação dos alunos com os conteúdos, outros participantes apontaram que as metodologias ativas são importantes para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, mas em algumas vezes é trabalhoso para os professores.

As metodologias ativas são ferramentas de trabalho para uma melhor emissão, transmissão, execução e retenção da aprendizagem dos alunos, com o auxílio dos professores como os mediadores daquilo que se pretende (vai) se aprender. Na verdade, segundo Júnior *et al.* (2019, p. 71) com as metodologias ativas o professor deixa de ser repassador de informações e passa a ser criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo. O que acresce nas responsabilidades do professor no presente século. A profissão docente em si já é trabalhosa e, todo o trabalho que se encontra nesta profissão é um contributo para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas ajudam na minimização deste núcleo de trabalho e aumenta na

significação da aprendizagem, abstendo-se da falsa ideia de que usar as metodologias ativas é sinónimo de mais trabalho.

Quando questionados sobre a apreciação que os Diretores Gerais e Pedagógicos têm perante os professores quando optam pelas inovações pedagógicas usando metodologias ativas, os participantes dividiram opiniões, uns apresentam a ideia de que as direções das escolas encorajam os professores, outros participantes consideram que as direções das escolas chamam o professor e o convencem de não inovar para não sair do padrão das orientações do Ministério da Educação.

Existem realidades do ensino tanto público, público-privado e privado em que os professores começam a usar metodologias ativas e são apoiados pelas direções das escolas. Em outras realidades, os que estão nas direções das escolas sentem-se ameaçados por atos pedagógicos inovadores vindos de professores, com isso, pedem aos professores a respeitarem os padrões tradicionais.

Numa vertente geral, existem muitos professores que não se revêm nos métodos discutidos na realidade metodológica do país, são impedidos de inovar das vezes que tentam, esse aspecto já foi apontado por Afonso (2020) citado por Tchipesse (2022, p. 85) ao dizer que “é bem verdade que muitos deles tentam, mas são impedidos por aqueles que gerem o processo de ensino - aprendizagem acima dos professores”. Existem realidades em que os gestores escolares pensam que toda e qualquer inovação na escola que gere tem de vir deles, onde tudo que é iniciativa de um professor é visto como uma ameaça. Estes gestores se empenham em abafar a criatividade de seus professores. Num outro cenário, há diretores que dão ênfase a criatividade e a as abordagens evolutivas de seus professores, estes gestores, consideram que o brilhantismo de um professor ajuda na evolução e qualificação da educação protagonizada em suas escolas.

Quando questionados sobre a visão que têm diante dos aplicativos e sites de IA⁴ como auxílio tecnológico de métodos ativos, os participantes dividiram-se em dois grupos de opiniões, onde uns consideraram como algo negativo e outros como algo positivo. Os participantes que consideram como algo negativo fundamentam que os alunos quando recorrem a IA não estudam mais, memorizam apenas aquilo que a IA apresenta. Por outro lado, a IA não raciocina, ela pode fornecer dados errados e ainda assim passar como correto entre os alunos. Os participantes que consideram algo positivo, enfatizaram que a IA é um auxílio tecnológico em que os alunos podem recorrer se esclarecerem as questões

⁴ Inteligência artificial.

que eles tiverem dúvidas na ausência dos professores, diante disto, não há que se temer a IA, elas ajudam até mesmo os professores para se esclarecerem de muitos assuntos.

Os alunos podem e devem recorrer a IA em casos concretos como nas resoluções de exercícios matemáticos, isso vai ajudar os alunos a perceberem melhor a resolução de exercícios, sobretudo daqueles que não percebem o na aula.

Quando questionados sobre as valências que as metodologias ativas fornecem aos estudantes, foram apontadas as seguintes: eficácia na comunicação, cooperação, colaboração e responsabilidade pelo que se aprende. As novas dinâmicas de ensino que se traduzem nas metodologias ativas, vêm com grandes valências que relevam e dão um semblante mais sonante na educação escolar. Sousa *et al.* (2020, p.39) consideram que as metodologias ativas, trazem benefícios gigantescos aos alunos, tais quais: o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa. Estes benefícios fortalecem os alicerces qualificatórios da educação.

Considerações finais

Todos os sistemas de educação e ensino passam por evolução em algum momento, é sentido que já está mais do que na hora de Angola evoluir nas questões de inovações pedagógicas, tais inovações devem ser vistas em sentidos macro, meso e micro, de modo a garantir que se alcance uma outra qualidade além desta que temos atualmente. As questões alinhadas em políticas educativas podem ser o epicentro para a evolução educacional que o contexto angolano clama.

O uso de metodologias ativas é uma das formas de inovação pedagógica necessária na realidade em massa, das escolas públicas, público-privadas e privadas, em todos os subsistemas de ensino existentes no país. Elas são precisas e fornecem patamares de visão educativa diferente, dando maiores recursos aos professores para melhor realizarem as suas atividades letivas.

As inovações pedagógicas voltadas ao uso de metodologias ativas por parte de professores, não devem ser vistas como algo perigoso. Pelo contrário, deve-se explorar essas valências, contextualizá-las e adaptá-las em áreas de disciplinas equivalentes, potencializando assim a maior capacidade do aprendizado.

É de capital importância o uso de metodologias ativas para o aprendizado dos alunos através das suas realidades, assim como para a autonomia deles nos caminhos dos conhecimentos. Essa importância também recai, aos professores, fazendo deles

mediadores/facilitadores, inovadores e agentes que primam pela qualidade de ensino, com a responsabilidade de fornecer competências singular e plural a quem se leciona, tal como enfatiza Muaquixi (2023, p. 245) “quem ensina, desde então, precisa inovar as suas aulas, para que o aluno, a partir de sua experiência, vivência e cultura, desenvolva as suas capacidades, habilidades e competências de forma significativa”, a inovação pedagógica inspira de novos horizontes académicos.

A tecnologia dá um outro olhar à educação, onde os sistemas de ensino que optam em trabalhar com ela em suas escolas, acabam por estar em vantagem das novas perspectivas de educação na era tecnológica e digital em que nos encontramos. Existem muitos recursos que a tecnologia oferece para estar a serviço da educação, basta contextualizá-la. Já há passos no ensino privado angolano sobre o uso de métodos ativos com recursos tecnológicos em salas de aulas, mas é uma gota no oceano do sistema de educação e ensino em Angola, por tanto, é solicitado a sua proliferação racional. Os recursos tecnológicos precisam ser mais vinculados na educação angolana, de modo a se dar significação no ensino de qualidade que muito se fala e quase nada se executa.

Precisamos largar as metodologias tradicionais e abraçar as metodologias ativas, sabendo que as metodologias tradicionais são descontextualizadas com a realidade dinâmica em que nos encontramos, causando recuos desnecessários para o sistema de educação e ensino angolano. Todos os subsistemas de ensino oferecem e desenvolvem competências, habilidades e capacidades individuais e coletivas, estes itens são propensos a serem mais eficazes com através do uso permanente de métodos ativos, preparando melhor os indivíduos para a os desafios da sociedade.

Referências

Alcantara, E. F. S. (Org.). (2020). *Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas*. Rio de Janeiro: Ferp.

Afonso, M. (2022). *Pecados mortais no ensino, na avaliação e na aprendizagem: reflexões para mudanças necessárias* (2ª ed.). Luanda: Mensagem.

Angola. (2001). *Decreto - Lei n° 13/01 do Ministério da Educação*. Diário da República: I Série, n.º 65, de 31 de Dezembro.

Angola. (2016). *Decreto - Lei n° 16/17 do Ministério da Educação*. Diário da República: I Série, n.º 170, de 7 de Outubro.

Angola. (2020). *Decreto - Lei n° 32/20 do Ministério da Educação*. Diário da República: I Série, n.º 123, de 12 de Agosto.

Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto alegre: Penso.

Buse, B. C. (2024). As metodologias ativas na educação como meio de oportunizar uma aprendizagem significativa e o papel do professor nesse processo. *Kur'yt'yba - Revista Multidisciplinar De Educação e Ciência*, Curitiba 15(2), p. 1-9.

Brás, C. A., & Scaff, E. A. S. (2023). Políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, 25(1), 1-18.

Castro, P. P. (2021). O Impacto das metodologias activas no ensino e aprendizagem nas ciências contábeis segundo a percepção docente. *New Trends in Qualitative Researche*, Oliveira de Azémeis, 9(1), 208-217.

Camargo, F., & Datos, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso.

Cavalcanti, C. C., & Filatro, A. (2018). *Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva.

Cordeiro, M. B. A. (2023). *Metodologias ativas para um ensino dinâmico de português*. [Trabalho de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa] - Universidade Federal de Alagoas. Alagoas.

Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Júnior, J. M. A., Souza, L. P., & Silva, N. L. C. (Org.). (2019). *Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade*. Campo grande: Inovar.

Marques, H. R., Campos, A. C., Andrade, D. M., & Zambalde, A. L. (2021). *Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem*. *Avaliação*, Sorocaba, 26 (3), p. 718-741.

Mattar, J. (2017). *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional.

Moraes, J. V., & Castellar, S. M. V. (2018). Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, 17(2). p. 422-436.

Muaquixi, J. C. (2023). *As metodologias activas de aprendizagem: reflexões subsidiárias nas escolas do 1º ciclo em Angola*. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, Bahia, 3(2), p. 244-263.

Neto, M. F. (2023). *O rendimento do aluno e o papel do professor: uma aprendizagem para melhor servir a sociedade*. Luanda: Soletrar.

Oliveira, F. S. G., Melo, Y. A., & Rodriguez, M. V. R. (2023). Motivação: um desafio na aplicação das metodologias ativas no ensino superior. *Avaliação*, *Revista de avaliação da educação superior*, Campinas, 28(1), 1-19.

Paxe, I. (2017). *Políticas educativs em Angola: um desafio do direito à educação*. Luanda: Where Angola.

Prodanov, C. C., & De Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed). Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul: Feevale. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>.

Rossi, M., Filipe, A. B., Magalhães, A. R. S., Budini, A. J., Sousa, E. R., Sauer, E. B., Ricardo, J. R. O., Ferraz, L. D., Cordeiro, L. F., Silva, M. R., Galvão, U. C. A., & Silva, W. M. (2024). Conhecendo as metodologias ativas e suas contribuições para a aprendizagem de estudantes em diferentes áreas do conhecimento e etapas/níveis de ensino. *Revista Foco, Vila Velha*, 17 (5), p. 1-21.

Santos, T. S. (2019). *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco. Pernambuco.

Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. 24^a ed. São Paulo: Cortez.

Silva, A. A., Lobo, B. C., Dias, J. M., & Pantoja, L. F. L. (2023). Os impactos das metodologias ativas na aprendizagem matemática. *Revista Foco, Vila Velha*, 9(16), 1-15.

Silva, A. J. C. (2020). *Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação*. Minas Gerais: UFLA.

Silva, C. R., Reinoso, L. F., Silva, M. I., Freitas, M. L., Oliveira, D. M. P., Luz, M. J., Rosado, S. R. L., & Andrade, N. M. (2024). O papel das metodologias ativas de aprendizagem na educação contemporânea. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais – RECHSO, Vitória*, 8(15), p. 1-37.

Siena, O., Braga, A. A., Oliveira, C. M., & Carvalho, E. M. (2024). *Metodologia da pesquisa científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. Belo Horizonte: Poisson.

Sousa, N. M. (2017). *A prova que não prova nada*. 5^a ed. Curitiba: Monalisa.

Sousa, A. L. Z., Vilaça, A. L. Z., & Teixeira, H. J. B. (2020). *Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação*. Goiânia: Editora IGM.

Tchipesse, F. M. (2019). *Dimensão ética do professor na sala de aula*. Luanda: Muenhu.

Thipesse, F. M. (2022). *Mudança organizacional na sala de aula: um olhar para múltiplas ergonomias*. Luanda: É sobre nós.

Vitangui, F. N. F. (2017). *O insucesso profissional dos especialistas em Luanda*. [Trabalho de Licenciatura em ensino de Psicologia]. Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda. Luanda.

Vitangui, F. N. F. (2025). *O impacto das metodologias ativas no rendimento académico dos estudantes de um curso do Instituto Superior Politécnico Crescente, Luanda, Angola*. [Dissertação de Mestrado em Docência Universitária]. Universidad Europea del Atlántico. Santander.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 03/04/2026

Para citar este texto (ABNT): VITANGUI, Fortuna Neto Figueiredo. Inovações pedagógicas em sala de aula: um olhar às metodologias no ensino angolano. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p. 66-90, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Vitangui, Fortuna Neto Figueiredo. (jul./dez.2026). Inovações pedagógicas em sala de aula: um olhar às metodologias no ensino angolano. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 66-90.



Diálogos linguísticos em fóruns de discussão: práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores

Elaine Anjos dos Santos Beserra ^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9392-7208>

Arcedes José Manuel ^{2**}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0005-3796-7084>

Luciana Oliveira Lago ^{3***}

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-7336-345X>

Dércio Gidrião Cossa ^{4****}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0008-5934-1789>

RESUMO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm possibilitado o surgimento de novas perspectivas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem em ambientes digitais, exigindo dos professores, tanto em formação inicial quanto continuada, o desenvolvimento de práticas que favoreçam a construção de competências discursivas e argumentativas. Nesse contexto, este artigo, de natureza teórico-analítica, tem como objetivo discutir as inter-relações entre as práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores, com foco nos diálogos linguísticos estabelecidos em fóruns de discussão em ambientes virtuais de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, produzida com base em materiais bibliográficos. Inicialmente discute-se as práticas de linguagem em ambientes virtuais, evidenciando-se como esses espaços auxiliam nas mudanças da relação dos estudantes com a leitura e a escrita, bem como os modos de acesso, circulação e produção dos textos. Em seguida, aborda-se a argumentação em fóruns de discussão, destacando como os processos argumentativos se constituem nesses ambientes. Por fim, reflete-se sobre a formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem, enfatizando a importância de uma formação orientada pelos multiletramentos. Conclui-se que os fóruns de discussão são compreendidos como espaços privilegiados para o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores, contribuindo para a constituição de professores críticos, reflexivos e capazes de atuar em contextos digitais contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE

Fóruns de discussão; Práticas de leitura e escrita; Argumentação; Formação de professores; Ambientes virtuais de aprendizagem.

^{1*} Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: anjos.beserra@gmail.com.

^{2**} Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: a267387@dac.unicamp.br.

^{3***} Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: lulago77@hotmail.com.

^{4****} Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: derciocossa20@gmail.com.

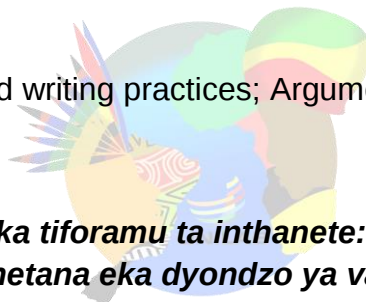
Linguistic discussions in online forums: reading, writing, and argumentation practices in teacher education

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies (DICT) have enabled the emergence of new perspectives related to the teaching and learning process in digital environments, requiring teachers, both in initial and continuing training, to develop practices that favor the construction of discursive and argumentative skills. In this context, this article, of a theoretical-analytical nature, aims to discuss the interrelationships between reading, writing and argumentation practices in teacher training, focusing on linguistic dialogues established in discussion forums in virtual learning environments. This is qualitative research, produced based on bibliographic materials. Initially, language practices in virtual environments are discussed, showing how these spaces help in changes in the relationship of students with reading and writing, as well as the modes of access, circulation and production of texts. Next, the argumentation in discussion forums is addressed, highlighting how argumentative processes are constituted in these environments. Finally, it reflects on the training of teachers in virtual learning environments, emphasizing the importance of training oriented by multiple literacy. From this perspective, discussion forums are understood as privileged spaces for the development of reading, writing and argumentation practices in teacher training, contributing to the constitution of critical, reflective teachers capable of acting in contemporary digital contexts.

KEYWORDS

Discussion forums; Reading and writing practices; Argumentation; Teacher training; Virtual learning environments.



Mimbulavurisano ya ririmi eka tiforamu ta inthanete: maendlelo yo hlaya, ku tsala, na ku kanetana eka dyondzo ya vadyondzisi

NKATSAKANHU

Tithekinoloji ta Mahungu ya Dijitali na Vuhlanganisi (TMDV) ti endle lesvaku ku humelela mavonelo lamantshwa lama fambelanaka na endlelo ro dyondzisa na ku dyondza eka tindhawu ta xidijitali, lesvi lavaka lesvaku vadyondzisi, eka ndzetelo wo sungula na lowu yaka emahlweni, va hluvukisa maendlelo lama tsakelaka ku akiwa ka vusvikoti bya mbulavurisano na ku kanetana. Eka xiyimo lexi, atikili leyi, ya muxaka wa thiyori-nxopaxopo, yi kongomisa ku xopaxopa vuxaka exikarhi ka maendlelo ya ku hlaya, ku tsala na ku kanetana eka ndzetelo wa vadyondzisi, ku kongomisa eka mimbulavurisano ya ririmi leyi simekiweke eka tiforamu ta mimbulavurisano eka tindhawu to dyondza ta xiviri. Leyi i ndzavisiso wa xiyimo, lowu humesiweke hi ku ya hi svitirhisiwa sva bibliyografiki. Eku sunguleni, ku xopaxopiwa maendlelo ya ririmi eka tindhawu ta xiviri, ku kombisa hilaha svivandla lesvi svi pfunaka hakona eka ku cinca eka vuxaka bya swichudeni na ku hlaya na ku tsala, xikan'we na tindlela to fikelela, ku hangalasiwa na vuhumelerisi bya matsalwa. Endzhaku ka svesvo, ku langutisiwa njhekanjhekisano eka tiforamu ta mbulavurisano, ku kombisa hilaha maendlelo ya njhekanjhekisano ya vumbiwaka hakona eka tindhawu leti. Eku heteleleni, yi anakanyisisa hi ndzetelo wa vadyondzisi eka tindhawu to dyondza ta xiviri, yi kandziyisa nkoka wa ndzetelo lowu kongomisiweke eka vuleteri byo tala. Ku suka eka langutelo leri, tiforamu ta mbulavurisano ti tvisisiwa tanihi tindhawu ta nkateko eka nhluvukiso wa maendlelo yo hlaya, ku tsala na ku kanetana eka ndzetelo wa vadyondzisi,

lesvi hoxaka xandla eka vumbiwa bya vadyondzisi lava nga na vuxopaxopi, lava anakanyisisaka lava kotaka ku tirha eka sviyimo sva xidijitali sva manguva lawa.

MARITO YA NKOKA

Tiforamu ta mbulavurisano; Maendlelo yo hlaya na ku tsala; Ku kanetana; Vuleteri bya vadyondzisi; Tindhawu to dyondza ta xiviri.

1 Introdução

O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possibilitou novas formas de pensar e compreender o mundo, além de contribuir para o surgimento de novas maneiras de comunicação e interação entre os sujeitos sócio-historicamente situados (Silva; Anecleto; Santos, 2021; Anecleto, 2018). Ademais, essas tecnologias introduziram novas perspectivas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem em ambientes digitais, exigindo dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, a capacidade de promover práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências discursivas e argumentativas nos estudantes.

Nesse contexto, ao considerarmos os fóruns de discussão como um gênero textual que fomenta a aprendizagem colaborativa (Anecleto, 2018) e como espaços educativos que também viabilizam a promoção de diálogos linguísticos entre práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores, acreditamos que tais práticas, se mediadas por ações eficazes, podem ampliar a formação dos estudantes nesses ambientes.

Diante disso, na esfera educacional, torna-se preponderante o desenvolvimento de novas habilidades e competências por parte dos estudantes, tanto as que envolvem o nível discursivo como o nível argumentativo. Nesse caso, por meio do diálogo entre essas categorias, nos parece constituir uma das vias mais adequadas para esse processo, o que nos leva a reconhecer a necessidade de ampliar, a todo momento, as habilidades e competências dos estudantes durante a formação.

Em virtude disso, ao estabelecermos o diálogo entre as categorias apresentadas neste estudo, pretendemos contribuir com caminhos que visem não só reconhecer o significativo potencial das práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores em fóruns de discussão, mas aprofundar a compreensão de como essas categorias se articulam entre si na constituição de práticas pedagógicas mais críticas, dialógicas e contextualizadas, com vista a favorecer a autoria, a participação e o engajamento dos sujeitos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para o presente estudo, os fóruns de discussão são entendidos como espaços assíncronos de envio de mensagens em rede, destinados, na maioria das vezes, a um grupo de pessoas habilitadas ao acesso a elas, cujos direitos são definidos por um

organizador, participante ou não das interações promovidas (Oliveira, 2011). Esses ambientes, passam a ser propícios para a mobilização de diversas práticas e estratégias argumentativas.

Portanto, discutir sobre as inter-relações entre as práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores, através da mediação de interfaces presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, desenvolvidas na Educação a Distância (EAD), pressupõe não perder de vista o fato de que os textos presentes nesses espaços se constituem de diversas formas, bem como incorporam uma diversidade de plataformas, mídias e práticas sociocognitivas para ler, escrever e interagir com gêneros discursivos dessa esfera educacional.

Para a discussão da temática aqui proposta, organizamos o presente artigo em cinco seções, além desta introdução: Na primeira seção, apresentamos o percurso metodológico; na segunda seção discutimos sobre as práticas de leitura e de escrita em ambientes virtuais; na terceira seção refletimos sobre a argumentação em fóruns de discussão; na quarta seção abordamos sobre a formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem. Por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais do estudo.

2 Metodologia

Este artigo, de natureza teórico-analítica, assume uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é aquela que busca responder a questões muito particulares, com foco em uma realidade que não pode ser quantificada. Em outras palavras, esse tipo de pesquisa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (Minayo, 2001, p. 22). Neste estudo, em particular, tecemos diálogos teóricos sobre as inter-relações entre as práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores, visando o desenvolvimento de práticas formativas em ambientes virtuais de aprendizagem, com vista a analisar como essas inter-relações colaboram para tais práticas nesses ambientes.

Para isso, utilizamos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica, em que recorreremos a diferentes materiais bibliográficos que versam sobre o assunto, tais como: artigos científicos, livros teóricos, dissertações e teses. Salientamos que por se tratar de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, o presente estudo apresenta certas limitações, como a ausência de dados empíricos diretamente relacionados ao objetivo central norteador do presente estudo. Nesse sentido, recorreremos ao uso de exemplos simulados de interações, conforme será exposto ao longo do texto.

3 Práticas de leitura e de escrita em ambientes virtuais: um olhar sobre as interações em fóruns de discussão

Nas práticas mediadas por interfaces presentes em ambientes virtuais de aprendizagem, a exemplo dos fóruns de discussão, os textos apresentam diversas características. Além disso, configuram-se de forma interativa e colaborativa, sendo híbridos e fronteiriços quanto à estruturação dos gêneros e da linguagem, incorporando diferentes mídias ao processo de comunicação com o desenvolvimento processual sobre as diferentes formas de interação.

As tecnologias digitais, nesse contexto, auxiliam nas mudanças da relação dos estudantes com as práticas de leitura e de escrita, assim como nos modos de acesso, circulação e produção dos textos. Nessa perspectiva, Kleiman (2014) destaca a necessidade de letramento digital, que vai além do domínio técnico-instrumental, para uma perspectiva crítico-reflexiva, ao contemplar os gêneros discursivos e as formas discursivas⁵ que circulam nesses meios.

Sabemos, no entanto, que durante muito tempo, por uma abordagem estruturalista, a concepção de texto era idealizada como unidade física e estática, com etapas fixas, regras rígidas de organização, geralmente materializada de forma impressa. Entretanto, a noção de texto, a partir dos estudos desenvolvidos na perspectiva interacional (Koch; Elias, 2010), passa a ir além dessa concepção inicial, uma vez que seu sentido se amplia, tornando-se, então, desterritorializado. Como apresenta Lévy (1999, p. 48),

Os dispositivos hipertextuais nas redes digitais desterritorializaram o texto. Fizeram emergir um texto sem fronteiras nítidas, sem interioridade definível. Não há mais um texto, discernível e individualizável, mas apenas texto, assim como não há uma água e uma areia, mas apenas água e areia [...]. O texto, nesse contexto, torna-se análogo ao universo de processos ao qual se mistura.

Portanto, sendo o texto um elemento sociocomunicativo que se concretiza a partir da interação com o outro (Cossa, 2024), ele emerge de diversas modalidades semióticas, tais como a oral, a sonora, a visual, a escrita, a tátil, a espacial (Kalantzis; Cope; Pinheiro,

⁵ Neste trabalho, compreendemos os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados que emergem das práticas sociais e são caracterizados por conteúdos temáticos, estilos e construções composicionais específicas, conforme proposto por Bakhtin (2003). Já as formas discursivas referem-se aos modos de organização e materialização do discurso nos diferentes contextos de interação, podendo abranger estratégias enunciativas, recursos linguísticos e modos de dizer que se atualizam nos gêneros. Assim, enquanto os gêneros discursivos dizem respeito a categorias socialmente reconhecidas de produção textual, as formas discursivas dizem respeito às maneiras pelas quais o discurso se concretiza e se realiza nesses gêneros.

2020) entre outras. Nessa perspectiva, compreendemos, neste estudo, que as mídias digitais transformaram as formas de produzir, de circular e de processar textos, ampliando seus sentidos e tornando-os multissemióticos⁶ e hipermodais. Assim, tais textos passam a se constituir como hipertextos, que apresentam múltiplas funções e permissões para que o leitor interaja com as ideias apresentadas (Beserra, 2024).

O texto digital passa, então, a ser menos restrito, sendo possível compartilhá-lo, remixá-lo e curti-lo. Esses textos transgridem a linearidade e apresentam múltiplas linguagens e links, possibilitando, em termos de interação criadora, a coautoria e a cocriação. Por isso, permitem que se transite de um texto a outro e de um ponto de saída a múltiplos pontos de ancoragem, favorecendo práticas de leitura e escrita não lineares nas interfaces digitais (Manuel, 2025). Nesse contexto, torna-se fundamental o desenvolvimento de habilidades que promovam o letramento digital, capacitando os sujeitos a atuarem de forma crítica, reflexiva e participativa na produção e na circulação de sentidos em ambientes digitais.

Ademais, Manuel (2025) destaca que tais práticas exigem não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas, sobretudo, a capacidade de interpretar, selecionar e articular diferentes semioses de maneira estratégica, considerando os contextos de produção e recepção. Assim, o letramento digital caracteriza-se como um processo dinâmico e situado, no qual os sujeitos assumem um papel ativo na construção de sentidos, negociando significados e ressignificando discursos nas múltiplas esferas de interação mediadas pelas tecnologias.

Em vista disso, as ações de ler e de escrever passaram por transformações provocadas pelo avanço das mídias digitais e, conseqüentemente, do uso das plataformas digitais de ensino e aprendizagem. O texto, antes linear, passou por um processo de “mutação” (Poulain, 2012 *apud* Neitzel; Moraes; Pareja, 2016, p. 720) na cultura digital. Produzir um texto, nesse novo contexto digital, implica o domínio e a utilização de diferentes modalidades semióticas (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Manuel; Anecleto, 2024), tal qual de outras mídias que as reverberam.

Essas transformações exigem, por parte do leitor, uma postura ativa, crítica e reflexiva, na qual interage com o texto, em busca de suas prioridades ao navegar pelas opções oferecidas no hipertexto. Nesse sentido, amplia suas possibilidades de

⁶ Consideramos como recursos multissemióticos aqueles que contribuem para a instanciação dos sentidos nas diferentes modalidades semióticas. Em face disso, ressaltamos que todo texto é multissemiótico, mas não necessariamente hipermodal, em contraposição à posição de Kress (2010).

aprendizagem nos espaços digitais, em específico, no Moodle, um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado em um ambiente virtual.

Por outro lado, o trabalho com práticas textuais pode contribuir para a ampliação das possibilidades de o estudante tornar-se analista crítico. Assim, esse estudante terá maior autonomia nas escolhas de modos textuais para a constituição de discursos acadêmicos (Cossa; Manuel, 2025), assim como de constituir-se sujeito transformador de discursos e de significações, tanto em relação à recepção de textos acadêmicos quanto à sua produção. Diante disso, conhecer os gêneros discursivos torna-se primordial para a escrita em fóruns de discussão, os quais são mediados por plataformas virtuais, a exemplo do Moodle.

Por isso, através de intervenções pedagógicas adequadas, pode-se promover o desenvolvimento dessas competências, com o intuito de proporcionar aos estudantes que atuam nesses ambientes, atitudes que revelem engajamento, posicionamento, construção de valores e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos de forma colaborativa.

Ademais, de acordo com Manuel e Cossa (2025, p. 147), para promover tais ações, é necessário que os professores estabeleçam um diálogo com os letramentos críticos, visando: (i) à formação de sujeitos críticos; (ii) à ampliação da capacidade leitora proficiente; (iii) à ampliação da compreensão de mundo; e (iv) à ampliação de contextos diferenciados. Essas capacidades dialogam diretamente com as potencialidades dos fóruns de discussão, os quais constituem objeto deste estudo.

Outro aspecto que se destaca diz respeito aos espaços nos quais tais capacidades se fazem necessárias. Embora, para uma interação mais adequada dos estudantes nos fóruns de discussão, seja fundamental compreender a linguagem como prática situada e contextualizada, essas capacidades não se restringem a esse ambiente, mas podem transcender para outros ambientes (escolares e não escolares). Assim, ao observarmos essas habilidades, notamos que dialogam diretamente com as práticas argumentativas, na medida em que requerem dos sujeitos a mobilização de estratégias discursivas voltadas à defesa de pontos de vista, à negociação de sentidos e à consideração do auditório (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000).

Dessa forma, as capacidades desenvolvidas nos fóruns de discussão podem ser acionadas em diferentes agências⁷, tanto as que envolvem a esfera acadêmica quanto as

⁷ Neste estudo, o termo “agências” é compreendido, à luz dos Novos Estudos do Letramento, como instâncias sociais responsáveis pela mediação, promoção e legitimação de práticas de leitura e escrita (Street, 1884). Nessa perspectiva, as agências não se restringem às instituições escolares, abrangendo também espaços não escolares, como família, mídias digitais, comunidades e ambientes de trabalho. Assim, entende-se que essas instâncias desempenham papel fundamental na constituição dos sujeitos letrados, ao participarem da produção dos textos.

que envolvem outras esferas, nos quais a argumentação se configura como prática central para a participação crítica e responsável dos sujeitos. Na seção seguinte, discute-se sobre a argumentação em fóruns de discussão.

4 A argumentação em fóruns de discussão

Os fóruns de discussão constituem espaços propícios para promover o desenvolvimento de diversas práticas, tanto aquelas relacionadas à leitura e à escrita como às que dizem respeito aos processos argumentativos. Diante disso, na perspectiva da Nova Retórica, a argumentação envolve um conjunto de técnicas discursivas orientadas para à obtenção da adesão de um auditório a determinada tese (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000). Além disso, os autores ressaltam que a argumentação constitui um sinal distintivo do ser racional. Por essa razão, o campo da argumentação passa a ser o campo do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo.

Nesse âmbito, passamos a compreender que a argumentação, enquanto prática, é situada e contextualizada, já que considera contextos e situações específicas, tendo em vista os valores e o perfil do auditório ao qual o locutor se dirige. Assim, nos fóruns de discussão, essa prática acontece quando os estudantes apresentam uma situação e, ao fazê-lo, sentem a necessidade de apresentar justificativas racionais, ligadas ao verossímil, ao plausível e ao provável. Isso decorre, conforme destaca Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), com o intuito de obter a adesão de seu auditório, que, no caso, podem ser seus colegas e/ou professores.

As estratégias que um estudante adota em um fórum de discussão tendem a diferir daquelas mobilizadas diante de outro auditório ou contexto sociocomunicativo. Esse aspecto ratifica a natureza situada das estratégias e práticas argumentativas. Como exemplo, em determinados fóruns, observa-se que estudantes apresentam suas respostas com a explicitação da tese sem caráter impositivo, orientando-se pela persuasão dos interlocutores, o que favorece a negociação de sentidos.

À luz dessa discussão, observa-se que os fóruns de discussão passam a constituir espaços adequados que podem ser usados para promover a negociação de sentidos pelos estudantes, visto que nenhum participante é obrigado a aceitar uma certa resposta sem que seja persuadido. Nesse âmbito, essa forma de raciocínio desenvolvida nos fóruns é denominada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) de “*more geométrico*”, pois permite construir um sistema de pensamento que possa alcançar a dignidade de uma ciência.

Como destacado anteriormente, um dos elementos fundamentais nas práticas argumentativas é o auditório, que orienta os locutores ao se dirigir aos outros. Por isso, de acordo com a concepção de Volochinov e Bakhtin (2006, p. 113),

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (Volochinov; Bakhtin, 2006, p. 113).

Com base nessas considerações, entendemos que nos fóruns de discussão, coexistem diferentes tipos de auditórios aos quais os estudantes se dirigem. Essa multiplicidade de auditórios é fundamental para o desenvolvimento argumentativo do estudante, uma vez que, para cada auditório, o contexto, a situação argumentativa, tendem a se modificar. Por essa razão, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 20) lançam duras críticas aos,

autores de comunicações ou de memórias científicas que costumam pensar que lhes basta relatar certas experiências, mencionar certos fatos, enunciar certo número de verdades, para suscitar infalivelmente o interesse de seus eventuais ouvintes ou leitores. Tal atitude resulta da ilusão, muito difundida em certos meios racionalistas e científicos, de que os fatos falam por si sós e imprimem uma marca indelével em todo espírito humano, cuja adesão forcem, sejam quais forem suas disposições (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 20).

Assim, compreendemos a importância de conhecer o auditório ao qual se dirige, posição também compartilhada por Fiorin (2018), na medida em que defende que argumentos eficazes para certos auditórios deixam de sê-lo para outros; ou argumentos válidos em certos momentos não o são em outros. O autor continua ressaltando que “[...] bem argumentar implica conhecer o que move ou comove o auditório a que o orador se destina” (Fiorin, 2018, p. 73).

Em face do exposto, na Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), apresentam dois tipos de auditórios: o particular e o universal. O primeiro refere-se ao auditório cujos participantes são limitados e específicos, ou de participantes que fazem parte de uma esfera social. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 34), nesse tipo de auditório, “o orador se adapta ao modo de ver de seus ouvintes”.

Já o auditório universal corresponde aos oradores que creem que todos os que compreenderem suas razões terão de aderir às suas conclusões. O acordo, nesse tipo de auditório, não é, portanto, uma questão de fato, mas de direito. Uma argumentação dirigida

a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercitivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000).

Com isso, destacamos que o auditório em fóruns de discussão se apresenta de forma híbrida (auditório particular e universal), uma vez que o estudante se dirige de modo simultâneo aos colegas da turma e ao professor. Este segundo, muitas vezes é considerado avaliador, conforme destaca Ângelo e Menegassi (2014), ao mesmo tempo em que dirige sua resposta para um auditório acadêmico mais amplo (o auditório universal).

Essa hibridez de auditórios em fóruns de discussão pode ser vista em respostas que os próprios estudantes escrevem nesses ambientes, como por exemplo: 1. *“Para nós, que atuamos no Ensino Médio em Moçambique, o fórum é uma ferramenta importante para ampliar o diálogo pedagógico”*, seguida de: 2. *“Em qualquer contexto educacional, o fórum pode favorecer a participação e o pensamento crítico dos estudantes”*. Nesse segundo exemplo, há uma passagem do particular para o universal.

No que se refere aos tipos de argumentos mobilizados nos fóruns de discussão, é possível identificar três tipos: (I) argumentos quase-lógicos; (II) baseados na estrutura do real; (III) e fundamentados em valores (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000; Fiorin, 2018). Os argumentos quase-lógicos, pretendem certa força de convicção, na medida em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. Os autores ainda ressaltam que:

Quem os submete à análise, logo percebe as diferenças entre essas argumentações e as demonstrações formais, pois apenas um esforço de redução ou de precisão, de natureza não-formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa. Por essa razão são qualificados de quase-lógicos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 219).

Em todo argumento quase-lógico, neste âmbito, “convém pôr em evidência, primeiro, o esquema formal que serve de molde à construção do argumento, depois, as operações de redução que permitem inserir os dados nesse esquema e visam torná-los comparáveis, semelhantes ou homogêneos” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 219). Com base nessas considerações, fica evidente que esses tipos de argumentos se aproximam do raciocínio formal ao estabelecerem relações de causa e efeito, comparação ou implicação.

Na visão de Fiorin (2018, p. 116), “os argumentos quase-lógicos são os que lembram a estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente

necessárias”⁸. No mesmo sentido, o autor sustenta que a utilização de argumentos quase-lógicos não é uma peculiaridade de pessoas que não conseguem raciocinar logicamente. É um argumento de que nos valem todos quando falamos de coisas possíveis, plausíveis, prováveis, mas que não são necessárias do ponto de vista lógico. Um exemplo pode ser observado quando um estudante, ao responder a postagem de um colega afirma: 5. *“Na minha experiência como professor moçambicano, percebo que, quando os estudantes comentam as postagens uns dos outros no fórum, eles passam a justificar melhor as suas respostas”*.

Por sua vez, os argumentos baseados na estrutura do real, “valem-se dos argumentos quase-lógicos para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procuram promover” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 297). Esse tipo de argumentos segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 297-393, *apud* Fiorin, 2018, p. 149), são aqueles baseados em relações que o sistema de significação considera existentes no mundo objetivo, tais como causalidade, sucessão, coexistência e hierarquização.

Nos fóruns de discussão, por exemplo, esses tipos de argumentos são recorrentes, pois alguns estudantes valem-se de experiências concretas e situações vivenciadas. Essas são frequentes em diversos contextos educacionais, a exemplo de: 6. *“Na escola em que trabalho, em Moçambique, os alunos passaram a participar mais ativamente depois que começamos a utilizar o fórum de discussão em algumas atividades da disciplina”*.

Por fim, os argumentos fundamentados em valores, mobilizam princípios compartilhados pelo grupo, tais como colaboração, respeito e inclusão (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000). Um exemplo disso pode ser observado em respostas como: 7. *“Acho importante mantermos o fórum de discussão como um espaço de diálogo, porque quando escutamos opiniões diferentes e respondemos com respeito, a interação se torna mais rica e aprendemos juntos”*.

Com base nessas considerações, compreendemos que a argumentação em fóruns de discussão contribui tanto na negociação de sentidos quanto na promoção da autoria dos estudantes. Portanto, os fóruns de discussão são espaços adequados para promover o desenvolvimento de práticas argumentativas dos estudantes.

⁸ As lógicas necessárias são aquelas cuja conclusão decorre necessariamente das premissas enunciadas. Por exemplo: Todos os planetas do sistema solar giram ao redor do Sol. Marte é um planeta do sistema solar: Logo, Marte gira ao redor do Sol (Fiorin, 2018, p. 115).

5 Formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem

Os aspectos discutidos nas seções anteriores evidenciam que os fóruns de discussão, enquanto espaços de interação, não se limitam à circulação de mensagens, mas constituem práticas de linguagem situadas, colaborativas e dialógicas. Dessa forma, pensar a formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem implica reconhecer que as práticas de leitura, escrita e argumentação constituem dimensões indissociáveis do processo formativo docente. Isso porque os professores, ao atuarem nesses ambientes, precisam desenvolver habilidades que lhes permitam não apenas utilizar as TDIC, mas também promover práticas discursivas críticas, colaborativas e multissemióticas, capazes de potencializar a participação dos estudantes nos diferentes contextos digitais contemporâneos.

Nesse contexto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) consistem em “mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo” (Pereira; Schmitt; Dias, 2007 *apud* Silva; Anecleto, 2019, p. 216). Assim, quando se trata da formação de professores nesses espaços virtuais, torna-se importante considerar as transformações advindas da cultura digital e das novas práticas de linguagem, sobretudo aquelas relacionadas às dinâmicas interativas, hipertextuais e argumentativas que atravessam os processos de ensino e aprendizagem em rede.

Essas transformações obrigam os projetos e as políticas públicas ligadas à formação de professores a repensarem a formação docente e as práticas pedagógicas - leitura e escrita - com base em uma concepção de ensino e aprendizagem que estabeleça ligação entre o conhecimento e a vida cotidiana dos alunos (Silva; Anecleto; Santos, 2021). Sabemos, no entanto, que “a formação de professores não é um conceito unívoco” (García, 1995, p. 54), observada, principalmente, na formação continuada. Assim afirma o autor:

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Se se pretende manter a qualidade de ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial’ (García, 1995, p. 54-55).

Dessa forma, podemos afirmar que a formação de professores se configura como um processo contínuo permanente, situado politicamente, não esporádico, organizado e acompanhado com periodicidade, firmado em princípios de formação humana, com vistas

à valorização, autonomia e aumento da criticidade do professor. Esses elementos, precisam ser evidenciados na formação do estudante, tanto na modalidade de ensino a distância (EaD) como na modalidade presencial.

Por outro lado, Silva, Anecleto e Santos (2021) ao discutirem sobre a formação docente e os multiletramentos, advogam que a formação dos professores no AVA tem como desafio a criação de propostas que concedam aos docentes a possibilidade de se multiletrar. Isto é, de se formar, de construir saberes e conhecimentos que os capacitem a desenvolver atividades pedagógicas que envolvam ações mediadas pelas TDIC. Em consonância com isso, Giroux (1997, p. 158) considera os “professores como intelectuais”, bem como faz uma crítica sobre “a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar”. Segundo ele,

[...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (Giroux, 1997, p. 158).

A respeito da formação inicial e continuada de professores, entende-se como um processo acadêmico que se inicia na graduação e deve ser mantido ao longo do percurso profissional, como assegura a concepção construída por Imbernón (2009). O autor explica que se torna necessário utilizar possibilidades inovadoras para a formação permanente dos professores, utilizando novos processos na teoria e na prática da formação, como por exemplo: as relações entre professorado, “[...], a crença (ou autocrença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, nos quais podem contribuir para a autoformação [...]” (Imbernón, 2009, p. 36). O autor também assegura que

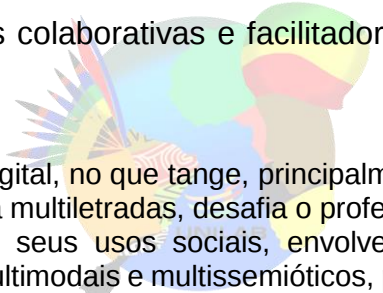
A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança. A prática teórica, mais do que a teoria-prática usual nas modalidades padrão, se não é apenas teoria-teoria, destaca-se conjuntamente com a reflexão sobre o que ocorre em minha/nossa ação educativa, como elemento importante nesta forma de pensar a formação permanente do professorado (Imbernón, 2009, p. 53-54).

Logo, a formação inicial e continuada não pode ficar à margem do caminhar da educação, principalmente no que diz respeito ao uso das TDIC, pois elas são constantemente atualizadas. Para isso, é preciso esquadrihar esta temática para se

descobrir os desafios, entraves, e, sobretudo, possibilidades de soluções efetivas para práticas colaborativas e formativas no contexto dos fóruns de discussão.

No que diz respeito ao uso das TDIC, é importante destacar, inicialmente, que desde o século XX, mais precisamente na década de 1970, a evolução das tecnologias digitais tende a intensificar-se, tornando-se, portanto, vasta a sua produção e, na década de 80, sua maior popularização. Parry (2012), por exemplo, afirma que “[...] não seria exagero falar numa revolução, promovida pela internet, que veio conectar as pessoas e conferir-lhes cada vez mais autonomia, conduzindo-nos a uma cultura de comunicação global [...]” (Parry, 2012, p. 2).

Nesta perspectiva, na contemporaneidade, o avanço das tecnologias digitais, tal como apresentamos, intensificou-se sobremaneira e tem alcançado as mais variadas convivências sociais, influenciando e até mesmo transformando as formas de pensamento, ação e interação. Especialmente para a juventude, o uso das TDIC tornou-se uma necessidade diária, quase visceral. Essa realidade reforça a premissa de que os processos formativos com e para os docentes em ambientes virtuais de aprendizagem são essenciais, pois são interfaces colaborativas e facilitadoras. Conforme Silva, Anecleto e Santos (2021, p. 7),



A cultura digital, no que tange, principalmente, às práticas sociais de leitura e de escrita multiletradas, desafia o professor no trabalho com a linguagem, a partir de seus usos sociais, envolvendo a convergência de diversos gêneros multimodais e multissemióticos, produzidos, colaborativamente, em rede [...] (Silva; Anecleto; Santos, 2021, p. 7).

Essa multiplicidade de recursos multimodais e multissemióticos, que circulam em ambientes virtuais, a exemplo dos fóruns de discussão, desafia o professor a se multiletrar, “a partir de uma formação pessoal e profissional responsiva que o possibilite transitar pelas práticas interativas, discursivo-textuais e hipertextuais demandadas pelo contexto sociocultural em que vive” (Silva; Anecleto; Santos, 2021, p. 6). Além disso, ressaltamos a relevância e a necessidade de uma formação continuada de professores a partir do ambiente virtual de aprendizagem, “espaço da *práxis* educacional colaborativa, de inclusão digital (crítica) e de mediação pedagógica” (Silva; Anecleto, 2019, p. 216).

De modo geral, a formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem precisa considerar os novos saberes impulsionados pelas TDIC e que exigem a aprendizagem de outros tipos de letramento para além do escolar. Além disso, é oportuno destacar que as ações que envolvem as práticas pedagógicas de leitura e escrita, demandam, atualmente, o uso de diferentes linguagens, novos estilos de raciocínio e de

conhecimento, em virtude da multiplicidade de significados atribuídos ao letramento (Silva; Anecleto; Santos, 2021). Ou seja, torna-se necessário, tal como afirmamos, garantir uma formação multiletrada dos professores para que consigam lidar com a multiplicidade de linguagens que circulam no ciberespaço, em especial, nos fóruns de discussão.

Diante disso, as inter-relações entre as práticas de leitura, de escrita e da argumentação na formação de professores em ambientes virtuais podem ser compreendidas como constitutivas de um mesmo processo formativo crítico, com práticas de linguagens situadas e dialógicas. São dimensões que se aproximam e se atravessam tanto no plano teórico como nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos tecer diálogos sobre as inter-relações entre as práticas de leitura, de escrita e da argumentação na formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem, mais especificamente o fórum de discussão, entendido como espaço assíncrono de envio de mensagens em rede, destinadas, na maioria das vezes, a um grupo de pessoas habilitadas ao acesso das mesmas (Oliveira, 2011).

Em face disso, ficou evidente que os fóruns de discussão, ao serem abordados em diálogo com a leitura, a escrita e a argumentação na formação de professores, vão além da função técnico-instrumental (Kleiman, 2014) e se apresentam como espaços de desenvolvimento de práticas críticas e reflexivas.

Esses ambientes passam a representar espaços adequados de interação, nos quais os estudantes se posicionam, negociam sentidos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000) e assumem atitudes críticas diante da diversidade de vozes (individuais ou coletivas) que circulam neles. Em paralelo a essas constatações, o estudo revela que as práticas de leitura e escrita, quando ancoradas na argumentação no âmbito da formação de professores, podem possibilitar o desenvolvimento de competências argumentativas, como também podem proporcionar o desenvolvimento da capacidade de interpretação e de avaliação das respostas de outros estudantes de forma crítica e reflexiva.

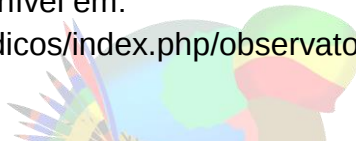
No que diz respeito à formação de professores em ambientes virtuais, este estudo revela a necessidade da compreensão dos fóruns de discussão como espaço de formação que exige mediações desses agentes de forma consciente. Tendo isso em vista, o professor, ao poder assumir tal atitude, contribui para a construção de interações mais eficazes, incentivando a problematização, o confronto das ideias e a produção do conhecimento de forma colaborativa.

Nesse contexto, a formação docente, não deve envolver apenas a formação técnico-instrumental, voltada ao domínio das interfaces (Kleiman, 2014), mas, sobretudo, o domínio de saberes que vão mais além dessa abordagem, nos quais possam possibilitar explorar aspectos argumentativos dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Por fim, este artigo, após os diálogos teóricos e com exemplos hipotéticos, fomenta e, sobretudo, aponta para a importância de ações formativas que contemplem as práticas de leitura, de escrita e da argumentação no contexto da formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem. Ademais, consideramos pertinente que os agentes possam reconhecer os fóruns de discussão como espaços adequados para o compartilhamento de valores, negociação de sentidos e a produção colaborativa de conhecimentos.

Referências

ANECLETO, Úrsula Cunha. Ambiente moodle e ampliação do letramento digital: experiência com gênero emergente fórum de discussão. *Revista Observatório*, [S. l.], vol. 4, n. 5, p. 182–205, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5632>. Acesso em: 29 mar. 2026.



ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 14, n. 3, p. 661-688, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/27383>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BESERRA, Elaine Anjos dos Santos. *Multiletramentos, hipertextos e práticas textuais em curso de formação continuada na EAD*. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1660>. Acesso em: 26 jan. 2026.

COSSA, Dércio Gidrião; MANUEL, Arcedes José. Letramentos acadêmicos no contexto moçambicano: pesquisas, perspectivas e desafios. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, vol. 19, p. e019057, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/78756>. Acesso em: 28 jan. 2026.

COSSA, Dércio Gidrião. Práticas de leitura em sala de aula pela perspectiva interacionista em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol. 4, n. 1, p. 134-156, jan.-abr. 2024.

Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/njingaesape/article/view/1466>. Acesso em: 28 mar. 2026.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2018.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51- 75.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KERCKHOVE, Derrick de. *A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, [S. l.], vol. 9, n. 2, p. 72–91, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em: 30 jan. 2026.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANUEL, Arcedes José; ANECLETO, Úrsula Cunha. Práticas de leitura e multimodalidade na formação docente em Moçambique. *Sitientibus*, [S. l.], vol. 1, n. 65, p. 1-9, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/11191>. Acesso em: 28 jan. 2026.

MANUEL, Arcedes José; COSSA, Dércio Gidrião. Letramento crítico nas práticas de edição: um olhar reflexivo sobre a formação de leitores ativos em Moçambique. *Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, São Cristóvão (SE), vol. 25, n. 3, p. 143-158, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/22802>. Acesso em: 25 jan. 2026.

MANUEL, Arcedes José. Práticas de leitura na cultura digital: uma revisão integrativa de literatura. *Ícone: Revista de Letras*, São Luís de Montes Belos, vol. 25, n. 2, p. 53-77,

2025. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/pt_BR/article/view/16038. Acesso em: 20 dez. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005.

MILLER, Carolyn Rae. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEITZEL, Adair Aguiar; MORAES, Taíza Mara Rauen; PAREJA, Cleide Jussara Muller. A leitura e a escrita em mutação: experiências no meio digital. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, vol. 18, n. 3, p. 719–735, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644572>. Acesso em: 29 mar. 2026.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. *O fórum em um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa*. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2011. Disponível em: <https://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

PARRY, Roger. *A ascensão da mídia: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google*. Tradutor: Cristina Cerra. Rio de Janeiro: Elsevier Campus, 2012.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Ediluzia Pastor da; ANECLETO, Úrsula Cunha. Ciberformação docente e ambiente virtual de aprendizagem como espaço de práxis educativa. In: PORTO, Cristina de Magalhães; OLIVEIRA, Kairo Eduardo de Jesus; CHAGAS, Alexandre Menezes (org). *Educiber: dilemas e práticas contemporâneas*. Aracaju: EDUNIT, 2019. p. 215-230.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, vol. 47, p. 1–19. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jdfbBkkyqdkKDDRSwHFXLG/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2026.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VOLOCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

Recebido em: 30/01/2026

Aceito em: 03/04/2026

Para citar este texto (ABNT): BESERRA, Elaine Anjos dos Santos; MANUEL, Arcedes José; LAGO, Luciana Oliveira; COSSA, Dércio Gidrião. Diálogos linguísticos em fóruns de discussão: práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p.91-109, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Beserra, Elaine Anjos dos Santos; Manuel, Arcedes José; Lago, Luciana Oliveira; Cossa, Dércio Gidrião. (jul./dez.2026). Diálogos linguísticos em fóruns de discussão: práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 91-109.



Multiletramentos no ensino de redação: panorama e tendências

Nelson dos Santos Rosa Silva Júnior^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0005-4770-2573>

Sara Figuerêdo de Cerqueira^{2**}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0009-5670-5759>

RESUMO

O objeto deste artigo é a produção acadêmica que articula os multiletramentos ao ensino de redação na educação básica. Com isso, objetiva-se analisar as contribuições e abordagens dessa perspectiva na literatura, destacando tendências metodológicas, desafios e lacunas nas práticas pedagógicas. O estudo fundamenta-se nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, articulados a uma abordagem discursiva e sociointeracionista da linguagem, que compreende a escrita como prática social, histórica e ideológica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura. O corpus é composto por dez estudos (artigos, dissertações e teses) publicados nos últimos dez anos, selecionados nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES, a partir de critérios temáticos, cronológicos, linguísticos e estruturais. A análise dos dados, realizada com base nos procedimentos da análise de conteúdo, evidencia a predominância de pesquisas voltadas ao uso de tecnologias digitais, à retextualização multimodal e ao desenvolvimento de letramentos digitais e críticos. Os achados indicam potencial para a ampliação da autoria e do repertório semiótico dos estudantes, mas também revelam desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à apropriação superficial dos multiletramentos, apontando a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico para sua efetiva consolidação no ensino de redação.

PALAVRAS-CHAVE

Educação básica; Ensino de redação; Escrita; Pedagogia dos Multiletramentos.

Multiliteracies in the teaching of writing: overview and trends

ABSTRACT

The object of this article is the academic production that articulates multiliteracies with the teaching of writing in basic education. Thus, the study aims to analyze the contributions and approaches of this perspective in the literature, highlighting methodological trends, challenges, and gaps in pedagogical practices. The study is grounded in the assumptions of the Pedagogy of Multiliteracies, articulated with a discursive and sociointeractionist approach to language, which understands writing as a social, historical, and ideological practice. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study developed through a

^{1*} Mestrando em Estudos Linguísticos pela da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: nelsondosantosrosajunior040@gmail.com.

^{2**} Mestranda em Estudos Linguísticos pela da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Integrante do Grupo de Estudos Dialógicos em Discurso e Argumentação (DIALÓGICOS). E-mail: sarafigueredo.c@gmail.com.

narrative literature review. The corpus consists of ten studies (journal articles, master's theses, and doctoral dissertations) published over the last ten years, selected from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the CAPES Periodicals Portal, based on thematic, chronological, linguistic, and structural criteria. Data analysis, conducted using content analysis procedures, reveals a predominance of studies focused on the use of digital technologies, multimodal retextualization, and the development of digital and critical literacies. The findings indicate potential for expanding students' authorship and semiotic repertoires, but they also reveal challenges related to teacher education, school infrastructure, and the superficial appropriation of multiliteracies, pointing to the need for deeper theoretical and methodological development for their effective consolidation in the teaching of writing.

KEYWORDS

Basic education; Writing instruction; Writing; Pedagogy of Multiliteracies.

1 Considerações iniciais

Neste artigo, analisamos as transformações recentes nas práticas de leitura e escrita decorrentes dos processos de globalização e, sobretudo, da expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs), que ampliaram a circulação de textos em ambientes digitais e favoreceram a emergência de práticas discursivas marcadas pela multissemiose e pela multimodalidade. Nesse contexto, os textos passam a articular diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, gestual e espacial —, configurando novos gêneros discursivos e modos de interação social (Kress; Van Leeuwen, 2001; Rojo; Barbosa, 2015; Grupo de Nova Londres, 2022 [1996]). Como apontam Lévy (1999) e Santaella (2004), tais mudanças remodelam as formas de produção, circulação e apropriação dos sentidos, exigindo novas competências de leitura e escrita.

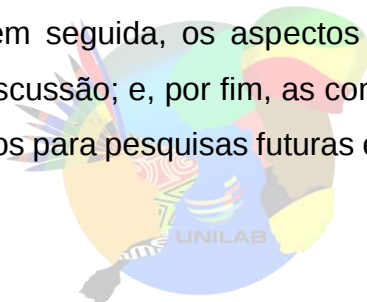
É nesse cenário que a Pedagogia dos Multiletramentos se consolida como proposta teórico-metodológica que amplia a concepção de letramento ao reconhecer a multiplicidade cultural, linguística e semiótica das práticas sociais contemporâneas. Ao compreender o currículo como um *design*³ para futuros sociais, o Grupo de Nova Londres propõe uma pedagogia orientada por quatro fatores integrados — prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada —, voltados à participação ativa dos sujeitos na construção de significados (Grupo de Nova Londres, 2022 [1996]; Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012).

No contexto brasileiro, essa perspectiva tem sido incorporada aos debates acadêmicos e aos documentos curriculares, com destaque para a Base Nacional Comum

³ Neste trabalho, optamos por manter o termo *design* em inglês, conforme proposto pelo New London Group, por se tratar de um conceito técnico da Pedagogia dos Multiletramentos que abrange tanto os recursos semióticos disponíveis quanto sua transformação na produção de sentidos.

Curricular (BNCC), que enfatiza o trabalho com múltiplas linguagens, gêneros discursivos e práticas da cultura digital no ensino de Língua Portuguesa (Brasil, 2018). Contudo, apesar desse avanço conceitual e normativo, a efetivação dos multiletramentos no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, às desigualdades de acesso, à formação docente e às apropriações superficiais do conceito, frequentemente restritas ao uso instrumental de recursos digitais (Kieling; Silva-Antunes; Oliveira-Codinhoto, 2021; Azevedo, 2021).

Além disso, a produção acadêmica que articula de modo sistemático multiletramentos e ensino de redação na educação básica apresenta-se dispersa, com diferentes recortes teóricos, metodológicos e empíricos, o que dificulta a identificação de tendências consolidadas, contribuições recorrentes e lacunas nas práticas pedagógicas. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições e abordagens dos multiletramentos no ensino de redação na educação básica presentes na literatura analisada, destacando tendências metodológicas, desafios e lacunas identificadas. Para tanto, o artigo organiza-se da seguinte forma: após estas considerações iniciais, apresenta-se a fundamentação teórica; em seguida, os aspectos metodológicos da pesquisa; na sequência, os resultados e a discussão; e, por fim, as considerações finais, com a síntese dos achados e encaminhamentos para pesquisas futuras e para a qualificação das práticas pedagógicas.



2 Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentam-se os principais referenciais teóricos que fundamentam a análise, articulando os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos e suas implicações para o ensino de redação na educação básica. Inicialmente, discutem-se os fundamentos conceituais dos multiletramentos, com ênfase em sua origem, princípios e categorias centrais, como multiplicidade cultural, multimodalidade, *design* e os quatro fatores pedagógicos propostos pelo Grupo de Nova Londres. Em seguida, aborda-se o ensino de redação em perspectiva discursiva e social, compreendendo a escrita como prática situada, histórica e ideológica, em diálogo com os desafios contemporâneos da formação do sujeito produtor de textos.

2.1 Pedagogia dos Multiletramentos

A Pedagogia dos Multiletramentos emerge no contexto das transformações socioculturais, econômicas e tecnológicas intensificadas a partir do final do século XX,

sobretudo em função da globalização e da expansão das tecnologias digitais, que alteraram profundamente as formas de produção, circulação e apropriação dos textos. É nesse cenário que o Grupo de Nova Londres publica, em 1996, o manifesto *The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, propondo uma ampliação da noção de letramento para além da escrita alfabética, incorporando a diversidade cultural, linguística e a multiplicidade de modos semióticos envolvidos na construção de sentidos (Grupo de Nova Londres, 2022 [1996]).

O conceito de multiletramentos enfatiza dois eixos centrais: a diversidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas e a multimodalidade dos textos, entendidos como produções que articulam diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, gestual e espacial (Kress; Van Leeuwen, 2001; Rojo, 2012). Nessa perspectiva, os significados não são produzidos exclusivamente pela palavra escrita, mas pela articulação entre múltiplos recursos semióticos, o que exige dos sujeitos novas formas de ler, escrever e participar das práticas sociais. Para Rojo (2012), os multiletramentos respondem às demandas de uma educação linguística voltada para sujeitos multiculturais, inseridos em contextos digitais e atravessados por práticas discursivas heterogêneas.

Um dos conceitos estruturantes dessa proposta é o de design, compreendido como o processo ativo de construção de significados. Diferentemente de uma concepção normativa de linguagem, o design enfatiza a agência dos sujeitos na seleção, combinação e transformação dos recursos semióticos disponíveis em determinados contextos sociais (Cope; Kalantzis, 2000). O Grupo de Nova Londres distingue três momentos inter-relacionados nesse processo: os designs disponíveis, o *designing* e o *redesigned*, evidenciando que os sentidos não são simplesmente reproduzidos, mas continuamente (re)construídos nas práticas sociais (Grupo de Nova Londres, 2022 [1996]).

Do ponto de vista pedagógico, a proposta organiza-se a partir de quatro fatores integrados: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada valoriza as experiências e os repertórios socioculturais dos estudantes; a instrução explícita refere-se à sistematização dos conhecimentos e ao desenvolvimento consciente das capacidades de leitura e produção; o enquadramento crítico promove a análise reflexiva das relações de poder, ideologia e valores presentes nos textos; e a prática transformada envolve a aplicação criativa dos conhecimentos em novos contextos, favorecendo a autoria e a participação social (Grupo de Nova Londres, 2022 [1996]; Rojo, 2012; Cope; Kalantzis, 2009).

No contexto brasileiro, a Pedagogia dos Multiletramentos tem sido progressivamente incorporada aos debates acadêmicos e às políticas curriculares. A Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) apresenta princípios alinhados a essa perspectiva ao enfatizar o trabalho com múltiplas linguagens, gêneros discursivos e práticas da cultura digital no ensino de Língua Portuguesa, compreendendo a linguagem como prática social e histórica (Brasil, 2018). Rojo e Barbosa (2015) defendem que a escola promova experiências de leitura e produção textual que integrem diferentes semioses, favorecendo a autoria, a criticidade e a participação dos estudantes nas práticas sociais contemporâneas.

Entretanto, a implementação dos multiletramentos na educação básica enfrenta desafios significativos. Estudos apontam limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica, às desigualdades de acesso e à insuficiência de formação docente continuada, bem como à tendência de apropriações superficiais do conceito, frequentemente reduzidas ao uso instrumental de tecnologias (Kieling; Silva-Antunes; Oliveira-Codinhoto, 2021; Azevedo, 2021). Azevedo (2021), ao propor uma leitura decolonial da Pedagogia dos Multiletramentos, ressalta a importância de valorizar os saberes locais, as culturas juvenis e a agência dos estudantes, evitando a reprodução de modelos pedagógicos homogeneizantes e tecnicistas.

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos constitui um referencial teórico potente para repensar o ensino de redação, ao compreender a escrita como prática social multimodal, atravessada por relações de poder, identidades e processos de autoria. Ao articular diversidade cultural, multimodalidade, criticidade e transformação social, essa perspectiva oferece subsídios para analisar como as práticas de produção textual podem ser ressignificadas na escola, em diálogo com as demandas contemporâneas de formação cidadã.

2.2 Ensino de redação

O ensino de redação na escola contemporânea é atravessado por tensões recorrentes entre a formação do sujeito produtor de textos e as demandas avaliativas, especialmente aquelas vinculadas a exames de larga escala. Bernardes (2025) evidencia que a prática docente frequentemente se depara com concepções de escrita orientadas por modelos prontos e repertórios memorizados, que reduzem a redação a um instrumento de aprovação, em detrimento de seu potencial formativo, crítico e expressivo. Essa lógica transforma a escrita em um produto artificial, desvinculado de situações reais de interação.

Tal problemática aproxima-se das críticas formuladas por Bakhtin (2013), para quem as dificuldades na produção textual não decorrem do desconhecimento das regras da língua, mas de uma concepção de ensino que desconsidera as condições concretas de

produção do enunciado. Quando o ensino privilegia exclusivamente a forma, fragilizam-se o estilo, o posicionamento autoral e a responsividade, produzindo textos descolados de interlocutores e contextos comunicativos. Conforme Antunes (2006), essa abordagem ancora-se na ideia de que o domínio da norma seria suficiente para escrever, o que limita a construção de sentidos e o engajamento discursivo do sujeito.

Em contraposição a essa perspectiva normativa, diversos autores defendem a escrita como prática discursiva e social, historicamente situada. Guedes (2009) compreende a produção textual como espaço de expressão de ideias, diálogo e construção de sentidos, enquanto Bakhtin (2016) concebe a linguagem como interação, regida pelo princípio do dialogismo. Nessa perspectiva, escrever implica participar de práticas sociais de linguagem, nas quais o sujeito se posiciona frente a outros dizeres e interlocutores, afastando-se da concepção de texto como objeto isolado.

Essa compreensão articula-se ao conceito de gêneros do discurso, definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 12), historicamente constituídos nas diferentes esferas da atividade humana. Todo texto configura-se como um enunciado concreto, organizado pela articulação entre conteúdo temático, construção composicional e estilo, e inscrito em práticas sociais específicas. A relativa estabilidade dos gêneros não implica rigidez, uma vez que eles se transformam conforme as práticas sociais se modificam, exigindo do sujeito um domínio flexível das formas discursivas. Como afirma Bakhtin (2016, p. 41), quanto maior o domínio dos gêneros, maior a possibilidade de expressão da individualidade e de adequação às situações singulares de comunicação.

No contexto escolar, essa perspectiva desloca o foco do texto como produto final para os processos de produção discursiva, o que implica considerar as condições de produção, os interlocutores, os objetivos comunicativos e os valores em disputa em cada situação de escrita. Marcuschi (2010) ressalta que a produção textual é uma atividade complexa, que mobiliza ações discursivas e cognitivas antes, durante e após a escrita, demandando atenção às condições sócio-históricas e aos propósitos comunicativos. Assim, ensinar redação envolve explicitar o funcionamento dos gêneros, suas características sociodiscursivas e suas formas de circulação social, favorecendo a construção de autoria e o engajamento crítico dos estudantes.

Nesse horizonte, a perspectiva dos multiletramentos contribui de forma significativa para o ensino de redação ao ampliar o conceito tradicional de escrita, frequentemente restrito ao texto verbal impresso e à norma culta. Ao reconhecer a multiplicidade de linguagens, mídias e práticas sociais contemporâneas, os multiletramentos permitem conceber a produção textual como prática multimodal, crítica e situada, em diálogo com as

demandas da vida social (Rojo, 2012). Essa ampliação não elimina a necessidade de sistematização dos conhecimentos linguísticos, mas desloca seu lugar, integrando-os a práticas significativas de leitura e escrita.

Ensinar redação, nessa perspectiva, implica possibilitar que os estudantes compreendam os gêneros que mobilizam, os interlocutores a quem se dirigem e as condições de circulação dos textos, articulando forma, sentido e uso social. Trata-se de compreender a escrita como prática discursiva atravessada por valores e ideologias, afastando-se de uma concepção técnica e instrumental. Como observa Bernardes (2025), quando o ensino se limita a modelos prontos, perde-se a essência da escrita como espaço de autenticidade, criatividade e reflexão, empobrecendo a experiência formativa. Assim, ao articular uma concepção discursiva de escrita aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, torna-se possível repensar o ensino de redação como espaço de formação do sujeito autor, capaz de produzir sentidos em diferentes contextos, linguagens e esferas sociais, em diálogo com as práticas contemporâneas de linguagem.

3 Aspectos metodológicos

Este artigo adotou a pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão narrativa da literatura, com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa possui caráter interpretativo e compreensivo, voltado à análise dos significados socialmente construídos nos estudos examinados (Gil, 2019; Paiva, 2019). A revisão narrativa foi escolhida por permitir a organização e a discussão descritiva do conhecimento produzido sobre determinado tema, sem a pretensão de esgotar todas as fontes existentes, sendo adequada para contextualizar a área, identificar tendências e apontar lacunas na literatura (Fonseca, 2002; Fernandes; Vieira; Castelhana, 2023). A pesquisa bibliográfica foi delimitada a partir dos parâmetros temático, linguístico, estrutural e cronológico, conforme Lima e Mito (2007).

As bases de dados consultadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se as palavras-chave “multiletramentos”, “ensino” e “redação”. Como critérios de inclusão, adotaram-se: (i) publicações dos últimos dez anos; (ii) estudos que abordassem a interface entre multiletramentos e ensino de redação na educação básica; (iii) textos em língua portuguesa; e (iv) dissertações, teses e artigos científicos. Foram excluídos trabalhos incompletos, duplicados, pagos ou fora do contexto da educação básica.

Após a aplicação dos critérios, o corpus final foi composto por 10 estudos, selecionados entre os 26 inicialmente identificados — 2 provenientes do Portal de

Periódicos da CAPES e 8 da BDTD. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse procedimento possibilitou a identificação de categorias temáticas, recorrências conceituais e padrões de abordagem dos multiletramentos no ensino de redação, permitindo a síntese crítica dos principais achados da literatura.

4 Resultados e discussão

Os resultados desta pesquisa foram organizados seguindo os preceitos da pesquisa bibliográfica, conforme os procedimentos metodológicos descritos anteriormente. Dessa forma, foi elaborado um quadro-síntese, em que reúne as principais informações do corpus, permitindo uma visualização geral das pesquisas que abordam os multiletramentos no ensino da produção textual na educação básica.

Quadro 1 – Detalhamento do *corpus* da pesquisa

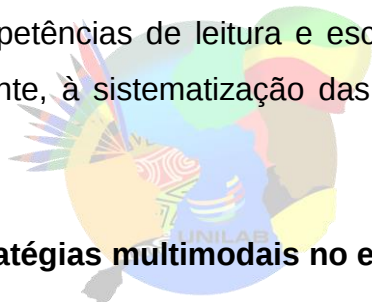
Nº	Base de dados	Autor e ano de publicação	Título	Objetivo Geral
1	BDTD.	Macena (2013).	A redação de notícias em um jornal escolar na tela: de Trairi para o mundo.	Discutir uma experiência de ensino envolvendo a criação de um jornal escolar virtual, visando desenvolver a proficiência escrita, os letramentos digitais e o senso crítico dos alunos.
2	BDTD.	Silva (2016).	Leitura e escrita No ensino médio: demandas do multiletramento.	Analisar as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita adotadas por professores e gestores com vistas ao alcance das diversas demandas de multiletramento na sociedade contemporânea.
3	Periódicos da CAPES.	Mendes e Jesus (2018).	Retextualizações multimodais: ensaios com estudantes do ensino médio.	Verificar como estudantes do 3º ano do Ensino Médio retextualizam um texto predominantemente verbal, especificamente o texto dissertativo-argumentativo do ENEM, transformando-o em textos multimodais.

4	Periódicos da CAPES.	Mazzola (2019).	Novas tecnologias e produção textual no ensino médio: discussão e proposta de utilização.	Apresentar e discutir possibilidades de utilização da ferramenta digital “Padlet” em aulas de produção textual no Ensino Médio, com foco no desenvolvimento de alguns letramentos digitais.
5	BDTD.	Souza (2019).	Aulas de leitura e produção de texto: práticas de inclusão com TIC à luz dos multiletramentos.	Identificar, no contexto de aulas de Leitura e Produção de Texto, quais as habilidades são requeridas ao educando para uma formação multiletrada, se ampliam ou não a capacidade de se apropriar da realidade.
6	BDTD.	Belletti (2019).	Uma proposta de retextualização e reescrita no gênero resenha.	Desenvolver uma sequência didática para a produção do gênero resenha, com ênfase no descritor D15, voltado para o estabelecimento da coesão textual.
7	BDTD.	Andrade (2021).	Desenvolvimento da escrita: o letramento digital como estratégia de ensino.	Analisar as potencialidades e fragilidades de estratégias digitais de ensino da escrita, desenvolvidas e aplicadas em um curso on-line na modalidade EaD, a fim de compreender como esses recursos contribuem para o desenvolvimento da competência escrita de alunos da 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas.
8	BDTD.	Barcellos (2021).	Virou meme, virou manchete: a retextualização como estratégia para o ensino de produção textual no ensino fundamental.	Possibilitar aos educandos de escolas estaduais uma maior inserção em práticas letradas, no qual o enfoque será a narração, que se faz presente em vários gêneros textuais como notícias, crônicas, contos, romances, relatos, filmes e até mesmo nas redes sociais.
9	BDTD.	Zorzo (2023).	A produção de texto na plataforma redação Paraná: um estudo comparativo com a produção de texto manuscrita.	Verificar de que maneira a plataforma Redação Paraná contribui para o desenvolvimento da produção textual no componente curricular de Língua Portuguesa, por meio da comparação entre textos manuscritos e textos produzidos digitalmente na plataforma, ambos pertencentes ao gênero artigo de opinião.
10	BDTD.	Rossetto (2024).	Leitura, escrita e multiletramentos nos anos finais do ensino fundamental.	Analisar as possibilidades de experiência no campo dos multiletramentos por meio das propostas de produção textual contidas em quatro sequências de atividades de livre acesso que exploram o gênero narrativo conto.

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise evidencia que as pesquisas se distribuem entre 2013 e 2024, com maior concentração a partir de 2019, período marcado pela intensificação dos debates sobre cultura digital, multimodalidade e a incorporação das tecnologias digitais ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente após a consolidação da BNCC. Predominam dissertações, indicando o interesse recorrente da pós-graduação stricto sensu na temática, sobretudo nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, enquanto os artigos científicos, embora menos numerosos, contribuem para a consolidação teórica e metodológica do debate.

Do ponto de vista temático, os estudos organizam-se em quatro núcleos: (i) uso de tecnologias digitais e plataformas educacionais no ensino da escrita; (ii) retextualização e multimodalidade; (iii) letramentos digitais e críticos; e (iv) análise de práticas pedagógicas e materiais didáticos, voltada à incorporação dos multiletramentos no cotidiano escolar. De modo geral, as pesquisas investigam práticas de leitura e escrita em contextos escolares, sobretudo no Ensino Médio, mas também nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que as práticas fundamentadas nos multiletramentos apresentam potencial para ampliar as competências de leitura e escrita, embora persistam desafios relacionados à formação docente, à sistematização das propostas e à permanência de abordagens tradicionais.



4.1 Uso de tecnologias e estratégias multimodais no ensino da redação

A análise e comparação de corpus, nos permite reconhecer um consenso relativamente estável quanto à pertinência da perspectiva dos multiletramentos para tensionar modelos tradicionais de ensino da escrita, sobretudo ao deslocar a centralidade exclusiva da linguagem verbal impressa e ao incorporar práticas multimodais, digitais e socialmente situadas. Contudo, esse consenso, quando observado de modo mais atento, revela-se menos homogêneo do que aparenta, uma vez que as formas de operacionalização pedagógica e os efeitos efetivos sobre a aprendizagem da escrita variam significativamente entre os estudos analisados.

De um lado, investigações como as de Macena (2013), Mazzola (2019), Andrade (2021) e Souza (2019) inscrevem-se em uma aposta explícita na mediação tecnológica como elemento estruturante das práticas de produção textual, ainda que em escalas, formatos e graus de sistematização distintos. De modo convergente, Mendes e Jesus (2018) e Barcellos (2021) apostam na retextualização multimodal como estratégia para ampliar o repertório semiótico dos estudantes e tensionar a hegemonia da escrita alfabética.

Em todos esses trabalhos, a escrita é concebida como prática social ampliada, articulada a diferentes suportes, linguagens e formas de circulação, o que dialoga diretamente com os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos. Entretanto, essa convergência teórica não se traduz automaticamente em convergência de resultados pedagógicos.

Os dados empíricos apresentados por Macena (2013), por exemplo, evidenciam que a participação em um projeto de jornal escolar digital contribuiu para o fortalecimento do senso de autoria, do letramento digital e da familiarização com o gênero notícia, mas não foi suficiente para superar dificuldades persistentes relacionadas à ortografia e à gramática. Resultado semelhante é tensionado por Andrade (2021), ao indicar que a familiaridade dos estudantes com ambientes digitais e interações on-line não garante, por si só, avanços significativos no desempenho comunicativo escrito, sendo identificadas resistências nas práticas pedagógicas e limitações na consolidação da escrita. Souza (2019) aprofunda esse tensionamento ao mostrar que, em determinados contextos, a mediação tecnológica pode inclusive inibir a expressão espontânea e reduzir a interação entre os estudantes, deslocando a tecnologia de um lugar de promessa pedagógica para um campo de problematização. Esses achados relativizam leituras mais entusiásticas que tendem a associar, de forma quase automática, inovação tecnológica e melhoria da qualidade da escrita.

No campo da retextualização, observamos um movimento semelhante. Mendes e Jesus (2018) defendem a importância de práticas que mobilizem diferentes linguagens na retextualização de textos predominantemente verbais, ampliando o chamado “poder semiótico” dos estudantes. Já Barcellos (2021), ao articular meme e notícia, também enfatiza a ampliação da inserção dos alunos em práticas letradas contemporâneas e a adequação contextual. Contudo, tais estudos concentram-se majoritariamente na descrição das propostas e dos produtos gerados, com menor investimento na análise linguístico-discursiva dos textos. Em contraste, Belletti (2019) assume uma preocupação mais sistemática com a dimensão textual, ao focalizar mecanismos de coesão e processos de reescrita no gênero resenha, evidenciando que intervenções pedagógicas orientadas podem produzir efeitos mais diretamente observáveis na organização do texto. Essa diferença sugere que a potência pedagógica da retextualização não reside apenas na diversidade de linguagens mobilizadas, mas na qualidade das mediações didáticas e na explicitação dos objetos de aprendizagem linguísticos.

Outro aspecto que merece problematização diz respeito aos diferentes níveis de análise assumidos pelas pesquisas. Silva (2016), ao investigar concepções de gestores e professores e as práticas efetivamente realizadas no Ensino Médio, evidencia um

descompasso entre os discursos institucionais alinhados aos multiletramentos e a permanência de práticas fortemente orientadas por exames, currículos mínimos e modelos tradicionais de ensino da escrita. Rossetto (2024), ao analisar materiais didáticos, também identifica oportunidades de contato com a diversidade de linguagens, mas aponta limitações quanto ao desenvolvimento da reflexão crítica. Esses estudos, de caráter mais diagnóstico e institucional, contrastam com investigações centradas em intervenções didáticas específicas, revelando que a implementação dos multiletramentos não pode ser compreendida apenas no nível da sala de aula, mas exige uma leitura mais ampla das condições curriculares, formativas e organizacionais.

Quando nós observamos, de forma transversal, as lacunas do conjunto da produção analisada, torna-se evidente a escassez de investigações que articulem práticas multiletradas a análises linguístico-discursivas mais finas da escrita. Poucos estudos se dedicam a compreender, por exemplo, como se configuram a argumentação, os operadores discursivos, a referenciação, a gestão dos pontos de vista e as marcas de autoria nos textos produzidos em contextos multimodais. Assim, predomina uma atenção ao dispositivo pedagógico, à ferramenta ou ao produto final, em detrimento da compreensão dos processos de textualização e das transformações efetivas na competência escritora. Soma-se a isso a predominância de recortes temporais curtos e a limitada problematização da formação docente, o que fragiliza a consolidação de propostas que pretendem, de fato, reconfigurar o ensino da escrita.

Dessa forma, embora os estudos analisados sinalizem avanços importantes na incorporação dos multiletramentos ao ensino de redação, a análise comparativa permite inferir que ainda há uma distância considerável entre a ampliação dos repertórios semióticos e a qualificação efetiva da escrita como prática discursiva complexa. Tal constatação reforça a necessidade de investigações que articulem inovação pedagógica, rigor analítico e continuidade formativa, de modo a evitar que os multiletramentos se reduzam a um repertório de práticas fragmentadas ou a um uso meramente instrumental das tecnologias.

4.2 Concepções sobre escrita e ensino nas pesquisas sobre multiletramentos

De modo geral, os trabalhos como os de Macena (2013), Mendes e Jesus (2018), Mazzola (2019), Andrade (2021), Barcellos (2021) e Rossetto (2024) rejeitam, ao menos no plano teórico, a visão de escrita como simples codificação gramatical, concebendo-a como ação social, multimodal e historicamente situada. Nesse quadro, escrever significa produzir

sentidos em interação, mobilizando diferentes linguagens, suportes e recursos semióticos, o que desloca a centralidade da norma para o uso significativo da linguagem.

Entretanto, a escrita permanece atravessada por uma lógica avaliativa e normativa, especialmente quando vinculada a exames de larga escala ou a descritores curriculares. Souza (2019), ao avaliar produções com base na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), reinscreve a escrita como desempenho mensurável, enquanto Zorzo (2023) enfatiza a correção de desvios linguísticos por meio da Inteligência Artificial como um dos principais ganhos da escrita digital. Mesmo em propostas processuais, como a de Belletti (2019), há um forte ancoramento em critérios de coesão e operadores lógico-discursivos, o que revela a permanência de uma concepção de escrita como produto escolar padronizado. Assim, instaura-se uma tensão entre a escrita como prática social e a escrita como objeto de avaliação normativa.

No que se refere à linguagem, é entendida como interação, atividade social e prática cultural multissemiótica, como evidenciam Andrade (2021), Macena (2013), Mazzola (2019) e Mendes e Jesus (2018). Contudo, nos resultados empíricos de alguns estudos, emerge uma concepção mais estruturalista, centrada na linguagem como código. Macena (2013), apesar de reconhecer o desenvolvimento da autoria e do letramento crítico, lamenta a persistência de erros gramaticais, sugerindo que a escrita ainda precisa ser mais trabalhada. Zorzo (2023) valoriza sobretudo a correção linguística automatizada, e Souza (2019) condiciona o uso eficaz das TICs a uma habilidade leitora prévia, o que implica uma hierarquização de competências. Essas posições revelam incoerências internas entre o discurso teórico interacionista e práticas avaliativas centradas na norma.

Quanto ao ensino, os trabalhos convergem para a ideia de que ensinar escrita não é transmitir conteúdos, mas mediar processos. O ensino é concebido como intervenção planejada, organizada por sequências didáticas, com forte papel da mediação docente. Andrade (2021) enfatiza a tutoria como elemento fundamental para o desenvolvimento da competência discursiva em ambientes virtuais; Barcellos (2021) e Belletti (2019) estruturam o ensino a partir de gêneros e etapas do processo de escrita; Mazzola (2019) entende o ensino como criação de condições para a interação e a construção coletiva de sentidos. Ainda assim, esse modelo de ensino é tensionado por currículos prescritivos e documentos oficiais. Silva (2016) e Rossetto (2024) mostram que, apesar do discurso inovador, as práticas pedagógicas frequentemente atendem mais às exigências institucionais do que às demandas reais de multiletramento, o que gera um conflito estrutural entre inovação pedagógica e prescrição curricular.

A aprendizagem, por sua vez, é predominantemente concebida como um processo gradual, situado e construído na prática social. Belletti (2019) trata a aprendizagem como metacognição do processo de escrita, Andrade (2021) a associa ao desenvolvimento da competência discursiva, e Macena (2013) a evidencia na participação em práticas reais de circulação textual. No entanto, em Souza (2019) e parcialmente em Zorzo (2023), a aprendizagem aparece condicionada à posse de competências prévias, especialmente o domínio da leitura e da norma, o que desloca a aprendizagem de uma perspectiva construtiva para uma lógica pré-requisitual, tensionando o discurso inclusivo dos multiletramentos.

No que diz respeito à autoria e ao sujeito escritor, há uma convergência significativa na concepção do aluno como agente social e produtor de sentidos. Macena (2013) fala em sentimento de autoria; Barcellos (2021) entende o aluno como protagonista discursivo; Mazzola (2019) e Mendes e Jesus (2018) enfatizam autoria coletiva, remix e retextualização; Belletti (2019) promove a consciência da própria competência escritora. Contudo, essa autoria é frequentemente limitada por moldes escolares, gêneros rígidos, rubricas e avaliações externas, especialmente em Souza (2019), Zorzo (2023) e Rossetto (2024). Assim, a autoria situa-se entre a emancipação discursiva defendida teoricamente e o controle institucional que regula a escrita.

Em síntese, as pesquisas constroem um campo discursivo teoricamente coerente, alinhado ao sociointeracionismo, à pedagogia dos gêneros e aos multiletramentos, concebendo a escrita como prática social e o sujeito escritor como agente. Entretanto, as análises empíricas revelam tensões e incoerências entre teoria e prática, especialmente no embate entre inovação pedagógica e avaliação padronizada, entre autoria e controle institucional, e entre escrita como ação social e escrita como desempenho escolar. Essas tensões não invalidam os trabalhos, mas evidenciam o conflito constitutivo do ensino de escrita na escola contemporânea, atravessado por políticas educacionais, exames de larga escala e limites institucionais.

Considerações finais

Nestas considerações finais, retomamos o objetivo deste artigo de analisar as contribuições e abordagens dos multiletramentos no ensino de redação na educação básica, destacando tendências metodológicas, desafios e lacunas identificadas na literatura. A análise dos dez estudos examinados indica que a perspectiva dos multiletramentos tem sido mobilizada como forma de tensionar o ensino tradicional de

escrita, sobretudo por meio de: (i) práticas mediadas por tecnologias e plataformas digitais; (ii) propostas de retextualização e multimodalidade; (iii) defesa de letramentos digitais e críticos; e (iv) análises diagnósticas de práticas pedagógicas e materiais didáticos. Em conjunto, os trabalhos apontam potencial de ampliação do repertório semiótico dos estudantes, maior circulação social das produções e fortalecimento da autoria; contudo, esse potencial não se sustenta como efeito automático do uso de tecnologias, dependendo diretamente da qualidade da mediação didática e das condições de implementação.

A análise comparativa evidencia, ainda, um ponto crítico recorrente: mesmo quando os estudos se alinham, no plano teórico, a uma concepção de escrita como prática social e multimodal, persistem tensões entre inovação pedagógica e prescrição curricular e avaliativa, bem como entre autoria e controle institucional. Embora se observem avanços por meio de projetos, sequências e intervenções com gêneros e mídias, os trabalhos também revelam limites estruturais que atravessam a escola, como desigualdades de acesso, infraestrutura precária, restrições de tempo pedagógico e a necessidade de formação docente que vá além do uso instrumental das tecnologias.

No que se refere às lacunas, destacam-se três frentes principais. A primeira é teórico-analítica, marcada pela escassez de estudos que articulem práticas multiletradas a análises linguístico-discursivas mais finas dos textos produzidos, especialmente no que se refere à argumentação, progressão textual, referenciação, gestão de vozes e marcas de autoria em contextos multimodais. A segunda é metodológica, caracterizada pela predominância de recortes de curta duração e descrições de dispositivos ou produtos, com menor investimento em evidências longitudinalmente sustentadas. A terceira é prático-institucional, relacionada à limitada problematização do papel dos currículos, das avaliações externas e das condições de trabalho docente na efetivação dos multiletramentos no ensino de redação.

Diante disso, os encaminhamentos para pesquisas futuras concentram-se em: (i) ampliar estudos de caráter longitudinal ou com intervenções acompanhadas, incluindo ciclos de escrita e reescrita; (ii) integrar a dimensão multimodal às análises linguístico-discursivas do texto, e não apenas aos suportes ou ferramentas; (iii) investigar, de forma situada, a relação entre multiletramentos e regimes avaliativos; e (iv) aprofundar pesquisas sobre formação docente e condições de implementação, a fim de evitar a redução dos multiletramentos a práticas fragmentadas ou meramente instrumentais. Em síntese, a literatura revisada aponta um campo em consolidação e promissor, mas que demanda maior rigor analítico, continuidade metodológica e enfrentamento das condições

institucionais para que a pedagogia dos multiletramentos, no ensino de redação, se traduza em qualificação efetiva da escrita e no fortalecimento do lugar de autoria dos estudantes.

Referências

ANDRADE, C. S. M. *Desenvolvimento da escrita: o letramento digital como estratégia de ensino*. 2021. 225 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12494>. Acesso em: 25 jan. 2026.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p.163–180.

AZEVEDO, I. C. M. Articulação entre linguagem, discurso e cultura na Pedagogia dos Multiletramentos: como os diferentes mundos da vida se fazem presentes em práticas escolares situadas ao sul do equador. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n. 2, p. 75–85, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5565.10.46230/2674-8266-13-5565>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BACELLOS, J. M. L. *Virou meme, virou manchete: a retextualização como estratégia para o ensino de produção textual no ensino fundamental*. 2021. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/wp-content/uploads/2025/11/Juliana-Marcelino-de-Lima-Barcellos.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNARDES, F. *Ensinar redação, ensinar escrita: o dilema na prática docente*. 2025. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) — Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/293912>. Acesso em: 22 jan. 2026.

BELLETTI, A. C. J. *Uma proposta de retextualização e reescrita no gênero resenha*. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15459>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, vol. 4, n. 3, p. 164–195, 2009. Disponível em: <https://share.google/x6VEqWTHsbMTLicnF>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FERNANDES, J. N. B.; VIEIRA, L. T.; CASTELHANO, M. V. C. Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnicas-formativas. *REDES-Revista Educacional da Sucesso*, vol. 3, n. 1, p. 1–7, 2023. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/223>. Acesso em: 14 jan. 2026.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

KIELING, A.; SILVA-ANTUNES, P. T.; OLIVEIRA-CODINHOTO, G. Curadoria de sentidos em Multiletramentos digitais no curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 60, n.1, p. 300–315, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318139630611820210318>. Acesso em: 22 jan. 2026.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37–45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MACENA, T. V. *A redação de notícias em um jornal escolar na tela: de Trairi para o mundo*. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=78195>. Acesso em: 25 jan. 2026

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MAZZOLA, R. Novas tecnologias e produção textual no ensino médio: discussão e proposta de utilização. *Revista UNIABEU*, v.12, n. 32, p. 37– 51, 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/4841/pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

MENDES, E. C. C.; JESUS, L. M. Retextualizações multimodais: Ensaios com Estudantes do Ensino Médio. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, p. 66-74, 2018. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/11158> Acesso em: 25 jan. 2026.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PETRONI, M. R. Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. In: PETRONI, M. R. (Org.) *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 9–16.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSSETTO, C. S. *Leitura, escrita e multiletramentos nos anos finais do ensino fundamental*. 2024. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/17682>. Acesso em 25 jan. 2026.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, M. E. *Leitura e escrita no ensino médio: demandas do multiletramento*. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016. Disponível em: <https://www.btdt.ueg.br/handle/tede/879#preview-link0>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SOUZA, E. R. *Aulas de leitura e produção de texto: práticas de inclusão com TIC à luz dos multiletramentos*. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.cefetmg.br/handle/123456789/1322>. Acesso em: 25 jan. 2026.

ZORZO, A. M. *A produção de texto na Plataforma Redação Paraná: um estudo comparativo com a produção de texto manuscrita*. 2023. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/32797>. Acesso em: 25 jan. 2026.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 14/07/2026

Para citar este texto (ABNT): JÚNIOR, Nelson dos Santos Rosa Silva; CERQUEIRA, Sara Figuerêdo de. Multiletramentos no ensino de redação: panorama e tendências. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p. 110-127, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Júnior, Nelson dos Santos Rosa Silva; Cerqueira, Sara Figuerêdo de. (jul./dez. 2026). Multiletramentos no ensino de redação: panorama e tendências. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 110-127

A musicalidade na literatura e no ensino do português em Angola: um olhar ao kuduro melódico do renomado Mano Chaba

Aldora Astreia Cadete ^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0009-4191-7118>

RESUMO

O presente artigo insere-se no âmbito da investigação sobre o papel da musicalidade no ensino da literatura e da língua portuguesa em Angola, com destaque para o kuduro melódico do renomado artista Mano Chaba. Parte do seguinte problema de investigação: de que forma o uso das letras do kuduro podem servir como estratégia no processo de ensino-aprendizagem da literatura e do português? Trata-se de um estudo cuja relevância se sustenta na conjuntura multilinguística do país, no qual se torna necessária a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, mais ajustadas à realidade sociocultural dos alunos, e inerentes ao estímulo de aprendizagens significativas. Tem-se como objetivo analisar de que forma as letras do kuduro podem ser utilizadas como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem da literatura e do português. De natureza qualitativa, a investigação adota a Análise Temática como método de abordagem, por meio do qual se identificam elementos linguísticos e literários subjacentes às composições musicais selecionadas. Os resultados apontam que tais letras apresentam uma estrutura poética interna consistente com rimas, estrofes e versos, dos quais se depreende um potencial pedagógico relevante, sobretudo para as classes iniciais. Observa-se, ainda, uma riqueza de fenómenos linguísticos, tais como o contexto situacional, o uso de palavras provenientes das línguas nacionais, neologismos, estrangeirismos, processos fonológicos (como aférese, síncope, apócope e paragoge), figuras de estilo e colocação pronominal, cuja exploração pode favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas e literárias dos alunos. Conclui-se que, em virtude da musicalidade cativante, do enfoque de temáticas sociais e culturais do contexto angolano, e da linguagem próxima do uso popular, as letras do kuduro constituem-se como instrumentos pedagógicos válidos, que podem reforçar a motivação e potencializar as aprendizagens mais significativas no ensino da língua portuguesa e da literatura.

PALAVRAS-CHAVE

Musicalidade; Línguas Nacionais; Língua Portuguesa; Estratégias Didáticas E Kuduro.

Musicality in literature and Portuguese teaching in Angola: a look at the melodic kuduro of the renowned Mano Chaba

ABSTRACT

This article is part of an investigation into the role of musicality in the teaching of literature and the Portuguese language in Angola, with an emphasis on the melodic kuduro of renowned artist Mano Chaba. It is based on the following research problem: how can the use of kuduro lyrics serve as a strategy in the teaching-learning process of literature and

^{1*} Doutora em Ciências da Educação, na Universidade do Minho, mestre em Pedagogia, atualmente docente na Escola Superior de Ciências Sociais, Artes e Humanidades (ESCISAH), atua como membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)/ UMinho, Especialista em Literacias e Ensino do Português, co-autora de livro *Selwati*, E-mail: doradete90@gmail.com.

Portuguese? This is a study whose relevance is based on the country's multilingual situation, in which it is necessary to adopt innovative pedagogical strategies that are more adjusted to the socio-cultural reality of the students and are inherent to stimulating meaningful learning. The aim is to analyse how kuduro lyrics can be used as a didactic resource in the teaching-learning process of literature and Portuguese. Of a qualitative nature, the research adopts Thematic Analysis as its method of approach, through which linguistic and literary elements underlying the selected musical compositions are identified. The results show that these lyrics have a consistent internal poetic structure with rhymes, stanzas and verses, from which a relevant pedagogical potential can be deduced, especially for early childhood classes. There is also a wealth of linguistic phenomena, such as the situational context, the use of words from national languages, neologisms, foreignisms, phonological processes (such as apheresis, syncope, apocope and paragoge), figures of speech and pronominal placement, the exploration of which can favour the development of students' linguistic and literary skills. The conclusion is that, due to the captivating musicality, the focus on social and cultural themes in the Angolan context, and the language that is close to popular usage, kuduro lyrics are valid pedagogical tools, the use of which can reinforce motivation and enhance more meaningful learning in the teaching of Portuguese language and literature.

KEYWORDS

Musicality; national languages; Portuguese language; teaching strategies and kuduro.

Musicalité na littérature mpe na enseignement ya portugais na Angola: talatala kuduro mélodique ya Mano Chaba oyo ayebani mingi

NA MOKUSE (LINGALA)

Article oyo ezali na kati ya projet ya recherche sur rôle ya musicalité na enseignement ya littérature na langue portugais na Angola, na accent na kuduro mélodique ya artiste ya lokumu Mano Chaba. Etongami na mokakatano ya bolukiluki oyo elandi : ndenge nini kosalela maloba ya kuduro ekoki kozala lokola mayele na mosala ya koteya-koyekola mikanda mpe Portugais? Boyekoli oyo ezali na tina po na contexte multilingue ya mboka, oyo esengeli kozua ba stratégies pédagogiques innovantes oyo ebongi mingi na réalité socioculturelle ya bayekoli pe ezali inhérent pona ko stimuler apprentissage ya tina. Mokano ezali ya kotalela ndenge nini maloba ya kuduro ekoki kosalelama lokola eloko ya koteya na mosala ya koteya-koyekola ya mikanda mpe ya Portugais. Na nature qualitative, bolukiluki e adopter Analyse Thématique lokola méthode ya approche, na nzela na yango ba éléments linguistiques mpe littéraires oyo ezali sous-jacente ya ba compositions musicales oyo eponami ezuami. Ba résultats ezo lakisa que ba paroles wana ezo présenter structure poétique interne oyo ezali na boyokani na ba rimes, ba stanzas na ba versets, à partir ya yango potentiel pédagogique pertinent ekoki ko inférer, surtout pona ba classes ya liboso. Bomengo ya makambo ya nkota ekoki pe komonana, lokola contexte situationnel, bosaleli maloba oyo euti na minoko ya ekolo, ba néologisme, maloba ya bapaya, ba processus phonologiques (lokola aphérèse, syncope, apocope pe paragoge), ba figures ya maloba pe botiami ya pronom, oyo boluki na yango ekoki ko favoriser développement ya ba compétences linguistiques pe littéraires ya bayekoli. Ezali conclure que, en raison ya musicalité captivante, focus na ba thèmes sociales et culturels ya contexte angolais, mpe langue oyo ezali pene na usage populaire, ba paroles ya kuduro e constituer ba instruments pédagogiques valides, usage na yango ekoki ko renforcer motivation mpe ko améliorer apprentissage ya signification mingi na enseignement ya langue mpe littérature portugais.

MOTS CLÉS

musicalité; minoko ya ekolo; monoko ya portugais; ba stratégies ya mateya na kuduro.

1 Introdução

O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa (LP) continua a carecer de estratégias estimuladoras sobretudo em contexto angolano, um país multicultural e multilingue. Apesar da sua grande diversidade étnica, há elementos culturais de unidade nacional, como a música. O estudo sobre o texto poético que acompanha o currículo da LP desde o Ensino Primário ao Secundário é um exemplo vivo sobre o seu valor. As manifestações culturais são formas de romper com as barreiras entre os povos e acabar com as assimetrias locais. Entre as diversas formas de tais manifestações destacam-se a dança e as músicas culturais como semba, quizomba e kuduro.

Este último ocupa mais espaço no seio de crianças e adolescentes pelo seu ritmo e aproximação à realidade sociocultural e linguística da maior parte da massa populacional. O kuduro é um estilo musical que surgiu na década de 80 do século passado, que na sua essência era impregnado como estilo marginal, agora começa a tomar contornos mais aceitáveis ao incorporar letras rimadas, sem ofensas, principalmente com uma exaltação da angolanidade, exploração do vocabulário da variante do português angolano (que se designa PA, ainda em construção); e naquelas com sentido crítico da realidade social. Desse modo, considera-se como problema de investigação: de que forma o uso das letras do kuduro podem servir como estratégia no processo de ensino-aprendizagem da literatura e da LP?

O estudo pretende analisar de que forma o uso das letras do kuduro podem servir como estratégia no processo de ensino-aprendizagem da literatura e da LP porque apresenta uma aproximação real do contexto atual da sociedade. Aproveita-se, também, fazer o levantamento do léxico típico do PA que estas letras refletem. A poesia é um tema fortemente estudado no I Ciclo do Ensino Secundário em Angola. Na 7^a classe, por exemplo, traz temas como “Formas de Poesia” (de Agostinho Neto), “A agricultura” (de Manuel Rui), “É preciso plantar” (de Marcelino dos Santos), “Construir” (de João Pedro), “Meu amor da rua onze” (Aires de Almeida Santos), entre outros (MESQUITA; PEDRO, 2014).

Para os autores, o texto poético apresenta o verso e rima como principais características diferenciadores dos demais, visam exaltar os sentimentos, as emoções, os

pensamentos, os anseios do eu do narrador. Outras marcas de distinção com outros tipos de texto:

- ✓ utiliza geralmente o discurso da 1.^a pessoa;
- ✓ serve-se fundamentalmente do tempo presente do verbo;
- ✓ os temas dominantes são: as emoções e os sentimentos do eu;
- ✓ é geralmente repetitivo e estático;
- ✓ utiliza a pluralidade de sentido (a polissemia)-(MESQUITA e PEDRO, 2014, p. 78)

Nesse ínterim, o estudo acentua ainda como principais temas de análise as letras de kuduro melódico, observar o uso de rimas (tipos de rimas), figuras de estilos (com maior realce a metáfora) e outros recursos literários, de modo a incentivar os alunos a escreverem as suas próprias letras. A forma e o conteúdo (empréstimos e estrangeirismos) também fazem parte da abordagem.

2 A música como meio de afirmação da identidade

Ao interpretar a realidade social, desde o vestuário, a variação da língua, marcas da oralidade, a dança, performance, o ritmo, os batuques, entre outros, consolidam a cultura e consequentemente a identidade. Em qualquer canto do planeta em que se encontra um angolano, ao ouvir a música da banda (terra), revê-se nela, animando o espírito. Em outros termos, a música nos conecta com as nossas raízes, o que pode servir de instrumento de unidade nacional, bem como da expansão identitária, pois ao que se vê em outras paragens como o Brasil, à guisa de exemplificação, tornou-se mundialmente conhecido pela difusão da sua música e outras manifestações culturais. “As artes são frequentemente promotoras do pensamento e da atitude crítica e facilitadoras da comunicação, mobilizando as dimensões sensíveis da existência humana. Nesta medida, será possível estimular a inovação social em quatro domínios principais: pedagogia, identidade, desenvolvimento social e cidadania (ORNELAS, 2015, p.8).

A arte deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem (PEA) por causa do seu principal objeto que é o desenvolvimento das capacidades individuais de cada ser humano e elevar as habilidades de trabalho em grupo. A música e o desporto, por exemplo, são práticas que ajudam a melhorar a camaradagem, a atenção, o trabalho rápido e eficaz por causa do seu envolvimento. O autor acrescenta que o facto de uma obra de Arte poder transmitir interpretações/sensações tão diferentes de pessoa para pessoa é o primeiro passo para um conjunto infinito de atividades (ORNELAS, 2015).

Com as vantagens ora referidas, a música incrementa, de igual modo, a capacidade de trabalho em equipa, os alunos conseguem ter uma melhor envolvimento na resolução dos problemas sociais, aumentar o espírito crítico sobre os fenómenos sociais e a sua participação no exercício da cidadania.

2.1 Rimas

Ao se discorrer sobre a rima no kuduro melódico, é importante realçar a sua função por ser um estilo que mistura música e poesia de uma forma única, isto porque elas ajudam a criar o ritmo que tanto marca as batidas do kuduro e as letras falam muito sobre a realidade social, o que dá mais força às mensagens, tornando-as mais memoráveis e impactantes.

A rima é definida como “a repetição de certos sons a partir da última vogal tónica, e é um elemento indispensável na estrutura poética”. Existem vários tipos de disposições rimáticas, tais como a rima emparelhada (em que rimam versos seguidos dois a dois); a rima cruzada, onde os versos rimam alternadamente (o 1.º com o 3.º verso, o 2.º com o 4.º etc.); a rima interpolada (que ocorre quando dois versos rimam e são separados por dois ou mais versos que não rimam); e a rima encadeada (em que a palavra final de um verso rima com o meio do verso seguinte). Ademais, pode haver versos soltos ou brancos, caso não obedeçam a qualquer tipo de rima (MESQUITA; PEDRO, 2014, p. 79).

2.2 Ritmo (musicalidade)

Vários são os elementos que tornam o estudo da musicalidade na literatura muito importante para ser uma fonte que favorece a aprendizagem dos alunos porque, por mais que a letra seja longa, a sua facilidade na memorização é um facto salutar. Ornelas (2015) refere que a canção pode ter um conjunto de códigos mnemónicos, a título de exemplo, a *repetição*, a *rima* e a *melodia*. Nesta perspectiva, a música amplia as habilidades de atenção e memorização das pessoas pelo facto de estar associado às características subjacentes ao ritmo.

Outro elemento que podemos destacar é a natureza da universalidade da música, várias vezes, crianças que ainda não falam conseguem dançar ao ritmo da música, isto até pode começar a partir do ventre. E outros casos, as pessoas conseguem dançar uma música cantada em uma língua que não falam. Considera-se que este aspeto da paixão pelo desconhecido, desperta a curiosidade. Um componente interessante para o PEA das

línguas, não apenas nas línguas segundas (L2), mas também para o PEA da LP como língua primeira (L1).

O referido autor aponta também que o uso da música no PEA ajuda a desenvolver diversas capacidades nos alunos tais como aprendizagem de novos fonemas e de vocabulários por meio de repetição do texto, ensino da civilização, compreensão auditiva, aquisição de estruturas linguísticas (gramática, vocabulário e expressões idiomáticas) (ORNELAS, 2015).

No caso das músicas eleitas para o nosso estudo, importa dizer que os professores podem trabalhar com os alunos de forma mais aprofundada para que a estratégia não seja mais um obstáculo, porque o músico recorre à oralidade popular para compor as suas canções, um dos elementos predominantes é a transformação da vogal /e/ em /i/.

Durante o processo de escrita, por exemplo, sobretudo nas classes iniciais, um fator que pode dificultar o exercício é a transposição de ideia e saber filtrar as marcas da oralidade. O que nos leva a deixar aqui claro que não fomentamos tais desvios. O professor deve destacar que nem sempre escrevemos da mesma forma como falamos. Com isso, é preciso que os alunos conheçam a morfologia correta da palavra. “O maior perigo reside no facto de um frágil domínio da ortografia poder representar um obstáculo para o próprio desenvolvimento da relação com a escrita” (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011, p. 49).

2.3 Forma e conteúdo

Os limites entre a forma e o conteúdo são, em muitos casos, complexos. A luta pela necessidade de apresentar as suas balizas é um tema antigo. Assim como há dificuldades em distinguir entre poesia do poema. A poesia é a narração, expressão do eu. Ao passo que o poema é a criação literária que exprime a poesia. Portanto, aqui entre nós, chamemos tudo isso - só para simplificar - de poesia. Nesta perspectiva, pode-se dizer que a forma é a maneira como as construções léxicas, semânticas, fonéticas, entre outras se consubstanciam em versos. O conteúdo, por outro lado, é a substância poética do que se diz através de um poema. Ambos podem caminhar juntos, certamente (JUNIOR, 2010).

Em oposição ao verso está a prosa, vice-versa. Importa salientar que existe prosas versificadas. Em contextos gerais, o verso é a linha curta que compõe o texto poético, mas, em termos semânticos, o seu significado vai depender dos demais versos. No que diz respeito ao conteúdo, os músicos recorrem muito aos empréstimos das línguas nacionais e a algumas marcas da oralidade, por exemplo, para tornar as letras mais estéticas. Em alguns casos, usam os estrangeirismos também.

3 O léxico do Português de Angola nas músicas

Conceitua-se o léxico como a reunião de vocábulos de uma determinada língua com intuito de facilitar a comunicação quer oral quer escrita entre os sujeitos em comunidade. Em contexto angolano, o léxico é a área que apresenta mais variações apesar de se reconhecer já de forma natural muitos tipos de variações como regionais e outras. Por causa da envolvimento do português com as demais línguas nacionais (LN) as mudanças no seu léxico são recorrentes e, às vezes, apresentam muitas alterações devido à integração de empréstimos e estrangeirismos.

Chicuna (2014, p. 47) entende que o léxico pode ser definido em duas dimensões diferentes, entre elas a nível informáticos e a nível terminológico. “Assim, no domínio da Informática, o léxico de instruções designa a lista completa de termos utilizados numa linguagem simbólica. Em terminologia, o léxico documental designa o conjunto de termos, palavras-chave ou descritores”.

Undolo (2014), na sua tese de doutoramento intitulada *Caracterização da norma do português em Angola*, já destacava a variação do léxico do português em uso. Em contexto de Luanda onde residia o músico em estudo, há muita influência do kibundu². Entre as novas palavras no PA, o autor evidencia as seguintes:

Tabela n.º 1 – novas palavras do PA

N.º Ordem	Entradas Lexicográficas
1	Angolanidade
2	bancar
3	batotar
4	kalulu
5	kalunga
6	kota
7	kubiku
8	kuduro
9	bofa

Fonte: Dados da pesquisa, Undolo (2014).

² Kimbundu é uma língua da família bantu, falada pelos povos Ambundo que, nos dias de hoje, abrangem as províncias de Malange, Kwanza-Norte, Bengo e Luanda (SASSUCO, 2021).

Na aprendizagem de uma segunda língua, as pessoas sempre que enfrentam dificuldades em escrever termos da primeira língua que não existem na segunda língua, fazem recurso aos ditos empréstimos ou estrangeirismos. Não exclui o domínio que cada falante tem do léxico global/geral e do léxico individual. A parte individual depende muito do vocabulário interno de cada pessoa. “O vocabulário é conjunto das unidades lexicais empregadas pelo locutor num ato de fala preciso. O vocabulário é também a atualização de um certo número de unidades lexicais pertencentes ao léxico individual do locutor”- (CHICUNA, 2014, p. 49)

4 Metodologia

A presente investigação é de natureza qualitativa, as letras das músicas de kuduro do renomado Mano Chaba são consideradas como principal *corpus* de análise. Pelo seu impacto, selecionou-se três músicas, tais como: *Regra do jogo*, *Tá gira mundo* e *É pelo povo*. Os critérios da escolha deveram-se pelo conteúdo e a estrutura do texto que compõem cada letra. A Análise Temática (AT) por ser um método de investigação qualitativa com a finalidade de identificar, organizar e interpretar diretrizes de significado no interior de um conjunto de dados, constitui a base de interpretação e discussão de resultados (BRAUN; CLARKE, 2006).

À luz do presente estudo, que examina a musicalidade na literatura e no ensino da LP em Angola através do kuduro, julga-se que a AT seja o método que permite destacar recorrências temáticas, particularidades estilísticas e marcas de oralidade, aspetos imperiosos para se compreender de que modo o kuduro melódico transcende a sua dimensão musical, que assume como um espaço de representação de realidades sociais e como um instrumento didático no Processo de Ensino-Aprendizagem.

Os autores acima referenciados estruturam a AT em seis etapas sequenciais: i) imersão nos dados, ii) codificação inicial, iii) identificação de temas, iv) revisão e refinamento temático, v) definição e nomeação dos temas e vi) elaboração do relatório final (BRAUN; CLARKE, 2006).

A escolha recaiu pelo músico por causa da sua popularidade e influência no seio das crianças e adolescentes, facto que se considera ser impactante para o uso de suas letras para o Processo de Ensino-Aprendizagem. Um dado interessante nesta visão é a motivação que os alunos podem ter pelo nome do Mano Chaba e facilitar que os mesmos ganhem o gosto pela leitura, compreensão das estruturas do texto poético, despertar o interesse pela escrita e prática da arte literária (poesia e música). Salienta-se que a transcrição das letras

foi baseada nos textos do portal *Letras.mus.br*. O desenvolvimento do trabalho está ancorado na linguística e tem dois (vieses): a fonética e a estilística da língua portuguesa.

5 Apresentação de dados

Esta fase é reservada a apresentação e análise dos resultados, onde se define como categorias: tipos de rimas (ricas e pobres), esquema de rimas, o contexto situacional, palavras das LN, neologismos, estrangeirismos, processos fonológicos (aférese, síncope, apócope, paragoge), figuras de estilos e colocação pronominal.

As rimas quanto à sua tipologia podem ser caracterizadas como ricas ou pobres. Ricas são as rimas que, a depender da sua estrutura compositiva, fazem parte de categorias gramaticais variáveis, por exemplo, um substantivo a rimar com um adjetivo. A caracterização e sua disposição dependem do plano rimático definido pelo autor do texto. Na mesma perspectiva, Cunha e Cintra (2015) fazem a categorização em perfeitas e imperfeitas.

É pelo povo

Minha mãe me disse
Vai atrás da **vitória**
Porque só você consegue fazer a tua **história**
Depois da aflição só vem tempo de **glória**
Mete só na **memória**

Porque, filho de Deus não **cai**
Fica firme, não **cai**
Eu despedi na minha mãe, disse
Meu filho **vai**
Brilha só para o teu **pai**
Fica firme, não **cai**
Hoje estou em Angola, amanhã estarei no **Dubai**...

Mano Chaba (2024)



Diante da categorização feita no início, pode-se dizer que a primeira estrofe da letra musical *É pelo povo*, quanto à sua natureza, apresenta rimas pobres porque todas as palavras que rimam pertencem à mesma categoria gramatical (substantivos femininos): **vitória**, **história**, **glória**, **memória**. E quanto ao esquema rimático, seguem a sequência de 1 e 2, portanto, são rimas emparelhadas.

Já na segunda estrofe, encontramos rimas ricas porque as palavras que rimam, pertencem a classes gramaticais diferentes, entre as quais verbos a rimarem com os substantivos nos dois últimos esquemas: **vai** rima com **pai** e **cai** rima com **Dubai**. E quanto ao esquema rimático, seguem a sequência de 1 e 2, portanto, são rimas emparelhadas também.

Para Cunha e Cintra (2015) rima é aquela semelhança de sons em lugares determinados dos versos. Os autores fazem uma relação entre a rima e a posição dos acentos tónicos, podem ser: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. As primeiras são aquelas em que o acento tónico recai na última sílaba: **pai**, **vai**. As palavras paroxítonas são as que recebem o acento tónico na penúltima sílaba: **vitória**, **história** e **glória**. Por último, as palavras proparoxítonas são as que têm acento tónico na antepenúltima sílaba tónica: arom**á**ticas.

Tabela n.º 2 - Uso de palavras de outras línguas

Nº	LETRA DA MÚSICA	LÍNGUAS NACIONAIS	PORTUGUÊS
1	<i>Tá gira mundo</i>	baga	órgão genital masculino
2		ngunga	igreja
3		mambo	coisa
4		kamabau	gatuno; alguém sem rumo; drogado
5	<i>Regra do Jogo</i>	kotas	pessoa mais velha
6		mboa	menina; mulher
7		kimbanda	curandeiro; adivinhador
8		surubaleba	alguém menos inteligente
9		bué	muito
10		kumbú	dinheiro
11		ngana nzambi	deus
12		pakulu	clarear a pele

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da tabela acima reforçam a importância que o multilinguismo desempenha na socialização, formação de novas variantes linguísticas e no embelezamento de poesias e estilos musicais. A língua kimbundu já há muito tempo é apontada como aquela que mais influencia a variante do português angolano, como se vê na tabela.

Minga (2000) aponta que o kimbundu é o grande alicerce da formação do português angolano, porque tem sido determinante, entre as línguas nacionais (LN), na formação do novo léxico. As palavras *dikota* (em kimbundu) que em português significa cota (pessoas

mais velhas), *mbondo* (em kimbundu) que em português significa imbondeiro, entre outras, são exemplos da influência dessa LN.

As LN são aquelas que a Constituição da República de Angola (CRA), no seu artigo 19.º e a lei 17/16 (atualizada pela lei 32/20) no seu artigo 16.º chamam de Línguas de Angola. Estas línguas têm influenciado na formação da identidade cultural nacional.

Os resultados da tabela n.º 2 e os que se seguem, na sua última coluna, caracterizam o mesmo processo de enriquecimento linguístico que se dá de fora para dentro, entrada de novas palavras derivadas de outras línguas para a nossa ou das LN para o português. Quer o kimbundu quer o português partilham o mesmo espaço, por isso é que as trocas são vice-versa.

Tabela n.º 3 – Neologismos e estrangeirismos no PA

Nº	Letra da música	neologismos		estrangeirismos	
		exemplo	Português	exemplo	Português
1	<i>Tá gira mundo</i>	revú	revolucionário	wi	amigo
2		cadê	onde está		
3		raço	um plano		
4		belão	grau aumentativo de bela		
5	<i>Regra do Jogo</i>	guetão	morador do gueto	nigga	amigo; jovem
6		reirou	prejudicou	halla	dar abraço
7		xéh	interjeição de admiração	beat	música
8		kunu/kunar	Sexo; fazer relações sexuais	weed	liamba
9		taco a taco	cara a cara; fazer frente	big	grande
10				roulot	roulotte
11				Dubai	Dubai
12				bro	amigo

Fonte: dados da pesquisa.

A tabela n.º 3 apresenta uma outra riqueza vocabular das músicas do mano Chaba com a forte presença de neologismos e estrangeirismos como processos de formação de palavras. Diferente dos demais processos que operam de fora para dentro, os neologismos,

pelo contrário, são mecanismos endógenos das línguas, resulta na dinâmica dos falantes que consiste em criar palavras a partir das existentes, quer por adição de fonemas (bela = *belão*) ou por via de redução (revolucionário = *revú*).

Por questões culturais, os falantes recorrem a diversos processos, por exemplo, os neologismos para resolver as suas limitações linguísticas ou ainda pela necessidade de tornar a comunicação mais curta, objetiva e estética. Para Lapa (1984) o surgimento dos neologismos tem como fundamento a criação de novas palavras como formas de expressão, que são inventadas por quem fala ou escreve em uma língua, são processos naturais que acompanham as dinâmicas dos povos.

Ao passo que os estrangeirismos são considerados como uma via de integração de novas palavras a partir de línguas estrangeiras, como em contextos globais e de novas tecnologias onde as pessoas se deparam com equipamentos modernos para o seu uso cujo significado não se encontra refletido na nossa língua, facto que nos obriga a integrar os termos tal qual na língua de origem.

Lapa (1984) entende que este processo é normal e ocorre em todas as línguas, citando, como exemplo, a influência do francês e do galego na formação do português europeu. Para o autor, a adoção dos estrangeirismos faz parte da lei humana de cooperação e interação durante o processo de civilização. Para ele o vocabulário de uma língua é fortemente enriquecido por este processo, aceitável desde que não altere significativamente toda a estrutura da língua. O investigador acrescenta que a importância de uso de estrangeirismos deve residir no facto de serem de fácil acolhimento, quando correspondem essencialmente à necessidade de expressão.

Por sua vez, Cunha e Cintra (2015) incorporam os estrangeirismos dentro dos empréstimos e concebem-nos como palavras transferidas de uma língua para outra. O processo resulta na adoção e no uso de palavras estrangeiras por parte dos falantes de uma determinada língua.

Tabela n.º 4 – Processos fonológicos

Letras Da Música	Processos De Supressão			Processo De Adição	
	Aférese	Síncope	Apócope	Paragoge	Epêntese
<i>Tá gira mundo Regra do Jogo É pelo povo</i>	tá, tava	pra	revú, bajú	papele, Abele, principali animalí, solí, futebolí, calori, paracitamoli	paracitam oli

Fonte: dados da pesquisa.

Durante a revisão das letras musicais do Mano Chaba, um outro elemento que chamou atenção é a riqueza linguística que pode ser consideravelmente explorada no ensino atinente aos processos fonológicos caracterizados pela intensão enunciativa e musicalidade, dentre eles enfatiza-se a aférese. Para Cunha e Cintra (2015), a aférese consiste na supressão de fonemas situados no início das palavras. Nos falares populares, por força da oralidade, ocorre muito a queda de grafemas no início de palavras. No caso das músicas *Tá gira mundo*, *Regra do Jogo* e *É pelo povo*, o fenómeno aconteceu muito nas palavras *está* (= tá) e *estava* (=tava), verifica-se a supressão da sílaba **(es)**.

Um outro elemento de relevo nas músicas é a queda de grafemas no interior da palavra, o chamado processo de síncope. Na mesma linha, Cunha e Cintra (2015) cunharam a síncope como sendo a supressão de segmentos de palavras no interior, sobretudo em posições mediais. Nas três letras em estudo, refere-se o exemplo da preposição /para/ que foi segmentado e que resulta na redução em (=pra), eliminou-se a vogal *a* na primeira sílaba, sem a adição de apóstrofo como sinal indicativo da queda tal como recomendada pela gramática, o ideal seria: *p'ra*.

Para terminar o processo de supressão de grafemas nas palavras, pontua-se o terceiro elemento presente nas letras que é a apócope. Cunha e Cintra (2015) define-a como um processo que consiste na supressão de grafemas em situações finais das palavras, por exemplo: *mare* (=mar). Já nos casos em estudo, salienta-se a supressão de sílabas em *revolucionário* (= revú) e *bajulador* (= bajú). Um dado curioso, nestes exemplos, é o recuo do acento, a última sílaba que na palavra original não tinha acento gráfico passaram a ter nas novas.

O segundo processo resulta da influência da oralidade, sobretudo em crianças, adolescentes ou ainda em adultos menos informados, onde, regularmente, ocorre a inserção de grafemas no final de palavras. Paragoge é o fenómeno linguístico que resulta na incorporação de porções em situações finais das palavras. Nas letras em estudo, destacam-se *papel* (=papele), *principal* (=principali), *animal* (=animali), *sol* (=soli), *futebol* (=futeboli), *paracetamol* (=paracitamoli) (CUNHA; CINTRA, 2015).

A última palavra, *paracitamoli*, vemos também a transformação da vogal *e* em *i*, na sílaba *ce*. Desse modo, verifica-se a existência de um outro processo chamado epêntese (cuja função é a adição de grafemas no meio de palavras).

Tabela n.º 5 – Figuras de estilo predominantes nas músicas.

Figuras de estilos		
Letras da música	Metáfora	comparação
Tá gira mundo	Esse wi tá andar à toa, tá girar mundo	Bué rijo tipo treina Judo
	Ele é o rei do cuno, mas em casa estão a ver fumo	
	Pelo menos um raço que vai te tirar dos picos	

Fonte: dados da pesquisa

A tabela n.º 5 apresenta resultados de algumas figuras de estilos mais presentes nas letras, ambas estabelecem relações de semelhanças entre elementos distintos, com recurso aos segmentos de interpretação diferentes, uma com partícula comparativa expressa (comparação) e a outra de forma subjetiva (metáfora). Ribeiro (2011, p. 4) alude que “na metáfora está sempre implícita uma comparação, ou seja, como que corresponde a uma associação comparativa entre duas realidades, entre duas ideias, mas coladas uma à outra sem quaisquer elementos que explicitem essa associação”.

A metáfora não se limita a procurar a concisão, ela transfigura igualmente o sentido das palavras, enquanto expande a possibilidade de associações possíveis entre signos diferentes. Isto significa que entre o sentido base e o sentido acrescentado existe uma relação de semelhança, de intersecção de tal modo cerrada que o significado acrescentado passa necessariamente por uma abrangência associativa muito mais extensa e rica que aquela que acontece na comparação (*ibidem*, p. 4). Na letra *Tá gira mundo* (Mano Chaba, 2024), vê-se o autor a utilizar a metáfora várias vezes, à título de exemplo, refere-se o verso: *Esse wi tá andar à toa, tá girar mundo*. Faz menção a uma pessoa que anda sem objetivo é comparada com um astronauta perdido ou ainda um navegador perdido no meio do oceano sem bússola para lhe orientar.

É pertinente mencionar que existem dois tipos de metáforas: pura e impura ou simples: no primeiro caso, a metafórico ocorre sem a presença do termo real (subsiste o plano do evocado e desaparece o plano do real), caberá ao leitor tentar decodificar os traços possíveis de comparação, por meio de associações que o mesmo terá de realizar. O segundo tipo referido pelo autor é aquele em que o elemento metafórico e o real estão presentes, o que permite estabelecer a associação entre os dois planos (evocado e real). Para o exemplo do verso em análise, enquadra-se no segundo tipo-(RIBEIRO, 2011).

Para Ribeiro (2011), a comparação, como o próprio nome indica, consiste na associação entre dois termos diferentes, mas entre os quais há algo que permite aproximá-los (partícula comparativa), como se pode verificar no verso: Bué **rijo tipo** treina **Judo**. A dureza da composição física da pessoa foi comparada com os atletas que praticam as artes marciais de judo. Mas ainda pode-se fazer uma comparação de um indivíduo firme, regrado ou invergável nas suas posições, seus ideais para o bem ou para o mal, cuja eficiência pode ser equiparada à musculação de uma pessoa que pratica judo. Como partícula comparativa, diferente de **como** que é habitual, no contexto informal de Angola os falantes usam muito a expressão **tipo**.

Tabela n.º 6 – processos de colocação pronominal

Pronominalização				
Letras	da	Próclise	Ênclise	Mesóclise
<i>Tá gira mundo</i> <i>Regra do jogo</i>		Lhe chama	Pelo menos um raço que vai te tirar dos picos	Não registada
		Me deu punch, mas é fraco na caneta		
		Reira tava a duvidar, meu pai lhe atiraram com bloco		
		Me falaram pra mim baixar a cabeça, hum		

Fonte: dados da pesquisa

Nesta parte do nosso estudo, apresenta-se os processos de colocação pronominal mais frequentes nas três letras em análise. Verifica-se a ocorrência de dois processos, tais como a próclise e a ênclise. O primeiro caso, acontece quando o pronome clítico é anteposto ao verbo. Visto que, regra geral, os clíticos não iniciam frases em português, carecem de uma partícula que serve como elemento que os vai atrair. No segundo momento, a ênclise acontece quando o verbo é sucedido do pronome, com a exceção dos verbos no futuro do pretérito e do presente que exigem a mesóclise.

Para Mutali (2019, p. 46), no português europeu “a próclise é o padrão global de colocação em orações subordinadas finitas e nas frases negativas (qualquer que seja a forma de expressão da negação), sendo que a ênclise é a regra em orações principais afirmativas”. Para ocorrer a próclise como posição do clítico é necessário a existência de conjunções (que...), advérbios de negação (não, jamais...), advérbios de tempo (quando...),

preposições, entre outros que vão atrair o pronome. Mas se se observar na tabela acima vê-se que isso não aconteceu: **Me** deu punch, mas é fraco na caneta. Para este caso, o ideal seria a deslocação do pronome *me* para uma posição enclítica: Deu-**me** punch, mas é fraco na caneta.

No seguindo momento, constata-se o uso da ênclise numa frase que exige próclise: *Pelo menos um raço **que vai te tirar** dos picos*. Com a presença da conjunção *que* o pronome clítico devia ser anteposto do verbo, ter-se-ia: Pelo menos um raço **que te vai tirar** dos picos. Nas três letras analisadas não foi registada a ocorrência do terceiro processo de colocação pronominal, o chamada mesóclise que acontece quando os verbos estão no futuro do presente ou o pretérito do indicativo.

6 Discussão de resultados

Tal como se refere acima, por causa da sua musicalidade, facto que facilita a assimilação dos conhecimentos por parte dos fãs, a utilização das letras das músicas do Mano Chaba pode, sim, favorecer a aprendizagem mais significativa nas crianças, adolescente e jovens. Os textos são cativadores e motivacionais. Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem, os professores podem mudar de estilos de metodologias de ensino, com recurso aos áudios e vídeos como meios auxiliares de ensino, a fim de se ultrapassar os limites consubstanciados em quadro. Ali os alunos poderão ouvir e/ou assistir à música, seguidamente o professor pode explorar a estrutura compositiva: estrofes, versos, rima. Ou ainda categorias gramaticais tal como descrito anteriormente: processos fonológicos, recursos estilísticos, colocação pronominal, entre outros como a concordância e regência.

Pode ainda estimular a comunicação por meio de debates ou diálogos à volta da letra que se segue:

Regra do Jogo

(Tá onde ele?)
(Lhe chama)
(Tá onde ele?)
(Não lhe deixa fugir)

É hoje que vou mudar a regra do jogo
Reira tava a duvidar, meu pai lhe atiraram com bloco
Vê, ainda é pouco
Vai me esperar no aeroporto
Hoje tá colaborar wy que me chamava de louco

Agora veja
Nigga me enfrentou mas já está surubaleba
Me deu punch, mas é fraco na caneta
No meu caminho meteu buéde pedra Ohhh

Cadê o nigga que reirou?
Tá de parabéns, porque o tempo já acabou
Mando um halla no wy que me fatigou
Minha tropa do guetão, aqui num estragou éh

Me falaram pra mim baixar a cabeça, hum
Pra mim sair dessa, hum
Chama aquele wy que me reirou
No meu caminho meteram barreiras
Mas sou filho da bênção, hum
Chama aquele wy que me reirou

Tinha bué de boca
Agora tá onde ele?
Num tá aguentar beat, xéh
Chama aquele wy que me reirou

2x

Tá onde ele?
Lhe chama
Tá onde ele?
Não lhe deixa fugir

2x

Tinha bué de boca
Agora tá onde ele?
Num tá aguentar beat, xéh
Chama aquele wy que me reirou

3x



Mandava bué boca e disparava
Contra toda gente armado em revú, eh
Assustamos e quando demos conta virou bajú
Afinal de contas só queria comer com os kotas do kumbú
Xéh, tá ver você? Você é gato!

Ainda queria me chamar de ingrato
Eu que sou abençoado
Foi Ngana Nzambi que me lavou
Mesmo com o teu corte
Eu estou fechado
Boicote tá amarrado
Podem chamar o wy que me reirou

Traz a weed e o isqueiro
Não esquece o cinzeiro
Vou fumar esse negro
Pra mostrar que também sou grego

Vou te tirar o sossego
Pra veres que não sou cego
Só vou te dormir bro
Tipo que sou morcego

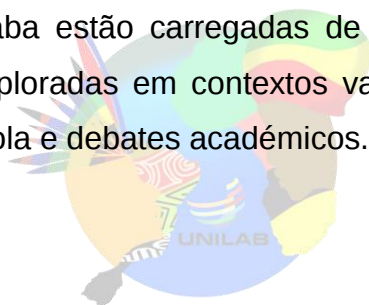
Tinha bué de boca
Agora tá onde ele?

2x

Num tá aguentar beat, xéh
Chama aquele wy que me reirou

Neste texto, podemos notar que o músico enaltece a superação social, de menino de rua para grande estrela, ao iluminar e encantar os palcos nacionais, bem como os corações dos milhares de angolanos no país e além-fronteira. No primeiro verso, manifesta a aspiração à viagem pelo mundo depois do sucesso na música, algo que não alcançou por causa da morte prematura aos 17 anos na praia do Mussulo. Na segunda e terceira estrofes, o músico relata as barreiras enfrentadas na área da música e das pessoas que duvidaram do seu potencial, mas depois foram surpreendidas pelo seu sucesso.

Na oitava estrofe, relata o novo fenómeno do surgimento de jovens ativistas, muitos deles usam esta ação nobre de defesa dos direitos humanos como forma de ganhar visibilidade, entrar na política e ostentar cargos, forma de ganhar vida. Em meio a tantas adversidades, chegou a ser expulso de casa pelo pai que não o queria ver cantar. Neste contexto, na nona estrofe, ele exalta a figura de Deus e da fé espiritual como mola propulsora, ao referir que: *Eu que sou abençoado e Foi Ngana Nzambi que me lavou*. Em suma, as letras de Mano Chaba estão carregadas de riquezas culturais, espirituais e linguísticas que podem ser exploradas em contextos variados da sociedade, como por exemplo, em convívios, na escola e debates académicos.



Conclusões

O principal propósito do desenvolvimento deste estudo subscreve-se no âmbito de uma reflexão para analisar o impacto da musicalidade na literatura e no ensino de português em Angola, com o foco no kuduro melódico do renomado Mano Chaba. Compreende-se que as letras das músicas apresentam uma boa estrutura poética interna (rimas, estrofes, versos) que podem ser objetos de estudos principalmente nas classes iniciais. De igual modo, contém uma riqueza de fenómenos linguísticos que podem servir de estratégias didáticas para as aulas, tais como o contexto situacional, palavras das línguas nacionais, neologismos, estrangeirismos, processos fonológicos (aférese, síncope, apócope, paragoge, epêntese), figuras de estilos e colocação pronominal.

Conseguimos perceber que, por causa da musicalidade que é um elemento cativador, abordagem da realidade social e cultural do país e uma linguagem mais popular das músicas, podem servir como processos motivacionais e de aprendizagem significativas para os alunos. Constata-se também que a mesóclise é um processo de colocação

pronominal que está a cair em desuso. Sendo que, apesar de extrapolação da norma padrão, a próclise e a ênclise são predominantes nas letras como únicas formas.

Referências

ANGOLA. (2022). *Constituição da República de Angola*. Luanda: Edição Especial.

ANGOLA. Lei N. 17/16 de 7 de outubro: Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República*. I Série – N.º 170, 2016. Atualizada pela lei N.º 32/20, de 12 agosto: Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República*. I Série – N.º 123.

Baptista, A. Viana, F. L.; Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf.

Braun, V.; Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology. Bristol: University of the Wste of England. Disponível em:
[file:///C:/Users/dorad/Downloads/Braun%20Clarke%202006%20Using%20thematic%20analysis%20\(1\)-1.pdf](file:///C:/Users/dorad/Downloads/Braun%20Clarke%202006%20Using%20thematic%20analysis%20(1)-1.pdf).

Chicuna, A. M. (2014). *Portuguesismos nas línguas bantu: para um dicionário português-Kyombe*. Lisboa: Edições Colibri.

Cunha, C.; Cintra, L. F. L. (2015). *Nova gramática do português contemporâneo*. 22.^a edição. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Mesquita, H.; Pedro, G. (2014) *Manual do Aluno - Língua Portuguesa 7ª Classe*. Luanda: Editora das Letras. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Junior, O. De F. (2010). Poemas – forma e conteúdo. *Revista Recanto das Letras*. São Paulo. Disponível em:
<https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1288537#:~:text=Portanto%2C%20a%20forma%20%C3%A9%20a%20maneira%20como%20as,de%20um%20poema.%20Ambos%20podem%20caminhar%20juntos%2C%20certamente%21>.

Lapa, M. R. (1984). *Estilística da língua portuguesa* (11.^a edição). Coimbra: Coimbra editora.

Letras.mus.br. <https://www.lettras.mus.br/mano-chaba/e-pelo-povo/~>

Letras.mus.br. <https://www.lettras.mus.br/mano-chaba/regra-do-jogo/>.

Letras.mus.br. <https://www.lettras.mus.br/mano-chaba/ta-girar-mundo/>.

Minga, A. A. (2000). *Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda*. Luanda: Xá de Caxinde.

Mutali, H. S. (2019). *A colocação dos pronomes clíticos no português angolano escrito*. [Master dissertation, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa. Disponível em:
https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/40812/1/ulfl274272_tm.pdf.

Ornelas, R. M. (2015). *O uso da Canção no ensino do Português como língua estrangeira*. [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/18313/1/Tese_Final_Abril_2016.pdf.

Ribeiro, G. (2011). *Recursos estilísticos*. Disponível em: https://lport.weebly.com/uploads/9/8/7/4/9874570/recursos_estilisticos.pdf.

Sassuco, D. (2021). Problemática de contacto das línguas bantu de Angola e o português: um olhar sobre o contacto fonético-fonológico. In: A. Timbane; D. Sassuco e M. Undolo (Org.). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. Editora Opção.

Undolo, M. Ed. Da S. (2014). *Caracterização da norma do português em Angola*. [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Universidade de Évora. Disponível em: <https://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/20820/1/Doutoramento%20-%20Marcio%20Undolo.pdf>.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 14/07/2026

Para citar este texto (ABNT): CADETE, Aldora Astreia. A musicalidade na literatura e no ensino do português em Angola: um olhar ao kuduro melódico do renomado Mano Chaba. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p.128-147, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Cadete, Aldora Astreia. (jul./dez.2026). A musicalidade na literatura e no ensino do português em Angola: um olhar ao kuduro melódico do renomado Mano Chaba. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2):128-147.

Tecnologias digitais e multiletramentos: a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como prática de ensino de Língua Portuguesa

Josimar Santana Silva ^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2897-3480>

RESUMO

Este artigo tem como objeto refletir sobre a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como estratégia didático-pedagógica no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos. O trabalho emerge da problemática de que ainda persistente invisibilização das heranças linguísticas africanas nos currículos escolares, nos materiais didáticos e nas principais obras lexicográficas, o que contribui para a reprodução do preconceito linguístico e para a marginalização de repertórios associados às culturas negras. Parte-se da hipótese de que a produção de um vocabulário digital, fundamentado na Linguística de *Corpus* e na lexicografia moderna, pode favorecer práticas de multiletramentos, promover uma educação linguística afrocentrada e ampliar o repertório linguístico e cultural disponível no espaço escolar. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base na Linguística de *Corpus*, utilizando-se amostras de fala do português da comunidade quilombola Mussuca, em Sergipe. Para o tratamento e a análise dos dados, recorreu-se à ferramenta computacional *AntConc*, aliada a recursos digitais de organização e disponibilização do vocabulário em plataforma *online*. Os resultados indicam que a produção do vocabulário digital, configurando-se como instrumento de multiletramentos que articula linguagem, tecnologia e cultura. Conclui-se que este recurso contribui para a valorização das heranças africanas no português, para o enfrentamento do preconceito linguístico e para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à diversidade linguística, à Lei nº 10.639/2003 e às demandas contemporâneas do ensino de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE

Multiletramentos; Vocabulário digital; Léxico de línguas africanas; Ensino de Língua Portuguesa.

Digital technologies and multiliteracies: the production of a digital vocabulary from the lexicon of African languages in Brazilian Portuguese as a practice of teaching Portuguese

ABSTRACT

This article aims to reflect on the production of a digital vocabulary lexicon of African languages in Brazilian Portuguese as didactic-pedagogical strategy in the teaching of Portuguese in the perspective of multiliteration. Part of the problem that still persistent invisibilization of African linguistic heritages in school curricula, teaching materials and major lexicographic works, which contributes to the reproduction of linguistic prejudice and to the marginalization of repertoires associated with black cultures. It is hypothesized that the production of a digital vocabulary, based on Corpus Linguistics and modern lexicography,

^{1*} Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS), pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal Baiano (Ifbaiano – Campus Serrinha), Especialista em Estudos Sociais e Humanidades pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/UNEB). Graduado em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: Josimar.santanna.silva@hotmail.com.

can favor multiliteration practices, promote an afrocentric language education and expand the linguistic and cultural repertoire available in the school space. The methodology adopted is of a qualitative nature, based on Corpus Linguistics, using Portuguese language samples from the quilombola community Mussuca in Sergipe. For the treatment and analysis of the data, we used the computational tool AntConc, combined with digital resources of organization and availability of vocabulary on an online platform. The results indicate that the production of digital vocabulary, configuring itself as an instrument of multiliteration that articulates language, technology and culture. It is concluded that this resource contributes to the valorization of African heritage in Portuguese, for the confrontation of linguistic prejudice and the consolidation of pedagogical practices aligned with linguistic diversity, Law no 10.639/2003 and the contemporary demands of Portuguese language teaching.

KEYWORDS

Multiliteracies; Digital vocabulary; Lexicon of African languages; Portuguese language teaching.

Ba tekinoloji ya ntama na ba nsangu ya kutanga mingi: kusala ndinga ya ntalu ya ba ndinga ya Afrika na ndinga ya Portugais ya Brésil mutindu mutindu ya kulonga ndinga ya Portugais

YA KE MONANA VE

Disolo yayi kele na lukanu ya kuyindula na yina me tala kusala vocabulaire numérique ya bandinga ya Afrika na kiportige ya Brésil mutindu nzila ya didactique-pédagogique na kulonga kiportige na nzila ya kuzaba kutanga mingi. Yau ke katuka na mpasi ya kukonda kumonana ya bima ya ntama ya ndinga ya Afrika na ba manaka ya nzo-nkanda, na bisadilu ya kulonga, mpe na bisalu ya nene ya lexicographie, yina ke sadisa na kubuta diaka bangindu ya mbi ya ndinga mpe na kutula na nganda ba répertoires yina ke vukana na binkulu ya Bantu Ndombe. Hypothèse kele ti, kusala ndinga ya digitale, yina me simbama na Corpus Linguistics mpe lexicographie ya bilumbu yayi, lenda kupesa maboko na bisalu ya kulonguka kutanga mingi, kupesa maboko na malongi ya ndinga ya Afrocentrique, mpe kukumisa nene répertoire ya ndinga mpe ya kinkulu yina kele na kisika ya nzo-nkanda. Nzila yina ba me sadila kele ya kimuntu, yina me simbama na Linguistique ya Corpus, na kusadilaka ba mbandu ya ndinga ya Portugal ya kutuba ya kimvuka ya Quilombola ya Mussuca, na Sergipe. Samu na kubongisa mpe kufiongunina ba nsangu, ba sadilaka kisadilu ya ordinateur ya AntConc, na bisadilu ya ordinateur samu na kubongisa mpe kusala ti bangogo kuvanda na nzila ya internet. Ba mvutu ke monisa ti, kusala bangogo ya elektroniki ke sala kisadilu ya kulonguka kutanga mpe kusonika mingi yina ke monisa ndinga, tekinoloji, mpe kinkulu. Yau me manisa ti, lusadisusu yayi ke sadisa na kupesa matondo na bima ya ntama ya Afrika na ndinga ya Portugal, na kukutana na ba ngindu ya luvunu ya ndinga, mpe na kutunga bisalu ya pédagogique yina ke wakana na mutindu ya ndinga, Nsiku No. 10.639/2003, mpe mambu ya ntangu yayi ya ndinga ya Portugal te.

BANGOGO YA MFUNU

Kuzaba kutanga mingi; Ngogo ya dijital; Lexique ya bandinga ya Afrika; Malongi ya ndinga ya Kiportige.

1 Introdução

De modo geral, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é frequentemente associada ao fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem, existindo uma expectativa constante de que os recursos digitais ampliem o engajamento dos estudantes

e promovam mudanças significativas nas práticas pedagógicas tradicionais (Silva; Araújo; Barreiros, 2025).

Silva, Araújo e Barreiros (2025) afirmam que nas últimas décadas, o desenvolvimento das TICs tem ampliado significativamente as formas de produção, acesso e circulação dos conhecimentos linguísticos, criando possibilidades para a atuação pedagógica. Nesse cenário, as TICs vêm sendo progressivamente incorporadas ao contexto educacional, não apenas pela expectativa de tornar as práticas de ensino mais dinâmicas e interativas, mas também pela necessidade de uma reflexão crítica sobre seus usos.

Assim sendo, é importante ressaltar que a incorporação dessas TICs ao ensino de Língua Portuguesa tem ampliado as possibilidades pedagógicas, especialmente no que se refere às práticas de multiletramentos, que consideram a diversidade de linguagens, culturas e modos de produção de sentidos presentes na sociedade contemporânea. Nesse contexto, o ambiente escolar passa a demandar abordagens didáticas que articulem o uso crítico das tecnologias com a valorização da diversidade linguística e cultural, promovendo aprendizagens significativas e socialmente responsáveis.

Segundo Rojo (2009), o multiletramento refere-se à ampliação do conceito tradicional de letramento, incorporando a diversidade cultural, linguística e semiótica presente nas práticas sociais contemporâneas. Esse conceito reconhece que a produção de sentidos não ocorre apenas por meio da linguagem verbal escrita, mas também por diferentes modos de representação, como imagens, sons, gestos e recursos digitais.

O português brasileiro, em sua constituição histórica e sociolinguística, resulta do contato entre diferentes línguas e culturas, com destaque para as contribuições oriundas de línguas africanas trazidas ao Brasil no período colonial, como mostrado em Silva (2021; 2024) e Silva e Araújo (2022; 2023). Esse legado linguístico manifesta-se de forma expressiva no léxico da língua, embora muitas dessas palavras e seus significados ainda sejam pouco explorados no ensino de Língua Portuguesa, permanecendo, em muitos casos, invisibilizados nos materiais didáticos tradicionais.

Diante desse cenário, a produção de vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro apresenta-se como uma prática pedagógica inovadora, capaz de articular tecnologias digitais e multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. Além de favorecer o desenvolvimento da competência lexical e da pesquisa linguística em contexto escolar, essa prática contribui para a valorização da diversidade cultural, o combate ao preconceito linguístico e à promoção de uma educação comprometida com a responsabilidade social e ética.

Assim, este artigo propõe refletir sobre a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como estratégia didático-pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, discutindo suas potencialidades educativas, suas implicações éticas e seu papel na formação de sujeitos críticos, conscientes da pluralidade linguística que constitui a Língua Portuguesa no Brasil.

Para além desta seção introdutória, a presente pesquisa conta com o referencial teórico, que utilizada pesquisadores como Bortoni-Ricardo (2004; 2008), Kleiman (1995), Marcuschi (2008), Rojo (2012), Soares (2002; 2004; 2012), e outros para embasar a discussão sobre os multiletramentos. Utiliza ainda pesquisadores como Crystal (2011), Silva, Araújo e Barreiros (2025) e Silva, Silva e Salomão (2024) para argumentar a respeito das TICs como recursos pedagógicos para o ensino de línguas. Apresenta ainda a seção da metodologia, mostrando os caminhos percorridos para concretização da pesquisa; a seção dos resultados que mostra e discute o uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos e, por fim, as considerações finais, fechando as discussões aqui apresentadas.

2 Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa

A teoria dos multiletramentos emerge na esteira das transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo, propondo uma ruptura epistemológica com concepções tradicionais de letramento centradas exclusivamente na alfabetização e na norma escrita. Inspirada inicialmente pelo *New London Group* (1996), a pedagogia dos multiletramentos amplia a noção de letramento para reconhecer a multiplicidade de semioses, mídias, linguagens e práticas sociais presentes no cotidiano dos sujeitos.

Essa perspectiva reconhece que os indivíduos não interagem apenas com textos verbais em contextos escolares, mas também com textos multimodais, isto é, visuais, sonoros, híbridos e, sobretudo, digitais que demandam habilidades interpretativas complexas e crítica social.

É importante salientar que no Brasil a discussão sobre multiletramentos encontra forte ancoragem nos estudos de Roxane Rojo, que, ao dialogar com a proposta do *New London Group*, destaca que a escola precisa considerar tanto a diversidade cultural dos estudantes quanto a multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos (Rojo, 2012).

Soares (2002, 2004) enfatiza que o letramento deve ser entendido como um fenômeno plural, social e historicamente situado, que ultrapassa a mera aquisição da leitura

e da escrita enquanto habilidades técnicas. Ao defender a noção de letramentos, no plural, Soares (2002, 2004) reconhece a existência de diferentes práticas sociais de uso da língua escrita, determinadas pelos contextos culturais, tecnológicos e ideológicos em que os sujeitos estão inseridos, o que dialoga diretamente com os pressupostos dos multiletramentos.

Além disso, Soares (2012) também destaca que as transformações tecnológicas e a circulação de novos suportes textuais demandam da escola a incorporação de práticas de leitura e escrita que considerem os gêneros digitais, os modos multissemióticos e as novas formas de interação mediadas pelas tecnologias. Nessa perspectiva, embora não empregue explicitamente o termo multiletramentos, a autora antecipa e sustenta seus princípios ao defender que o ensino de Língua Portuguesa deve articular alfabetização, letramento e usos sociais da linguagem em diferentes mídias, promovendo uma formação crítica e socialmente comprometida.

Para Rojo (2012), ensinar Língua Portuguesa hoje significa possibilitar aos alunos a leitura crítica e a produção de sentidos em textos que articulam linguagem verbal, imagens, sons, movimentos e recursos digitais. Assim, os multiletramentos não se reduzem ao uso de tecnologias em sala de aula, mas constituem uma pedagogia comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente em diferentes esferas sociais.

Essa concepção amplia o entendimento de letramento como prática social, conforme já apontava Kleiman (1995) ao afirmar que ler e escrever não são habilidades neutras, mas práticas culturalmente situadas. Sob essa ótica, o ensino de Língua Portuguesa deve superar abordagens normativas e descontextualizadas, valorizando os usos reais da linguagem e as experiências socioculturais dos estudantes. Os multiletramentos, portanto, dialogam diretamente com uma tradição crítica da Linguística Aplicada brasileira, que compreende a língua como ação social e o ensino como espaço de negociação de sentidos.

Rojo e Moura (2019) enfatizam que os textos que circulam na contemporaneidade são, majoritariamente, multimodais, exigindo do leitor competências que vão além da decodificação verbal. No contexto escolar, isso implica trabalhar com gêneros discursivos diversos, como vídeos, memes, infográficos, postagens em redes sociais e hipertextos digitais, promovendo práticas pedagógicas que integrem análise linguística, leitura crítica e produção textual multimodal. Essa abordagem contribui para romper com a dicotomia entre cultura escolar e cultura juvenil, aproximando a escola das práticas sociais de linguagem efetivamente vivenciadas pelos estudantes.

Essa discussão dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que reconhece que as práticas de linguagem contemporâneas são

marcadas pela cultura digital, pela multimodalidade e pela diversidade de gêneros discursivos. No componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes compreender, analisar criticamente e produzir textos em diferentes linguagens, suportes e mídias, considerando os contextos de circulação e os efeitos de sentido. Assim, o trabalho com vídeos, memes, infográficos, postagens em redes sociais e hipertextos digitais, defendido por Rojo e Moura (2019), encontra respaldo nas orientações da BNCC, especialmente ao valorizar os multiletramentos, a cultura digital e o protagonismo dos estudantes.

Nesse sentido, a perspectiva apresentada por Rojo e Moura (2019) converge com as competências gerais da BNCC, sobretudo a Competência Geral 4, que enfatiza o uso de diferentes linguagens para expressar e compartilhar informações, e a Competência Geral 5, voltada para a compreensão, utilização e criação de TICs de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Ao incorporar gêneros multimodais às práticas pedagógicas, a escola amplia as possibilidades de construção de sentidos, favorece o desenvolvimento da leitura crítica e aproxima o ensino das experiências comunicativas que fazem parte do cotidiano dos estudantes, fortalecendo uma educação linguística alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) reforça que os gêneros textuais são formas de ação social historicamente situadas, vinculadas às práticas comunicativas concretas dos sujeitos, o que exige da escola uma postura menos prescritiva e mais atenta à dinâmica real de uso da língua. Ao considerar os gêneros como eventos discursivos em constante transformação, Marcuschi (2008) destaca que o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar a funcionalidade, a interação e a contextualização, elementos centrais para uma pedagogia dos multiletramentos.

Bortoni-Ricardo (2004; 2008) evidencia que as práticas linguísticas escolares precisam dialogar com a diversidade sociolinguística dos alunos, reconhecendo que diferentes repertórios linguísticos e culturais constituem recursos legítimos de significação. Essa perspectiva amplia o alcance dos multiletramentos ao incorporar uma dimensão sociocultural e inclusiva, na qual a escola se configura como espaço de valorização da heterogeneidade linguística e de formação crítica para a participação social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar diferentes campos de atuação, gêneros e mídias, reconhecendo a centralidade das tecnologias digitais na produção e circulação de discursos (Brasil, 2018). Nesse sentido, os multiletramentos oferecem um arcabouço teórico consistente para a implementação das orientações da BNCC, ao articular competências linguísticas, discursivas e críticas, fundamentais para a participação social plena.

É importante ressaltar que a pedagogia dos multiletramentos assume uma dimensão ética e política, especialmente quando articulada ao pensamento de Paulo Freire. Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), o autor evidencia que toda prática de linguagem está imersa em contextos históricos e sociais. Assim, trabalhar com multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa significa também promover uma educação emancipatória, que possibilite aos estudantes compreenderem, questionar e transformar os discursos que os interpelam cotidianamente.

À luz dessa compreensão ética e política dos multiletramentos, inspirada no pensamento freireano, torna-se pertinente refletir sobre o papel das tecnologias digitais como espaços de produção de sentidos, memória e resistência cultural. Se, conforme Freire (1989), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, então, as práticas pedagógicas que mobilizam ambientes digitais devem possibilitar aos estudantes não apenas o acesso a novas ferramentas, mas, sobretudo, à construção crítica de saberes situados historicamente e culturalmente.

Nesse contexto, a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas incorporadas ao português brasileiro configura-se como uma prática de multiletramento que articula linguagem, tecnologia e identidade, ao valorizar saberes historicamente marginalizados e reinscrevê-los em suportes contemporâneos de circulação discursiva (Silva; Araújo; Barreiros, 2025). Trata-se, portanto, de uma proposta que conjuga multimodalidade, pesquisa linguística e consciência sociopolítica, promovendo uma educação emancipatória que reconhece as tecnologias digitais como instrumentos de ressignificação cultural e de ampliação das vozes subalternizadas no espaço escolar.

3 Tecnologias digitais: produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como prática de multiletramento

Nas últimas três décadas, as tecnologias digitais têm assumido um papel progressivamente central nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, destacando-se, nesse cenário, práticas como a telecolaboração e os intercâmbios virtuais, exemplificados por iniciativas como o MIT Cultura e o Teletandem Brasil (Silva; Silva; Salomão, 2024). Paralelamente, observa-se a intensificação do uso de aplicativos móveis voltados ao ensino de línguas, bem como a disseminação de vocabulários digitais, sistemas de tradução automática e a expansão de plataformas de cursos *on-line*, entre outros recursos tecnológicos destinados à mediação linguística e à ampliação das práticas comunicativas em contextos educacionais diversos.

Segundo Silva, Araújo e Barreiros (2025), esses recursos, quando submetidos a uma análise crítica, possibilitam evidenciar tanto os vieses eurocêntricos inscritos em diversas tecnologias digitais quanto os processos de silenciamento e apagamento de repertórios linguísticos afrodiaspóricos que frequentemente elas reproduzem. Simultaneamente, tais ferramentas abrem espaço para a construção, o registro e a circulação de vocabulários digitais comprometidos com a valorização de línguas africanas, de variedades do português falado por populações negras e de léxicos de matriz africana historicamente marginalizados.

Nessa perspectiva, o uso pedagógico dessas tecnologias articula-se à formação de sujeitos críticos, capazes de identificar, problematizar e enfrentar manifestações de racismo, bem como de produzir conteúdos digitais que reafirmem saberes, identidades e epistemologias negras, contribuindo, assim, para a consolidação de um ensino de línguas efetivamente inclusivo e democrático.

O avanço das tecnologias digitais tem ampliado significativamente as possibilidades de investigação e intervenção no campo da Linguística Aplicada e da educação linguística, sobretudo no que concerne à preservação e à valorização de línguas historicamente marginalizadas (Crystal, 2011). Em um cenário global atravessado pela hegemonia de um número restrito de línguas de alto prestígio internacional, como o inglês, diversas línguas, entre elas muitas línguas africanas autóctones, têm sido submetidas a processos intensificados de erosão e deslocamento linguístico.

Segundo Silva, Araújo e Barreiros (2025), plataformas digitais, aplicativos voltados ao ensino de línguas, redes sociais, blogs, canais de vídeo e vocabulários *on-line* têm sido

progressivamente apropriados por falantes de línguas minoritárias como espaços de visibilização, circulação e fortalecimento de suas identidades linguísticas. Ao possibilitar que esses repertórios linguísticos ocupem novos ambientes comunicacionais, as tecnologias digitais favorecem processos de multiletramento e reexistência digital, entendidos como práticas de resistência, afirmação identitária e continuidade cultural mediadas por artefatos tecnológicos.

A história do português brasileiro, profundamente marcada pela presença africana, evidencia que grande parte desse legado lexical foi incorporada de forma assimétrica, muitas vezes desprovida de reconhecimento histórico, cultural e epistemológico.

Assim, a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro constitui-se como uma estratégia de enfrentamento a esses processos, ao promover o registro, a sistematização e a circulação de vocabulários que historicamente foram marginalizados nos espaços escolares e acadêmicos.

Sob a perspectiva dos multiletramentos destacada por Rojo (2012) e Rojo e Moura (2019), a construção de um vocabulário digital ultrapassa a concepção tradicional de obra lexicográfica como repositório estático de significados. Trata-se, antes, de uma prática pedagógica multimodal e socioculturalmente situada, que mobiliza diferentes linguagens, verbal, visual, sonora e digital, e articula leitura, escrita, pesquisa, curadoria de conteúdos e produção colaborativa de conhecimento. Nesse sentido, a elaboração de um vocabulário digital configura-se como uma prática de multiletramento na medida em que envolve o uso crítico de tecnologias, a análise de discursos, a valorização da diversidade linguística e a participação ativa dos sujeitos na produção de sentidos.

Além disso, plataformas digitais, aplicativos educacionais, redes sociais, blogs, canais de vídeo e vocabulário *on-line* têm sido apropriados por falantes e pesquisadores como espaços de reexistência digital, isto é, como formas contemporâneas de resistência e reafirmação identitária mediadas pela tecnologia (Silva; Araújo; Barreiros, 2025).

Quando o léxico de línguas africanas passa a circular em ambientes digitais, ele não apenas permanece existente, mas reexiste sob novas formas, ampliando seus territórios simbólicos e comunicacionais. Essa circulação digital contribui para deslocar tais repertórios do lugar de invisibilidade ao qual foram historicamente relegados, reinscrevendo-os como saberes legítimos no campo educacional e social.

Desse modo, a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro, mediada por TICs, consolida-se como uma prática de multiletramento que articula linguagem, tecnologia, cultura e política. Ao integrar multimodalidade, pesquisa linguística e compromisso ético com a diversidade, essa proposta contribui para um ensino

de Língua Portuguesa inclusivo, antirracista e socialmente situado, capaz de promover não apenas a aprendizagem linguística, mas também a reexistência de saberes historicamente silenciados.

4 Metodologia

A presente investigação dedica-se à análise de lexias de origem africana presentes na variedade do português falado na comunidade quilombola Mussuca, situada no estado de Sergipe. As lexias analisadas integram os corpora do projeto de pós-doutoramento da professora Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS), intitulado “Caracterização do português popular falado em comunidades rurais afro-brasileiras da Bahia e de Sergipe: documentação de comunidades de práticas afro-brasileiras para o estudo de contatos linguísticos”. Este artigo constitui um recorte da tese de doutorado de Josimar Santana Silva (2025), intitulada “Vozes da África no português angolano e brasileiro: conexões, semelhanças e construção de um vocabulário digital”, concentrando-se especificamente nas lexias registradas no contexto brasileiro, sem prejuízo dos fundamentos teórico-metodológicos do estudo mais amplo.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Linguística de *Corpus* (Sardinha, 2000), entendida como abordagem voltada à coleta, organização e exploração sistemática de dados linguísticos textuais, possibilitando uma análise empírica e baseada em evidências dos usos linguísticos. Associados a essa perspectiva, adotaram-se os princípios da lexicografia moderna, que privilegia o uso de *corpora* e de ferramentas computacionais na elaboração de obras lexicográficas. Para a identificação e seleção das lexias, utilizou-se o software *AntConc*, responsável pela compilação dos dados e pela geração de listas lexicais passíveis de análise.

Os procedimentos metodológicos incluíram a organização das entrevistas em arquivos individuais no Microsoft Word, sua conversão para o formato PDF e, posteriormente, para o formato TXT por meio do recurso *AntFileConverter*, disponível no próprio *AntConc*. Após o carregamento dos arquivos no programa, foi gerada automaticamente uma lista de lexias por meio do menu *Wordlist*. A análise dos significados em uso foi realizada com base nos contextos de ocorrência visualizados no menu *Concordance*, conforme orienta Barreiros (2017), e confrontada com descrições lexicográficas presentes em Assis Júnior (1942; 1947), Castro (2001), e Houaiss, Villar e Franco (2008).

Para a construção do vocabulário digital de línguas autóctones africanas, adotaram-se ainda os princípios metodológicos propostos por Granger (2012), especialmente no que se refere ao uso de *corpus* integrado, à customização da obra lexicográfica e à utilização de ferramentas híbridas. O vocabulário foi organizado em plataforma digital por meio da ferramenta *AntConc*, para o tratamento dos dados linguísticos, e da plataforma *WordPress*, responsável pela estruturação, navegação e disponibilização do conteúdo. Foram incorporados recursos multimodais e interativos, como hiperlinks, imagens, cores, textos e botões de acesso, com o objetivo de dinamizar a experiência do usuário e ampliar as possibilidades de consulta.

Quanto à organização dos verbetes, optou-se pelo modelo de entrada convencional, em ordem alfabética, com destaque em negrito e orientação semasiológica. As formas lexicais foram mantidas conforme registradas nos corpora, por refletirem as práticas linguísticas das comunidades investigadas, excetuando-se os verbos, apresentados no infinitivo. A atestação etimológica das lexias baseou-se, além de Castro (2001), em dicionários consagrados da Língua Portuguesa e de línguas africanas, como o Dicionário Kimbundu–Português de Assis Júnior (1947) e o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2008).

5 Resultados: vocabulário digital do léxico de línguas africanas como prática de multiletramento

A construção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas, no contexto do ensino e da pesquisa linguística, configura-se como uma prática de multiletramentos, na medida em que articula diferentes linguagens, suportes, tecnologias e modos de produção de sentidos. Ao integrar recursos digitais, análises linguísticas e saberes de matriz africana, essa proposta amplia as formas de acesso, interpretação e circulação do conhecimento lexical, valorizando a diversidade linguística e cultural historicamente marginalizada. A seguir, apresenta-se um quadro contendo as lexias selecionadas, acompanhado das respectivas discussões dos resultados.

Quadro 1 – Lexias de origem africana

VERBETE ²	ORIGEM	VERBETE	ORIGEM
BANGUELA	Quicongo	IEMANJÁ	Kwa

² A escolha do termo verbete em vez de léxico pode ser explicada pela especificidade de cada conceito. Enquanto léxico se refere ao conjunto de palavras e expressões de uma língua, ou ao vocabulário de um grupo ou área específica, verbete designa uma entrada específica em um dicionário, enciclopédia ou glossário. Ou seja, o verbete é uma unidade de informação isolada, normalmente contendo definições, explicações ou descrições sobre uma palavra ou conceito.

BATUQUE	Quicongo/ kimbundu	MANGAR	Quicongo/ kimbundu
BERIMBAU	Quicongo/ kimbundu	MUGUNZÁ	Quicongo/ kimbundu
CACHAÇA	Quicongo/kimbundu	NAGÔ	Kwa
CANJICA	Quicongo/ kimbundu	NANÃ	Kwa
CARURU	Quicongo/ kimbundu	QUILOMBO	Quicongo/kimbundu
CUÍCA	Quicongo/ kimbundu/ Umbundo	ROÇA	Formação brasileira (híbridos, decalques, derivados)/povo-de-santo
CAXIXI	Quicongo/ kimbundu	SAMBA	Quicongo/kimbundu
FORRÓ	Quicongo/ kimbundu	XANGÔ	Kwa
GANZÁ	Quicongo/ kimbundu		

Fonte: Silva (2021; 2025)

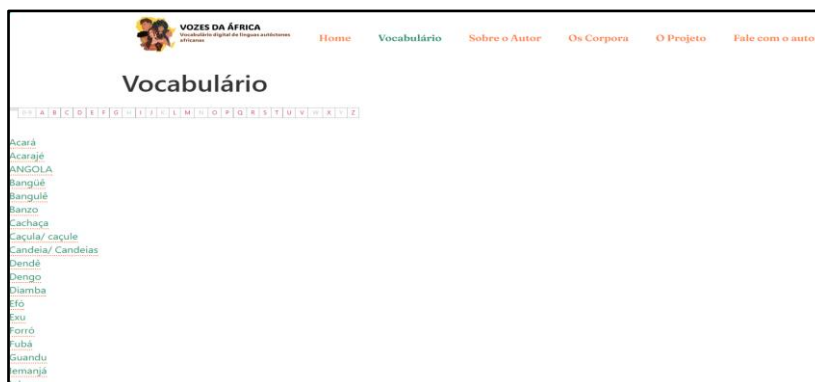
A produção de um vocabulário digital, a exemplo do aqui apresentado, configura-se como um avanço expressivo no campo da lexicografia contemporânea, sobretudo quando analisada sob a perspectiva dos multiletramentos e do ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com Silva, Araújo e Barreiros (2025), em um contexto marcado pela intensificação das TICs e pela multiplicidade de linguagens, esses vocabulários extrapolam a função tradicional de registro lexical e passam a atuar como dispositivos pedagógicos que articulam texto, imagem, hiperlinks e recursos interativos, ampliando as formas de leitura, escrita e construção de sentidos.

É importante ressaltar que os vocabulários digitais, por serem acessados em ambientes *online*, possibilitam a consulta e a exploração de termos e definições por usuários de diferentes contextos geográficos, de maneira ágil, atualizada e colaborativa (Silva; Araújo; Barreiros, 2025).

A Figura 1 mostra a organização do vocabulário.

Figura 1 – Organização do vocabulário em ordem alfabética

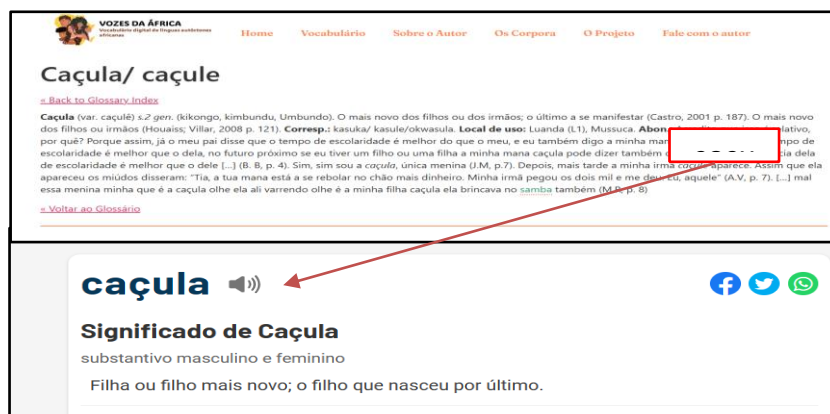


Fonte: Vozes da África.

Ao reunir esse repertório lexical em uma plataforma digital³, busca-se não apenas preservar e documentar as lexias de origem africana presentes no português brasileiro, mas, sobretudo, integrá-las de forma efetiva às práticas educativas, valorizando a ancestralidade africana como elemento estruturante da formação linguística, cultural e identitária dos estudantes, em especial dos afrodescendentes.

Tal proposta coaduna-se com os princípios da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, contribuindo para a construção de uma educação linguística crítica, plural e socialmente comprometida. As Figuras 2 e 3 representam o hiperlink e hipertexto presentes na plataforma.

Figura 2 – Hiperlink de áudio e texto



Caçula/ caçule

[« Back to Glossary Index](#)

Caçula (var. caçulé) s2' gen. (kikongo, kimbundu, Umbundo). O mais novo dos filhos ou dos irmãos; o último a se manifestar (Castro, 2001 p. 187). O mais novo dos filhos ou irmãos (Houaiss; Villar, 2008 p. 121). **Corresp.:** kasuka/ kasule/okwasula. **Local de uso:** Luanda (L1), Mossuca. **Abon.:** n'po de escolaridade é melhor que o dela, no futuro próximo se eu tiver um filho ou uma filha a minha mana caçula pode dizer também de escolaridade é melhor que o dele [...] (B. B. p. 4). Sim, sim sou a caçula, única menina (J.M. p. 7). Depois, mais tarde a minha irmã **caçula** aparece. Assim que ela apareceu os miúdos disseram: "Tia, a tua mana está a se rebolar no chão mais dinheiro. Minha irmã pegou os dois mil e me deu, aquele" (A.V. p. 7). [...] mal essa menina minha que é a caçula olhe ela ali varrendo olhe é a minha filha caçula ela brincava no **samba** também (M.B. p. 8).

[« Voltar ao Glossário](#)

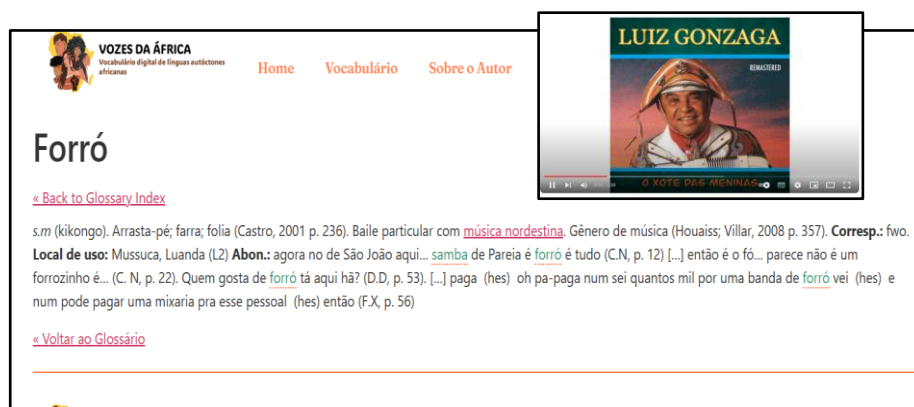
caçula 

Significado de Caçula
substantivo masculino e feminino
Filha ou filho mais novo; o filho que nasceu por último.

Fonte: Fonte: Vozes da África

Figura 3 – Hiperlink de vídeo



Forró

[« Back to Glossary Index](#)

Forró (kikongo). Arrasta-pé; farra; folia (Castro, 2001 p. 236). Baile particular com **música nordestina**. Gênero de música (Houaiss; Villar, 2008 p. 357). **Corresp.:** fwo. **Local de uso:** Mossuca, Luanda (L2) **Abon.:** agora no de São João aqui... **samba** de Pareia é **forró** é tudo (C.N. p. 12) [...] então é o fó... parece não é um forrozinho é... (C.N. p. 22). Quem gosta de **forró** tá aqui há? (D.D. p. 53). [...] paga (hes) oh pa-paga num sei quantos mil por uma banda de **forró** vei (hes) e num pode pagar uma mixaria pra esse pessoal (hes) então (F.X. p. 56).

[« Voltar ao Glossário](#)



Fonte: Vozes da África

³ Disponível em:

https://vozesdafrica.wordpress.com/?_gl=1*ni0w7t*_gcl_au*OTgyMzE4MjAuMTc4MjUwOTI4Nw..

Figura 4 - Pop-up



Fonte: Vozes da África

No contexto dos multiletramentos, o hiperlink e o hipertexto assumem papel central como recurso que potencializa a leitura, a escrita e a construção de sentidos em ambientes digitais ao permitir a navegação não linear entre textos, imagens, sons e outros gêneros discursivos. Diferentemente do texto impresso, o hipertexto rompe com a linearidade tradicional e convoca o leitor a assumir uma postura ativa, tornando-se também navegador e coautor dos percursos de leitura. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento de competências fundamentais aos multiletramentos, como a capacidade de selecionar informações, estabelecer relações intertextuais, interpretar diferentes modos semióticos e produzir sentidos em contextos multimodais.

No ensino de Língua Portuguesa, o uso de hiperlinks amplia as possibilidades pedagógicas ao articular saberes linguísticos, culturais e tecnológicos, promovendo práticas de leitura e escrita mais críticas, interativas e alinhadas às demandas comunicativas da contemporaneidade.

Para Silva, Araújo e Barreiros (2025, p. 28), “o uso de hipertexto ou recursos multimodais na confecção do vocabulário digital enriqueceu significativamente a experiência do usuário, oferecendo uma maneira dinâmica e interativa de explorar e compreender o seu acervo vocabular”. Assim sendo, foram criados links internos entre as entradas do vocabulário para permitir que os usuários naveguem facilmente entre termos relacionados. Ao ler a definição de uma palavra, os usuários podem clicar em um termo relacionado para acessar sua explicação dentro do vocabulário.

As ferramentas digitais configuram-se como um recurso didático-pedagógico voltado a subsidiar professores, pesquisadores e estudantes na construção de práticas de ensino

de línguas que sejam mais inclusivas, críticas e representativas da diversidade cultural brasileira.

Ao evidenciar a presença e a vitalidade das línguas africanas no cotidiano linguístico, o vocabulário digital contribui de maneira significativa para o enfrentamento do preconceito linguístico e para a problematização de discursos que historicamente marginalizam formas de expressão enraizadas nas culturas negras. Nesse sentido, o Vocabulário assume o papel de instrumento de valorização de memórias linguísticas silenciadas, ao mesmo tempo em que amplia o repertório linguístico e cultural disponível no espaço escolar, fortalecendo uma educação linguística comprometida com a pluralidade e a justiça social (Silva; Araújo; Barreiros, 2025).

A utilização de um vocabulário digital em sala de aula, na perspectiva dos multiletramentos, encontra respaldo teórico em autores que defendem uma concepção ampliada de letramento, articulada às práticas sociais, às tecnologias e à diversidade cultural. Rojo (2012) afirma que os multiletramentos pressupõem o trabalho pedagógico com múltiplas linguagens, mídias e culturas, de modo a contemplar as formas contemporâneas de produção de sentidos e a heterogeneidade dos sujeitos escolares.

Nessa mesma direção, Cope e Kalantzis (2009) destacam que práticas pedagógicas multiletradas devem integrar recursos digitais e multimodais, promovendo aprendizagens situadas, críticas e transformadoras. Do ponto de vista da educação linguística, Street (2014) e Barton e Hamilton (2000) defendem que os letramentos são práticas sociais atravessadas por relações de poder, o que implica reconhecer e valorizar repertórios linguísticos historicamente marginalizados.

No contexto dos multiletramentos, o vocabulário digital pode ser explorado pelo professor de Língua Portuguesa como um recurso pedagógico capaz de articular leitura, escrita, oralidade, cultura e tecnologias digitais de forma integrada. Em uma primeira abordagem, o docente pode propor atividades de leitura hipertextual, nas quais os estudantes naveguem pelo vocabulário, selecionem determinadas lexias de origem africana e analisem seus significados, contextos de uso e trajetórias históricas.

Essa prática favorece a compreensão da língua como fenômeno dinâmico e plural, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de leitura crítica em ambientes digitais, como a seleção de informações, o estabelecimento de relações intertextuais e a interpretação de diferentes modos semióticos.

Outra possibilidade consiste em articular o vocabulário digital à produção textual multimodal. Após a consulta às lexias, os estudantes podem ser convidados a produzir textos que integrem diferentes linguagens, como relatos, *podcasts*, vídeos curtos ou

apresentações digitais, nos quais utilizem as palavras pesquisadas em contextos significativos.

O vocabulário também pode ser utilizado em atividades de análise linguística e reflexão sobre a variação e o preconceito linguístico. Ao investigar a presença de lexis de origem africana no português brasileiro, os estudantes são levados a discutir como determinados usos da língua foram historicamente estigmatizados e associados a grupos sociais específicos. Essa abordagem contribui para a desconstrução de visões normativas e hierarquizadas da língua, promovendo uma educação linguística crítica e antirracista, alinhada aos princípios dos multiletramentos e às diretrizes da Lei nº 10.639/2003.

O professor poderá ainda estimular práticas colaborativas de aprendizagem, incentivando os estudantes a sugerirem novas lexis, registrarem usos familiares ou comunitários das palavras e compartilhar essas informações por meio de produções digitais. Essa dinâmica valoriza os saberes dos próprios alunos, amplia o repertório linguístico da turma e fortalece a compreensão da língua como prática social situada.

Diante do exposto, observa-se que a produção do vocabulário digital ultrapassa os limites de uma proposta meramente lexicográfica, configurando-se como uma prática pedagógica alinhada aos pressupostos dos multiletramentos e do ensino de Língua Portuguesa. Ao articular tecnologia, diversidade linguística, ancestralidade africana e recursos multimodais, como os hiperlinks, a plataforma contribui para a construção de uma educação linguística crítica, inclusiva e socialmente situada.

6 Considerações finais

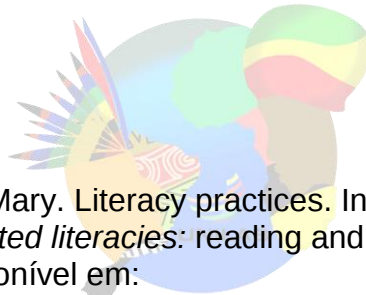
As reflexões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa a partir de propostas que integrem recursos digitais, diversidade linguística e reconhecimento das matrizes africanas que constituem o português brasileiro. Nesse horizonte, a criação de um vocabulário digital de línguas africanas revela-se uma ação pedagógica alinhada aos pressupostos dos multiletramentos, ao promover novas formas de leitura, escrita e interação em ambientes multimodais, ao mesmo tempo em que enfrenta a ausência histórica desses repertórios nos materiais didáticos e nas práticas escolares.

O vocabulário digital, nesse sentido, ultrapassa a função tradicional de registro lexical e assume um papel formativo e social, ao possibilitar a circulação de saberes linguísticos africanos em espaços educativos e digitais. Ao articular texto, hiperlinks, imagens e navegação não lineares, a plataforma favorece práticas de letramento múltiplas e críticas,

estimulando o estudante a compreender a língua como fenômeno heterogêneo, marcado por processos históricos de contato, resistência e ressignificação. Assim, o ensino de Língua Portuguesa amplia seu escopo, incorporando perspectivas que valorizam a pluralidade linguística e cultural como elemento constitutivo da língua.

A consolidação desse vocabulário digital representa, portanto, um movimento inicial, porém decisivo, para a inserção da ancestralidade africana nos currículos e nos ambientes digitais de aprendizagem. Espera-se que essa iniciativa estimule a emergência de outros projetos que articulem tecnologia, linguagem e cultura, contribuindo para a ampliação das práticas de multiletramento e para a valorização dos saberes linguísticos afro-brasileiros em diferentes contextos educativos.

Por fim, este estudo aponta para a compreensão de que a plataforma não se encerra em si mesma, mas se projeta como um espaço aberto à atualização contínua, à colaboração e ao diálogo com as comunidades de fala. Ao possibilitar a escuta de vozes historicamente silenciadas, o vocabulário reafirma a língua como território de memória, identidade e resistência, fortalecendo o direito à diversidade linguística no ensino de Língua Portuguesa.



Referências

- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIĆ, Roz (org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7–15. Disponível em: file:///C:/Users/josim/Downloads/10.4324_9780203984963_previewpdf.pdf. Acesso em 20 jan. 2026.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CASTRO, Yeda Pessoa. A língua mina-jeje no Brasil. *Um falar africano em Ouro Preto no século XVIII*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Séc. de Estado da Cultura, 2002.
- CASTRO, Yeda Pessoa. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro, 2001.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, London, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>. Acesso em 18 dez. 2026.

CRYSTAL, David. *Linguística da Internet: um guia para estudantes*. Routledge, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GRANGER, S. Electronic lexicography: From challenge to opportunity. In: GRANGER, S.; PAQUOT, M. (ed.). *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 1-11. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.003.0001>.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. A influência das línguas africanas no português brasileiro. In: MELLO, E. H.; ALTENHOFEN, C; RASO, T. (org). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 139-156.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano. *PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 201-220, 2010.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. *Variedades linguísticas em contato: português angolano, português brasileiro e português moçambicano*. 2008. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008b. Tese (Livre Docência em Linguística) – FFLCH/USP.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SARDINHA, T. B. *Linguística de corpus: histórico e problemática*. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo. v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>.

SILVA, E. V.; SILVA, K. A; SALOMÃO, C. B. Dossiê 2024: Educação linguística e cultural mediada por tecnologias digitais. *Texto Livre*, v. 17, p. e52587, 2024.

SILVA, Josimar Santana. *Léxico de origem africana no português falado em Luanda*. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana, 2021.

SILVA, Josimar Santana. *Vozes da África no português angolano e brasileiro: conexões, semelhanças e construção de um vocabulário digital*. 2025. 246f. Tese (doutorado) –

Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Feira de Santana, 2025.

SILVA, Josimar Santana; ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. Léxico de línguas autóctones africanas presente no português falado na comunidade de Mussuca, no estado de Sergipe. *Travessias Interativas*, São Cristóvão-SE, v. 12, n. 26, p. 177–190, 2023. DOI: 10.51951/ti.v12i26. p. 177-190. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17389>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 dez. 2025.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 13/07/2026



Para citar este texto (ABNT): SILVA, Josimar Santana. Tecnologias digitais e multiletramentos: a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como prática de ensino de Língua Portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p.148-166, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Silva, Josimar Santana. (jul./dez.2026). Tecnologias digitais e multiletramentos: a produção de um vocabulário digital do léxico de línguas africanas no português brasileiro como prática de ensino de Língua Portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 148-166.

Representações dos alunos sobre produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: percepções, desafios e motivações

Gilberto Pedro João Sonhi ^{1*}

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

RESUMO

Em ambientes de ensino-avaliação-aprendizagem formal, compreender as representações, as dificuldades, os fatores motivacionais e desmotivacionais dos alunos sobre a prática de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa é um trabalho desafiador e importante, pois permite ao investigador/professor compreender as reais dificuldades que os alunos encaram na produção de textos escritos e, com isso, dinamizar um conjunto de atividades que permitem diminuir os problemas identificados. Esta investigação objetiva compreender as representações dos alunos da 12.^a e 13.^a classes sobre a prática de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. É uma investigação qualitativa, materializada com a aplicação de um inquérito por questionário com oito perguntas abertas que, após analisadas as respostas, foram tratadas conforme o referencial teórico sobre produção de textos escritos apresentado nesta investigação. As informações contidas nos questionários de inquérito passaram por uma pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As respostas revelaram que, embora os alunos reconheçam a importância da produção de textos escritos para o desenvolvimento acadêmico e para a vida quotidiana, ainda enfrentam desafios significativos, como a dificuldade de organização das ideias, a limitação vocabular e a insegurança diante das normas gramaticais e ortográficas.

PALAVRAS-CHAVE

Produção textual; ensino-aprendizagem; escrita.

Students' representations of text production in Portuguese Language classes: perceptions, challenges and motivations

ABSTRACT

In formal teaching, assessment, and learning environments, understanding students' representations, difficulties, and motivational and demotivating factors regarding the practice of writing in Portuguese language classes is challenging and important. It allows the researcher/teacher to understand the real difficulties students face in writing and, therefore, to develop a set of activities that help mitigate the identified problems. This research aims to understand the representations of 12th and 13th grade students regarding the practice of writing in Portuguese language classes. This is a qualitative study. To achieve this, we administered a questionnaire with eight open-ended questions. After analyzing the responses, we processed them qualitatively, taking into account the theoretical framework on writing presented in this study. The information contained in the survey questionnaires underwent pre-analysis, material exploration, processing of results, inference, and interpretation. The responses revealed that, although students recognize the importance of

^{1*} Escola Superior Pedagógica do Bêngo. E-mail: gilberto.sonhi@espbenago.edu.ao.

writing for academic development and daily life, they still face significant challenges, such as difficulty organizing ideas, limited vocabulary, and uncertainty regarding grammatical and spelling rules.

KEYWORDS

Textual Production; Teaching-Learning; Writing.

Considerações iniciais

A escrita sempre esteve presente no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, sendo-lhe dedicado um espaço nos programas e manuais de Língua Portuguesa, apesar de nem sempre a sua prática ser feita de forma sistematizada, nem orientada para o objetivo de desenvolver e consolidar as competências escriturárias dos alunos. O seu ensino, no segundo ciclo do ensino secundário, deve garantir que os alunos desenvolvam competências escriturárias suficientes e eficazes que assegurem a produção de textos escritos ao longo da vida, compreendendo a escrita como prática social e como meio de interação. Deve também estimular a capacidade de concatenação das ideias; fomentar a escrita como forma de expressão pessoal, social e crítica, desenvolvendo a autonomia na produção textual; regularizando as práticas de escrita mediante estratégias de planificação, textualização e revisão. Neste ciclo de ensino, espera-se que os alunos percebam a importância das tipologias textuais enquanto estruturadoras do ato da escrita e desenvolvam técnicas de escrita a partir do texto e com o texto.

Os alunos devem perceber que, para a produção dos diferentes textos, é necessário a aplicação de um conjunto de estratégias de produção textual que felicitam o sujeito falante/escrevente a alcançar os seus objetivos. Contudo, apesar de a produção textual ser uma competência central no ensino da Língua Portuguesa e contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da comunicação, muitos alunos enfrentam dificuldades nesse processo, que podem estar relacionadas às suas representações, experiências e motivações. Investigar essas representações permite compreender os fatores que influenciam o desempenho dos alunos, ajudando a repensar práticas pedagógicas mais eficazes, contextualizadas e inclusivas. Com isso, a presente investigação tem como objeto de estudo as representações dos alunos da 12.^a e 13.^a classes, afetos ao projeto **VENCER**², sobre a prática de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Para o alcance do objetivo macro, foi necessário: (i) identificar as

² O projeto de extensão universitária que tem como Objetivo principal preparar e capacitar os jovens da província do Bengo para superarem os desafios impostos pelos Decretos Presidenciais (n.º 205/18 e 244/21) e, assim, aumentar o número de candidatos aptos a ingressar nos cursos oferecidos pela ESPE-Bengo.

percepções dos alunos sobre a importância da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa; (ii) investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a produção de textos; (iii) verificar quais estratégias metodológicas são mais valorizadas ou reconhecidas pelos alunos nesse processo; (iv) analisar os fatores que influenciam positiva ou negativamente a motivação dos alunos para produzir textos; (v) propor sugestões pedagógicas com base nas representações dos alunos para melhorar o ensino da produção textual.

Quanto à estrutura, este texto está organizado em três secções. Na primeira secção descrevem-se os fundamentos teóricos que sustentam a presente investigação; na segunda secção, descrevem-se os aspectos metodológicos que orientaram esta investigação e, na última secção, descrevem-se os resultados desta investigação.

1.Considerações teóricas

Para Rebelo, Marques, & Costa (2000, p. 137), “aprender a produzir textos implica saber como agir linguisticamente em situações novas”. Isso pressupõe que a escola, ao ensinar o aluno a produzir textos, deve ensinar o aluno a usar a língua de forma intencional, consciente e adequada ao contexto de comunicação para alcançar um efeito de sentido e cumprir um objetivo comunicativo, mobilizando recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, discursivos e pragmáticos).

A produção de textos escritos é ainda um grave problema no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola, embora os programas de Língua Portuguesa orientem o ensino da língua com base nas diferentes tipologias textuais, no final de cada ciclo de ensino, muitos alunos não apresentam as competências necessárias para a produção de textos aprendidos na escola.

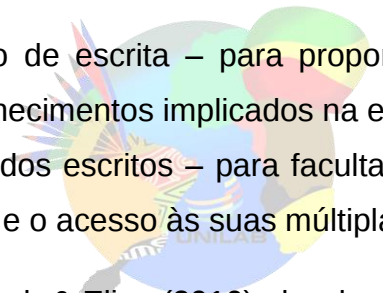
O facto de a escrita estar sempre presente nas aulas de Língua Portuguesa, não é motivo suficiente para se atestar que temos ensinado os alunos a escrever, pois pode se recorrer à escrita para a resolução de tarefas que não objetivam desenvolver a competência escrituraria do aluno. Para que os alunos produzam textos é fundamental que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a escola desenvolva neles um conjunto de habilidades linguísticas, cognitivas e comunicativas.

É importante que a produção de textos escritos seja encarada como um processo complexo, como uma ação reflexiva que se desenvolve, que se constrói e reconstrói ao longo da vida. Escrever é um trabalho intelectual que se aprende na escola (Sartori, 2019). Sendo assim, é responsabilidade da escola ensinar os alunos a escrever, consciencializando-os que a escrita dentro e fora da escola deve ser realizada num contexto

situacional, deve orientar-se por algum objetivo, deve cumprir com alguma função e deve dirigir-se a algum destinatário.

Os objetivos das produções escritas devem proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. Ensinar a escrever, escrevendo e reescrever com frequência é o caminho que se deve seguir para que os alunos aprendam a escrever. É necessário nos desarmos da ideia de que ensinar língua é somente ensinar a nomenclatura gramatical e ensinar nomenclatura gramatical é ensinar os alunos a produzir, compreender e interpretar textos escritos.

Aprender a produzir textos escritos é uma tarefa complexa. Para que o aluno aprenda a produzir textos escritos, será necessário adquirir um conjunto de competências a serem aplicadas no momento da produção textual, combinando-as com as funções desempenhadas pelos diversos gêneros/tipos textuais nas diferentes esferas sociais. Isso pressupõe que no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, as ações do professor devem incidir, de acordo com (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7), sobre:

- 
- i. Ação sobre o processo de escrita – para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita;
 - ii. Ação sobre o contexto dos escritos – para facultar o contato com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.

Koch & Elias (2008) e Koch & Elias (2010) abordam os conceitos de conhecimento linguístico, enciclopédico, textual e interacional dentro da perspectiva da construção de sentido no texto e no discurso. Para esses autores, esses tipos de conhecimento são fundamentais para a compreensão e produção de textos, pois o sentido do texto não está apenas nas palavras, mas também no que os interlocutores sabem, compartilham e ativam durante a comunicação. Ou seja, para que o sujeito-escrevente produza um texto, deve ativar os seus conhecimentos linguístico, enciclopédico, textual e interacional.

O conhecimento linguístico diz respeito aos conhecimentos sobre o funcionamento da língua e do léxico. É o conhecimento que o falante tem sobre a língua em si, isto é, sobre o funcionamento do sistema linguístico: gramática, vocabulário, regras sintáticas, semânticas, fonológicas e ortográficas. Permite que o sujeito-escrevente forme frases corretas, compreenda estruturas linguísticas e estabeleça a coesão textual (Koch & Elias, 2010).

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de longo prazo, também denominada memória semântica ou

social. Ou seja, o conhecimento de mundo corresponde a tudo o que um indivíduo aprendeu e armazenou ao longo da vida, por meio da experiência, da cultura, da história e da leitura. Esse conhecimento permite inferir significados implícitos, estabelecer coerência textual e compreender referências culturais ou intertextuais.

Para a produção de textos escritos, o sujeito escrevente tem de mobilizar um conjunto de conhecimentos relacionados com a tipologia/género textual, a estrutura organizacional do texto, as finalidades do texto, os contextos de uso do texto, a linguagem do texto. Ter conhecimentos de textos escritos é ter a habilidade de compreender, interpretar e utilizar diferentes tipos de textos. Para Koch & Elias (2010, p. 43), o sujeito-escrevente, ao produzir o texto, precisa “activar modelos que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em cota elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação”. Quanto ao conhecimento interacional, é descrito como:

o conhecimento sobre as acções verbais, isto é, sobre as formas de interacção através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional permite reconhecer os objectivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interacção. O conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informações necessárias, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objectivo da produção do texto; à selecção da variante linguística adequada a cada situação de interacção e à adequação dos tipos de texto às situações comunicativas. O conhecimento metacomunicativo permite ao produtor do texto assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo receptor, dos objectivos com que o texto foi produzido. O conhecimento superestrutural ou conhecimento de géneros textuais permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual com os objectivos pretendidos (Koch & Elias, 2008, pp. 40-55).

Para Schnewly (1981), citado por Rebelo, Marques, & Costa (2000, p. 137), para que os alunos aprendam a produzir textos escritos, é necessário aprenderem a dominar em diferentes situações de comunicação escrita as seguintes operações: (i) “a planificação autogerida do texto, desenvolvendo uma instância de controlo e de gestão autónoma permanente; (ii) estabelecimento de um elo imediato com a situação material de produção”.

Para Farraz (2007, p. 36),

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

descrição. Ou compor um poema. Toma-se conhecimento da correspondência som-letra, do uso das maiúsculas e das minúsculas, dos sinais de pontuação, da construção de um período ou de um parágrafo, da organização textual, de como se processa a coerência e a coesão textual. E também se aprendem as funções sociais da linguagem escrita.

Sendo o processo de ensino-aprendizagem da escrita um processo complexo e contínuo, para que os alunos aprendam a escrever, ou seja, para que haja aprendizagem, segundo Farraz (2007, p. 35), é preciso que a escola crie oportunidades para que os alunos:

- i. Escrevam, conscientes de que, escrevendo, aprendem a pensar, consolidam conhecimentos, transmitem aos outros saberes, ideias, sentimentos;
- ii. Escrevam para diferentes leitores, reais ou imaginários;
- iii. Escrevam respostas curtas, ou textos em que devam desenvolver pontos de vista ou outros, sejam eles de ficção ou não ficção, obedecendo às regras da sua construção, distinguindo graus de formalismo;
- iv. Escrevam com propósitos estéticos;
- v. Escrevam obedecendo a um plano, fazendo rascunho, revendo para corrigir, aperfeiçoando;
- vi. Tomem notas, partindo de fontes orais ou escritas, sumariem, relatem;
- vii. Escrevam com consciência de que o domínio da língua escrita implica o conhecimento de vocabulário, da sintaxe, da morfologia, da organização textual;
- viii. Escrevam, respondendo a necessidades escolares ou respondendo a interesses pessoais, distinguindo o "útil" do "agradável";
- ix. Escrevam para levarem a termo projectos, para resolverem problemas de escrita.

A escola deve criar situações que favoreçam a produção de textos pelos alunos. Os textos produzidos pelos alunos devem ser bem analisados, ajudando o professor a diagnosticar os principais problemas de escrita que os alunos têm, pois, como afirma Duarte (2005, p. 50):

O exercício de analisar textos escritos de alunos, para diagnosticar a que nível se situam os principais problemas de cada um e, conseqüentemente, poder intervir de forma consertada, é absolutamente fulcral se quisermos que a produção escrita feita nas escolas tenha algum resultado feliz. A partir do diagnóstico traçado, o professor poderá definir objectivos de aprendizagem, por exemplo, gramatical, quer oracional, quer textualmente, de adequação lexical, sintáctico-semântica ou pragmática.

Em suma, para o sucesso ou para o desenvolvimento da competência de produção textual dos alunos, é necessário que se façam intervenções didácticas sistematizadas e consistentes que passam pela análise minuciosa dos textos dos alunos e que se faça diagnóstico das dificuldades dos alunos, dos erros, bem como das competências que já possuem.

Considerações metodológicas

Feitas algumas reflexões sobre a produção de textos escritos na aula de Língua Portuguesa, nesta secção, faremos uma descrição dos procedimentos metodológicos e das estratégias utilizadas para o alcance dos resultados apresentados na secção que se segue

a esta. Para o alcance dos objetivos desta investigação, foi elaborado um questionário que nos permitiu compreender as representações dos alunos sobre a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: percepções, desafios e motivações, assim como as variáveis sócio-demográficas.

A amostra da presente investigação foi composta por 22 candidatos, com idades entre 18 a 37 anos, em preparação para serem submetidos aos exames de acesso em Língua Portuguesa, sendo, 19 (86,3%) do sexo feminino e 3(13,6%) do sexo masculino. Quanto à área de formação, ao nível da formação média, a presente investigação contou com a participação de 11(50%) formados em educação de infância e ensino primário; 4(18,1%) formados em ciências físicas e biológicas; 3(13,6%) formados em ciências económicas e jurídicas; 3(13,6%) formados em ciências humanas e 1(4,5%) formado em informática. Quanto à escola de proveniência, dos 22 inquiridos, 11(50%) provieram do Magistério, 10(45,5%) provieram do Liceu e 1(4,5%) proveio do politécnico. Quanto ao nível académico dos inquiridos, 11(50%) possuem a 12.^a classe concluída e 11(50%) possuem 13.^a classe concluída.

Para a compreensão das representações dos alunos sobre a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: percepções, desafios e motivações, foram colocadas nove perguntas que nos possibilitaram recolher informações atinentes: (i) à importância da produção de textos escritos na aula de Língua Portuguesa; (ii) às competências de produção textual que os alunos possuem; (iii) às tipologias textuais que mais gostam de escrever; (iv) à motivação ao produzir textos escritos; (v) às orientações dadas pelos professores antes de começarem a produzir os textos; (vi) às dificuldades mais frequentes ao produzir os textos escritos; (vii) à forma como a produção de textos escritos é ensinada na escola de proveniência; (viii) às sugestões de melhoria das aulas de produção de textos escritos; e à natureza de atividades que ajudariam a escrever melhor.

A presente investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, do tipo qualitativa, pese embora na descrição das variáveis sócio-demográficas recorrermos aos dados numéricos. Para a recolha dos dados, socorremo-nos da técnica de investigação por inquérito por questionário que, por meio de um conjunto de perguntas feitas sobre o objeto em análise nesta investigação, visou suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos. Trata-se de uma técnica de observação não participante, uma vez que não exigiu a integração do investigador no meio, no grupo ou nos processos educativos estudados. Sendo constituído por uma série de perguntas que visava aferir um certo tipo de comportamento, reações, e avaliar a intensidade com que se

dá determinada opinião ou atitude, as respostas assim obtidas constituem o material, sobre o qual o investigador produziu as interpretações e chegou às generalizações (Dias, 1994).

A escolha por esta técnica justifica-se pelo facto de nos permitir investigar uma população em situação educativa concreta, possibilitando-nos a generalização e comparação dos resultados alcançados. Ademais, por via desta técnica de investigação, tivemos acesso à informação atual e atualizada sobre as representações dos alunos sobre a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: percepções, desafios e motivações, ou seja, esta técnica de investigação permitiu-nos investigar um fenómeno educativo tal como ele ocorre e é pedagogicamente construído e representado no contexto escolar.

Em se tratando de uma investigação enquadrada no paradigma interpretativo, do tipo qualitativo, pois os dados recolhidos são interpretáveis e estimáveis, e apoiada na análise do conteúdo, depois da aplicação do questionário, foi realizada uma análise dos dados, baseando-se nas três fases de análise de conteúdo, isto é, “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977, p. 121). Os dados recolhidos foram codificados em numerais cardinais combinados com os grafemas I, para inquirido e P, para as perguntas como, por exemplo, (I1=inquirido um) e (P1=pergunta um). Posteriormente, os dados foram tratados qualitativamente, tendo como base as perguntas da investigação e a fundamentação teórica de suporte sobre a produção de textos escritos na aula de Língua Portuguesa.

Resultados

Após apresentados os pressupostos metodológicos que nortearam a presente investigação, é nosso propósito, nesta secção, apresentar os resultados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário. A P1 tinha como objetivo saber se os alunos consideram importante a produção de textos escritos na aula de Língua Portuguesa e por quê. Os 22 inquiridos consideram importante produzir textos escrito na aula de Língua Portuguesa. Mas, ao justificarem a importância da produção de textos escritos na aula de Língua Portuguesa, 20(90,9%) dos inquiridos não puderam dar uma resposta que nos possibilita compreender a importância da produção de textos escritos na aula de Língua Portuguesa. Dois 2(9%) dos inquiridos afirmaram que a produção de textos escritos na aula de Língua Portuguesa é importante porque:

P1, I1. Ajuda no pleno domínio da escrita ortográfica e caligráfica.

P1, I2. Evita erros ortográficos.

Apesar de ter domínio da escrita passar também pelo domínio dos aspectos ortográficos e estéticos, isso não pressupõe que aprender a produzir textos passe somente

pelos domínios dos dois aspectos atrás referenciados. Mais do que isso, a produção de textos escritos na aula de Língua Portuguesa é uma prática pedagógica fundamental, pois possibilita o desenvolvimento das competências comunicativa, cognitiva, social e cultural dos aprendentes. Permite ao aprendente refletir sobre o que pensa, organizar as suas ideias de forma lógica e coerente. A produção de textos na aula de Língua Portuguesa permite aos aprendentes ter uma capacidade de análise crítica e interpretativa das informações.

A P2 objectivava saber que avaliação os nossos inquiridos fazem das suas competências de produção textual. Todos os inquiridos afirmaram ter uma competência razoável de produção textual, pois, apesar de possuírem alguns conhecimentos sobre ortografia e caligrafia, ainda apresentam vários problemas voltados à organização das informações a serem colocadas no texto, falta de ideias para produzir um texto; falta de práticas e regras para produzir um texto escrito; por ter poucas aulas de produção textual ao longo do ensino médio.

Para que se desenvolva a competência de produção textual, é necessário que sejamos submetidos a atividades de escrita sistematizadas, consistentes e contínuas, pois, aprende-se a escrever escrevendo. É necessário que os aprendentes tenham acesso à diversidade de textos escritos, saibam a utilização feita da escrita em diferentes contextos de comunicação e confrontar-se com as verdadeiras questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la.

A P3 tinha como objetivo saber os tipos de textos que os inquiridos mais gostam de produzir. Dos dados colhidos, percebeu-se que 16 inquiridos, correspondendo a 72,7%, gostam mais de produzir textos narrativos; 3 inquiridos, correspondendo a 13,6%, gostam mais de produzir textos poéticos e um informante, correspondendo a 4,5%, gosta mais de produzir textos argumentativos. Dois inquiridos, correspondendo a 9%, não responderam a esta pergunta.

Os tipos de textos referenciados pelos alunos são somente aqueles estudados na escola. O trabalho com as tipologias/gêneros textuais deve desenvolver nos alunos competências que os possibilite produzir textos diferentes dos produzidos na escola. Os textos produzidos na escola devem ser o ponto de partida e não de chegada, para a produção de diversos textos, tendo em conta os diferentes contextos de interação discursiva.

É importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais: uma explicação verdadeira de um fenómeno desconhecido; uma descrição verdadeira de uma catedral para um guia turístico; uma receita

culinária verdadeira para que seus colegas possam fazê-la em casa (Pasquier & Dolz, 1996, p. 5).

A P4 tinha como objetivo compreender se os alunos sentem-se ou não motivados a produzirem textos escritos. Dos 22 inquiridos, 17 inquiridos, correspondendo a 77,2%, afirmaram que sim, sentem motivados a produzir textos escritos na aula de Língua Portuguesa, porque desenvolvem as suas habilidades de escrita e têm a oportunidade de errar e ser corrigidos pelo professor para ultrapassar os erros. E 5 inquiridos, correspondendo a 22,7%, afirmaram que não se sentem motivados a produzir textos na aula de Língua Portuguesa, pois possuem muitas dificuldades em produzir textos escritos e levam muito tempo a pensar por onde começar a escrever.

Tal como a interação e a metacognição são fundamentais para o sucesso das aulas de língua, a motivação não fica de parte, pois quanto mais motivados estiverem os escreventes, mais se envolverão ativamente no ato de produção textual, desenvolvendo a autonomia, a criatividade, o senso crítico e aprimoram suas competências comunicativas. Ao professor, enquanto mediador, incentivador, ativador e orientador, cabe-lhe criar situações favoráveis que motivem os alunos a produzir textos.

A P5 tinha como objetivo compreender se na produção de textos escritos os professores davam orientações claras e quais eram essas orientações. Dos 22 inquiridos, os inquiridos I10, I15 e I22 afirmaram que os professores não davam orientações claras. Já os 19 inquiridos afirmaram que sim, os professores davam orientações claras, tal como se pode observar nas amostras abaixo:

P5, I2. Sim, o professor dizia que tem que ter um título, personagens e espaço.

P5, I13. Sim, prestar atenção nas acentuações e nos parágrafos.

P5, I14. Sim, dizia que o texto deve ter uma introdução, desenvolvimento e conclusão.

Sendo a produção de textos escritos uma atividade complexa, é fundamental que ao longo das aulas de produção textual o professor auxilie os alunos, fornecendo-lhes orientações claras que possam contribuir no desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos. Compreendendo a escrita numa perspectiva sócio-cognitivista, é importante que as orientações dadas pelo professor passem pela planificação, textualização e revisão.

Na planificação, o professor deve instruir os alunos a definir os objetivos do texto que pretendem produzir, levando-os a compreender as finalidades do texto, o público-alvo e os possíveis efeitos do texto; organizar as ideias por meio de esquemas, mapas mentais ou lista de palavras-chave, frases-chave; escolher o género textual que mais se adequa para exprimir as suas ideias. Na textualização, o professor deve orientar o uso de linguagem

clara e objetiva, evitando ambiguidades, frases complexas que podem dificultar a compreensão do sentido das mesmas; explicar a importância da coesão e da coerência textual e o uso adequado dos aspectos ortográfico, estéticos e gramaticais.

Na revisão, o professor deve incentivar os alunos a rever os seus textos, buscando erros ortográficos, gramaticais e organizacionais, identificando os pontos fortes e os pontos que precisam de ser melhorados, consciencializando-os sobre a importância da reescrita para o aprimoramento do texto produzido. O professor deve mobilizar estratégias de facilitação processual, de escrita colaborativa e de reflexão ligada à vertente metadiscursiva.

A P6 tinha como objetivo compreender as dificuldades que os alunos mais sentem com frequência na produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa. De forma unânime, os 22 inquiridos afirmaram sentir várias dificuldades. Dentre as quais, podemos destacar as seguintes:

P6, I20. As dificuldades que sinto são as de repetir sujeito na frase, repetir expressões usadas anteriormente.

P6, I1. As dificuldades que enfrento são ortográficas.

P6, I9. Sinto dificuldades de usar os sinais de pontuação, os acentos gráficos, a maiúscula e a minúscula inicial.

P6, I3. Sinto dificuldades de fazer a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Sendo a produção textual uma atividade complexa e o domínio da escrita requerer intervenções consistentes, sistematizadas e contínuas, ao longo da formação dos professores estes devem ser munidos com um conjunto de saberes linguísticos, literários, didático-metodológicos que contribuirão para o seu sucesso profissional, dando respostas adequadas às necessidades dos alunos. Diante das evidências expostas pelos inquiridos, é fundamental que nas aulas de Língua Portuguesa, em particular nas aulas de produção textual, os professores, para além dos aspectos ortográficos e estéticos, trabalhem com clareza e rigor os aspectos voltados à referenciação, a dêixis e as relações anafóricas e catafóricas, associando a estes as relações lexicais de hiperonímia e hiponímia, as relações de parte-todo (holonímia e meronímia) e as relações semânticas de hierarquia entre as frases. O mesmo é dizer que os professores de Língua Portuguesa, nas aulas de produção textual, devem pôr em prática a gramática do texto. Para Sonhi (2025, p. 88),

o domínio da gramática do texto é fundamental no desenvolvimento da capacidade de escrever, pois a gramática do texto constitui um item central na didática da língua. Com ela, os conceitos de coesão, coerência e progressão temática, correlatos do conceito de texto, tornaram-se referências quotidianas do professor de Língua Portuguesa nos variados subsistemas de ensino.

A P7 tinha como objetivo compreender as percepções dos alunos sobre como a escrita é ensinada onde frequentou o ensino médio. Dos 22 inquiridos, 8(36,3%) inquiridos afirmaram que a forma como se ensina a produzir textos nas escolas de proveniência é boa e eficaz, pois aprenderam a produzir textos com introdução, desenvolvimento e conclusão. Catorze inquiridos (63,6%) afirmaram que a forma como se ensina a produzir texto não é boa, pois:

P7, I10. Tive pouca produção textual porque tinha um professor não ótimo.

P7, I3. Não falamos sobre produção de textos escritos.

P7, I19. Devem melhorar bastante porque ensinam de forma muito vaga e, muitas vezes, esquecem-se dos elementos principais.

P7, I21. Na minha escola não me ensinaram a produzir texto.

Ninguém ensina aquilo que ele não sabe. Ensina-se a escrever escrevendo e aprende-se a escrever escrevendo. Logo, se a escola não cria condições que favoreçam a aprendizagem da escrita, não se espera que após saírem da escola os alunos produzam textos. Para Barbeiro & Pereira (2007, p. 7),

a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros. A escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Isso implica que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são activadas para a produção de um documento escrito. Essas competências são as seguintes: (i) competência compositiva: relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto; (ii) competência ortográfica: relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua; (iii) competência gráfica: relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais que se assenta a representação escrita.

A P8 tinha como objetivo saber dos inquiridos as suas sugestões para melhoria das aulas de produção textual nas escolas de proveniência. Os 22 inquiridos deram as suas sugestões tais como:

P8, I19. Os professores devem incentivar a leitura e motivar os alunos sobre a importância da produção textual.

P8, I18. Os alunos devem fazer mais cópias e tarefas de caligrafia.

P8, I13. Os alunos devem ler e escrever muito.

P9 tinha como objetivo saber os tipos de atividades que os professores da Língua Portuguesa propunham nas aulas de produção textual. Quanto a esta pergunta, as respostas dadas são as seguintes:

P9, I3. Escrever e ler.

P9, I13. Fazer muita cópia.

P9, I2. Fazer cópia com o manual de caligrafia.

P9, I10. Cópia e ditados.

P9, I21. Fazer muita composição.

As atividades a serem propostas, tendo em conta a natureza das estratégias a serem aplicadas, podem ser diversas. Dentre elas podemos destacar as atividades de registo, as que aludem a simples recolha de informação e a sua transcrição para o papel, normalmente em resposta a solicitações expressas mediante verbos como, transcreve, copia, preenche, seleciona; atividades de transformação, as que, de algum modo, implicam um trabalho de reformulação por parte do aluno e que vão da simples transformação de frases pela adição ou subtração de constituintes, à síntese e ao resumo, passando pela correção de frases ou de textos e as atividades de construção, as que implicam a geração de conteúdo por parte do aluno, completando frases, imaginando o final de textos incompletos, criando textos novos (Carvalho, 2003).

As atividades de construção quando bem orientadas e os objetivos bem definidos podem constituir atividades relevantes e que contribuem para o desenvolvimento da competência escritural dos aprendentes, pois os possibilita a aplicação prática da escrita ancorada nos sub-processos do processo de escrita e a aplicação de estratégias de escrita que se podem utilizar em cada um dos componentes dos sub-processos do processo de escrita. A mobilização dos conhecimentos na construção de textos, por parte dos sujeitos escreventes, não decorre da mesma forma, pois os escreventes com a escrita em desenvolvimento têm dificuldades de pensar no que escrever, no destinatário, nas técnicas a utilizar e na definição dos objetivos, sendo o que ele escreve resultante das informações que ele tem armazenado no seu cérebro.

A produção de um texto que passe pelos componentes dos sub-processos do processo de escrita, para o escrevente com a escrita em desenvolvimento, é uma tarefa complexa, pois requer a mobilização de um conjunto de saberes linguísticos e extralinguísticos. Com isso, para a facilitação da apropriação dos mecanismos da escrita, ao se trabalhar as atividades de construção, por exemplo, o professor deve criar mecanismos que ajudem os escreventes a produzirem textos, passando pela facilitação processual, criação de estruturas de andaimes ou pelo diálogo sobre aquilo que o aprendente quer escrever. A geração das ideias e a organização do conteúdo por parte dos escreventes com a escrita em via de desenvolvimento depende muito do tema do texto a ser produzido e da familiaridade que ele tem com o tema.

Considerações finais

A produção de textos na aula de Língua Portuguesa constitui um pilar central no processo de ensino-avaliação-aprendizagem, pois não se limita unicamente desenvolver a competência de expressão e compreensão escrita dos alunos, mas a sua efectivação tem fortes implicações no desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e sociais que contribuem para a formação integral do aluno. Quando os alunos produzem textos, não mobilizam somente conhecimentos gramaticais, vocabulares e ortográficos, mas mobilizam uma diversidade de conhecimentos e atividades que vai desde a organização do pensamento, a clareza na expressão e a criatividade. Ademais, devem ainda despoletar conhecimentos sobre os géneros textuais e compreender os objetivos da comunicação.

No contexto escolar, a produção textual possibilita o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, pois escrever é um ato de posicionar-se, interpretar e reinterpretar o mundo e comunicar ideias de forma coesa e coerente. Por isso, foi nossa intenção, nesta investigação, compreender as representações dos alunos sobre a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: percepções, desafios e motivações. As respostas revelaram que, embora os alunos reconheçam a importância da produção de textos escritos para o desenvolvimento académico e para a vida quotidiana, ainda enfrentam desafios significativos, como a dificuldade de organização das ideias, a limitação vocabular e a insegurança diante das normas gramaticais e ortográficas.

Verificou-se, igualmente, que as motivações para escrever estão associadas, na maioria, à relevância que os alunos atribuem às produções textuais e as tipologias/géneros textuais solicitados. Atividades que dialogam com seus interesses, com as tipologias textuais consagradas nos manuais de ensino tendem a despertar maior engajamento e participação. Por outro lado, a fraca competência discursiva/compositiva, as práticas excessivamente mecânicas ou descontextualizadas tendem a reforçar sentimentos de desmotivação em relação à produção textual.

Assim, conclui-se que o fortalecimento das competências de produção textual exige uma abordagem pedagógica mais dinâmica, interativa e contextualizada, capaz de articular a dimensão técnica da escrita com a expressão de ideias e sentimentos. Investir na formação contínua dos professores, diversificar os géneros/tipos textuais a trabalhar e promover práticas que valorizem a autonomia do aluno são caminhos essenciais para transformar as percepções e superar as insuficiências dos alunos, fomentando, assim, uma relação mais positiva e produtiva dos alunos com o ato de escrever.

Referências

- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.). Presses Universitaires de France.
- Carvalho, J. A. (2003). A escrita nos manuais de língua portuguesa: objecto de ensino-aprendizagem ou veículo de comunicação. In: Carvalho, J. A. (Org.). *Escrita: Percursos de Investigação* (pp. 93-103). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Duarte, I. M. (2005). Como se Ensinam os Futuros Professores a Ensinar a Escrever? Algumas Incomodidades. In: Carvalho, J. A.; Barbeiro, L. F.; Silva, A. C. & Pimenta, J. (Org.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios* (pp. 49-54). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Farraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Caminho.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2008). *Ler e Compreender os Sentidos do texto*. Contexto.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2010). *Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual*. Contexto.
- Pasquier, A., & Dolz, J. (1996). Um decálogo para Ensinar a Escrever. *Cultura y Educación*, 31-41. (R. H. Rojo, Trad.) Acesso em 06 de 08 de 2025, disponível em <https://doceru.com>
- Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Universidade Aberta.
- Sartori, A. T. (2019). *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. Pedro & João Editores.
- Sonhi, G. (2025). Didáctica da Escrita. Em A. Manico, A. Calala, A. Cassoma, C. Catira, D. Fernandes, D. Zua, T. Sábala, *Didáctica da Língua Portuguesa: Enquadramentos Teóricos e Proposta de Didactização* (pp. 85-117). FD-luris.
- Sonhi, G. P. (2025). Ensino da Escrita. Em A. Manico, C. Cassanda, G. Sonhi, J. Castisio, & O. Gomes, *Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa: Desafios, Reflexões e Possibilidades* (pp. 131-199). Kusoneka.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 14/07/2026

Para citar este texto (ABNT): SONHI, Gilberto Pedro João. Representações dos alunos sobre produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: percepções, desafios e motivações. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p.167-181, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Sonhi, Gilberto Pedro João. (jul/dez.2026). Representações dos alunos sobre produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: percepções, desafios e motivações. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 167-181.

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

Jackson Castisio Joaquim Costa da Silva ^{1*}

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

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

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

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

ABSTRACT

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

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

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

KEYWORDS

Writing teaching; School textbooks; Language teaching.

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

OLONGOISO VIEKULINA

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

OLONDAKA VIETIMBA

Okulongisa okuhandika; Ovimanuwa viosikola; Onjila yokulongisa ondaka.

Introdução

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

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

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

1 Ensino da Escrita

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

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

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

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

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

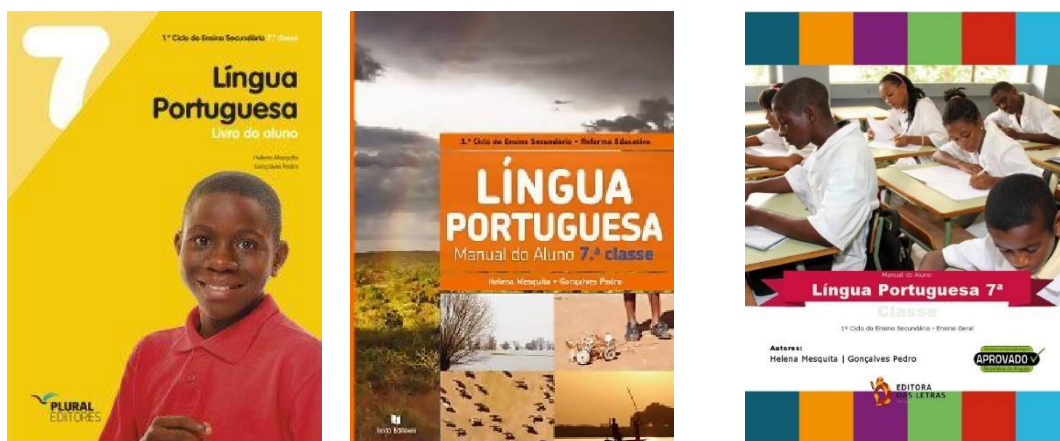
instrumento de materialização dos programas de ensino e de controlo político-administrativo do conjunto de aprendizagens a serem realizadas, é um instrumento de uniformização e controlo das práticas letivas e da cultura de escrita na escola, como assegura (Pires, 2003, pp. 38-39). Pacheco (1997, p. 12),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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Perspectivas teóricas de ensino da escrita

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Escrita desenvolvida vs. escrita em desenvolvimento

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

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

Quadro 1: Diferenças no processo de revisão de um texto

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

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

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

3 Metodologia

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

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

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

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

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

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

Fonte: Elaboração própria.

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

(1) Atividades ligadas ao modelo de redação escolar tradicional

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

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

TEMPO DE ESCRITA

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

TEMPO DE ESCRITA

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

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

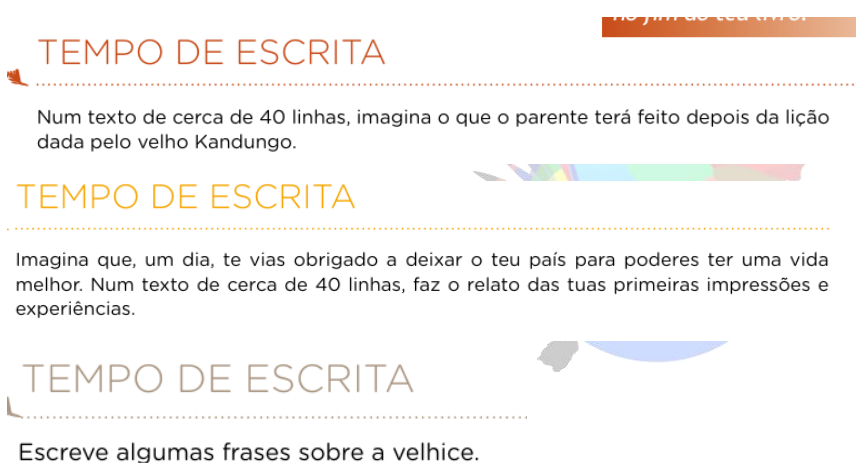
TEMPO DE ESCRITA

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

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

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

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



TEMPO DE ESCRITA

Num texto de cerca de 40 linhas, imagina o que o parente terá feito depois da lição dada pelo velho Kandungo.

TEMPO DE ESCRITA

Imagina que, um dia, te vias obrigado a deixar o teu país para poderes ter uma vida melhor. Num texto de cerca de 40 linhas, faz o relato das tuas primeiras impressões e experiências.

TEMPO DE ESCRITA

Escreve algumas frases sobre a velhice.

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) Atividades baseadas em gêneros com orientações para operacionalização

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

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

TEMPO DE ESCRITA

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

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

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

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

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

TEMPO DE ESCRITA

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

TEMPO DE ESCRITA

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

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

TEMPO DE ESCRITA

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

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

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

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

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

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusão

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

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

Referências

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

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

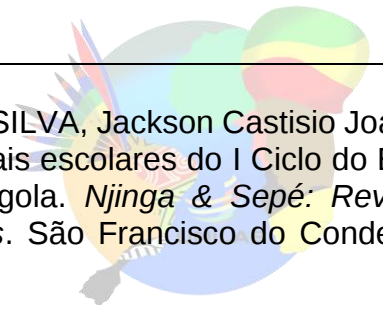
Pires, M. C. (2003). *A influência do manual escolar no conhecimento profissional do professor: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico*. Santiago de Compostela. Fonte: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/153416707.pdf>

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

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

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 14/07/2026



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

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