

2493

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

Língua de Ensino e a sua Influência na Aprendizagem da Leitura e da  
Escrita: *Um Estudo Comparativo entre o PEBIMO e o SNE*

Trabalho de projecto apresentado em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para  
a obtenção do grau de Licenciatura na Universidade Eduardo Mondlane

Autor: Marcelo Cordeiro Lopes Soverano

Maputo, Abril de 1997

LT-51

F. 7.77  
216 / 7.89 / 10

81:37 (679)  
5729 2/2

F. LETRAS U. E. M.	
R. E.	2.6.16 F
DATA	8 / Maio 1958
ADQUIÇÃO	0 de 16
COTA	LT-93

## DECLARAÇÃO

Declaro que este trabalho de projecto nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau, e que ele constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicadas no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

À memória do meu pai, Luís Lopes Soverano

À minha mãe, M<sup>ª</sup> Luísa Soverano

À minha avó Malin Cabá

Aos meus irmãos Silvio, Neusa e Hélio

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer, em especial, ao meu tutor, Doutor Gregório Firminino, pelo apoio prestado na supervisão do trabalho.

Agradeço também ao Dr. Carlos Lauchande pela ajuda prestada no tratamento estatístico dos dados. Estendo o meu agradecimento aos professores da Escola Primária Anexa ao CFPP de Inhamissa e da Escola Primária Unidade 1 de Inhamissa em Xai-Xai, à todos os colegas do INDE e da U.E.M. que me apoiaram durante a elaboração deste estudo.

Em último lugar, gostaria de agradecer à minha esposa, Antuía Soverano, pela ajuda prestada na recolha dos dados e na dactilografia do texto.

## SUMÁRIO

O presente trabalho tem como objectivo ver se a língua de ensino influencia o desempenho escolar nas habilidades de leitura e escrita. Para o efeito, fez-se um estudo comparativo entre o PEBIMO ( uma experiência de educação bilingue em Moçambique) e o SNE.

O presente estudo está dividido em cinco capítulos.

O primeiro capítulo faz uma introdução ao trabalho de projecto.

O segundo capítulo faz a revisão da literatura relacionados com o ensino da leitura e escrita, bem como com a problemática da escolha da língua de ensino, tipos de programas bilingues e sua influência no desempenho escolar.

O terceiro capítulo descreve, os instrumentos usados para a selecção dos informantes e elicitação dos dados, faz a delimitação do estudo, descrição e categorização dos testes utilizados.

O quarto capítulo refere-se à análise e discussão dos dados.

O quinto capítulo é dedicado a conclusões e recomendações finais.

## ÍNDICE

### I CAPÍTULO - INTRODUÇÃO

1.0. Introdução-----	1
1.1. Situação linguística de Moçambique-----	1
1.2. O problema-----	3
1.3. Propósito do estudo-----	3
1.4. Hipóteses de estudo-----	3

### II CAPÍTULO - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. A problemática da escolha da língua no Moçambique independente e a sua influência no desempenho escolar-----	5
2.2. Tipos de educação bilingue e sua influência no desempenho escolar-----	7
2.3. Alguns aspectos da leitura e da escrita nas escolas moçambicanas-----	10

### III CAPÍTULO - METODOLOGIA

3.1. Questionário Sociolinguístico-----	14
3.2. Características das escolas e dos informantes-----	15
3.1.2. Resultados dos questionários-----	16
3.1.3. Perfil sociolinguístico dos inquiridos-----	16
3.1.4. Alunos-----	16
3.1.5. Professores-----	18
3.3. Testes de leitura em voz alta-----	19
3.3.1. Descrição-----	19
3.3.2. Análise-----	21
3.4. Ditado-----	22
3.4.1. Descrição-----	22
3.4.2. Análise-----	23

### IV CAPÍTULO - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS TESTES

4.1. Leitura-----	24
4.1.1. Análise e discussão-----	25
4.2. Ditado-----	29
4.2.1. Análise e discussão-----	30
4.2.1.1. Categoria 1-----	31
4.2.1.2. Categoria 2-----	32
4.2.1.3. Categoria 5-----	33

### V CAPÍTULO - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1. Conclusões-----	35
5.2. Recomendações-----	36

ANEXOS-----

BIBLIOGRAFIA-----



## **CAPÍTULO I-INTRODUÇÃO**

### **1.0-INTRODUÇÃO**

Uma vez que o tema de educação bilingue é um tema da actualidade, o presente estudo fará uma abordagem à este tema ao tentar ver se a língua de ensino usada é um factor que influencia o desempenho escolar, ao comparar o PEBIMO ( uma experiência de educação bilingue em Moçambique) ao Sistema Nacional de Educação (SNE). Este estudo comparará os dois programas em relação à aquisição de habilidades de leitura e de escrita em Português.

### **1.1-Situação Linguística de Moçambique**

De acordo com a Comissão Nacional do Plano ( 1990), Moçambique é um país multilingue, com cerca de 799.380 quilómetros quadrados e com um pouco mais de 15 milhões de habitantes. O Português é a língua oficial e língua de unidade nacional. Para além do Português existem várias outras línguas, sendo de destacar as línguas locais de origem Bantu.

Segundo a Comissão Nacional do Plano (1980) fazendo referência ao censo da população de 1980, as línguas bantu são conhecidas por 98.8% da população moçambicana, sendo que 24.4% diz conhecer uma língua Bantu como língua materna e Português, ao mesmo tempo que 75.6% fala exclusivamente uma língua Bantu. O Português é língua materna de 1.2% da população moçambicana. No entanto, o Português é falado um pouco por

todo o país, e as línguas locais geralmente se circunscrevem apenas à determinadas regiões.

Apesar da situação linguística indicar que a maioria da população moçambicana não fala o Português, o sistema nacional de educação em Moçambique optou pela língua Portuguesa como o único meio de instrução. Este facto, aliado a outros factores, provocou um elevado índice de desperdício escolar ( repetência e desistência), principalmente nas zonas rurais onde a língua portuguesa não é muito conhecida. Com o objectivo de se criar programas educacionais experimentais alternativos que viessem reduzir o elevado índice de desperdício escolar (repetência e desistências) e por conseguinte melhorar eficácia do ensino, surge no INDE em 1990 o PEBIMO ( uma experiência de escolarização bilingue em Moçambique) que funciona nas províncias de Gaza e Tete. Assim, pensou-se que com a introdução do PEBIMO se reduziria os elevados índices de desperdício escolar ao mesmo tempo que se torna a escola mais funcional, valorizando a cultura e a língua da criança e permitindo, deste modo, a integração da escola na comunidade. Os resultados previstos neste projecto permitirão tomar decisões quanto à introdução das línguas moçambicanas no ensino, assim como a criação de capacidade técnica nacional e de materiais de ensino nas línguas em estudo.

R  
2+7  
e  
son

P

J

## **1.2-O Problema**

Passado seis anos após o surgimento do PEBIMO (1990) e tendo em conta o pressuposto básico do programa do PEBIMO, que diz que, a instrução inicial em língua materna conduz a melhores resultados escolares, surgiu a necessidade de se fazer uma avaliação deste programa de ensino em comparação com o SNE. Este trabalho enquadra-se neste âmbito e tem como objectivo ver se a instrução inicial em língua materna no programa do PEBIMO influenciou o desempenho da leitura e da escrita em Português.

## **1.3-Propósitos do Estudo**

O presente estudo pretende recolher um conjunto de dados que permitam contribuir para a problemática do uso das línguas moçambicanas no ensino, podendo assim ajudar o INDE nos seus esforços de desenvolver um currículo relevante para as escolas moçambicanas e ao mesmo tempo encontrar uma resposta para a questão da língua no ensino.

## **1.4-Hipóteses de Estudo**

Tomando como base as características sociolinguísticas e profissionais dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nível de compreensão de leitura, erros de leitura, erros de escrita, e tendo em conta o pressuposto básico da educação bilingue que refere que em contextos multilingues a instrução inicial em língua materna diminui o fosso entre a casa e a escola e ao mesmo tempo permite ao aluno um melhor

desenvolvimento de certas capacidades ou habilidades acadêmico-cognitivas na L2 ( por exemplo da leitura e da escrita) através de um processo de transferência de habilidades da L1 para L2, duas questões se podem levantar:

a) Será que os alunos que tiveram a L1 como língua de ensino lêem melhor que os que tiveram L2 como língua de ensino?

b) Será que os alunos que tiveram L1 como língua de ensino escrevem melhor que os que tiveram L2 como língua de ensino?

As hipóteses que orientam este estudo estão subjacentes às duas questões. O estudo avaliará se o uso da L1 como meio de ensino comparativamente à L2 melhora o rendimento escolar ( neste caso concreto em relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita), contrapondo-se a hipótese contrária de que o uso da L2 como meio de ensino, em vez da L1, não conduz a melhores resultados escolares.

## II CAPÍTULO- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.0. Esta parte da trabalho foca os aspectos relacionados com o ensino da leitura e da escrita, bem como com a problemática da escolha da língua tipos de programas de ensino e sua influência no desempenho escolar.

### 2.1-A Problemática da Escolha da Língua no Moçambique Independente e a sua Influência no Desempenho Escolar

Não obstante os dados sobre a situação linguística de Moçambique revelarem que a maioria da população moçambicana é falante das línguas Bantu, o Português é a língua oficial, língua de unidade nacional e língua de ensino.

A escolha de uma política exoglóssica em Moçambique que faz uso de uma língua de origem 'estrangeira' em detrimento das línguas locais teve a sua razão de ser e pode ser analisada sob diferentes perspectivas.

Segundo Cabral et al (1991:3) "*o nível incipiente em que se encontrava o estudo das línguas moçambicanas, a grande variedade de línguas e dialectos, a falta de especialistas para estudar os problemas linguísticos e socio-políticos e ainda o facto de não haver nenhuma língua Bantu que funcionasse como língua da maioria, são algumas das razões que fundamentaram a opção do lugar a atribuir à língua portuguesa no Moçambique independente*", confirmando assim o papel que o Português já vinha desempenhando desde a luta armada de libertação nacional. De acordo com Diniz (1994) a escolha do Português como língua oficial por parte do governo não significou relegar as línguas Bantu para um estatuto inferior, mas sim recorrer a um instrumento linguístico que, de

Redes Comportativas de despendício escolar

imediatamente, oferecia menos riscos e mais possibilidades de sucesso na comunicação.

No entanto, os problemas que esta opção levantou foram sentidos, desde os primeiros anos, pela educação. Uma das implicações a longo prazo desta política linguístico-educacional é comentada pelo INDE (1990: 2) quando afirma que "apesar de, com a introdução do SNE em 1983, se ter procurado atender à realidade linguística da criança que chega à escola com 7 anos sem falar Português, a verdade é que os índices de aproveitamento pedagógico continuam baixos, havendo muitas reprovações e abandonos nas primeiras classes. Sabe-se que uma das causas é o facto de o ensino ser feito numa língua segunda, desconhecida pela criança." Esta posição já fora defendida por Katupha (1985) e mais tarde corroborada por Hyltenstam & Stroud (1993) e

Palme (1992) quando sugerem que o uso exclusivo do Português como língua de ensino é um grande entrave para a educação formal da criança e é um dos possíveis factores que contribui para o elevado índice de desperdício

escolar. Martins (1992), no seu estudo sobre o aproveitamento escolar no sistema nacional de educação, fez uma breve análise comparativa de alguns países da região com tradição no ensino bilingue e Moçambique, e chegou a conclusão de que a situação moçambicana era bastante crítica. "Em cada 1000 alunos que ingressam na 1ª classe, somente 119 chegam ao fim da 5ª classe e apenas 77 concluem-na com êxito." (p 8). É importante salientar que um dos factores que contribui para o baixo aproveitamento escolar no EP1 é o alto índice de desperdício escolar (repetência e abandono) nas primeiras classes. Segundo Martins (op cit), para além da grande disparidade

Consequências do uso exclusivo do Português

no período

regionais e de sexo em matéria de educação, um das causas fundamentais para este elevado nível de desperdício escolar é apontada por Kumar (1989) que sugere que o alto nível de desperdício escolar pode ser atribuído a grande diferença entre o mundo da criança e o mundo da escola, principalmente nas primeiras classes.

Causas do desperdício escolar.

## 2.2-Tipos de Educação Bilingue e sua Influência no Desempenho Escolar

Existem vários tipos de programas de educação bilingue, contudo neste estudo falaremos apenas de quatro por serem os mais comuns e os mais estudados na literatura internacional sobre o assunto.

Baker ( 1993: 153) agrupa os vários tipos de programas de educação bilingue em dois grupos. Ela junta, por um lado, os programas bilingues que promovem uma forma fraca de educação para bilinguismo e, por outro lado, os programas bilingues que promovem uma forma forte de educação para o bilinguismo. Dos quatro tipos de programas de que acima nos referimos, dois fazem parte do primeiro grupo (submersão e transição) e os outros dois fazem parte do segundo grupo (imersão e manutenção).

O programa de submersão agrupa crianças cuja língua materna é de pouco prestígio e crianças cuja língua materna ou dominante é língua de maior prestígio e espera-se que ambos os grupos de crianças e o professor usem a língua de maior prestígio dentro da sala de aula.

Tal é o caso de Moçambique, onde a maioria das crianças fala uma língua Bantu, língua de pouco prestígio, e são ensinadas em Português, língua oficial e de maior prestígio.

O programa de transição consiste em ensinar temporariamente a criança na sua L1 até que ela seja suficientemente proficientes na L2. Depois disto faz-se a transição da L1 para L2 ( língua maioritária), uma vez que se pensa que a criança domina suficientemente esta língua para funcionar em todas áreas do currículo.

De acordo com Appel & Muysken ( 1993: 65) no programa transicional "a língua minoritária é apenas usada nos primeiros anos, uma vez que a sua principal função é de fazer a ponte entre a casa e a escola." De facto, a língua minoritária ou língua materna de pouco prestígio, é apenas usada para facilitar mais tarde a aprendizagem da língua segunda ou oficial.

No programa de manutenção, a língua minoritária ou de menor prestígio não é vista como um problema, ela vale por si só, e é tão importante como a língua maioritária, e portanto não é apenas usada como um meio de instrução nas primeiras classes nos grupos minoritários, mas sim em todas as classes.

O programa de imersão é utilizado em grupos de pessoas voluntárias cuja língua materna e língua segunda são de alto prestígio. Neste tipo de programa a criança é ensinada na L2, embora a sua L1 seja usada na comunicação durante uma parte da aula.

De acordo com Baker ( 1993: 54) os programa de submersão e de transição são do tipo assimilacionista, promovem o monolingüismo, e por



isso não se preocupam com a preservação da língua e cultura das crianças cujas línguas são de pouco prestígio. Na literatura sobre o assunto, estes programas, normalmente vêm associados ao bilinguismo do tipo subtrativo que promove um baixo nível de domínio da L2 e rendimento escolar.

Os programas de manutenção e de imersão promovem um pluralismo linguístico e aparecem associados ao bilinguismo do tipo aditivo que promove um alto nível de domínio nas duas línguas e de desempenho escolar. Segundo Lindholm (1990: 94) este tipo de bilinguismo "*refere-se a programas educacionais de língua que oferecem um enriquecimento da sua L1 e permitem ou possibilitam a criança de adicionar uma ou mais línguas estrangeiras às suas habilidades e beneficiarem-se imediatamente sem medo ou receio de perderem a sua língua nativa.*" Lindholm.

Os argumentos a favor do uso das línguas maternas no ensino em contextos multilíngues acentam basicamente em duas hipóteses, postuladas por Cummins (1976), que partem do pressuposto de que existe uma competência subjacente que é comum a todas as línguas. A primeira, hipótese defende que "deve existir talvez um nível limiar de competência linguística que uma criança bilingue deve possuir na sua L1 e L2 de modo a evitar desvantagens cognitivas e permitir o potencial benefício dos aspectos do bilinguismo para influenciar a função cognitiva."

[ *There may be a threshold levels of linguistic competence which bilingual children must to attain in their first and second language both in order to avoid cognitive disadvantages and to allow the potentially beneficial aspect of becoming bilingual to influence cognitive functioning.* ] (Cummins e Swain, 1986: 6)

A segunda hipótese, hipótese de 'desenvolvimento interdependente' é um desenvolvimento da primeira e procura ligar a relação e interação entre a L1 e L2 da criança. Segundo esta hipótese, o nível de competência que a criança atinge na L2 é de certo modo dependente da competência que ela já possuía na sua L1. Esta hipótese defende que quanto mais desenvolvida for a L1 da criança mais fácil será o desenvolvimento da L2.

De acordo com ADEA (1996: 7) não obstante o facto de ser ou não ~~uma língua de menor ou de maior prestígio, " é muito difícil determinar com exactidão o grau de importância do ensino da L1 para o sucesso académico. Outros elementos tais como a qualidade do professor e dos materiais educacionais, o currículo e os meios de ensino usados são também importantes. No entanto, investigações conduzidas em várias partes do mundo confirmam que do ponto de vista pedagógico é melhor, se todas outras condições permanecerem iguais, ensinar as crianças na sua L1."~~

### 2.3-Alguns Aspectos da Leitura e da Escrita nas Escolas Moçambicanas

O processo de aquisição/aprendizagem da leitura e da escrita é muito complexo e processa-se a diferentes níveis. Para uma criança poder ler e escrever, ela deve ser capaz de dispor de um conjunto complexo de habilidades psicológicas, cognitivas e linguísticas, necessárias para a produção e compreensão de um texto. De acordo com Hyltenstam et al (1992: 24) " *para as crianças adquirirem a leitura e a escrita elas devem possuir habilidades metalinguísticas, e necessitam de habilidades de língua*

*descontextualizadas necessárias para a compreensão e produção de um texto que são distintas do aqui e agora do autor do texto.*" No entanto, eles adiantam que nas investigações mais recentes existe uma consciência crescente de que outros aspectos tais como o contexto sociocultural, incluindo a família e a vizinhança onde as práticas e as percepções da leitura e da escrita são construídas, são também importantes para a aquisição da leitura e da escrita. Contudo, muito antes Mialaret (1974) apontava as condições sociais e aspectos afectivos como uma das seis condições gerais que devem ser realizadas para que uma criança possa aprender a ler em boas condições. Segundo ele, um estudo feito por psicólogos escolares parisienses revela que *"nas três secções ( C.P., C.E.1 e C.E.2), as crianças do meio sociocultural mais elevado lêem melhor do que as outras. Entre os grupos de níveis socioculturais superiores e inferiores, as diferenças são todas muito significativas."* ( Mialaret, 1974: 40, citando Gilly, 1963). Mais adiante Mialaret diz que *" a importância atribuída à aquisição da leitura pelos pais constitui igualmente um dos elementos da situação afectiva que orienta a criança para a leitura, e os psicanalistas puderam demonstrar, na análise dos insucessos, por exemplo que o afecto num dos pais poderia se tornar um dos elementos dinâmicos positivos ou negativos da motivação."* ( op cit)

As investigações levadas a cabo em Moçambique sobre o ensino da língua Portuguesa e em particular, da leitura e escrita revelaram que, de um modo geral, o domínio da leitura e da escrita, principalmente nos alunos das escolas rurais, é muito fraco. Por exemplo Machungo e Ngunga ( 1991) num estudo que fizeram aos alunos da 1ª, 2ª, 3ª e 5ª classe de 4 escolas, nomeadamente Maxaquene, Bagamoyo, Matibane e 7 de Abril, chegaram a

conclusão que, de um modo geral, a escola 7 de Abril apresentava os melhores resultados e a do Bagamoyo os piores. Segundo eles, a escola 7 de Abril apresentava melhores resultados porque tinha:

*" a) Em média, professores com um nível académico mais alto do que o dos colegas de qualquer das restantes escolas;*

*b) Maior número de professores com curso de formação;*

*c) Em média, professores com mais anos de experiência."*(p.26)

Num outro estudo feito por Hyltenstam & Stroud ( 1993) à alunos da 2ª, 3ª, 4ª e 6ª classe de diferentes escolas do país chegou-se a conclusões similares: O domínio da leitura e escrita, principalmente nas classes iniciais e nos alunos das zonas rurais, é muito fraco. Os factores apontados para o fraco domínio da leitura e escrita têm a ver com o facto de a maior parte das crianças terem que aprender a L2 em simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita e muito cedo terem que usar essa mesma língua como um instrumento de aprendizagem noutras disciplinas, com a qualidade e o tipo de material usado para o ensino da leitura e da escrita e, com o tipo de interacção na sala de aula.

Como se pode observar, são vários os aspectos que afectam a leitura e a escrita nas escolas Moçambicanas. Embora o factor sociocultural não venha aprofundado neste estudo, ele é muito importante se atendermos que as escolas do meio rural são as mais afectadas, uma vez que a comunidade circunvizinha é maioritariamente camponesa e analfabeta, e portanto, a leitura e escrita não desempenham um papel de relevo. Acrescido a isto está

o fraco domínio da língua Portuguesa quer por parte dos professores quer por parte dos alunos e comunidade em geral.

### III CAPÍTULO- METODOLOGIA

3.0-O presente capítulo tem como objectivo explicar os procedimentos usados para a recolha e análise dos dados. Uma das principais decisões a nível metodológico é a distinção entre os alunos do PEBIMO e os do SNE, e ela foi feita na esperança de que a dimensão linguística escolhida para análise (testes de proficiência linguística) possa vir confirmar esta distinção.

Uma vez que o estudo possui uma amostra bastante reduzida, os resultados obtidos não podem ser representativos e, por conseguinte, generalizados à toda população.

De acordo com o propósito e objectivo central do presente estudo, procedemos à recolha de informação relacionada com:

a) Características sociolinguísticas da população alvo, que foi feita através de questionários.

b) Habilidades de leitura e de escrita em Português dos alunos do PEBIMO e do SNE, que foi feita através de testes.

#### 3.1-Questionário Sociolinguístico

A população alvo deste estudo são alunos e professores da 5ª classe do PEBIMO e do SNE, que frequentam as mesmas escolas numa zona suburbana da cidade de Xai-Xai, nomeadamente Escola anexa ao C.F.P.P. de Inhamissa e Escola Primária Unidade 1 de Inhamissa.

Os questionários foram constituídos basicamente por perguntas fechadas onde se pretendia recolher, por um lado, informação sociolinguística relevante para a construção da amostra, uma vez que gostaríamos de ter, tanto quanto possível, uma amostra homogénea e, por outro lado, dados sobre a formação e experiência profissional dos professores do PEBIMO e do SNE.

Todos os alunos e professores da 5ª classe do PEBIMO e do SNE das escolas acima referidas preencheram os questionários.

### **3.2- Características das escolas e dos informantes**

Devido a problemas de tempo e de ordem financeira, a amostra que constitui o objecto de estudo é bastante pequena. Uma vez que pretendíamos ter uma amostra homogénea, fizemos para cada tipo de programa ( PEBIMO e SNE) uma lista de alunos com as mesmas características e depois dividimos o número de alunos por 15, e só então é que seleccionámos os 15 alunos de cada programa, tendo em conta o resultado da divisão.

A maioria dos alunos e professores têm o Changana como língua materna e provêm de famílias pobres. O Português é apenas usado durante as aulas e as vezes com estranhos e não desempenha um papel importante na vida da comunidade. Apesar das escolas terem carteiras, quadros e giz, as carteiras não são em número suficiente. Em algumas turmas os alunos sentam-se no chão.

### 3.1.2-Resultados dos questionários

#### 3.1.3-Perfil sociolinguístico dos inquiridos

##### 3.1.3.1-Alunos

Os alunos inquiridos estão distribuídos por duas escolas e oito turmas, sendo quatro turmas para cada escola, duas do SNE e duas do PEBIMO respectivamente. As turmas do SNE têm, em média, 45 alunos por turma e as do PEBIMO 25 alunos.

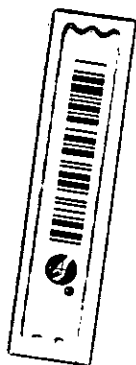
Fazendo uma análise dos questionários, podemos concluir que tanto os alunos do SNE como os do PEBIMO têm na sua maioria uma língua bantu como língua materna e usam-na com muita frequência tanto no contexto familiar como no contexto formal, pese embora o facto de os alunos do SNE terem afirmado que usam exclusivamente o Português no contexto formal. Todavia, a nossa observação directa no terreno permitiu-nos observar que esta última afirmação não é de toda verdadeira, uma vez que muitas vezes os alunos do SNE usam, o Changana no recinto escolar. Esta atitude de omitirem o uso das línguas bantu no recinto da escola, poderá ter muito a ver com a obrigatoriedade do Português na escola. O Português é uma L2 para a maioria dos inquiridos, e muito pouco uso se faz dela. Esta situação acentua-se pelo facto de as escolas se localizarem numa zona suburbana da cidade de Xai-Xai, onde a maioria da população tem características homogéneas, vivem basicamente da agricultura de subsistência e são falantes monolíngues do Changana.

Em relação à idade dos alunos, a média das idades do SNE (13.2 anos) é mais alta do que as do PEBIMO (11.1 anos) ainda que a amplitude



das idades seja quase a mesma, isto é, (9-14) e (8-14) respectivamente. Este facto pode ter a sua explicação no elevado índice de repetência do SNE em relação ao PEBIMO.

Quanto à língua que sabiam falar aquando da entrada na 1ª classe, 21% dos alunos do SNE dizia saber falar o Português contra apenas 3% do PEBIMO. Como se pode depreender, de certa maneira poderemos dizer que tanto os alunos do SNE como os do PEBIMO têm as mesmas características sociolinguísticas, muito embora os alunos do SNE apresentem uma taxa de reprovação elevada. Não obstante, sentimos algumas dificuldades para seleccionarmos a amostra que nos propusemos usar para o estudo, tendo em conta que queríamos alunos que (1) tivessem como L1 uma língua bantu, (2) falassem apenas o Changana na altura em que começaram a estudar e (3) nunca tivessem reprovado. Uma vez que este questionário foi usado com o propósito de servir de base para a selecção da amostra, é importante tecer algumas considerações. Dos 182 alunos do SNE apenas dezassete é que nunca reprovaram. Contudo, destes dezassete, dois têm o Português como L1 e, por isso, foram prontamente excluídos da amostra e cinco já falavam Português aquando da 1ª classe. Posto isto, ficamos apenas com dez alunos do SNE. Quanto ao PEBIMO dos 100 alunos, 56 nunca tinham reprovado, no entanto, 3 deles já falavam Português aquando da 1ª classe. Uma vez que não foi possível ter uma amostra com as mesmas características optámos por seleccionar 15 alunos do SNE, dos quais 5 já falavam Português e para equilibrar, 15 alunos do PEBIMO dos quais 3 já falavam Português.



### 3.1.3.2-Professor

O inquérito foi preenchido por seis professores, sendo três de cada tipo de programa. Quanto à formação e experiência profissional e habilitações literárias temos os seguintes resultados:

a) No SNE, dois dos inquiridos não têm nenhuma formação profissional, ambos têm menos de um ano de experiência e estão a frequentar a escola pré-universitária. O terceiro tem a formação profissional de 6<sup>a</sup> + 3 e apenas a 6<sup>a</sup> classe do antigo sistema, tem entre 6 a 10 anos de experiência de ensino.

b) No PEBIMO, os três inquiridos têm formação profissional, dos quais dois frequentaram o curso de 6<sup>a</sup> +3, têm entre 6 a 10 anos de experiência de ensino e apenas a 6<sup>a</sup> classe do antigo sistema. O terceiro frequentou o curso de 6<sup>a</sup> +1, tem mais de 20 anos de experiência profissional e está a estudar na escola pré-universitária.

No que concerne à idade e sexo dos professores, temos a seguinte distribuição:

a) No SNE, dois dos professores têm a idade compreendida entre 20 a 25 anos, um é do sexo masculino e outro é do sexo feminino. O último tem a idade compreendida entre 26 a 30 anos e é do sexo masculino.

b) No PEBIMO, dois Professores têm a idade compreendida entre 26 a 30 anos e ambos são do sexo feminino e um tem mais de 40 anos e é do sexo masculino.

No que diz respeito à língua materna e as línguas que usam com maior frequência em casa e quando conversam entre colegas, ambos os

grupos de professores têm uma língua bantu como L1 e dizem usar de forma alternada o Português e uma língua bantu quer em casa quer com os colegas. No entanto, quando conversam com os colegas dizem fazer mais uso do Português e recorrem apenas as línguas bantu quando a conversa é de carácter mais íntimo ou informal.

Fazendo uma análise dos questionários podemos depreender que tanto os professores do SNE como os do PEBIMO têm as mesmas características sociolinguísticas. Todavia, quanto à formação e experiência profissional podemos concluir que o PEBIMO tem professores mais qualificados e experientes que os do SNE e portanto, juntando a isto factores tais como número de alunos por turma e língua inicial de ensino, poderemos tentar encontrar uma explicação para as diferenças de resultados (reprovações), entre o SNE e o PEBIMO.

### **3.3-Teste de Leitura em Voz Alta**

#### **3.3.1-Descrição**

O teste de leitura é antecedido de uma leitura silenciosa e de cinco perguntas de interpretação. O nosso desejo ao fazermos este teste é, antes de mais, tentarmos saber a natureza dos problemas de leitura encontrados pelos alunos do PEBIMO e SNE e ver de que maneira a leitura em L1 facilita a leitura em L2. A leitura em voz alta é usada para investigar os “erros” que se reflectem aquando da produção da leitura. A leitura silenciosa e as perguntas de interpretação são usadas para se ter uma ideia da quantidade de informação que os alunos conseguem apreender. O texto para leitura foi

tirado do livro do aluno da 5ª classe e na sua forma escrita tem 217 palavras.

( ver anexoII)

Cada aluno foi chamado em separado para uma sala onde o investigador explicou o que ele devia fazer. Ao explicar a tarefa, o investigador deixou bem claro que não se daria nenhum tipo de ajuda para se completar a actividade. Todo o teste foi gravado.

A organização do nosso teste teve em conta que leitura é um processo muito complexo e envolve estágios diferentes. De acordo com Hyltenstam & Stroud ( 1993: 117) fazendo referência à Villutino, Scanlon, Small & Tanzman (1991); Swaffar (1988) a leitura implica basicamente duas capacidades:

1. Que a pessoa pode ler (em voz alta) as palavras de um texto sem contudo entender o seu significado.
2. Que a pessoa pode ler (em voz alta) as palavras de um texto e entender o seu significado.

O primeiro tipo de leitura diz respeito à aspectos técnicos da leitura (conhecimento da forma da letra, identificação da correspondência símbolo-som de cada letra e conhecimento de princípios ortográfico da respectiva língua) e o segundo requer outros tipos de conhecimentos tais como lexical, gramatical e outros que são necessários para que se possa ter um bom entendimento do texto.

### 3.3.2-Análise

A análise de erros usada é a mesma que Hyltenstam e Stroud (1993) usaram para analisar a leitura menos em dois aspectos:

1. A distinção inicial que eles fizeram entre erros que podem ter a sua origem na variante linguística, pelo facto de esta não ser a estandardizada, e erros propriamente ditos para depois trabalharem apenas com estes últimos, não foi tomada em consideração por nos parecer de difícil distinção e daí poder criar problemas na diferenciação dos mesmos.
2. Os erros que Hyltenstam e Stroud chamaram de alteração gramatical e de alteração semântica a) e semântica b), nós preferimos chamar de erros de alteração morfosintáctica e de alteração fonológica por nos parecer mais adequados aos erros que encontramos no nosso estudo.

Assim, os erros foram categorizado em erros de omissão adição, substituição e alteração. Por sua vez os erros de alteração foram classificados em morfosintácticos e fonológicos. Esta última categoria foi finalmente classificada e agrupada tendo em conta se (a) resultou numa palavra ou frase errada mas semanticamente compreensível; (b) se resultou numa palavra ou frase semanticamente inapropriada ou sem sentido. Considera-se erro todo o "desvio" de leitura que o aluno faz na altura da produção, tendo em conta o que está escrito no texto. Para cada respostas de interpretação atribuindo-se 1 ou 0 pontos, conforme estivesse correcta ou errada.

### **3.4-Ditado**

#### **3.4.1-Descrição**

O ditado faz parte de uma prática pedagógica muito utilizada nas escolas moçambicanas para exercitar e avaliar nos alunos o conhecimento do sistema ortográfico. Como instrumento de investigação tem uma ampla aplicação uma vez que o ditado pressupõe a percepção e a produção de palavras ou frases e mede alguns aspectos da aquisição da escrita. ( ver Hyltenstam e Stroud 1993). O ditado foi usado para nos elucidar sobre alguns aspectos da escrita e para nos dar informação específica sobre habilidades de escrita dos alunos do PEBIMO e do SNE. Sessenta palavras foram seleccionadas e, a partir delas, construíram-se frases para contextualizá-las.

Primeiro dissemos às crianças que o professor iria ler algumas frases e para cada frase ditaria uma palavra que elas deveriam escrever nas folhas previamente cedidas. Como exemplo o professor leu duas frases e ditou uma palavra de cada frase que ele próprio escreveu no quadro. Durante o teste os alunos foram previamente espalhados pela turma de modo a evitar a tentação de copiar.

### 3.4.2-Análise

A análise usada é também a mesma que Hyltenstam e Stroud (1993) usaram. No entanto, a categoria 6 proposta por eles não foi usada por não ter sido relevante para a análise. Os dados foram analisados de acordo com 5 categorias agrupadas da seguinte maneira:

Categoria 1: A palavra está correctamente escrita.

Categoria 2: A forma fonológica está correcta, mas a palavra contém um erro ortográfico ( ex: *ezame* e *enchada*, em vez de *exame* e *enxada*)

Categoria 3: Não está claro se a forma fonológica está incorrecta ou se a palavra contém um erro ortográfico. ( ex: *asseiada* em vez de *asseada*)

Categoria 4: A forma fonológica está incorrecta, mas está claramente relacionada à palavra alvo.( ex: *buluza* em vez de *bluza*)

Categoria 5: A forma da palavra não tem nenhuma relação com a forma da palavra alvo. ( ex: *roda* em vez de *rolha*)

## IV CAPÍTULO- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS TESTES

4.0 Este capítulo analisa e discute os resultados dos testes aplicados. No entanto, alguns dados sobre o perfil sociolinguístico dos inquiridos serão levados em conta para se poder entender e interpretar melhor os resultados dos testes. Os testes decritos no capítulo anterior forneceram os seguintes resultados:

### 4.1-Leitura

Dos resultados dos testes podemos inferir que o número de erros produzidos pelos alunos em relação à proporção de palavras lidas é muito baixo para ambos os grupos de alunos, embora os alunos do PEBIMO apresentem uma percentagem inferior de erros ( ver tabelas 1 e 2, anexoll).

A partir das tabelas 1 e 2 podemos ver que:

- em geral há mais erros de substituição e de alteração morfosintáctica e fonológica.
- os 4.7% de erros cometidos pelos alunos do SNE têm a seguinte distribuição pelos diferentes tipo de erros: 35.9% de alteração morfosintáctica, 13.3% de substituição, 10.9% de alteração fonológica, (8.2% não alteram o sentido da frase e 2.7% alteram) , 5.9% de adição e 5% de omissão.
- Os 3% de erros cometidos pelos alunos do PEBIMO têm a seguinte distribuição: 21.1% de alteração morfosintáctica, 10.9% de alteração



fonológica dos quais 8.2% não alteram o sentido da frase e 2.7 alteram, 5.9% de substituição, 5.5% de adição e 2.3% de omissão.

Quanto às perguntas de interpretação, a partir da tabela 3 em anexo pode-se depreender que ambos os grupos de alunos possuem um bom nível de compreensão do texto. De um total de 75 pontos possíveis os alunos do SNE obtiveram 60 ( 80%) e os alunos do PEBIMO 57 ( 76%). Esta diferença pontual, apesar de ser mínima, favorece os alunos do SNE. Tendo em conta a percentagem de cada pergunta errada, as perguntas 2 e 5 foram as mais difíceis para ambos os grupos.

#### **4.1.1-Análise e discussão**

No que diz respeito a qualidade de erros cometidos, ambos os grupos apresentam pouca diferença entre eles, pois cometem quase a mesma quantidade de erros dentro das diferentes categorias apresentadas e empregam os mesmos tipos de estratégias de leitura. Contudo, deve-se salientar que existe uma diferença significativa entre os erros de alteração morfosintáctica e de substituição cometidos pelos alunos do SNE e do PEBIMO. Fazendo uma análise dos diferentes tipos de erros de ambos os grupos podemos observar que há uma tendência de os erros se associarem à determinadas classes de palavras e estas por sua vez à determinadas categorias gramaticais (género, número e pessoa e tempo):

a) *Erros de omissão*, que acontecem quando o aluno omite uma palavra do texto, ocorrem mais com artigos, conjunções e preposições, por exemplo o

aluno em vez de ler *o coelho e o macaco eram amigos e visitavam-se quase todos os dias*, lê *o coelho e macaco eram amigos visitavam todos dias*.

b) *Erros de substituição*, que acontecem quando o aluno substitui uma palavra por outra que não esta no texto, ocorrem mais com verbos e substantivos, por exemplo, o aluno *quando foi à sua casa* em vez de *quando chegou à sua casa*.

c) *Erros de alteração fonológica*, que acontecem quando o aluno acrescenta ou retira um som na palavra, ocorrem mais com verbos adjectivos e substantivos, por exemplo, *macanco, enspreitou, aborecido, etc.*

d) *Erros de adição*, que acontecem quando o aluno adiciona uma palavra ao texto, ocorrem mais com artigos e substantivos por exemplo, em vez de ler *faltavam dois* ele lê *faltavam dois ovos*

e) *Erros de alteração morfosintáctica*, que acontecem quando o aluno introduz ou retira um som que muda a morfologia da palavra e a sintaxe da frase, ocorrem mais com substantivos, artigos e verbos e estão associados à categorias gramaticais tais como o género, número, pessoa e tempo. Por exemplo, o aluno em vez de ler *o coelho e o macaco eram amigos e visitavam-se quase todos os dias* ele lê *o coelho e o macaco era amigos e visitava-se quase todos dia*.

Os erros de leitura podem ser atribuídos basicamente à três factores. O primeiro factor diz respeito à erros de aprendizagem que decorrem devido à estrutura e ou complexidade interna da L2. O segundo, à erros ocasionados por interferência de estruturas gramaticais de outra(s) língua(s) que o aprendente já possui. O terceiro factor diz respeito à erros que

resultam do estado incompleto de aprendizagem da L2 e da pobre oferta linguística. No entanto, não é nada fácil distinguir ou ajuizar com exactidão qual dos três factores estaria na base dos erros cometidos pelos alunos. Todavia, depois de uma análise dos erros e tendo em conta a estrutura da língua bantu (Changana), que por sinal é língua materna da maioria dos alunos, tudo leva-nos a crer que esses erros são, na sua maioria, do segundo tipo, causados pela interferência da L1 na L2. Por exemplo, os alunos têm imensas dificuldades de lerem correctamente palavras com estrutura silábica simples e fechada (CVC), por exemplo *eram, faltavam, amigos, dias etc.*, porque provavelmente este tipo de estrutura silábica não é muito comum nas línguas bantu.

Note-se que, apesar de os alunos cometerem muitos erros de alteração morfosintáctica e fonológica, eles pouco afectam a compreensão do texto. Muitas vezes os alunos fazem uso indistinto entre o plural e o singular, o feminino e o masculino, o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Por exemplo, nos erros de alteração morfosintáctica verificamos os seguintes erros:

- a) *Na Classe dos substantivos*, os alunos podem ler as palavras, *dia, amigo, ovo, cozido* em vez de lerem, *dias, amigos, ovos, cozido*.
- b) *Na Classe dos artigos*, os alunos podem ler *o, a e um* em vez de lerem *os* ou *a, as e uma* respectivamente.
- c) *Na Classe dos verbos*, os alunos podem ler *estava, era, e faltava*, em vez de *estavam, eram e faltavam*. Podem ler *acho, acaba, estive e faltou* em vez

de *achou, acabou, estava e faltavam*, podem ler *pode e demorou* em vez de *podes e demoraste*.

Os erros de alteração fonológica muitas vezes ocorrem por introdução de uma consoante nasal e ou supressão de uma consoante vibrante no seio de determinadas palavras. Por exemplo temos as palavras *enspreitar, macanco, nonsa, enstar, bairo, demorrar, tirror, etc*, em vez de *espreitar, macaco, nossa, estar, bairro, demorar, tirar*.

A elevada proporção de erros de alteração morfosintáctica e de substituição poderá estar associada ao facto de os alunos possuírem uma competência lexical e sintáctica que ainda é insuficiente e não lhes permite reconhecer ou prever o significado e a estrutura gramatical das palavras ou frases, tal como elas ocorrem no texto, a partir do contexto linguístico.

Tendo em conta o número de erros cometidos pelos alunos e a percentagem de perguntas de interpretação erradas, parece difícil compreender porque é que os alunos do PEBIMO, embora apresentem uma percentagem inferior de erros cometidos, tenham uma percentagem superior de perguntas de interpretação erradas em relação aos alunos do SNE. No entanto, se tivermos em conta que (1) os erros de leitura cometidos pelos alunos estão relacionados aos aspectos técnicos da aprendizagem da leitura (reconhecimento da letra, identificação da correspondência símbolo-som de cada letra e, o conhecimento de princípios ortográficos da respectiva língua) e constituem habilidades que podem ser facilmente transferidas de uma L1 para L2 quando bem dominadas na L1 e (2) as perguntas de interpretação

requerem outros tipos de conhecimentos (lexical, gramatical e subjacentes que são necessários para que se possa ter um bom entendimento do texto), então tudo parece mais claro, uma vez que os últimos tipos de conhecimentos requerem mais tempo e exposição à língua alvo.

Assim, respondendo a primeira hipótese do nosso estudo, os resultados não nos permitem afirmar que os alunos que tiveram a L1 como meio de ensino lêem melhor que os que tiveram L2 como meio de ensino, muito embora eles sugiram que os alunos do PEBIMO aprederam a ler mais rapidamente que os do SNE, uma vez que têm menos tempo de aprendizagem de leitura e possuem o mesmo nível de domínio que os alunos do SNE. No entanto, é importante salientar que o nosso estudo não determina a quanto tempo é que os alunos do SNE e do PEBIMO atingiram esse nível de domínio e como é que ele se vem desenvolvendo desde então.

#### **4.2-Ditado**

Os resultados do teste serão apresentados em forma de tabelas e diagramas ( ver anexo III tabela 1 e 2 e diagrama 1) . As tabelas e os diagramas foram construídos tendo em conta que 15 alunos de cada programa foram testados em 60 palavras, dando um total de 900 palavras, para cada tipo de programa, que foram caracterizadas de acordo com as 5 categorias de análises descritas no capítulo anterior.

A partir da tabelas 4 e dos diagramas 1 e 2 em anexo podemos inferir que:

- em geral há mais palavras nas categorias 1 e 2

- as 900 palavras escritas pelos alunos de cada tipo de programa têm a seguinte distribuição:

a) No SNE; *categoria 1*- 615 palavras (68%); *categoria 2*-69 ( 19%)  
*categoria 3*-20 (2%); *categoria 4*-23 (3%); *categoria 5*-78 palavras (8%).

b) No PEBIMO, *categoria 1*-652 palavras (72%); *categoria 2*-174 (19%); *categoria 3*-17 (2%); *categoria 4*-25 (3%) e *categoria 5*-32 palavras (4%).

#### 4.2.1 Análise e discussão

Se observarmos as categorias em que as palavras foram classificadas poderemos ver que para ambos os grupos de alunos, as categorias 3 e 4 são as categorias com frequências mais baixas, a categoria 5 ocupa a posição intermédia e as categorias 1 e 2 têm as frequências mais altas. Embora estatisticamente não haja diferenças significativas entre ambos os grupos, se fizermos uma análise qualitativa dos resultados poderemos depreender que os alunos do PEBIMO estão em ligeira vantagem em relação aos alunos do SNE neste tipo de teste. Esta afirmação está baseada no facto de (1) os alunos do PEBIMO terem mais palavras que pertencem à categoria 1 (palavras correctamente escritas), (2) terem quase o mesmo número de palavras que os alunos do SNE na categoria 2 (palavras com erros ortográficos) e (3) terem menos palavras que os alunos do SNE que pertencem à categoria 5 (palavras que não têm nenhuma relação com a palavra alvo).

Tendo em conta que as categorias 3 e 4 apresentam frequências muito baixas para ambos os grupos, elas não vão ser objecto de análise neste estudo. Posto isto ficaremos apenas com as categorias 1, 2 e 5.

#### 4.2.1.1-Categoria 1

Uma vez que a categoria 1 é a categoria de análise à qual pertencem as palavras que foram escritas correctamente e atendendo que das 900 palavras escritas por cada grupo de alunos, 652 palavras para o PEBIMO e 615 palavras para o SNE caíram nesta categoria, então poderemos concluir que ambos os grupos possuem um bom nível de domínio do ditado. Em geral, as palavras que tiveram maior percentagem dentro da categoria 1 foram quase as mesmas para ambos os grupos.

a) No SNE temos as palavras *mãe, posto, cão, gazela, cabeça e gato* com (100%), as palavras *papaia, cidade, fez e chega* com (93.3%), as palavras *lenha, tambor, tempo, janela, Paulo, hoje e mesa* com (86.7%), as palavras *prato, mulher, ninho, pequeno, caça, dente, bairro, chuva, grande e compra* com (80%).

b) No PEBIMO, temos as palavras *cabeça, cão mãe, pequeno, gato, lenha, posto, cidade, papaia*, com (100%), as palavras *armadilha, dente, chuva, grande, machamba, janela e gazela* com (93.3%), as palavras *mulher, ninho, tambor, tempo, chega, limões e bairro* com (86.7%), as palavras *aroma, fez, flauta, Paulo, prato, quanto e sala* com (80%).

Como se pode observar, estas palavras representam uma grande variedade de aspectos fonético- fonológicos do Português, o que de certo

modo espelha que os alunos de ambos os grupos possuem um bom nível de domínio dos diferentes aspectos ligados à escrita do Português.

#### 4.2.1.2-Categoria 2

Fazem parte desta categoria de análise as palavras que contém erros ortográficos. Os erros ortográficos podem ser basicamente atribuídos aos 3 factores que já fizemos referência na discussão dos erros de leitura. No entanto, em nosso entender, os erros são susceptíveis de serem interpretados de duas maneiras:

1. Como erros de escrita inerente ao próprio sistema da L2, uma vez que muitos desses erros são também comuns à falantes do Português como L1.
2. Como erros de interferência da L1 na L2.

De um modo geral, quer os erros inerentes ao próprio processo de aprendizagem de L2, quer os erros causados por interferência da L1 na L2, aconteceram com as mesmas palavras para ambos os grupos de alunos. Com base nisso podemos afirmar que tanto os alunos do PEBIMO como os alunos do SNE, têm as mesmas dificuldades de escrita. Os erros do tipo 1 aconteceram mais com as palavras *Gina, jardim, amizade, cedo, atrasado, lixo, sexo, asseada, assistiram e espaço*, que muitas vezes foram escritas de maneiras diferentes. Uma possível explicação para este tipo de erros poderá estar associada aos fonemas |g|, |s|, e |x| que na língua portuguesa possuem diferentes realizações ortográficas, dependendo do contexto e não só.



Os erros causados por interferência são caracterizados pela tendência generalizada de nasalização de algumas vogais e adição ou supressão de uma consoante vibrante no seio de determinadas palavras. No que se refere à nasalização, temos erros do tipo *enzame, ansistir ou ancistir, cança ou cansa, vancina ou vansina, emxada, etc.* e no que se refere a erros de adição ou supressão de consoante vibrante temos os erros do tipo *carra, arumado, bairo, arrame, tereno, rroeu, rrolha, arroma, etc.*

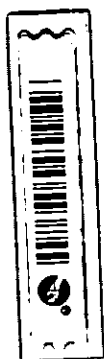
#### 4.2.1.3-Categoria 5

Como se pode observar através da tabelas 4 em anexo, a categoria 5 apesar de ser a 3ª categoria com maior número de palavras, não foram no entanto, muitas as palavras que pertencem à esta categoria. Todavia, duas explicações parecem plausíveis para este tipo de erros:

- (1) Ou os alunos não compreenderam bem as palavras que foram ditadas;
- (2) Ou os alunos não sabiam escrever as palavras e em vez de deixarem em branco o espaço preferiram escrever qualquer coisa, mesmo que isso não tivesse nenhuma relação com a palavra alvo.

Assim, respondendo a segunda hipótese do nosso estudo, os resultados não nos permitem afirmar que os alunos que tiveram a L1 como meio de ensino escrevem melhor que os que tiveram L2 como meio de ensino, muito embora eles sugiram que os alunos do PEBIMO aprederam a escrever mais rapidamente que os do SNE, uma vez que têm menos tempo de aprendizagem de escrita e possuem o mesmo nível de domínio que os alunos do SNE. No entanto, é importante salientar que o nosso estudo não

determina a quanto tempo é que os alunos do SNE e do PEBIMO atingiram esse nível de domínio e como é que ele se vem desenvolvendo desde então. Os resultados que apresentamos tiveram em conta que não há diferenças significativas entre os alunos do PEBIMO e do SNE e, que a escrita em Português no PEBIMO só foi introduzida na 3ª classe e no SNE na 1ª classe.



## V CAPÍTULO- CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.0-O presente capítulo tem como objectivo indicar as principais conclusões do nosso estudo, tendo em conta as diferentes considerações feitas nos capítulos anteriores.

### 5.1-Conclusões

Uma das principais conclusões a que chegamos foi que embora não haja diferenças significativas entre os alunos do PEBIMO e do SNE, de um modo geral, os alunos que tiveram a L1 como língua de ensino aprederam a ler e a escrever em menos tempo que os alunos que tiveram a L2 como meio de ensino. Esta conclusão permite-nos inferir que, em certa medida, a língua de ensino usada num programa influencia o desempenho escolar nas habilidades acima referidas. Tendo em conta que os alunos do PEBIMO só introduziram a leitura e a escrita em Português dois anos e meio depois que os do SNE e apesar de acharmos que a L1 como língua inicial de ensino parece ter influenciado e permitiu um rápido desenvolvimento de certas habilidades académico-cognitivas na L2 (através da transferência dessas habilidades da L1 para a L2), não podemos afirmar com toda a segurança que os resultados que obtivemos se deveu apenas ao factor língua inicial de instrução. Outros factores tais como (1) número de alunos por turma, (2) formação e experiência profissional dos professores, (3) a selecção dos alunos que compõe as turmas do PEBIMO e do SNE e, (4) assistência prestada aos professores e alunos dos diferentes programa, são também

factores de suma importância e que de certo modo vêm dificultar a nossa comparação, uma vez que os professores e alunos dos dois programas foram e estão sujeitos à diferentes condições. Foi para minimizar esta situação que na nossa amostra tentamos escolher alunos com um perfil sociolinguístico e estudantil semelhante, muito embora tenhamos a consciência de que os factores acima mencionados tenham em certa medida afectado esses alunos.

No entanto, apesar de os resultados nos sugerirem que os PEBIMO aprenderem a ler e escrever em menos tempo que os do SNE, ambos os grupos de alunos apresentam os mesmos tipos de dificuldades, uma vez que possuem quase os mesmos números de erros dentro das diferentes categorias de análise.

## **5.2- Recomendações**

Tendo em conta as conclusões deste estudo podemos tecer algumas recomendações em relação à problemática do ensino bilingue e do uso das Línguas Moçambicanas no ensino.

(1) Em primeiro lugar, uma vez que este estudo se restringiu apenas à habilidades de leitura e de escrita, mais estudos que envolvam também as diferentes disciplinas do programa, seu funcionamento, as atitudes dos pais com relação ao programa, devem ser feitos não apenas para confirmar os resultados aqui apresentados como também para fornecerem novos dados que permitam maximizar os aspectos positivos do projecto PEBIMO e superar os aspectos negativos. Com base nesses resultados deve-se fazer uma nova experimentação melhorada e mais aperfeiçoada que tenha com

grupos de controle e termos de referência bem desenhados de modo a permitirem uma melhor comparação.

(2) Tanto quanto se sabe, os resultados de qualquer tipo de educação e principalmente da educação bilingue não todos imediatos. Por isso, deveria-se acompanhar os alunos do PEBIMO no EP2 para avaliar o seu desempenho em relação aos alunos do SNE e os efeitos a longo prazo da educação bilingue no que concerne aos objectivos escolares, ao tipo de atitude em relação ao uso das diferentes línguas moçambicanas no ensino e a sua integração na comunidade.

## ANEXO I

### QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO (ALUNO)

1 Nome: \_\_\_\_\_

2 Idade \_\_\_\_\_

3 sexo \_\_\_\_\_

4 Turma \_\_\_\_\_

5 Já alguma vez reprovou? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

6 Quando eras pequeno em que língua a tua mãe falava contigo? \_\_\_\_\_

6.1 Quando estás em casa que língua(s) costumam falar com:

	Changana	Ronga	Português	Português e Changana
O teu pai				
A tua mãe				
Os teus irmãos				
A tua avó				
O teu avô				

6.2 Quando estás fora de casa em que língua(s) costumam falar com:

	Changana	Ronga	Português	Português e Changana
Os teus amigos				
Os teus colegas da escola				
O teu professor				
Desconhecidos				

6.3 Quando entraste para a 1ª classe qual era a língua que melhor falavas?

	Changana	Ronga	Português	Português e outras línguas
1ª. Classe				

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO (PROFESSOR)

A. Formação e experiência

1. Sexo

Masculino  Feminino

2. Idade

20-25  26-30  31-35  36-40  Mais de 40

3. Habilitações literárias

Primário  Secundário  Pré- universitário  Universitário

4. Formação de professores

a)  Sem formação

b) Com formação:  6<sup>a</sup>+1  6<sup>a</sup>+3  7<sup>a</sup>+3  9<sup>a</sup>+2  Outra

5. Anos de experiência ( Há quanto tempo ensina?)

0-5  6-10  11-15  16-20  Mais de 20

6. Qual é a sua língua materna?

Português  Changana   Outra

Se for outra diga qual é. \_\_\_\_\_

7. Que língua(s) usa com mais frequência?

a) Quando está em casa?

Português  Changana  Outra

Se for outra diga qual é. \_\_\_\_\_

b) Quando conversa com os colegas?

Português  Changana  Outra

Se for outra diga qual é. \_\_\_\_\_

## ANEXO II

### Teste de Leitura

#### O MACACO MENTIROSO

O coelho e o macaco eram amigos e visitavam-se quase todos os dias.

Um dia, o coelho resolveu ir visitar o seu amigo. Quando chegou à sua casa, o macaco estava acozinhar ovos. Como não queria repartir os ovos com o coelhito, saiu da cozinha, deixando-o lá.

O coelho, vendo que o macaco nunca mais tirava a panela do lume, espreitou lá para dentro e viu os ovos. Tirou dois e comeu-os.

Quando o macaquinho voltou à cozinha, foi logo ver como estavam os ovos na panela.

Faltavam dois!

Então, disse muito aborrecido:

- Amigo, fizeste muito mal! Os ovos que estavam a cozer na panela eram para a galinha os chocar. Estragaste-me a produção dos pintos. Agora, a nossa amizade acabou!

Mas o macaquito ainda não estava contente e foi queixar-se ao rei.

O rei mandou chamar o coelho que só veio depois de três dias, muito sujo e roto.

- Então, por que demoraste tanto?

- Demorei-me porque estive a cozinhar feijão para semear - respondeu o coelho.

- Como é que podes semear feijão cozido? - perguntou o rei.

- Se eu não posso semear feijão cozido, como é que uma galinha pode chocar ovos cozidos?

O rei pensou, pensou e achou que não podia dizer nada ao coelho, pois o macaco é que inha sido mentiroso e manhoso.

Conto Macua

(In Livro de Português da 5ª classe, 1994:41)

#### Perguntas de interpretação do texto "O macaco mentiroso"

- 1- Quem faz parte da história que acabaste de ler?
- 2- O que é que o macaco fez para não repartir os ovos com o Coelho?
- 3- Porque é que o macaco se foi queixar ao Rei?



4- Quando o Rei mandou chamar o coelho qual foi a desculpa que ele apresentou por se ter demorado?

5- Porque é que o Rei não disse nada ao coelho?

**Tabela 1: Erros de leitura cometidos pelos alunos do PEBIMO.**

Nº e tipo de erros cometidos pelos alunos	Erros de Evitação	Erros de Subtração	Erros de Adição	Erros de Alteração			Total de erros/ total de palavras lidas
				Morfosin táctico	Fonoló gico(a)	Fonológi co (b)	
	5 (2,3%)	13 (5,9%)	12 (5,5%)	46 (21,1%)	18 (8,2%)	6 (2,7%)	100/3.255  (3%)

**Tabela 2: Erros de leitura cometidos pelos alunos do SNE.**

Nº e tipo de erros cometidos pelos alunos	Erros de Evitação	Erros de Subtração	Erros de Adição	Erros de Alteração			Total de erros/ total de palavras lidas
				Morfosin táctico	Fonológi co (a)	Fonológi co (b)	
	11 (5%)	29 (13,3%)	13 (5,9%)	78 (35,9%)	18 (8,2%)	6 (2,7%)	155/3.255  (4,7%)

**Tabela 3: Nº de erros distribuídos por cada pergunta de interpretação.**

Perguntas	P1	P2	P3	P4	P5	Total
SNE	1 (6,6%)	5 (33,3%)	2 (13,3%)	2 (13,3%)	5 (33,3%)	15 (20%)
PEBIMO	1 (6,6%)	4 (26,6%)	3 (20%)	3 (20%)	7 (46,6%)	18 (24%)

## ANEXO III

### PALAVRAS PARA O DITADO

Exemplo:

a) A **cebola** é redonda.

b) O rato **rói** a **rede**.

- 1- Esta **enxada** é grande.
- 2- Este **giz** é de cor azul.
- 3- Amanhã é dia de **exame**
- 4- Hoje fará bom **tempo**.
- 5- Eu sou do **sexo** feminino
- 6- O **tambor** está cheio de água.
- 7- Xai-Xai é uma **cidade** bonita.
- 8- O António é **bravo**.
- 9- O João tem uma **cabeça** pequena.
- 10- O leão ficou preso na **armadilha**.
- 11- O **sino** da escola.
- 12- A minha casa é **grande**.
- 13- A **gina** joga a bola.
- 14- Esta casa é **asseada**.
- 15- A **janela** é de madeira.
- 16- A Gina lava o **prato**.
- 17- O **gato** bebeu o leite.
- 18- O **posto** de saúde é pequeno.
- 19- **Quanto** custa esta banana.
- 20- O rato **roeu** o pão.
- 21- O Pedro é **pequeno**.
- 22- Eu moro no **bairro** Inhamissa.
- 23- A **gazela** salta muito.
- 24- Este brinquedo é de **arame**.
- 25- **Hoje** está sol.
- 26- O rato roeu a **rolha**.
- 27- A **lenha** está molhada.
- 28- Esta **mulher** é trabalhadora.
- 29- A **chuva** é boa para as machambas.
- 30- O passarinho fez um **ninho** na árvore
- 31- A **blusa** da Joana é bonita.
- 32- Esta **mesa** é grande.
- 33- A **flauta** do José é bonita.
- 34- A minha **mãe** é bonita.
- 35- O meu **dente** dói.

- 36- Os **limões** estão maduros.  
 37- Hoje muito **fez** calor.  
 38- O **cão** é amigo do homem.  
 39- A **papaia** está madura.  
 40- O **paulo** vive em Maputo.  
 41- A minha **machamba** é grande.  
 42- A **vacina** faz bem à saúde.  
 43- O meu pai foi à **caça**.  
 44- O João **compra** o livro amanhã.  
 45- A nossa **sala** é pequena.  
 46- O António **chega** sempre atrasado.  
 47- **Amanhã** é feriado.  
 48- O **jardim** da escola é pequeno.  
 49- Aos domingos eu **sempre** vou ao jardim.  
 50- A **amizade** é um sentimento maravilhoso.  
 51- Hoje a Maria chegou **cedo** à escola.  
 52- Ontem a Telma chegou **atrasada** à escola.  
 53- Já **assistiram** o jogo de futebol?  
 54- O quarto está **arrumado**.  
 55- A lata de **lixo** é bonita.  
 56- Este **coqueiro** é alto.  
 57- Este **aroma** é agradável.  
 58- A Marta lava a **cara**.  
 59- O **terreno** é grande.  
 60- O **espaço** é pequeno.

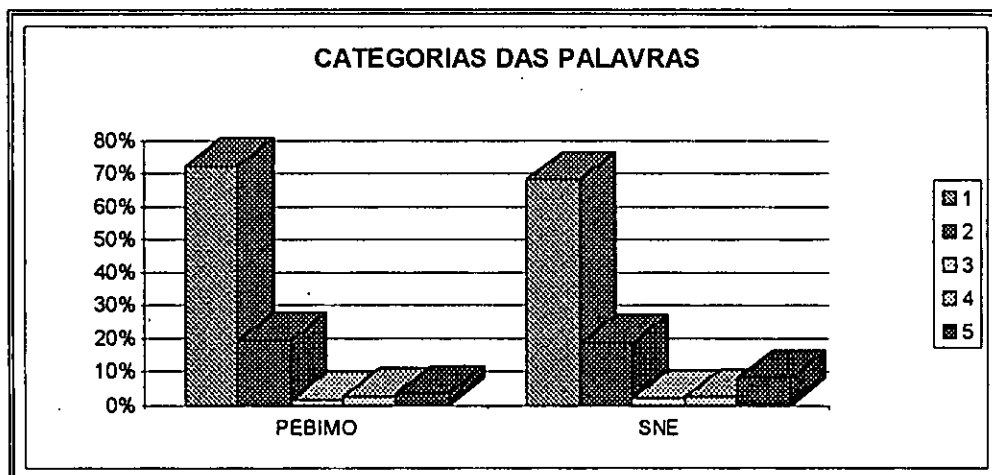
**Tabela 1. Distribuição das palavras do ditado por categoria de análise.**

<b>Categoria de análise</b>	<b>PEBIMO</b>	<b>SNE</b>
1	652	615
2	174	169
3	17	20
4	25	23
5	32	73

**Tabela 2. Distribuição das palavras do ditado em percentagem por categoria de análise.**

<b>Categoria de análise</b>	<b>PEBIMO</b>	<b>SNE</b>
1	72%	68%
2	19%	19%
3	2%	2%
4	3%	3%
5	4%	8%

DIAGRAMAS 1 E 2. COMPARAÇÃO ENTRE O PEBIMO E O SNE.



## BIBLIOGRAFIA

ADEA, (1996), *The Role of African Languages in Education and Sustainable Development*. Volume 8, Nº 4, ADEA Newsletter.

Appeal, R. and Muysken, P. (1993), *Language Contact and Bilingualism*. London New York Melbourne Auckland.

Baker, C. (1988), *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Maters Ltd, England.

Baker, C. (1993), *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Maters Ltd, England.

Cabral, Z. et al (1990), Uma Experiência de Escolarização Bilingue. Maputo.

Comissão Nacional do Plano (1980), *Recenseamento Geral da População: Todo o País*. Maputo

Comissão Nacional do Plano (1990), *Dinâmica Demográfica e Processos Económicos, Sociais e Culturais*. Série População e Desenvolvimento, 2, Maputo.

Cummins, J. & Swain, M. (1986), *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.

Hyltenstam, K. et al (1992), Aspects of Reading In Mozambican Primary School. INDE/ASDI. Maputo.

Hyltenstam, K. (1992), The Language Issues in Mozambique School. Some Data on Language Proficiency and Writing Proficiency in Grade 2 and 3. Stockholm University Centre for Research on Bilingualism. Sweden.

Hyltenstam, K. and Stoud, C. (1993), *Languages Issues: Final Report and Recomendations from the Evaluation of Teaching Materials for Lower Education in Mozambique*. Research Report Series Nº 3, INDE. Maputo.

INDE (1990), II Seminário Sobre Educação Bilingue. Maputo.

Lindhom, K. J., *Bilingual Immersion Education: Criteria for Programe Development*. In: Padilla, A. M. et al Ed (1990). SAGE Publication. E.U.A.

Machungo, I. and Ngunga, A. (1991), O Papel da Língua no Processo de Ensino-Aprendizagem em Moçambique. Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras, NELIMO. Maputo

Martins, Z. (1992), *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação: Contribuição para um Estudo das Disparidades Regionais e de Sexo com Referência ao EPI*. INDE, Maputo.

Mialaret, G. (1974), *Técnicas de Aprendizagem: Aprendizagem da Leitura*.  
Editorial Estampa, 2ª Edição.

Palme, M. (1992), *O Significado da Escola, Repetência e Desistência na  
Escola Primária Moçambicana*. Editora, Instituto de Educação- Gtab,  
Estocolmo.