

LT 98

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DA LEITURA NOS LIVROS DA 1ª CLASSE

Dissertação para a obtenção do grau de Licenciatura

Samaria dos Anjos filémon Tovela

Maputo, 1995

028:37
T736b

04

LT-98

F. LETRAS U. E. M.
R. E. 24307
DATA 4/ Outubro 1995
AQUISIÇÃO Dept.
COTA LT-98

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DA LEITURA NOS LIVROS DA 1ª CLASSE

*"Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a
obtenção do grau de licenciatura da Universidade Eduardo Mondlane".*

Samaria dos Anjos filémon Tovela

Maputo, 1995

F. LETRAS U. E. M.	
R. E.	_____
DATA	____/____/____
AQUISIÇÃO	_____
GOTA	_____

DECLARAÇÃO

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentação, na sua essência, para obtenção de qualquer grau, e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicando no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

Dedicatória

Ao meu pai
que com muito sacrificio
tornou serena a minha vida:

estou-lhe muito grata.

Tudo o que recebi

em amor e afecto

vou retribuí-lo

com carinho

na minha vida

Agradecimentos

Deixo aqui expressa a minha eterna gratidão a todos que, incondicionalmente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu supervisor, Doutor Américo, pelo apoio bibliográfico e pela leitura crítica atenta e paciente de todas as versões do meu trabalho.

Às direcções das Escolas Primárias Unidade 24 e 3 de Fevereiro e aos respectivos alunos e professoras das turmas de amostra.

À dra. Aíssa, minha amiga, pela ajuda na correcção ortográfica dos textos deste trabalho.

Ao Doutor Liphola pela leitura crítica deste trabalho.

Ao Doutor Mateus e à Doutora Passos pelo apoio bibliográfico.

A todos os que foram meus professores pela transmissão de conhecimentos, que sem eles não teria sido possível a realização deste trabalho.

Aos meus colegas do curso de Linguística, pela amizade e camaradagem.

Aos meus colegas e amigos do ARPAC.

E, muito especialmente, à minha madrasta e aos meus irmãos pelo amor, carinho e atenção sempre dispensados.

Sumário

A investigação que aqui apresentamos surge como resultado das análises dos resultados da avaliação das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe face à língua materna do aluno. Ela comporta os seguintes capítulos:

I capítulo - fornecemos, essencialmente, a informação de carácter geral sobre a nossa investigação;

II capítulo - definimos os conceitos que utilizamos ao longo da nossa análise e abordamos a panorâmica do domínio da leitura;

III capítulo - debruçamo-nos sobre a metodologia que usamos para fazermos a nossa investigação;

IV capítulo - fazemos a descrição e análise dos inquéritos, bem como a descrição e a avaliação das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe;

V Capítulo - apresentamos a análise dos dados, isto é, a análise dos inquérito-testes sociolinguísticos aplicados aos alunos em interacção com os resultados da avaliação das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe, bem como as conclusões resultantes dessa análise;

VI Capítulo - apresentamos as conclusões finais e propostas metodológicas, especificamente no domínio da leitura, a ter em conta, de futuro, na elaboração dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe de acordo com os resultados da análise; e propomos, também, tendo em conta o carácter limitado da nossa investigação, algumas recomendações para futuras investigações na área de didáctica.

ÍNDICE	Pag.
Declaração	I
Dedicatória	II
Agradecimentos	III
Sumário	IV
Índice	VI
Abreviaturas	IX

I CAPÍTULO - INTRODUÇÃO

1. A situação do ensino em Moçambique	1
2. Enquadramento da investigação	5
3. Motivação	6
4. Objectivos da investigação	10
5. Hipótese de investigação	11
6. Possível utilidade futura deste trabalho	12

II CAPÍTULO - PANORÂMICA DO DOMÍNIO DA LEITURA

1. Aquisição/aprendizagem	13
2. Ensino-aprendizagem	14

3. Competência linguística e comunicativa	15
4. A leitura	16
4.1 Tipos de leitura	17
5. Factores sociais que intervêm na aprendizagem da leitura	18
6. A planificação do processo de ensino-aprendizagem da leitura	20

III CAPÍTULO - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Aspectos gerais	23
1.1 População alvo	24
1.2 Selecção da amostra	25
2. Recolha de dados	25

IV CAPÍTULO - ANÁLISE DOS INQUÉRITOS E AVALIAÇÃO DOS LIVROS

1. Descrição e análise dos resultados dos inquéritos-testes sociolinguísticos aplicados aos alunos	28
2. Interpretação dos resultados	31
3. Descrição e análise dos resultados dos inquéritos sociolinguísticos aplicados às professoras	34
4. Interpretação dos resultados	36
5. Descrição das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes livros da 1ª classe.....	39
5.1 Metodologia do ensino da oralidade	40

5.2 Metodologia do ensino da leitura	41
6. Avaliação das metodologias	42
6.1 Avaliação dos aspectos gerais	43
6.2 Avaliação dos aspectos didáticos	45
6.3 Avaliação dos aspectos pedagógicos	50
7. Conclusão da avaliação dos livros.....	51

V CAPÍTULO - ANÁLISE DE DADOS

1. Apresentação do problema e da metodologia de análise	54
2. Análise dos resultados da avaliação em relação ao 1º caso.....	55
3. Análise dos resultados da avaliação em relação ao 2º. caso.....	59
4. Conclusão	63

VI CAPÍTULO - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Conclusões gerais	65
2. Propostas	68
3. Recomendações.....	70

Bibliografia	i-iv
--------------------	------

Anexos	v-xxv
--------------	-------



ABREVIATURAS

Esc. - Escola

Fever.- Fevereiro

Prim. - Primária

Prof. - Professor

INDE - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

MINED - Ministério da Educação

SNE - Sistema Nacional de Educação

I CAPÍTULO - INTRODUÇÃO

1. A situação do ensino em Moçambique

O ensino formal em Moçambique é feito em Língua Portuguesa que, apesar de ser língua segunda para a maior parte dos moçambicanos, goza do estatuto de Língua Oficial, portanto, é usada em todas as esferas, nomeadamente, política, administrativa e sócio-económica. Esta língua é também a Língua de Unidade Nacional, serve de veículo de comunicação entre moçambicanos que falam diferentes Línguas Bantu.

A implementação da Língua Portuguesa em Moçambique deve-se, sobretudo, a factores de ordem histórica, pois, Moçambique, na sua essência, é um País onde se falam Línguas Bantu.

Aquando da dominação colonial, a Língua Portuguesa foi a única utilizada não só na administração do território Moçambicano, mas também na educação formal. Segundo MONDLANE (1976:59), "os colonialistas em geral desprezaram e ignoraram a cultura e educação africanas tradicionais. Assaltaram-nas, instituindo uma versão do seu próprio sistema de educação, totalmente fora do contexto, que viria a desenraizar o africano do seu passado e a forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial". Para os colonialistas era necessário que os Moçambicanos adquirissem desprezo pelos seus próprios antecedentes. Mesmo assim, é de ressaltar que a educação dos africanos não tinha como objectivo formar Doutores mas sim, "formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o Estado Colonial e as massas, e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado." MONDLANE (1976:59)

Resumidamente, os colonialistas, segundo MONDLANE (1976:60), procuravam que uma instrução controlada fosse criando um povo que falasse só Português, que abraçasse só o

catolicismo e fosse tão intensamente nacionalista português como os próprios portugueses da Metrópole. Deste modo, o Governo Português decretou que uma só língua, o Português, fosse ensinada nas escolas sob sua jurisdição.

No que se refere aos sistemas de ensino, MONDLANE (1976:61), afirma que havia "duas categorias no sistema escolar:

1. As escolas das missões católicas romanas cuja função principal era ministrar aos africanos a instrução primária;

2. O sistema oficial, mais sofisticado, destinado aos brancos, asiáticos e assimilados".

A elaboração de programas, ainda segundo MONDLANE (1976:62), "estava confiada ao Ministério da Educação em Lisboa, dentro da linha de reorganização das colónias africanas em províncias ultramarinas portuguesas".

As escolas para os africanos estavam organizados do seguinte modo:

. ensino rudimentar, chamado também ensino de adaptação, nos dois primeiros anos (1ª e 2ª classes) era para iniciar as crianças na Língua Portuguesa, tentando colocá-las no mesmo nível da criança portuguesa no começo da escola primária, isto é, ao mesmo nível da criança que entrava para escola tendo o Português como língua materna. "A partir do ensino primário, concretamente, da 3ª e 4ª classes, respectivamente, o programa de ensino continha matérias semelhantes às que eram dadas às crianças portuguesas". MONDLANE (1976:62).

Em relação aos conteúdos ensinados, o autor, que está a ser citado (p-62), afirma que os mesmos focavam exclusivamente a cultura portuguesa.

Contudo, como a educação centrava-se sobretudo nas zonas urbanas compostas pela minoria negra, somente esta conseguiu reproduzir-se formando os primeiros negros que tinham o

Português como língua materna enquanto, o grosso da população, que vivia fora das zonas urbanas, continuou sem saber falar a Língua Portuguesa até à altura da independência, em 1975. Esta posição encontra suporte nas afirmações de PASSOS & OTTO (1992:16), que postulam que "Moçambique nessa altura¹) possuía a taxa de analfabetismo de 93%".

Depois da independência, Moçambique herdou a situação linguística anterior: o Português continuou a ser a língua usada nas esferas, nomeadamente, política, administrativa, sócio-económica e educacional e ainda foi-lhe atribuído o papel de Língua de Unidade Nacional.

Em 1977, o Governo nacionalizou o ensino. Dois anos mais tarde, isto é, em 1979, realizou-se o "1º Seminário Nacional Sobre o Ensino da Língua Portuguesa" que tinha por objectivo, segundo GONÇALVES (1985:245), fazer "um balanço centrado nos vários sectores da vida nacional relacionados com a Língua Portuguesa, a saber, a alfabetização, o ensino e a informação." Segundo a autora acima citada (p-246), "em relação ao ensino primário, os objectivos e os programas de Língua portuguesa foram também objecto de análise, considerando-se que os primeiros apareciam desligados da problemática linguística moçambicana e os segundos estavam baseados numa concepção do ensino da Língua, tanto oral como escrita, que consistia num estudo sobre a língua e não numa prática da língua".

Segundo FILHO (1988:89), "em 1980, uma equipe integrada por professores da Universidade Eduardo Mondlane e Técnicos pedagógicos da INDE retomam discussões iniciadas em 1979, quando fora realizado o 1º Seminário Nacional Sobre o Ensino da Língua Portuguesa. O

¹ Em 1975

resultado foi um documento⁽²⁾ que teria influência na concepção e elaboração do currículo da disciplina de Língua Portuguesa no âmbito do SNE, onde vinha expresso que:

. "O elevado índice de desperdício escolar, sobretudo nas primeiras classes do ensino primário, pode ter como uma das causas o choque linguístico que a criança enfrenta ao entrar na escola;

.entre aqueles moçambicanos que já falam Português encontram-se muitos cuja linguagem se afasta da norma padrão, quer por terem integrado empréstimos e interferências das Línguas Bantu, quer por dominarem o Português só muito parcialmente, o que leva a inovações. Tal dinâmica, consequência natural do contacto de línguas e implementação incipiente da Língua Portuguesa como língua veicular a nível nacional, levanta graves problemas para o ensino;

. (...) o 1º Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa sugeriu uma perspectiva harmoniosa que parece estar de acordo com a realidade sociolinguística actual: o biliguísmo funcional generalizado;

. (...) considera-se que a Língua Portuguesa funcionará essencialmente como língua veicular a nível nacional e mais especificamente como língua do partido e do governo, da função pública e da administração a todos os níveis da vida pública de cada moçambicano;

.as Línguas Bantu servirão principalmente para a grande maioria dos moçambicanos como instrumento de comunicação e de expressão na vida privada e familiar, no quotidiano do Bairro ou na Aldeia, na transmissão e criação cultural."

² "O Sistema Nacional de Educação multilingue do País. Maputo, INDE, 1980".

Deste modo, em 1981, "os funcionários do INDE e do MINED passaram a ter como tarefa prioritária elaborar e pôr em funcionamento o primeiro Sistema Nacional de Educação da República que acabava de completar o seu sexto ano de existência". Assim, elaboraram-se os currículos do ensino primário e os respectivos livros, do professor e do aluno, que viriam a ser introduzidos no ensino em 1983.

Contudo, os materiais didácticos foram elaborados empiricamente, isto é, antes da sua elaboração não foi feito um diagnóstico, ou investigações consideradas indispensáveis da situação de ensino-aprendizagem que vigorava na altura. FILHO (1988:91)

2. Enquadramento da investigação

A presente investigação enquadra-se na área da Didáctica de Línguas Vivas. Trata-se de uma ciência recente que surgiu no século XX e tem como objectivo principal, seleccionar problemas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem das línguas vivas, contribuindo para que o mesmo seja o mais correcto possível, tendo claro o verdadeiro papel do professor-ensinar e do aluno-aprender.

Partindo da afirmação de GIRARD (1975:50), segundo a qual "a aluno é-nos dado, não o modificaremos, ele vem à sala de aulas tal como é, com as suas capacidades mais ou menos desenvolvidas, com os seus interesses mais ou menos estimulados, com a sua faculdade de atenção e assimilação", é nossa intenção, neste trabalho, avaliar a (in)adequação das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) 1ª

classe face à língua materna do aluno, de modo a que possamos intervir, dado que as metodologias são o sector em que mais facilmente se pode intervir, visto assumirem um papel determinante em qualquer processo de ensino-aprendizagem, actuando sobre o professor e os alunos.

3. Motivação

Devido à posição que a Língua Portuguesa ocupa no País, concretamente, de Língua Oficial, (usada nas esferas, nomeadamente, política, administrativa, sócio-económica e educacional) e de Unidade Nacional, nas zonas urbanas, as famílias monolíngues de Português e bilingues de Bantu/Português educam desde os primeiros anos aos seus filhos na Língua Portuguesa para não enfrentarem dificuldades futuras, no que se refere ao seu enquadramento profissional e social. Contudo, o grosso das famílias que vive nas zonas peri-urbanas e rurais educam aos seus filhos exclusivamente, em Línguas Bantu. Deste modo, pode-se depreender que a maior parte das crianças que entram pela primeira vez na escola têm como língua materna uma Língua Bantu. Estas crianças terão de adquirir e consolidar os conhecimentos da linguagem oral, isto é, adquirir as capacidades, designadamente, auditivas, orais e visuais durante essencialmente dois meses e meio (tempo recomendado pelos livros da 1ª classe) a fim de aprenderem a ler e compreender palavras e frases curtas, objectivo que se pretende que seja atingido no fim da 1ª classe. Esta nossa afirmação baseia-se no que vem exposto no livro do professor da 1ª classe, vol-1 (p-10), que, o aluno ao terminar a 1ª classe deve:

"Saber comunicar e exprimir-se em língua portuguesa, em situações relacionadas com a vida da Escola, da Comunidade e da região em que vive;

.Ler (e escrever)³) palavras do seu conhecimento

.Compreender e empregar um vocabulário mínimo de 400 palavras, relacionadas com as áreas temáticas Escola, Família, Comunidade, segundo o trabalho das unidades de aprendizagem;

.Compreender e empregar cerca de 50 estruturas, combinadas com o vocabulário aprendido, em situações de comunicação;

.Ler a grafia correspondente aos 19 fonemas aprendidos, através de palavras-chaves;

.Ler (...) palavras curtas".

Algumas investigações realizadas no País, ligadas aos problemas educacionais, têm concluído que o maior índice de reprovações que se verifica nos primeiros anos escolares se deve a factores de ordem linguística. Assim, alguns investigadores, tais como MATSINHE (1992), citado em FIRMINO & MACHUNGO (1994:20), "defende o recurso às Línguas Africanas para reduzir o fosso entre o ambiente caseiro, facilitar os contactos entre o professor e o aluno, desde os primeiros anos de escolaridade", NGUNGA & MACHUNGO (1991), citados também em FIRMINO & MACHUNGO (1994:22), tendo em conta que:

a) nas zonas urbanas, a maioria das crianças têm o Português como língua materna;

b) nas zonas suburbanas existe um bilinguismo subordinado, em que a língua segunda, a Portuguesa está reservada para funções de maior dimensão social;

³ Não faz parte do objecto de estudo.

c) no campo, tal como nas zonas suburbanas, a maioria das crianças têm uma Língua Bantu como materna.

Propõem:

a) a introdução das línguas moçambicanas no ensino;

b) a elaboração de materiais e métodos de ensino no SNE nas Línguas Bantu e Portuguesa, tendo em conta que umas crianças têm o Português e outras as Línguas Bantu como línguas maternas;

c) a autorização do uso das Línguas Bantu nas escolas enquanto não for possível introduzi-las no ensino.

No presente trabalho pretendemos usar uma perspectiva de análise de certa forma diferenciada da que foi exposta, por acharmos que num País como Moçambique não será fácil implementar os referidos tipos de ensino devido a problemas não só de ordem financeira, como também ligados ao próprio papel nacional e internacional das Línguas em questão. Por exemplo:

a) a maior parte das Línguas Bantu faladas em Moçambique não possuem uma tradição escrita e conseqüentemente torna-se mais difícil a sua utilização escrita, além de não terem sido objecto de investigação científica tão apurada como as línguas que já possuem uma tradição escrita.

Por conseguinte, a introdução dum ensino em Línguas Bantu requereria alguns estudos científicos mais apurados com vista à sua padronização, elaboração de novos materiais de ensino e formação de professores e um País como Moçambique que acaba de sair duma guerra interna não tem recursos financeiros para custear esses encargos;

b) segundo FIRMINO (1994:3), em Moçambique existem "16 unidades linguísticas, nomeadamente, Makua, Lomwe, Chuabo, Merende, Mwni, Yão, Makonde, Nyanja, Sena,



Nyungwe, Shona, Changana, Tswa, Ronga, Chope e Bitonga". Então, que unidade linguística ir-se-ia escolher? que critérios seriam usados na escolha de uma possível língua que pudesse ser pacificamente aceite sem que se gerassem conflitos internos?, já que nenhuma delas cobre todo o País;

c) ainda segundo FIRMINO (1994:2), "geralmente, em países plurilingues a sociedade funciona de tal modo que uma participação plena e benéfica no mercado sócio-económico requer o domínio da Língua Oficial (...). Deste modo, torna-se contraditório preparar pessoas para enfrentarem desafios da sociedade numa língua que, à partida, se sabe que colocar-lhes-á em desvantagem no competitivo mercado sócio-económico".

Portanto, a Língua Portuguesa parece ser aquela que comporta uma certa vantagem em relação às Línguas Bantu pelo facto:

a) de ser a única língua que, embora não tenha um número elevado de falantes, cobre todo o território Nacional, servindo de veículo de comunicação entre os moçambicanos que falam diferentes Línguas Bantu;

b) de, por um lado, ter sido objecto de estudos científicos mais profundos. Ela possui "uma tradição literária gráfica que permite aos moçambicanos a compreensão da complexidade do mundo moderno" MOURÃO (1993-64), e por outro lado, o Português ser "hoje a sétima língua mais falada do mundo" MOURÃO (1993-65), o que permite a troca de relações diplomáticas com outros Estados de Língua Oficial Portuguesa.

c) do domínio da Língua Portuguesa ser uma condição necessária para que as pessoas se integrem devidamente no mercado sócio-económico.

Deste modo é pertinente que se faça uma avaliação das metodologias usadas pelos livros de Português nos primeiros anos de escolaridade face à língua materna do aluno, de modo a identificar possíveis causas do insucesso nos processos de ensino-aprendizagem, concretamente no processo de ensino-aprendizagem da leitura, que passa pelo conhecimento oral da Língua Portuguesa, visto que o ensino do Português em Moçambique não deve ser encarado somente como uma parte da instrução, mas sobretudo, como um veículo que permitirá aos moçambicanos o melhor acompanhamento da tecnologia moderna.

4. Objectivos da Investigação

Segundo GOMES et al. (1991:22), "no campo do ensino-aprendizagem de uma língua segunda existe uma certa diversidade de metodologias, com fundamentos e objectivos próprios. E o momento de intervenção há-de condicionar a metodologia adoptada. Por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua no momento inicial implica actuações muito específicas, diferentes das previsíveis para outros momentos em que há já um domínio elementar da língua". Considerando que, ao nível da 1ª classe (em algumas escolas da capital), encontramos, por um lado, uma certa heterogeneidade linguística, isto é, crianças que têm o Português ou Línguas Bantu como línguas maternas, e uma única metodologia de ensino-aprendizagem da leitura e, por outro lado, partindo do princípio de que as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe terão de ter em conta o facto do Português ser uma língua segunda para a maior parte das crianças moçambicanas, o presente

estudo tem por objectivo avaliar a (in)adequação das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe face à língua materna do aluno.

Portanto, partindo da heterogeneidade linguística dos alunos da 1ª classe, pretendemos verificar qual é o grupo linguístico que está apto a tirar proveito na aprendizagem da leitura de acordo com as metodologias usadas.

A análise terá em conta também os aspectos pedagógicos, portanto a relação transmissão/recepção dos conteúdos na sala de aula, de acordo com os resultados das observações feitas nas turmas de amostra (de Setembro a Dezembro de 94).

5. Hipótese de investigação

A realização da presente investigação assentou na formulação da seguinte hipótese:

Supõe-se que as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constante dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe sejam inadequadas para os alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, dado que o tempo, (dois meses e meio), recomendado para a aprendizagem da oralidade na Língua Portuguesa no livro do professor é bastante limitado, considerando que os alunos terão de aprender e consolidar os conhecimentos da linguagem oral para depois aprenderem a ler.

A formulação desta hipótese teve como base a afirmação de PALME (1992:64), segundo a qual "um problema geral em todo o ensino observado em todas as escolas primárias visitadas, fora da zona urbana da classe média em Maputo, é a diferença continuamente crescente, desde o começo da 1ª classe em diante, entre as exigências dos livros da primeira classe e o nível de conhecimentos dos alunos."

6. Possível utilidade futura deste trabalho

Sendo a aprendizagem da leitura um factor determinante para a aquisição/aprendizagem de novos conhecimentos, seja a nível de toda vida escolar, informativa e/ou recreativa, portanto, um factor que conduz à inserção dos indivíduos na sociedade actual é necessário que se explicitem metodologias ou programas eficientes de acordo com as características actuais da sociedade moçambicana.

Ao fazermos a presente investigação, pretendemos fornecer alguma informação minimamente consistente sobre os possíveis factores que conduzem ao insucesso escolar, através de um estudo apurado da interacção entre as metodologias usadas para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe, e o grupo aprendente.

II CAPÍTULO - PANORÂMICA DO DOMÍNIO DA LEITURA

1. Aquisição/aprendizagem

Segundo ANDRADE et al. (1992:68), "os termos aquisição e aprendizagem são frequentemente diferenciados sendo utilizados em quadros teóricos que relacionam a aquisição com processos cognitivos internos, involutários, inconscientes, ocorrentes preferencialmente em contextos naturais, e a aprendizagem com processos conscientes, voluntários, intencionalmente provocados (por um agente exterior, neste caso o professor) e ocorrentes preferencialmente em contextos escolares".

KRASHEN (1981:15), afirma que os indivíduos têm dois sistemas independentes para o desenvolvimento das habilidades da língua segunda: a aquisição subconsciente da língua e a aprendizagem consciente da língua. Para o autor, a aprendizagem consciente pode alterar o conhecimento adquirido anteriormente. Como?

Os aprendentes podem usar a aprendizagem consciente das regras formais da língua segunda, do funcionamento gramatical para melhorar as suas competências comunicativas, portanto, aperfeiçoando ou otimizando aquilo que adquiriram inconscientemente.

Deste modo, partindo do princípio que a aprendizagem consciente é intencionalmente provocada por um agente exterior⁴), (por exemplo: pelo professor, na escola) e que ela pode melhorar a competência comunicativa os alunos; a Escola deve fornecer à estes um "input"

⁴ Segundo ANDRADE et al. (1992) acima citado.

linguístico que lhes possa levar a uma homogeneidade linguística, dado que os alunos provêm de meios sociais diferentes e, conseqüentemente, mesmo tendo Português como língua materna, não têm o mesmo nível de conhecimentos sobre a língua, isto é, não possuem a mesma variedade linguística.

2. Ensino/aprendizagem

Outros termos cujo significado urge precisar e que funcionam de maneira dual são os de ensino/aprendizagem. Segundo RICHTERICH (1985), citado por ANDRADE et al. (1992-68):

."o ensino é único e a aprendizagem é múltipla. (cada indivíduo que aprende pode apropriar-se de forma diferente do mesmo discurso, porque o ensino não é a única fonte de aprendizagem);

.o ensino esgota-se num tempo institucional, o tempo da aula, e a aprendizagem é prolongada ao ritmo do aprendente;

.o professor transmite os conteúdos de uma forma linear e cumulativa mas o aprendente integra-os de uma forma sintética, não cumulativa e não linear, alterando constantemente as informações recebidas no contacto com conhecimentos, saberes e comportamentos já possuídos."

Os autores acima citados acrescentam, ainda (p-68), que se consideram "a interacção ensino-aprendizagem como algo de mutuamente interdependente é também porque a qualquer

prática de ensino está subjacente uma representação do que é a aprendizagem e dos fenómenos nela envolvidos".

3. Competência linguística e comunicativa

A aprendizagem de qualquer língua tem em vista a aquisição de dois tipos de competência: linguística e comunicativa.

A competência linguística Segundo GOMES et al. (1991:21), "relaciona-se com o domínio do sistema de sons e de estruturas básicas da língua que se está a aprender e, sobretudo, com o domínio a nível das formas verbais. E a competência comunicativa, é a capacidade de comunicar de uma forma espontânea, numa situação de interacção com um (alguns) interlocutore(s)"

GOMES et al. (1991:21), afirmam ainda que "a competência comunicativa ultrapassa a competência linguística, pois é diferente conhecer formas verbais, vocabulário, estruturas gramaticais de uma língua ou usar essa mesma língua de forma adequada numa situação de comunicação".

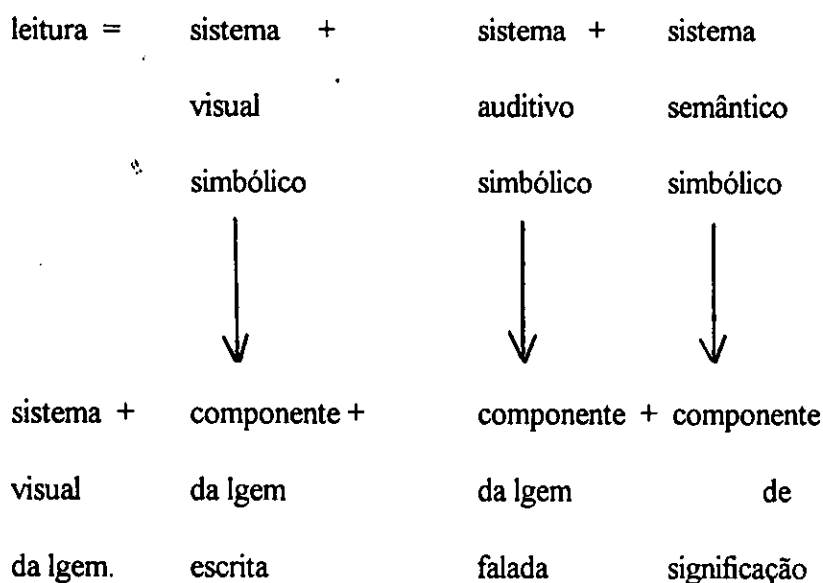
Por conseguinte, pode-se afirmar que os efeitos cognitivos positivos na aprendizagem da leitura resultam apenas quando a criança tiver alcançado um certo nível de competência comunicativa na Língua Portuguesa, ser capaz de falar e entender, rasoavelmente, antes de se beneficiar dela como meio de ensino.

4. A leitura

Algumas definições da leitura apresentam-se simplistas de mais, não chegam a envolver certas componentes que lhe são subjacentes. Tal é o caso da definição apresentada por CASTILLO (1984:41), segundo a qual a leitura "es un complejo proceso mediante el cual los símbolos impresos o escritos llegan a tener um significado"⁵, deste modo, adoptamos a posição de LEITÃO et al. (1993:191), por ser mais abrangente, ao envolver todos os componentes que a sobrepõe.

Para LEITÃO et al. (1993:191), a leitura "envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas-letras) e a associação interiorizada com componentes auditivos (fonemas), que se lhe sobrepõem e lhes conferem um significado. Afirmam ainda que a leitura é um duplo e segundo sistema simbólico (visual e auditivo) que representa a realidade e a experiência. Consequentemente, a aprendizagem da leitura constitui uma relação entre o que se ouve e diz com o que se vê e lê".

LEITÃO et al. (1993:192), esquematizam da seguinte maneira os componentes da leitura:



⁵ " é um processo complexo mediante o qual os símbolos impressos ou escritos chegam a ter um significado".

4.1 Tipos de leitura

GOMES et al. (1991:134), consideram que existem dois tipos de modalidades de leitura:

."A leitura oral;

. A leitura silenciosa;

A leitura oral constitui a primeira fase da aprendizagem, e dentro dela destaca-se:

. leitura oral individual que constitui um dos melhores meios de aperfeiçoamento da capacidade de ler. Ela é a mais recomendada pois, possibilita:

- a visualização da forma escrita;

- o aperfeiçoamento da articulação, da entoação e da pronúncia.

. leitura oral dialogada, um bom exercício disciplinador, porque obriga o aluno a uma permanente atenção, uma vez que quem lê tem de estar atento ao momento em que tem de ler (só deve ser feita depois de o texto ter sido interpretado);

. leitura oral coral é feita ao mesmo tempo por todos os alunos, em virtude dos mais tímidos poderem sentir-se mais enquadrados. Para se atingir uma boa leitura coral, devem observar-se as seguintes etapas:

- o professor lê e os alunos repetem;

- o professor e os alunos lêem frases alternadamente;

- o professor divide a classe em dois grupos, um grupo da turma vai lendo em coro, enquanto o outro com a ajuda do professor vai corrigindo a leitura do primeiro grupo.

Apesar de a leitura oral coral constituir um bom exercício disciplinador, imposto ao grupo, não deve ser usada com muita frequência por impedir a correção e a avaliação.

A leitura silenciosa é efectuada mentalmente sem interferência dos órgãos vocais. Esta modalidade de leitura é praticada a partir da terceira ou segunda classe do ensino primário.

5. Factores sociais que intervêm na aprendizagem da leitura

REBELO & ATALAIA (1978-9) "A experiência de ensino demonstra que muitas das dificuldades dos jovens alunos na aprendizagem da língua resultam (...) de factores externos que vão interferir na evolução psicológica e mental da criança. Entre esses factores é de avultar o meio sócio-económico e sócio-cultural donde provêm os alunos. O ambiente da classe desfavorecida onde há inúmeras carências não pode servir de incentivo às potencialidades infantis. Raramente os professores tomam consciência de que há uma correlação entre o grupo social e o sucesso na leitura, embora não seja novidade para ninguém que são sobretudo as crianças de famílias pobres que revelam maiores dificuldades de aprendizagem. Portanto, antes de se justificar o insucesso na leitura como falta de capacidades mentais, devia pôr-se em questão o empenhamento do professor, ajustamento dos métodos utilizados, o tempo concedido aos alunos para o cumprimento das tarefas".



As afirmações anteriores são reforçadas por BARCELÓ (1988-32), ao postular que "o ambiente que rodeia a criança pode influir na maturidade para a leitura visto que ela levará todas as suas experiências para a sala de aulas". Para este autor (p-33), "estudos relacionados com a relação entre os níveis sócio-económicos e os progressos na leitura mostram que existe uma relação directa entre o estatuto sócio-económico e o progresso na leitura. Existe maior riqueza de vocabulário nas crianças que provêm da classe favorecida do que as da classe desfavorecida", o que significa que as possibilidades de significação na leitura são maiores para as primeiras crianças devido à riqueza das suas experiências. Recorde-se ainda que observações similares foram feitas por BERNSTEIN (1958), citado por MARCELLESI & GARDIN (1975-192), segundo o qual "a estrutura social determina a forma de organização social que determina os códigos de comportamento, entre os quais alguns comportamentos linguísticos".

A partir do que ficou exposto, podemos deduzir que as condições de aprendizagem dos alunos referidos anteriormente, logo no início da sua vida escolar, são forçosamente diferentes. Portanto, ao submetemos os alunos ao mesmo tipo de metodologias de ensino da língua estamos a ser parciais, estamos a condicionar o fracasso escolar de um dos grupos.

No caso de Moçambique, temos dois problemas, nomeadamente, um linguístico e outro sociolinguístico.

1º A maior parte das crianças moçambicanas que provêm de famílias desfavorecidas têm como língua materna uma Língua Bantu, portanto, não têm meios linguísticos ou recreativos, (nomeadamente televisor, livros de leitura infantil, etc.) que lhes possam estimular ou preparar o nível linguístico antes da sua entrada para escola.

2º Entre os moçambicanos que falam a Língua Portuguesa ocorrem diferenças a nível da competência comunicativa (tendo em conta que a nível da Língua Portuguesa podem existir vários comportamentos linguísticos diferentes, um(a) que se aproxime da norma padrão, isto é, do português falado em Coimbra e Lisboa⁶) que é a norma usada pelos livros de Português da 1ª classe e outra que se afasta da norma padrão como fruto da interferência das Línguas Bantu na Língua Portuguesa.

Essas manifestações linguísticas, particularmente aqui em Moçambique, estão na maior parte das vezes ligados a factores de ordem sócio-económica que vão influenciar na agência de socialização mais determinante da criança que é a família.

6. A planificação do processo de ensino-aprendizagem da leitura

Segundo GOMES et al. (1991:91), "a planificação é uma área do processo de ensino-aprendizagem que visa prever o modo como o mesmo será desenvolvido. Ela deve ser reformulada aquando da execução ou sempre que se detectarem insuficiências ligadas ao modo como foi feita essa planificação".

Estes autores afirmam, ainda na (p-91), que "para planificar, o professor deve responder adequadamente às seguintes questões:

- . para quem se está a organizar o trabalho?
- . para quê levar a cabo?

⁶ CUNHA & CINTRA (1984)

. quanto tempo se vai estudar?

. que assunto se vai tratar?

. como é que se vai realizar?

Face aos dados anteriores, o professor deve assegurar, entre outras, as seguintes condições:

. conhecer os alunos, os seus saberes e os seus interesses;

. definir os objectivos;

. escolher as estratégias, organizar as actividades e preparar o material didáctico;

. preparar os instrumentos de avaliação."

A planificação pode ser feita nas seguintes modalidades:

. Planificação a longo prazo;

. Planificação a médio prazo;

. Planificação a curto prazo.

A Planificação a longo prazo constitui o suporte das várias planificações a médio prazo. Ela pode ser da iniciativa dos serviços do Ministério da Educação. Este tipo de planificação refere-se à organização do trabalho do professor a ser realizado ao longo da fase ou da classe.

A Planificação a médio prazo pode ser da iniciativa dos serviços do Ministério da Educação ou ser realizada pelo professor, consoante os recursos do País. Ela deve ter em conta os vários tipos de conteúdos a ensinar.

No primeiro nível de escolaridade os conteúdos podem ser agrupados em:

. conteúdos ligados à aquisição e desenvolvimento da oralidade;

. conteúdos ligados à aquisição da leitura".

Segundo GOMES et al. (1991-50), a progressão dos conteúdos pode ser feita da seguinte maneira:

- . a oralidade precede largamente e acompanha a aquisição da leitura;
- . a aquisição da leitura e da escrita faz-se em simultâneo, isto é, a partir do momento em que o aluno reconhece os caracteres escritos, já sabe relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral.

A Planificação a curto prazo este tipo de planificação é da responsabilidade do professor. O professor deve assegurar as seguintes condições:

- . distribuição dos conteúdos pelo número de aulas das unidades didácticas;
- . ligação entre as várias aulas da mesma unidade didáctica.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Aspectos gerais

Fez-se uma investigação qualitativa do processo de ensino-aprendizagem da leitura que obedeceu aos seguintes passos:

- Observação participante de aulas nas turmas de amostra, (Setembro a Dezembro de 94).
- Lançamento, acompanhado, de um inquérito-teste sociolinguístico aos alunos da 1ª classe na última semana de aulas.
- Lançamento de um inquérito-sociolinguístico às respectivas professoras das turmas de amostra.
- Análise e interpretação das respostas dos inquéritos
- Descrição e avaliação das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura, constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe, através da " Grelha para avaliação e selecção dos materiais didácticos" proposta por PINTO & FONSECA (1987).
- Análise os resultados dos inquérito-testes aplicados aos alunos em interacção com os resultados da avaliação das metodologias usadas pelos livros.

1.1 População-alvo

A população-alvo era constituída por alunos da 1ª classe de uma Escola urbana e uma peri-urbana existentes na Capital do País, nomeadamente:

- . A Escola Primária 3 de Fevereiro;
- . A Escola Primária Unidade 24.

A Escola Primária 3 de Fevereiro localiza-se no Bairro da Polana, portanto na zona urbana da cidade de Maputo. Esta Escola, diferentemente de muitas escolas da cidade, está fisicamente bem constituída: as suas salas estão todas apetrechadas (têm carteiras e cadeiras) e tanto os alunos como os professores possuem uniforme escolar. Deste modo, pode-se dizer que a Escola 3 de Fevereiro tem todas as infraestruturas necessárias para o seu bom funcionamento.

A Escola Primária Unidade 24 localiza-se no Bairro da Maxaquene, um Bairro peri-urbano. Esta escola, diferentemente da Escola Primária 3 de Fevereiro, encontra-se fisicamente danificada. A maior parte das salas de aulas só têm o tecto e duas paredes laterais, não têm carteira nem cadeiras, os alunos sentam-se no chão.

A escolha destas duas escolas justifica-se pelo facto de ser nas zonas urbanas onde encontramos um número considerável de crianças que têm o Português como primeira língua e ser nas zonas peri-urbanas onde encontramos um número elevado de crianças que têm como língua materna uma Língua Bantu.

1.2 Selecção da amostra

Nas duas turmas, constituíram objecto exclusivo de estudo os alunos que tinham a partir dos 6 anos de idade, que tinham livros de leitura e que estavam pela primeira vez na 1ª classe. Excluimos os alunos que tinham menos de 6 anos de idade porque o MINED recomenda que as crianças devem iniciar a escolaridade a partir dos seis anos de idade. Os alunos que não tinham livros de Português foram excluídos porque a nossa análise centrou-se sobretudo na interacção entre as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e língua materna do aluno, finalmente, excluimos os repetentes porque estavam a beneficiar do processo de ensino-aprendizagem pela segunda vez.

Deste modo, dos 73 alunos da Escola Primária Unidade 24 só foram seleccionados 20 alunos e na Escola Primária 3 de Fevereiro dos 62 alunos só foram seleccionados 20 alunos. Os restantes foram excluídos.

2. Recolha de dados

Devido à natureza da nossa investigação, avaliar a (in)adequação dos livros (do professor e da aluno) da 1ª classe no que se refere às metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura face à língua materna do aluno, a recolha de dados foi feita através de:

. Inquérito inquérito-teste sociolinguístico⁽⁷⁾.

. Inquérito sociolinguístico⁽⁸⁾.

⁷ Anexo 1.

⁸ Anexo 2.

Descrição das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe.

Aplicamos um inquérito-teste sociolinguístico aos alunos da 1ª classe das duas escolas. Esse inquérito-teste sociolinguístico era constituído por duas partes⁽⁹⁾.

A primeira parte tinha por objectivo recolher informações sobre o universo linguístico dos alunos. E a segunda parte, que contém também um teste, tinha por objectivo avaliar até que ponto as agências de socialização dos alunos (Família, Escola e Creche) influenciam o processo de ensino-aprendizagem da leitura, através da introdução de certas variáveis de socialização, tais como: leitura de livros infantis, ensino de vogais e consoantes⁽¹⁰⁾, etc.

Aplicamos a cada uma das professoras das respectivas turmas, que constituíram a amostra, um inquérito sociolinguístico⁽¹¹⁾.

Foi objectivo deste inquérito, inteirarmo-nos das opiniões das respectivas professoras acerca da utilidade ou não dos livros (do professor e do aluno) no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da leitura de acordo com o conjunto de experiências anteriores (língua e cultura) que os alunos transportam consigo quando entram pela primeira vez para a escola.

⁹ Ver anexo 1.

¹⁰ Testamos a leitura de vogais e consoantes por considerarmos que como a maior parte dos adultos aprenderam a ler segundo o método sintético, possivelmente ensinam a ler aos seus filhos segundo este método.

¹¹ Ver anexo 2.

Fizemos descrição e avaliação das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe, utilizando a "Grelha para Avaliação dos Materiais Didáticos" proposta por PINTO & FONSECA (1987).

Com a avaliação dos livros pretendíamos ver se as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura têm ou não em conta o facto do Português ser uma língua segunda para a maior parte dos alunos.

Fizemos a análise dos resultados dos inquérito-testes sociolinguísticos em interacção com os resultados da avaliação dos livros.

CAPITULO IV - ANÁLISE DOS INQUÉRITOS E AVALIAÇÃO DOS MANUAIS

1. Descrição e análise dos resultados dos inquérito-testes sociolinguísticos⁽¹²⁾ aplicados aos alunos

Perguntas	Alunos da Esc. Prim. Unidade	Alunos da Esc. Prim. 3 de Fever.
1. Quanto a idade?	24 varia de 6 à 11 anos.	varia de 6 à 7 anos.
2. Língua materna?	Todos têm como língua materna uma Língua Bantu.	Todos têm como língua materna a Língua Portuguesa.
3. Frequência a Creche?	7 frequentaram 13 não	15 frequentaram 5 não
4. Disciplina que gostam mais?	13 de Português 7 de Matemática	9 de Português 11 de Matemática
5. Se sabem ler vogais ⁽¹³⁾ ?	12 sabem 8 não 5 aprenderam em casa 4 na escolinha e 3 na escola.	Todos sabem ler vogais. 15 aprenderam na creche e 5 aprenderam em casa.

¹² Ver anexo 1.

¹³ Ver anexo 1.1.



6. Se sabem ler consoantes ⁽¹⁴⁾ ?	1 sabe. 19 não sabem.	12 sabem. 8 não. 12 aprenderam em casa.
7. Se sabem ler palavras ou frases simples ⁽¹⁵⁾ ?	Nenhum sabe.	12 alunos sabem. Os doze aprenderam na Escola e em casa.
8. Alunos que têm hábitos de leitura?	Nenhum.	15 alunos têm hábitos de leitura.
9. Se têm ajuda dos pais na resolução de exercícios?	11 alunos têm ajuda dos pais/irmãos. 1 do explicador 8 não têm.	17 alunos têm ajuda dos pais/irmãos. 3 dos explicadores.
10. Se têm as aulas de explicação?	1 tem. 19 têm.	3 vão as aulas de explicação. 17 não.
11. Quanto ao que gostam mais de fazer?	11 gostam de estudar. 9 de fazer trabalhos domésticos.	14 gostam de estudar. 6 de estudar e brincar.

¹⁴ Ver anexo 1.2.

¹⁵ Ver anexo 1.3.

.Apresentação dos resultados em termos percentuais das perguntas chaves

Perguntas	Escola Primária Unidade 24	Escola Primária 3 de Fevereiro
1. Língua materna Bantu	100%	0%
2. Língua materna Portuguesa	0%	100%
3. Frequência a creche	35%	75%
4. Alunos que gostam da disciplina de Português	65%	45%
5. Alunos que sabem ler vogais	60%	100%
6. Alunos que sabem ler consoantes	5%	60%
7. Alunos que sabem ler palavras e frases simples	0%	60%
8. Alunos que têm ajuda dos pais na resolução dos exercícios	55%	85%

9. Alunos que frequentam aulas de explicação	5%	15%
10. Alunos que gostam de estudar	55%	100%

2. Interpretação dos resultados

De acordo com os resultados dos inquérito-testes sociolinguísticos podemos afirmar que a situação dos alunos da Escola Primária Unidade 24 é mais homogénea que os da Escola Primária 3 de fevereiro, pois, nesta escola, os alunos não só têm em comum o facto de terem como língua materna uma língua Bantu, como também, até à última semana de aulas nenhum deles sabia ler palavras e frases curtas. Isto quer dizer que nenhum dos alunos da 1ª Escola Primária Unidade 24 conseguiu atingir o objectivo preconizado pelos livros da 1ª classe segundo o qual: o aluno ao terminar a 1ª classe deve saber ler palavras e frases curtas.

Dos 20 alunos inquiridos, 18 foram inquiridos em Língua Tsonga, portanto o equivalente a 90%, porque não sabiam falar a Língua Portuguesa.

Por conseguinte, podemos afirmar que a família dos alunos da Escola Primária Unidade 24 não lhes prepara antes ou depois de entrarem para a Escola de modo a enfrentarem poucas ou nenhuma dificuldades linguísticas. Isto é, os seus pais não lhes estimulam para uma aprendizagem

fora da sala de aulas. Aliás, um número considerável de alunos (55%) diz gostar de fazer trabalhos domésticos, o que nos leva a inferir que eles trabalham mais em casa do que estudam.

A mesma análise poder-se-á fazer em relação a escola, (de acordo com os resultados dos inquérito-testes), ela pouco ou nada consegue fazer em relação aos alunos que entram para escola tendo como língua materna uma Língua Bantu. Isto é, a escola durante os dois meses e meio, (tempo recomendado pelos livros para o processo de ensino-aprendizagem da oralidade), não consegue fornecer aos alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu uma competência comunicativa suficientemente forte para estarem razoavelmente preparados para a fase seguinte que é do processo de ensino-aprendizagem da leitura. De facto, os alunos da Escola Primária unidade 24 até à última semana de aulas, continuavam como se nunca tivessem estado em contacto com a Língua Portuguesa. Por exemplo, durante a observação das aulas de Português na última semana de aulas era frequente ouvirmos os alunos a falarem uma língua Bantu na sala de aulas, fosse para pedir emprestado uma borracha, lápis ou mesmo conversarem entre si, o que dá a entender que a professora passou para a fase do processo de ensino-aprendizagem da leitura sem que houvesse condições para a aprendizagem da leitura, factor que viria a reflectir-se negativamente no fim do ano lectivo, visto que, nesta altura, nenhum dos alunos da Unidade 24 sabia ler palavras e frases curtas.

Em relação à Escola Primária 3 de Fevereiro, podemos dizer que a situação é positiva relativamente a da Unidade 24, tendo em conta que 60% dos alunos terminaram a 1ª classe sabendo ler palavras e frases curtas, portanto, conseguiram atingir o objectivo preconizado pelos livros.

Podemos dizer que um factor favorável para aprendizagem da leitura é o facto destes alunos terem entrado para a Escola enquanto sabiam falar a língua de ensino, portanto a Língua Portuguesa. Contudo, o facto dos 40%, (número considerável), terem terminado a 1ª classe sem saber ler palavras e frases curtas, embora tivessem como língua materna a Língua Portuguesa, põe em causa a nossa afirmação.

Deste modo, de acordo com o quadro, no que se refere às perguntas do teste (perguntas de 8 a 10) do inquérito-teste sociolinguístico⁽¹⁶⁾ aplicado aos alunos, podemos inferir que o conhecimento oral da Língua Portuguesa, portanto, o domínio da competência comunicativa apesar de ser um factor primário para aprendizagem da leitura não é determinante. Ao domínio oral associam-se outras variáveis sociológicas que são introduzidas quase na sua totalidade pela agência de socialização dos alunos mais fundamental que é a família.

Por conseguinte, a família aparece como uma agência de socialização que pode ou não influenciar no processo de ensino-aprendizagem da leitura, através da criação de hábitos. Ela pode, por exemplo, proporcionar aos alunos, nomeadamente, hábitos de estudo e leitura que para além de ajudarem as crianças a familiarizarem-se com os caracteres escritos, sobretudo na sua visualização, o que facultar-lhes-á efectuar a distinção entre vogais e de consoantes⁽¹⁷⁾ bem como a sua aprendizagem, contribuindo, também para o seu enriquecimento linguístico. Esse facto, pode ser facilmente constatado entre os alunos da Escola Primária 3 de Favereiro. Os 12 alunos que sabem ler palavras e frases curtas dizem ter aprendido em suas casas a ler vogais e consoantes, e terem hábitos de leitura.

¹⁶ Ver anexo I, segunda parte.

¹⁷ Dado que a maior parte dos adultos foram iniciados na leitura segundo o método sintético onde a "iniciação à leitura faz-se a partir de unidades mínimas (letras -fonemas) e passa-se à estruturas cada vez mais complexas: sílabas, palavras e frases". GOMES ET AL. (1991:115)

Pode-se dizer que os alunos que têm a ajuda dos familiares em casa estão mais aptos a tirar proveito dos conteúdos ensinados na escola do que os seus colegas por possuírem uma experiência cultural variada e rica, tendo em conta que alguns livros infantis usam a linguagem padrão e é esse tipo de linguagem que é usada pelos livros de Português.

Deste modo, podemos afirmar que há pouca descontinuidade entre os sistemas simbólicos da escola e aqueles através dos quais algumas crianças da Escola 3 de Fevereiro foram socializadas.

O que ficou aqui exposto leva-nos a depreender que a génese do sucesso na aprendizagem da leitura pode ser encontrada não só em bases linguísticas, que é o conhecimento da Língua que está sendo alvo de aprendizagem, portanto, da Língua Portuguesa, como também nos tipos de variáveis de socialização a que o aluno foi ou é submetido antes e depois de entrar para escola, estando, na maior parte das vezes, por detrás desse tipo de socialização, o factor sócio-económico.

Deste modo, Voltamos a tese das vantagens sociolinguísticas. As crianças provenientes de famílias desfavorecidas, de famílias com baixo nível económico, não têm meios para compensar as lacunas linguísticas e, logo, estas crianças estão sujeitas ao fracasso.

3. Descrição e análise dos resultados dos inquéritos sociolinguísticos aplicados às professoras

Perguntas	Professora da Esc. Primária Unidade 24.	Professora da Esc. Primária 3 de Fevereiro.
1. Língua materna?	Português/Chope.	Português/Charigana

2.Quanto ao nível de instrução?	6 ^a +3	Não respondeu à pergunta.
3.Quanto à língua que fala a maior parte dos alunos?	Changana.	Português.
4.Quanto à experiência de trabalho?	Há 16 anos que dá aulas.	Há 9 anos que dá aulas.
5.Se tem dificuldades em transmitir a matéria?	Não.	Não.
6. Se os alunos têm apresentado problemas de leitura?	Sim. Ao iniciarem as aulas deparam com grandes dificuldades devido à própria língua que se usa na escola que é diferente das suas línguas maternas.	Não.
6. Se os livros do professor/aluno facilitam a aprendizagem da leitura? Justifique?	Não. Porque os livros não retratam a realidade do País.	Sim. Porque os livros são bem claros.

7. Se o processo de ensino-aprendizagem da leitura constante nos livros (do prof. e do aluno) da 1ª classe deve sofrer alterações?	Sim. Deve-se diminuir o tempo da oralidade porque é mais longo que o da leitura.	Sim. Os pais não conseguem ajudar os seus filhos.
8. Se dá aulas de explicação?	Não.	Não.

4. Interpretação dos resultados

No que se refere às suas línguas maternas podemos dizer que as duas professoras são bilingues de Língua Portuguesa e Língua Bantu. A professora da Escola Primária Unidade 24 é mais experiente em relação à professora da Escola Primária 3 de Fevereiro. Quanto à Língua materna dos alunos as suas respostas confirmam à dos resultados dos inquéritos aplicados aos alunos, isto é, que os alunos da Escola Primária 3 de Fevereiro, na sua maioria têm a Língua Portuguesa como língua materna e os da Escola Primária Unidade 24, têm como língua materna uma Língua Bantu. As duas professoras dizem que não têm dificuldades em transmitir a matéria

aos seus alunos, talvez esteja por detrás desta afirmação o facto de se limitarem a seguir as metodologias propostas pelos livros sem se preocuparem se os alunos aprendem ou não.

Para a professora da 3 de Fevereiro os alunos não têm apresentado problemas na leitura, mas a professora da Unidade 24 diz que os seus alunos têm apresentado problemas na leitura, pelo facto de se usar uma língua diferente na escola daquela que usam em casa. A professora da 3 de Fevereiro diz que os livros da 1ª classe facilitam o processo de ensino-aprendizagem da leitura porque estão bem claros e a da Unidade 24 diz que não facilitam porque não retratam a realidade do País. A professora da 3 de Fevereiro diz que o processo de ensino-aprendizagem da leitura constante dos livros da 1ª classe deve sofrer alterações porque com estes livros os pais não conseguem ajudar os filhos e a professora da Unidade 24 diz que se deve diminuir o tempo da oralidade porque é mais longo que o da leitura. As duas professoras não dão aulas de explicação.

De acordo com o exposto podemos afirmar que a avaliação dos livros pelas professoras é feita sob duas perspectivas: uma em relação ao aluno que aprende e outra em relação à professora que ensina. As duas professoras dão a entender que dominam os conteúdos leccionados, na medida que dizem não ter dificuldades em transmitir a matéria aos seus alunos.

A professora da 3 de Fevereiro não reconhece existirem lacunas maiores nos livros do professor e do aluno se não o facto de não estarem bem estruturados, pois, não permitem que os pais ajudem aos seus filhos fora da sala de aulas. Isto quer dizer que os alunos da 3 de Fevereiro reagem positivamente em relação aos conteúdos leccionados. Provavelmente, a professora não se dá conta da existência de certas variáveis, introduzidas pela família, que ajudam os alunos a preencherem as lacunas existentes nos livros, de forma a superarem os problemas na leitura.

Em relação à professora da Unidade 24 podemos afirmar que ela, apesar de estar ciente da causa que dificulta a aprendizagem da leitura, que é o facto dos alunos depararem na escola com uma língua diferente da sua língua materna, propõe que se deve diminuir o tempo da oralidade por ser mais longo que o da leitura, deste modo, podemos dizer que ou ela não sabe ou não se apercebe que, diminuindo o tempo da oralidade, está-se a encurtar o período necessário para aprendizagem oral da língua e que esta aprendizagem constitui um factor indispensável para a aprendizagem da leitura. Talvez seja por isso que a professora seguiu para o processo de ensino-aprendizagem da leitura sem que os alunos tivessem adquirido a competência comunicativa mínima para que se processasse a aprendizagem da leitura.

Deste modo, podemos inferir que alguns professores desconhecem que o principal requisito para a aprendizagem da leitura é a competência comunicativa, dado que a aprendizagem da leitura não é um sistema isolado mas sim, um sistema interdependente. Após haver aprendido a substituir o mundo da realidade por um sistema simbólico caracterizado por símbolos auditivos (fonemas), a fala, a aprendizagem da leitura resume-se em aprender a reconhecer estes mesmos sistemas sob uma forma diferente. No lugar de símbolos auditivos (fonemas), o novo sistema compõe símbolos visuais (grafemas).

5. Decrição das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros da 1ª classe

Segundo GOMES et al. (1991:24), "o processo de ensino-aprendizagem de uma Língua assenta no percurso didáctico que passa pelos seguintes momentos:

- . ouvir, compreender e falar;
- . ler e compreender;
- . escrever".

Interessam-nos explorar os dois primeiros pontos porque ouvir, compreender e falar são condições básicas para a aprendizagem da leitura, condições necessárias para fazer a "descodificação de símbolos gráficos (grafemas-letras) e a associação interiorizada com componentes auditivos (fonemas) que se lhes sobrepõem e lhes conferem o significado", de acordo com LEITÃO et al. (1993:93). Neste contexto, a leitura precede a competência comunicativa dos indivíduos da língua que está sendo alvo de aprendizagem.

A divisão de conteúdos que se referem ao processo de ensino-aprendizagem da leitura nos livros (do professor e do aluno) é feita através de unidades, da seguinte maneira:

1ª à 7ª unidade - (o correspondente a dois meses e meio): ensino da oralidade.

8ª à 18 unidade - (o correspondente a cinco meses e meio): ensino da leitura.

O MINED faz a organização do trabalho a ser realizado ao longo do ano, isto é, todo tipo de actividades a desenvolver, objectivos e fins a atingir, bem como, a distribuição dos conteúdos pelo número de aulas das unidades didácticas é feito e a ligação entre várias aulas da mesma unidade didáctica. Por exemplo, no princípio de cada unidade, o professor encontra no seu livro um quadro informativo, onde se referem os objectivos a atingir, bem como o léxico, as estruturas a utilizar e todos os passos que o professor deve seguir na sala de aula durante todo o ano lectivo, excepto as avaliações que são elaboradas pelo próprio professor.

Os temas explorados pelos livros estão relacionados com a jogos de pedrinhas, visita ao posto de saúde, cooperativa de consumo, machimbombo, Presidentes Samora Machel e Eduardo Mondlane, os períodos do dia, uma ajuda, ajudando o pai, um animal ferido, a noite, em casa do Paulo, em casa da Aída.

5.1 Metodologia do ensino da oralidade

A compreensão oral é feita através de diálogos, alguns exercícios sistemáticos, jogos de perguntas, etc.

.Os diálogos são apresentadas no livro do professor juntamente com as respectivas imagens, no livro do aluno, aparecem as imagens sem os diálogos, isto é, sem caracteres escritos.

O desenvolvimento dos diálogos segue as seguintes etapas:

O professor apresenta as imagens, depois, lê o diálogo que se desenrola entre as personagens, apontando cada uma delas à medida que vai apresentando;

.Explicação - professor explica as estruturas novas a partir da concretização, ligando as palavras às coisas;

.Repetição - uma vez compreendido, o diálogo deverá ser repetido para ser memorizado;

.Reconstituição do diálogo - o aluno deve reproduzir o diálogo memorizado na ordem certa com a ajuda das imagens;

.Dramatização das situações do diálogo;

5.2 Metodologia do ensino da leitura

Em primeiro lugar, as crianças aprendem a ler as vogais que lhes são apresentadas tanto em letra cursiva como em letra de imprensa.

A aprendizagem da leitura é feita através do método analítico-sintético com base fônica. Esta aprendizagem parte da análise de uma frase para chegar aos mais pequenos sons da fala (os fonemas) associando-os à sua representação escrita (as letras do alfabeto). Este método privilegia o som das componentes da frase. Cada som é trabalhado de maneira sistemática.

Exemplo:

O professor aponta para uma imagem e pergunta:

P. Quem é a senhora?

A. É a mamã.

O professor escreve no quadro a frase "é a mamã" e, em seguida, separa em sílabas ao mesmo tempo que escreve no quadro: ma - mã. Pede a uma criança que leia as sílabas. Depois pronuncia a sílaba "ma" e escreve separadamente: "m" e "a" e as crianças lêem. E, finalmente, escreve apenas "m" e emite o som correspondente.

esquematização

"é a mamã"

mamã

ma mã

ma

m a

m

O professor ensina as crianças a ler as sílabas formadas pela letra "m", após o que aprendem também os seguintes sons: /p/, /t/, /r/, /a/, /l/, /c/, /v/, /g/, /d/, /n/, /j/, /b/, /s/, /ʃ/.

6. Avaliação das metodologias

A avaliação das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe será feita de acordo com a "Grelha para avaliação e selecção de materias didácticos", proposta por PINTO & FONSECA" (1987)

Segundo PINTO & FONSECA (1987:54), "a escolha correcta de materiais didácticos facilita o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os bons materiais, e com o suporte pedagógico-didáctico, constituem um auxílio precioso para o professor".

A grelha é constituída por três partes. A primeira parte da grelha oferece critérios para avaliação dos aspectos gerais dos livros didácticos, tais como: o seu formato, os caracteres tipográficos, as imagens, e a organização de conteúdos; a segunda parte oferece critérios para avaliação da didáctica da língua numa perspectiva de abordagem comunicativa, e, finalmente, a terceira parte oferece critérios de avaliação de aspectos de ordem pedagógica que constituem a base do desenvolvimento integral do aluno.

No que se refere à metodologia de avaliação a adoptar importa referir que iremos seguir a ordem proposta pela grelha.

6.1 Avaliação dos aspectos gerais

No que se refere aos aspectos gerais, podemos dizer que o livro do aluno da 1ª classe, por um lado, não têm formato prático, pois são muito grandes e conseqüentemente difíceis de manusear e, por outro lado, não têm boa encadernação e o papel não é de alta qualidade o que permite que se rasguem com muita facilidade.

Os caracteres tipográficos que existem no livro do aluno são excelentes, na medida em que se apresentam tanto em letra cursiva como de imprensa de uma forma clara, o que permite uma fácil leitura.

As imagens que aparecem não são atraentes e não exibem nenhum sentido de humor o que vai contribuir para uma fraca motivação na aprendizagem por parte do aluno. Para finalizar, é de referir que algumas imagens que estão presentes no livro (do professor e do aluno) não têm utilidade didáctica dúbia, por um lado, porque não existe correspondência entre as imagens e os diálogos que elas expressam, (por exemplo, ver anexo 3, imagens da 11ª unidade, livro do professor), e por outro lado, porque as imagens que estão no livro do aluno não são acompanhadas pelos respectivos diálogos. (Por exemplo, ver anexo 4, imagens da 11ª unidade, livro do aluno). Este factor acarreta conseqüências negativas para os alunos, pois, estes ao se aperceberem-se de que não existe correspondência entre o que eles intuem ser os diálogos das imagens e o que dizem elas expressar no livro do professor podem ficar frustrados e não efectuarem nenhum esforço cognitivo, buscando experiências anteriores, para que se enquadrem na aprendizagem, ficando, também, impossibilitados de poderem associar as imagens aos fonemas e à grafia correspondente, uma das estratégias para aprendizagem da leitura.

A ausência de instruções sobre o tipo de actividades a realizar no livro do aluno, (por exemplo: ver anexo 5, livro do aluno Vol.1, p-76), pode dificultar a sua aprendizagem fora da sala de aula, na medida em que é totalmente impossível que os pais ou seus próximos mais escolarizados saibam de facto ou compreendam o que se pretende que os alunos aprendam a partir das imagens ou testar os seus alunos sobre algo que tenham aprendido anteriormente, isto significa, que logo à partida, o processo de ensino da leitura está reservado exclusivamente ao professor.

No que se refere à organização interna dos conteúdos que dizem respeito referem ao processo de ensino-aprendizagem da leitura nos livros (do professor e do aluno), podemos afirmar, por um lado, que ela não é facilmente captada pelos professores e alunos, em virtude de as imagens surgirem sempre no princípio de cada unidade e os professores e os alunos sempre que queiram consultá-las têm de voltar atrás nas páginas do livro.

É de referir, também, que são poucas, senão inexistentes, imagens apresentadas que se relacionam com as experiências do dia-a-dia dos alunos. A maior parte das imagens exhibe um tipo de família rural com hábitos de uma família urbana o que de facto não se enquadra na sociedade Moçambicana. (Por exemplo: ver anexo 6, imagens da 12ª unidade do livro do aluno).

A organização não inclui materiais autênticos com tópicos reais que fazem parte do dia-a-dia do aluno, como horários, anúncios, diálogos entre crianças, ou mesmo algumas actividades lúdicas (tais como jogos sobre a leitura), o que poderia criar uma maior motivação nas crianças e, conseqüentemente, encorajaria o seu envolvimento pessoal, visto que, estes tópicos são imediatos, e interessantes permitindo que o aluno se integre na aprendizagem.

Não existe uma exploração adequada dos itens na medida em que os livros adoptam uma progressão linear dos conteúdos, (por exemplo: ver anexo 7, livro do professor Vol.4);

independentemente dos alunos aprenderem ou não; o professor não tem outra alternativa senão inexoravelmente prosseguir com o ensino.

Importa referir ainda que os livros (do professor e do aluno) não incluem sínteses esquematizadas de todas formas linguísticas apresentadas em cada unidades que tenham sido alvo de aprendizagem, nem oferece um conjunto vasto de exercícios que permitam a avaliação das formas estudadas, o que nos leva a inferir que o professor nunca chega a testar se o aluno aprendeu ou não a lição.

6.2 Avaliação de aspectos didáticos

No que se refere aos conteúdos linguísticos, nos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe a escolha dos itens não foi condicionada pelas componentes da situação (papel social e psicológico dos alunos, nem contextos e tópicos), na medida em que todos os alunos estão sujeitos às mesmas metodologias de ensino. Parte-se do princípio que os alunos provêm de estratos sociais semelhantes, e entram para escola tendo o mesmo nível de conhecimentos.

Nos livros (do professor e do aluno), não existe, também, um doseamento equilibrado dos itens linguísticos nas unidades correspondentes ao processo de ensino-aprendizagem da oralidade e da leitura. A oralidade só é ensinada durante dois meses e meio, o que significa que os alunos que não sabem falar a língua de ensino só têm esses meses para serem iniciados na oralidade dessa língua, não obstante existir por cada unidade um número bastante elevado de noções novas, tais como: léxico, verbos e estruturas, (por exemplo, ver anexo 8, livro do professor), para serem aprendidas durante duas semanas no máximo.

Por conseguinte, estes condicionalismos levarão à uma exploração inadequada e apressada dos conteúdos por parte do professor, pois, terá de dar as aulas de corrida para terminar com o programa, o que prejudicará em larga medida a aprendizagem dos alunos que como língua materna uma Língua Bantu, visto que terão primeiro de aprender a escutar os sons das palavras para depois aprender os seus significados. Esta situação é ainda agravada pelo facto de algumas vezes serem introduzidos nas unidades de aprendizagem itens lexicais que não têm nenhuma relação com o tema que está sendo alvo de aprendizagem, o que nos leva a inferir que a diversificação dos itens para aprendizagem pode dificultar a apreensão de alguns, dado que o professor será obrigado a interromper um determinado tema para explorar novos itens lexicais; e isso pode quebrar o ritmo de aprendizagem em que caminha o aluno.

Um outro factor que não é de menor importância é que a maior parte dos exercícios para aprendizagem/aquisição da oralidade propostos pelos livros da 1ª classe são práticos e exigem que o professor transporte consigo para sala de aulas os "instrumentos necessários", o que de facto se torna impraticável e muito dispendioso. Por exemplo, se o professor quiser ensinar o que é uma salada, terá de levar previamente umas folhas de alface, uma bacia e simular estar a fazer a salada. Isto é válido para um sumo, e mais. Mesmo assim, se o professor pudesse, de facto, corresponder às exigências dos livros haveria um outro factor que iria prevalecer: somente os alunos que têm Português como língua materna entenderiam o que o professor estaria a ensinar-lhes e os outros, os que têm como língua materna uma Língua Bantu, ficariam em "branco", pois, o professor estaria a falar numa língua que eles desconhecem, sem contudo, se preocupar em lhes fazer entender o significado das palavras.

No que se refere aos exercícios sistemáticos, também podemos afirmar o mesmo, isto é, que o professor não chega a ensinar o aos seus alunos o significado das palavras, (por exemplo, o exercício sistemático número 1, livro do professor, vol.1)

P. Fica na sala, Fátima.

A. Está bem, Sr. Professor.

Um aluno que não sabe falar a Língua Portuguesa, ou que dominam rudimentarmente, não será capaz de dar a resposta "Está bem, Sr. professor" sem que lhe tenham explicado qual é o significado da expressão "fica na sala".

Os livros do professor contemplam os aspectos fonológicos da Língua Portuguesa na medida em que o processo de ensino-aprendizagem se faz com base no método analítico-sintético com base fônica¹⁸). Ao usar-se o método analítico-sintético com base fônica, está-se a dar muita importância ao treino fonológico, presta-se atenção à articulação e à pronúncia dos sons. Contudo, a aquisição da competência comunicativa é um factor determinante para aprendizagem da leitura segundo este método. Se o aluno não sabe falar a Língua Portuguesa não aprenderá a ler.

Quanto à gramática podemos dizer que não é integrada no contexto do uso na medida em que os livros integram as formas linguísticas fora do contexto. Por exemplo, os livros do professor recomendam que se faça a leitura de uma determinada imagem em que o Paulo, nome dado a uma das personagens, pergunta à mãe se pode ir para o quintal, e ela não aceita, dizendo que fique na varanda. Depois faz-se o jogo de perguntas, (por exemplo: exercício sistemático número 2 (Livro do professor-vol.2, p-21):

O professor faz um jogo de perguntas aos seus aluno.

¹⁸ A iniciação à leitura "parte-se da frase para palavra para depois se chegar à letra. Esta versão privilegia o som da letra". GOMES et al. (1991:117).

O professor diz o quintal e o aluno deverá perguntar:

A - Posso ir para o quintal?

O professor substitui a palavra sublinhada pelas palavras: escola, machamba, cooperativa, recreio, etc. A frase acima transcrita não está enquadrada nos contextos do uso e o mais agravante é que o professor não chega a explicar qual é o significado das palavras que os alunos estão aprendendo. Portanto o professor está ensinando no vazio, se que haja condições para aprendizagem. WIDDOWSON (1991:18), afirma que nestes casos "os alunos estão a demonstrar o seu conhecimento da forma através da manipulação de um modelo de frase mas não a fazem por qualquer outro motivo, (...), os alunos estão produzindo frases a esmo sem qualquer referência ao sentido real das palavras". O autor, acima citado, acrescenta (p-19) que "a língua não pode ser vista necessariamente como demonstração do uso apropriado, acima de tudo a pergunta deve ser contextualizada na medida que ela se refere a algo fora da língua e não é simplesmente uma manipulação em si". Um outro exemplo que espelha um tipo de uso inadequado da Língua Portuguesa nos livros da 1ª classe é o seguinte: (livro do professor-vol.4, p-34)

"O Professor deixa em cima da mesa, apenas, um livro e pergunta:

P - O que está em cima da mesa?

A - Em cima da mesa está um livro".

WIDDOWSON (1991:20), afirma que neste caso em que de facto há um livro em cima da mesa e todos dão conta da sua localização, então porque é que é preciso que o professor faça a pergunta? Se há um livro na mesa à frente de toda a turma, o facto de haver um livro na mesa, à vista de todos, torna artificial a pergunta. A pergunta sobre a localização do livro terá um carácter natural somente se os alunos souberem que o professor não está vendo e se o procura, de facto.



No que se refere às actividades práticas, não se pode dizer que as mesmas sejam variadas, na medida em que se dá maior ênfase às formas linguísticas e não existe uma exploração dos conteúdos a nível contextual, sendo as aulas sempre ministradas dentro da sala de aulas e os alunos nunca chegam a dominar os contextos do uso. Possivelmente, para os alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, as aulas tornam-se cansativas porque não entendem nada do que se está a tratar na sala de aulas. Para os que têm o Português como língua materna, se houvesse exercícios práticos, seria possível aproximar a sua variedade linguística da que é usada nos livros.

Um factor que importa referir é que os livros nunca explicam, ou recomendam ao professor que explique, aos alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, porque é que um aluno deve aprender a Língua Portuguesa, uma língua diferente da que usam em suas casas ou porque devem aprender determinadas estruturas, deste modo, menospreza-se os alunos como seres sociais, portanto, pensantes.

Em relação ao contexto, explicitamente no que se refere ao enquadramento físico, social, psicológico e linguístico incluído nos textos, podemos afirmar que os livros não contemplam acontecimentos reais, do seu dia-a-dia, na medida em que a maior parte dos assuntos explorados não se enquadram na sociedade moçambicana, estão culturalmente distantes das experiências dos universos linguísticos dos alunos Moçambicanos. Isto é, não reflectem a realidade ou as experiências tanto dos para os alunos que têm o Português como língua materna como dos alunos que como língua materna uma Língua Bantu.

6.3 Avaliação de aspectos pedagógicos

Os processos pedagógicos subjacente às metodologias usados no processo de ensino-aprendizagem da leitura, constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe não vão ao encontro da prática pedagógica que seria de desejar. A planificação nos livros do professor está centrada no ensino, portanto, direcciona-se mais para o tipo de pedagogia tradicional, dedica a maior parte do tempo ao ensino não à aprendizagem. O professor é quem transmite a matéria e toma todo o tipo de iniciativas na sala de aulas, nunca envolve os alunos nas actividades de ensino-aprendizagem.

Este tipo de ensino faz com que o professor nunca tenha tempo para testar a capacidade comunicativa do aluno, na medida em que não existe prática de interacção verbal dentro da sala de aulas e os alunos nunca chegam a aprender a ler, porque de facto, aprende-se a ler lendo e não apenas escutando os outros a ler.

Deste modo, podemos dizer que os princípios pedagógicos subjacentes às metodologias de ensino não permitem que os objectivos anunciados pelos planificadores do INDE, por exemplo: que o aluno ao terminar a 1ª classe deve saber ler palavras e frases curtas, sejam atingidos, isto é, não permitem que o aluno que tenha como língua materna uma Língua Bantu, que aprenda segundo estes princípios pedagógicos, termine a 1ª classe sabendo ler palavras e frases simples.

Um factor não menos importante é que os livros (do professor e do aluno) adoptam um tipo de progressão linear dos conteúdos, isto é, a matéria está dividida em série de quadros sucessivos, cuja ordem os alunos têm que respeitar, independentemente da sua resposta ter sido correcta ou não. O que quer dizer que mesmo que o aluno não aprenda, o professor não encontra no seu livro passos auxiliares que possam permitir uma nova ocasião de aprendizagem; o professor

continua a ensinar, mesmo sabendo de antemão que não existem condições para a aprendizagem, não obstante o número elevado de alunos na sala de aulas.

Por conseguinte, os livros não respeitam a personalidade do aluno, violam o princípio segundo o qual deve-se deixar o aluno prosseguir a seu próprio ritmo, não têm em conta o tempo que o aluno necessita para o cumprimento de determinadas tarefas, no caso concreto para o desenvolvimento da competência comunicativa que lhe possibilitará a aprendizagem da leitura.

7. Conclusão da avaliação dos livros

De acordo com o que ficou aqui exposto, podemos afirmar que as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe e os princípios pedagógicos a elas subjacentes põem em causa a afirmação que vem expressa no livro do professor V.1 (p-2), segundo a qual "o Sistema Nacional de Educação propõe uma nova metodologia para o ensino da Língua Portuguesa, Língua de Unidade Nacional, em Moçambique. Para a maior parte das crianças que iniciam a escolaridade, o Português é uma segunda língua, por isso, a sua aprendizagem vai ser diferente.

A criança começa por aprender um tipo de vocabulário simples, através de diálogos, com poucas estruturas que numa forma gradual, lhe permitirão:

- . a comunicação oral;
- . a aprendizagem da leitura..."

Isto porque, por um lado, partem do princípio de que os alunos têm uma determinada competência comunicativa na língua de ensino que é homogénea, encurtam o tempo destinado para o processo de ensino-aprendizagem da oralidade em detrimento daquele que é usado para o ensino da leitura e, por outro lado, o tipo de planificação centrada no ensino, que aparece nos livros do professor não permite que os alunos participem nas actividades do processo de ensino-aprendizagem. E, como se aprende praticando, os alunos saem da sala de aulas sem saberem nada do que se ensinou. Estes problemas são agravados pelo facto dos conteúdos linguísticos não serem explorados de uma forma adequada. O livro do professor limita-se a fazer descrição das formas linguísticas e não se direcciona para uma exploração dos conteúdos a nível dos contextos do uso, o que vai tornar impossível que os alunos que tenham como língua materna uma Língua Bantu aprendam/adquiram uma competência comunicativa suficiente que lhes permita aprenderem a ler.

Um factor importante que queremos destacar é que diferentemente das afirmações dos planificadores do INDE que a leitura das imagens distina-se à aprendizagem da Língua Portuguesa a nível oral, PADRINO (1989:16), afirma "que a leitura das imagens constitui a pré-leitura e, na pré-leitura o aluno lê as imagens quando ainda não domina a correspondência gráfica/fónica. Com a leitura das imagens o aluno recreia a sua imaginação, estimula também as suas capacidades de observação e as suas capacidades linguísticas o que contribui para o enriquecimento do seu vocabulário". Logo à partida, os livros favorecem a aprendizagem dos alunos que já têm alguma competência comunicativa na língua de ensino.

Deste modo, as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura em Moçambique não têm em conta o facto do Português ser língua segunda para a maior parte das crianças Moçambicanas, numa perspectiva mais abrangente da aquisição da língua segunda pelas

crianças⁽¹⁹⁾, tendo em conta que a aquisição da Língua Portuguesa por maior parte de crianças moçambicanas que têm como língua materna uma Língua Bantu é posterior a aquisição das Línguas Bantu e, isto é, as crianças aprendem na escola a segunda língua, portanto, a Língua Portuguesa, aos (6/7) anos idade enquanto já dominam as suas línguas maternas, concretamente, as Línguas Bantu. Deste modo trata-se de uma aquisição consecutiva.

Por conseguinte, pode-se inferir que se trata de um bilinguismo précoce e não simultâneo; mas sim, consecutivo o que de facto contrasta com as metodologias dado que elas pressupõem uma aquisição em paralelo das duas línguas, isto é, que as crianças quando nascem têm contacto com a Línguas Bantu e a Portuguesa, portanto vão para a Escola tendo alguma competência na língua de ensino.

Sendo assim, as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e os princípios pedagógicos a elas subjacentes, constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe, estão mais próximos de satisfazerem minimamente as necessidades dos alunos que têm como língua materna a Língua Portuguesa ou bilingues da Língua Bantu e Portuguesa do que dos alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu porque os primeiros serão capazes de entender e questionar os conteúdos leccionados diferentemente dos últimos que terão um comportamento passivo por não entenderem a língua, visto que a Escola aquando da sua entrada na Escola não lhes proporciona uma aprendizagem adequada da Língua Portuguesa a nível oral.

¹⁹ O bilinguismo précoce pressupõe: a aquisição simultanea que é uma aquisição em paralelo de duas línguas e a aquisição consecutiva que é posterior a aquisição da língua materna, ocorrendo quando a criança ainda não atingiu a adolescência.

V CAPÍTULO - ANÁLISE DE DADOS

1. Apresentação do problema e da metodologia de análise

Segundo PALME (1992:8), "para compreender a importância da educação para diferentes grupos sociais, devemos saber algo sobre a capacidade destes grupos fazerem o uso do sistema educativo" daí, surge a necessidade de desenvolvermos uma análise distinta entre os resultados dos inquéritos do grupo da Escola Primária Unidade 24 e o grupo da Escola Primária 3 de Fevereiro e os resultados da avaliação das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe, visto que têm línguas maternas diferentes, a fim de constatarmos qual é o grupo linguístico que está apto a aprender a leitura segundo essas metodologias e os princípios pedagógicos a elas subjacentes. Assim, a primeira parte é composta por:

1º Caso

Alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, que são os que frequentam a Escola Primária Unidade 24.

ERRATA

Título do trabalho: O Processo de Ensino-Aprendizagem da Leitura nos Livros da 1ª classe

Por: *Samaria dos Anjos Filémon Tovela*

<u>Página</u>	<u>Linha</u>	<u>Onde se lê</u>	<u>Leia-se</u>
I	2	...apresentação...	...apresentada...
I	3	...indicando...	...indicadas...
VII	12	...inquéritos-testes	...inquérito-testes...
1	18	...incultar...	...inculcar...
3	13	...Língua...	...língua...
9	5	...plurinlingues...	...plurilingues...
13	7	KRASHEN (1981:15), afirma...	KRASHEN (1981:15) afirma...
15	6	...Segundo GOMES et al. (1991:21),...	...segundo GOMES et al. (1991:21)...
16	6	... a sobrepõe.	... a compreendem.
19	9	...o qual...	...as quais...
23	6	Inquérito-sociolinguístico..	Inquérito sociolinguístico.
25	1	...apartir...	...a partir...
25	16	Inquérito inquérito-testes...	Inquérito-testes...
26	7	...inflenciam...	...influenciam...
28	4	varia de 6 à 11 anos. / varia de 6 à 7 anos.	varia de 6 a 11 anos / varia de 6 a 7 anos.
28	6	Frequência a Crehe?	Frequência a Creche?
29	10	19 têm	19 não têm
31	13	...inqueridos,...	...inquiridos,...
31	16	...não lhes prepera...	...não os prepara...
31	17	...não lhes estimulam...	...não os estimulam...
33	17	...contribuíndo...	...contribuindo...
34	11	...provinientes...	...provenientes...
34	12	...Voltamos a tese das vantagens sociolinguísticos...	...voltamos à tese das vantagens sociolinguísticas...
37	15	...transmitir a materia...	...transmitir à matéria...
37	17	...estruturasdos...	...estruturados...
37	20	...dê conta...	...dá conta...
37	20	...introduzidos...	...introduzidas...
43	2	...o livro do aluno...	...os livros do aluno...
43	11	...não têm ulilidade didáctica...	...têm utilidade didáctica....
43	17	...das imgens...	...das imagens...
44	7	...dizem respeito referem ao...	...dizem respeito ao...
46	3	...que como...	...que têm como...

(Continuação)


47	6	...que não sabe falar...	...que não saiba falar...
47	6	...ou que dominam...	...ou que a domine...
48	6	...se que...	...sem que...
52	13	...imagens destina-se...	...imagens destina-se...
52	18	...favorecem...	...favorecem...
52	22	...perspectiva mas...	...perspectiva mais...
53	1	...Portuguesa por...	Portuguesa pela...
53	2	...posterior a aquisiçãoposterior à aquisição...
53	6	...précoce...	...precoce...
53	12	...constantes...	...constantes...
53	nota 19	...précoce pressupõe a aquisição simultânea...	...precoce pressupõe: a aquisição simultânea...
53	nota 19	...é posterior aé posterior à...
55	17	qualquer o papel...	...qualquer papel...
56	8	...desvantagens.	...desvantagem.
56	13	...conduzem a faltaconduzem à falta...
57	10	...e, porque a professora, porque está...	...e, porque a professora está...
57	13	...exclusivamente condicionada...	...exclusivamente condicionado...
59	2	...os aluno...	...os alunos...
61	12	RUBBENS (1981), propõe...	RUBBENS (1981) propõe...
61	12	...das matérias...	...das matérias...
62	1	...prograssão...	...progressão...
62	10	...vai de encontro...	...vai ao encontro...
64	1	...a medida que...	...à medida que...
64	2	...nas matérias...	...nas matérias...
64	3	...definiram uma...	...definissem uma...
64	8	...comunicativa/linguística e e	...comunicativa/linguística e...
64	10	...a Língua Portuguesa é muito limitada,...	...a Língua Portuguesa é muito limitada,...
68	18	...que o país possui.	...que o País possui.

2º Caso

Alunos que têm como língua materna a Língua Portuguesa, que são os que frequentam a Escola Primária 3 de Fevereiro.

E, na segunda, que é a última parte, faremos uma apreciação crítica dos resultados da análise em relação aos dois casos aqui expostos.

2. Análise dos resultados da avaliação das metodologias em relação ao 1º caso



Uma perspectiva linguística do processo e progresso na aprendizagem de uma língua segunda depende mais de factores interrelacionados, tais como, a forma como a sociedade está estruturada, pois, o grupo de pessoas com as quais vivemos ou a nossa comunidade pode exercer directa ou indirectamente a sua influência negativa ou positiva na aprendizagem da língua segunda. Esta nossa afirmação vem na continuação de JEREMIAS (1991:196), que afirma que "as diferentes influências sociais são responsáveis, também, no processo e resultados da aprendizagem da segunda língua".

A análise feita aos inquérito-testes dos alunos da Escola Primária Unidade 24 permitiu-nos constatar que eles antes de entrarem para a Escola não tinham nenhum tipo de contacto com a Língua Portuguesa, logo, à partida a aquisição da competência comunicativa nesta língua era condicionada pela Escola, dado que a família e a comunidade não exercem qualquer o papel facilitador sobre o aluno, isto é, não fornecem um "input" na língua de ensino que minimize as

dificuldades posteriores na apreensão dos conteúdos na sala de aulas; e, ao mesmo tempo, não possibilitam aos alunos porem em prática imediata o conhecimento ou as aprendizagens da Língua Portuguesa, a nível oral, fora da sala de aulas, visto que nela predomina as Línguas Bantu.

Se a família não oferece um "input" linguístico, e reforço para ou das aprendizagens na sala de aulas, a Escola deveria ser aquela que facultasse um certo grau de "input" linguístico a estes alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, de modo que eles se inserissem devidamente quando passassem para o processo de ensino-aprendizagem da leitura. No entanto, ela aparece como sendo aquela que, logo à partida, coloca-os em desvantagens.

Estas afirmações encontram o seu suporte nas seguintes constatações por nós feitas durante a análise das metodologias e dos princípios pedagógicos a elas subjacentes constantes dos livros da 1ª classe:

- a) os livros não retratam o universo social e cultural das crianças que têm como língua materna uma Língua Bantu, conseqüentemente, conduzem a falta de motivação e confiança, porque os alunos não são capazes de enquadrar as suas experiências anteriores na aprendizagem;
- b) a planificação nos livros (do professor e do aluno) está centrada no ensino e, conseqüentemente, o professor não chega a envolver o aluno nas actividades do processo de ensino-aprendizagem, pois a comunicação é feita somente do professor para os alunos o que faz com que o professor nunca chegue a testar se os seus alunos aprendem ou não, isto é, se desenvolvem as capacidades auditivas, orais, visuais, dado que a competência comunicativa só é efectivamente atingida pelo aluno quando este é capaz de compreender a

- mensagem, podendo dar, com fluência aceitável, a resposta exigida pela situação da comunicação;
- c) os livros incidem mais nas formas linguísticas do que nos contextos do uso da língua, conseqüentemente estes alunos nunca chegam a saber quando e onde devem aplicar certas palavras por não saberem os seus significados contextualizados;
- d) os livros envolvem muitos itens a serem ensinados em cada unidade durante um tempo relativamente curto (duas semanas no máximo), o que dificulta a assimilação dos conteúdos leccionados por parte dos alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, na medida em que estes necessitam de muito tempo para a sua assimilação, que passa pela compreensão e produção; e, porque a professora, porque está preocupada em cumprir o programa, não se dá conta do facto de os alunos estarem a aprender ou não;
- e) a ausência de diálogos e instruções no livro do aluno faz com que o ensino, logo à partida, esteja exclusivamente condicionada pelo professor, pois é no livro do professor que estão contidos os diálogos (referentes às imagens) e todas as instruções acerca do que deve ser e como deve ser leccionado;
- f) a não existência de instruções ou testes que possam levar o professor a testar a competência comunicativa dos alunos antes de entrarem para o processo de ensino-aprendizagem da leitura no livro do aluno dificulta a avaliação diagnóstica;
- g) a professora não introduz outras metodologias no processo de ensino-aprendizagem, mesmo sabendo de antemão que os alunos não aprendem segundo as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe. Aliás, a esse respeito, PASSOS & CABRAL (1993:43), no seu estudo sobre A

Formação do professor do ensino Primário do 1º grau e a sua actuação na escola e na comunidade em Moçambique afirmam que "a formação metodológica e pedagógica do professor é muito limitada, facto que se manifesta pela preocupação em seguir com um certo rigor as orientações do livro sendo incapaz de usar outro método, de introduzir algumas alterações de modo a adequar o ensino à realidade do local onde se encontra, ou ao interesse das crianças".

Deste modo, a circunstância da professora da Escola Primária Unidade 24, mesmo sabendo que os alunos não aprendem segundo as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e princípios pedagógicos a elas subjacentes, e prosseguir com as mesmas metodologias, revela, de alguma forma, a sua fraca capacidade de introduzir novas metodologias que possam ir ao encontro das necessidades de estes alunos;

h) o método analítico-sintético com base fónica adoptado no processo de ensino-aprendizagem da leitura não favorece a aprendizagem dos alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, dado que ele é introduzido no momento em que estes alunos ainda não desenvolveram nenhuma competência comunicativa na Língua Portuguesa; e se os alunos não tiverem adquirido a competência comunicativa na Língua Portuguesa não poderão aprender a ler. Isto significa que, quando a professora da Escola Primária Unidade 24, no processo de ensino-aprendizagem da leitura, fazia a leitura coral na turma de amostra, em que lia e os alunos a seguiam, eles provavelmente não compreendiam nada do que diziam somente imitavam a professora, aos seus colegas ou "desenvolviavam outras estratégias que lhes permitiam, simbolicamente, tomar parte no processo de ensino-aprendizagem". PALME (1992:70)



São estes e outros factores, que possivelmente nos possam ter escapado, que fazem com que os alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu terminem a primeira classe sem saber ler palavras e frases.

Deste modo, podemos afirmar que as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem de iniciação à leitura não são adequadas para os alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, porque não permitem que estes alunos adquiram, em primeiro lugar, uma competência comunicativa suficiente antes de iniciarem o processo de ensino-aprendizagem da leitura, a fim de terminarem a 1ª classe sabendo ler palavras e frases curtas; de facto os alunos ingressam na fase do processo de ensino-aprendizagem da leitura sem que tenham adquirido capacidades comunicativas que lhes permitam ingressar e participar satisfatoriamente no processo. Aliás, novas noções não poderão ser aprendidas se anteriores que lhes são condicionantes não tiverem sido aprendidas.

3. Análise dos resultados da avaliação das metodologias em relação ao 2º caso

Considerando os resultados dos inquérito-testes sociolinguísticos aplicados aos alunos da Escola Primária 3 de Fevereiro, podemos afirmar que estes possuem uma certa vantagem em relação aos da Unidade 24, em virtude de entrarem para escola sabendo a língua de ensino. Tal facto adquire relevância pelo seguinte conjunto de circunstâncias favoráveis:

- a) as aulas, ao serem leccionadas na sua língua materna, fazem com que compreendam ou questionem tudo o que o professor diz na sala de aulas. Verificamos, durante a observação das suas aulas, que eles se mostravam mais activos do que os da Unidade 24;
- b) estarem inseridos numa comunidade onde se fala a língua de ensino, sendo capazes de aplicar os seus aprendizados fora da sala de aulas;
- c) os livros ao incidirem mais nas formas linguística do que nos contextos de uso podem facilitar a apropriação da variedade linguística que é usada na Escola, como também, proporcionar um enriquecimento do vocabulário, visto que os alunos têm algum conhecimento dos contextos do uso da Língua Portuguesa;
- d) o método analítico-sintético com base fónica proposto pelos livros é o mais adequado, visto que dá muita importância ao treino fonológico, presta atenção à articulação e à pronúncia e permite que as crianças aproximem as suas pronúncias da que é usada pelos livros.

Contudo, existe um conjunto de factores que podem influenciar negativamente a aprendizagem destes alunos. Por exemplo:

- e) a não existência dos diálogos junto das imagens nos livros de Português dos alunos pode dificultar a sua aprendizagem dentro ou fora da sala de aulas: dentro da sala de aulas, porque não permite que os alunos façam a associação entre as imagens, fonemas e as letras para uma posterior aprendizagem da leitura: fora da sala de aulas, porque dificulta a sua aprendizagem na medida em que não podem chegar aos diálogos certos por indução;

f) a prática pedagógica prevalente na 3 de Fevereiro não se diferencia da que é usada na Unidade 24 que referimos anteriormente. Nesta escola, a comunicação é também unidireccional, do professor para o aluno: o professor é quem transmite a matéria e nunca envolve os alunos no processo de ensino-aprendizagem;

g) os livros adoptam programas lineares, facto esse que não facilita a aprendizagem dos alunos dado que cada um deles tem a sua particularidade. Há os que têm uma capacidade de assimilação rápida da matéria e há-os que são bastante lentos na assimilação; daí que a aprendizagem se desencadeará apenas nos alunos que têm capacidade de assimilação rápida da matéria. Esta constatação ganha forma em RUBBENS (1981:67), que afirma que "existem diferenças consideráveis em relação ao tempo que os alunos necessitam para cumprir com determinado programa. Os mais inteligentes necessitam de menos tempo". RUBBENS (1981), propõe para estes casos um tipo de planificação das matérias dentro da progressão linear: os quadros de critério ou de prova.

Segundo RUBBENS (1981:75), "quando num grupo existem diferenças muito grandes de capacidades de aprender, podem produzir-se quadros denominados de critério ou de prova, para guiar os alunos por séries lineares em correspondência com as respostas dadas por eles". Este tipo de quadros tem por objectivo determinar se aluno tem ou não de passar para uma determinada fase de aprendizagem, (por exemplo, o professor pode pedir a cada uma dos alunos que conte uma história a fim de testar a sua competência comunicativa e, daí, decidir se o aluno pode ou não passar para a fase do processo de ensino-aprendizagem da leitura).

Contudo, apesar de RUBBENS (1981), remeter-nos para uma variação da progressão linear que são quadros denominados de critérios ou de prova, afirma na (p-78) que "os problemas relativos às diferenças individuais, existentes entre os alunos, só podem ser resolvidos segundo o método ramificado de programas, porque prevê a heterogeneidade dos alunos quando entram para a escola e a instrução está direccionada para os diversos tipos de aluno segundo as suas dificuldades ou facilidades em assimilar a matéria. Por exemplo, existe uma série de passos auxiliares pelos quais um aluno com dificuldades de aprendizagem terá que passar até chegar à solução correcta do problema, enquanto que o mais dotado transitará rapidamente (sem ter que passar pelos passos auxiliares)", pois compreende o essencial e dá uma resposta que vai de encontro aos objectivos do ensino;

Constata-se, finalmente que, apesar de existirem determinadas limitações a nível das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e princípios pedagógicos nelas subjacentes, estes princípios e aquelas metodologias parecem favorecer mais a aprendizagem da leitura aos alunos que têm como língua materna a Língua Portuguesa. Tal situação deve-se ao facto da família desempenhar um papel bastante positivo sobre o grau e a forma da habilidade linguística dos alunos através do fornecimento de um "input" linguístico e introdução de variáveis de socialização, que lhes permitem superar as lacunas metodológicas existentes nos livros da 1ª classe.

4. Conclusão

O resultado da análise dos dois casos, nomeadamente do caso em que temos alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu e do caso em que temos alunos que têm como língua materna a Língua portuguesa, permite-nos afirmar que a nossa hipótese, segundo a qual "as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) são inadequadas para os alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu", ficou aqui confirmada. Esta circunstância é agravada por um lado, pelo facto da Escola que deveria fornecer um determinado grau de "input" linguístico aos alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, visto que os alunos não têm contacto com a Língua portuguesa fora da sala de aulas, em casa e na comunidade onde se encontram inseridos, aparecer como sendo aquela que ignora e ao mesmo tempo nega a oralidade como uma condição prévia da aquisição da leitura. E, por outro lado, os professores ensinam o Português como se estivessem a ensinar a língua materna, nunca chegam a averiguar o nível de expressão oral dos alunos, se os alunos falam, como é que falam, somente reproduzem os conteúdos que vêm expressos nos livros com o objectivo de concluir no tempo previsto o programa da 1ª classe. Deste modo, os alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, passam para a fase do processo de ensino-aprendizagem da leitura sem que tenham aprendido/adquirido o mínimo de competência comunicativa de lhes permita inserir-se satisfatoriamente no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Assim, os alunos vão sendo expostos a novas noções sem que as anteriores tenham sido aprendidas.

Aliás, é neste contexto que PALME (1992:63), afirma existir "diferença continuamente crescente entre as exigências dos livros e o nível de conhecimentos dos alunos", para se referir ao caso em que o nível de conhecimentos dos alunos é bastante inferior ao nível requerido pelas

metodologias para que haja progresso no processo de ensino-aprendizagem, a medida que se vai avançando nas matérias posteriores.

Por conseguinte, seria conveniente que os planificadores definissem uma pedagogia de apoio aos alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, através do fornecimento de compensações desejáveis. Por exemplo, podem-lhes dedicar mais tempo para à aprendizagem da Língua Portuguesa, a nível oral, que poderia integrar as práticas da oralidade dentro e fora da sala de aulas de modo a eliminarem a discrepância entre os seus níveis de competência comunicativa/linguística e os níveis de conhecimentos requeridos pelas metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura para que se processe a aprendizagem: visto que a exposição a Língua Portuguesa é muito limitada, pois o contacto com o Português só é feito na sala de aulas, num número de horas bastante limitado e, fora das salas de aulas os alunos falam as Línguas Bantu.

IV CAPÍTULO - CONCLUSÃO

1. Conclusões gerais

A investigação aqui realizada tinha por objectivo avaliar a (in)adequação das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe face à língua materna do aluno. Assim, constituíram objecto principal de análise os resultados dos inquérito-testes sociolinguísticos aplicados aos alunos (juntamente com os inquéritos sociolinguísticos aplicados aos professores e os resultados da observação das aulas nas turmas de amostra), em interacção com os resultados da avaliação dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe.

Ao longo da nossa análise, demonstrámos que as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe e os princípios pedagógicos à elas subjacentes mostram-se inadequadas para os alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, porque não proporcionam a estes alunos a

aprendizagem/aquisição e desenvolvimento de uma competência comunicativa suficiente para ingressar, sem um mínimo de problemas, no processo de ensino-aprendizagem da leitura, dado que este é basicamente condicionado pela aquisição das capacidades auditivas, orais e visuais⁽²⁰⁾ da Língua Portuguesa.

Este problema é agravado, por um lado, pelo facto de figurar nos livros um tipo de planificação centrado no ensino, que não permite que o professor envolva os alunos nas actividades do processo de ensino-aprendizagem e, os professores serem incapazes de introduzir alterações a nível das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura, constantes dos livros (do professor do aluno) da 1ª classe, mesmo sabendo que não existem condições para aprendizagem seguindo as metodologias propostas pelos livros. Por outro lado, a impossibilidade dos alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu pôr em prática imediata os ensinamentos da Língua Portuguesa fora da sala de aulas.

Ao mesmo tempo, a análise das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe permitiu constatar que, em relação ao aluno que tem como língua materna a Língua Portuguesa, essas metodologias, embora não sejam metodologicamente mais adequados, estão mais próximas de responder às suas necessidades, em virtude de estes alunos, por um lado, estarem linguisticamente mais preparados, o que lhes permite entender e questionar os conteúdos que lhes são ensinados; e, por outro lado, encontrarem nas suas famílias uma preparação e/ou reforço das aprendizagens que lhes permite superar as lacunas metodológicas existentes.

²⁰ Em termos de visualização das letras que lhes vai permitir a associação a nível dos sons.

Face a esta situação, achamos pertinente que se faça uma revisão das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura (e dos princípios pedagógicos a eles subjacentes) constantes dos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe de modo a superar estes problemas.

Deve-se encontrar metodologias no processo de ensino-aprendizagem da leitura que não ponham em desvantagem, logo à partida, os alunos que têm como língua materna uma Língua Bantu, mas que lhes ajudem a beneficiar do processo de ensino-aprendizagem da leitura através do fornecimento de um "input" linguístico suficiente que lhes permita enquadrarem-se devidamente no processo.

Neste sentido, tendo em conta que o Português, fora das zonas urbanas, para a maior parte das crianças não passa de uma língua Estrangeira dado que elas não têm convívio com esta língua no seu dia-a-dia, só entrando em contacto com o Português pela primeira vez na escola, a perspectiva de ensino da Língua Portuguesa como língua segunda adoptada pelos livros (do professor e do aluno) da 1ª classe que parece partir do princípio que os alunos são detentores de um bilinguismo composto⁽²¹⁾ não vai ao encontro das suas necessidades; coloca-os em desvantagem em relação aos alunos que entram para a Escola utilizando já a Língua portuguesa.

Assim, propomos que o Novo Sistema de Educação introduza a Pré, no EP1, que teria como principal objectivo o ensino da Língua Portuguesa, a nível oral, a crianças que têm como língua materna uma Língua Bantu de modo que, quando transitassem para a 1ª classe estivessem mais ou menos ao mesmo nível das crianças que têm como língua materna a Língua Portuguesa. Estas crianças entrariam para a escola com cinco anos de idade de modo que não ficassem em desvantagem em relação às outras crianças que têm o Português como língua materna, ao contrário

²¹ A Língua Bantu e a Portuguesa foram adquiridas em paralelo.

do actual sistema escolar em que tanto as crianças que têm como língua materna uma Língua Bantu bem como as que têm como língua materna a Língua Portuguesa entram para a 1ª classe a partir dos 6 anos de idade. Este tipo de ensino traria vantagens para os alunos não só na aprendizagem da leitura quando chegassem à 1ª classe, como também permitir-lhes-ia inserirem-se facilmente na aprendizagem de outras disciplinas, uma vez que a primeira classe não se limita somente ao ensino da Língua Portuguesa, sendo nesta língua que são leccionadas todas as restantes disciplinas.

2. Propostas

Em relação ao livro do aluno da 1ª classe propomos o seguinte:

- a) os planificadores devem diminuir o tamanho do livro, pois é bastante volumoso para os alunos e, na medida do possível, colorir as imagens para despertarem a motivação dos alunos;
- b) é necessário que os planificadores insiram diálogos nos livros dos alunos de modo que eles possam fazer a correspondência entre imagens, fonemas e grafemas;
- c) é indispensável que os planificadores introduzam instruções nos livros dos alunos de modo a ser-lhes facilitada a aprendizagem fora da sala de aulas;
- d) é importante que os planificadores retratem nos livros as experiências sociais e culturais dos alunos, portanto que o ensino da Língua Portuguesa não se distancie da realidade moçambicana dada a riqueza cultural que o país possui;



Em relação aos livros dos professores, propomos o seguinte:

- e) os planificadores não devem misturar as matérias de todas as disciplinas no mesmo livro do professor, devem elaborar em separado as matérias da disciplina de Português;
- f) os planificadores não devem fazer uma planificação diária das lições nos livros do professor, dado que cada aluno ou cada grupo de alunos tem/têm a(s) sua(s) particularidade(s) e a condução de um ensino uniformizado não vai ao encontro da heterogeneidade linguística ou nível intelectual dos alunos nas escolas. Ao planificarem uniformemente as matérias, estão a impedir implicitamente os professores de introduzir outro tipo de metodologias que possam ir ao encontro das necessidades dos aluno e/ou adequar o ensino à comunidade onde se encontram a operar. Contudo, isso não deve excluir a responsabilidade dos planificadores determinarem os conteúdos a serem leccionados ao logo da 1ª classe, só que devem adoptar outro tipo de progressão de conteúdos, em virtude da progressão linear de conteúdos linguísticos adoptado pelos livros da 1ª classe dificultar o próprio processo de ensino-aprendizagem da leitura, visto que, independentemente dos alunos terem aprendido ou não as primeiras noções o professor passa para novas noções, prejudicando neste caso os alunos com maiores dificuldades.
- g) o MINED deve criar brigadas de formação que tenham por objectivo preencher as lacunas metodológicas e pedagógicas dos professores uma vez que estas disciplinas não são/foram devidamente leccionadas no Centro de Formação de Professores;
- h) os planificadores devem centrar a aprendizagem no aluno, de modo a permitirem que ele se envolva em todas as actividades do processo de ensino-aprendizagem da leitura, pois, segundo JOLIBERT (1989:18), "é lendo que se aprende a ler, e não ouvindo primeiro os

outros a ler para se aprender em seguida. Não se ensina a criança a ler, é ela que aprende a ler com a nossa ajuda, a de diversos materiais de aula, mas também com a ajuda dos pais e de todos os leitores que encontra".

3. Recomendações finais

O sucesso no processo de ensino-aprendizagem da leitura dos alunos que têm como língua materna a Língua Portuguesa pode depender de factores, tais como, o nível de competência linguística e/ou comunicativa. Deste modo, futuras investigações deveriam procurar analisar a relação que existe entre os graus de competência linguística/comunicativa dos alunos que têm Português como língua materna, portanto a língua de ensino, e o sucesso ou não na aprendizagem da leitura, visto que não nos foi possível explorar devidamente este problema durante a nossa investigação.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

ANDRADE, A., I., et al. (1992) - Didáctica da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa. Edições Asa, (Clube do Professor/coleção Horizontes da Didáctica - 4), Porto.

BARCELÓ, E. P. (1988) - enciclopédia de la Educacion Preescolar. II Bases Teóricas, Diagonal/Santillana. Espanha.

CASTILLO, J., (1984) - Didáctica de la Lengua y la Literatura. Editorial Polar, 5ª edição, Madrid, Espanha. (p.41-75)

FILHO, J., (1988) - Trabalhos de Linguística Aplicada. nº10, Campinas, São Paulo, Brasil.

FIRMINO, G., (1994) - Língua e Ensino (Formal) em Moçambique. Universidade Eduardo Modlane, Faculdade de Letras, Maputo, Moçambique.

FIRMINO, G. & MACHUNGO, I., (1994) - Política Linguística em Moçambique. Faculdade de Letras, Departamento de Letras Modernas, U.E.M. - Maputo, Moçambique.

GIRARD, D., (1975) - Linguística Aplicada e Didáctica de Línguas. Técnicas de Educação, Editorial Estampa, Portugal.

GOMES, A., FERNANDES, A., CAVACAS, F., GONÇALVES, J., GONÇALVES, M.,
RIBEIRO, M^a., CANELAS, M^a., GRILO, M^a., (1991) - Guia do Professor de Língua Portuguesa.
1º Nível. Fundação, Serviços de Educação, Calouste Gulbenkian. Lisboa, Portugal.

GONÇALVES, P., (1985) - "Situação Actual do Português em Moçambique". In Actas do
Congresso Sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo, Lisboa. Vol.1 ICALP.
(p.243-251).

INDE (1982) - Livro do professor. INDE-MINED, Maputo, Moçambique. (Vol. 1 a 6).

INDE (1982) - livro do Aluno. INDE-MINED, Maputo, Moçambique. (Vol.1 e 2)

JEREMIAS, J. (1989) - "El Bilingüismo. Aprendizaje de Una Lengua Anadida". In. PADRINO, J.
& MEDINA, A., Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid, Espanha. (p.196-201).

JOLIBERT, J. (1989) - Formar Crianças Leitoras. Edições Asa, (Clube do Professor/coleção
Práticas pedagógicas), 1ª Edição, Portugal.

KRASHEN, S. D., (1981) - Second Language Acquisition and Second Language Learning,
University of Southern California. Pergamon Institute of English - Oxford. New York.

LEITÃO, M. et al. (1993) - "Da Criança ao Aluno". In Itinerário Pedagógico Ensinar é Investigar.
Ministério de Educação, (coleção Movimentos Pedagógicos -1), Lisboa. Vol.I

MARCELLISI & GARDIN (1975) - L' Introduction à la Sociolinguistic. Paris, França.

MARQUES, R., (1991) - Ensinar a Ler Aprender a ler. Textos Editora, 4ª edição. Lisboa,
Portugal.

MONDLANE, E., (1969) - Lutar por Moçambique. 2ª edição. Livraria Sá da Costa Editora.
Portugal. (p.57-76).

MOURÃO (1993) - "O Português no Contexto mundial - A viabilidade do Idioma". In Seminário
Sobre Cenários de Língua Portuguesa - A Vitalidade do Idioma. Centro de Estudos Brasileiros.
Maputo, Moçambique. (p.63-71).

PADRINO, J. (1989) - "El Libro y la Lectura". In. PADRINO, J. & MEDINA, A., Didáctica de la
Lengua y la Literatura. Madrid, Espanha. (p.366-391).

PALME, M., (1992) - O Significado da Escola. Editora do Instituto de Educação. INDE, Maputo,
Moçambique.

PASSOS, A. & OTTO, H., (1992) - As Causas das Dificuldades da Aprendizagem da Leitura e Escrita. INDE, Maputo, Moçambique.

PASSOS, A. & CABRAL, Z. (1993) - A Formação dos Professores do Ensino primário do 1º Grau e sua Actuação na Escola e na Comunidade em Moçambique. MINED-Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação - O.I.P.

PINTO, M. & FONSECA, M., (1987) - "Grelha para Avaliação e Selecção de Materiais Didácticos". In Revista Escola Democrática, ano VIII.

REBELO, D., ATALAIA, L., (1978) - Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna. Biblioteca do Educador Profissional, Lisboa Horizonte, Portugal.

RUBBENS (1981) - Ensino Programado e Estudo da sua Didáctica. Livros Horizonte, Boblioteca do Educador Proficional. 2ª Edição. Lisboa, Portugal.

WIDDOWSON, H., (1991) - O Ensino de Línguas para Comunicação. Campinas, São Paulo, Brasil. (capítulo: 1 e 3).

ANEXOS

INQUÉRITO-TESTE (ACOMPANHADO)

1ª PARTE

1. Nome do aluno: _____

2. Idade: _____

3. Classe: _____

4. Que línguas falas em casa:

4.1. Com os pais? _____

4.2. Com os irmãos? _____

4.3. Com os avós maternos? _____ e paternos? _____

5. Estás a frequentar pela 1ª vez a 1ª classe? _____

6. Frequentaste alguma creche antes de entrar para esta

escola? _____ qual? _____

2ª PARTE

7. Qual é a disciplina que gostas mais de estudar? _____ porquê? _____

8. Sabes ler: Sim _____ Não _____

8.1. Vogais⁽²²⁾? _____ onde aprendeste? _____

8.2. Consoantes⁽²³⁾? _____ onde aprendeste? _____

8.3. palavras e/ou frases simples⁽²⁴⁾? _____

8.4. Gostas de ler? _____

8.5. Gostarias de saber ler? _____ para quê? _____

9. Os teus pais/irmãos costumam ler histórias para ti? _____

10. Que tipo de histórias gostas de ouvir?

11. Quem te ajuda a fazer os exercícios em casa (t.p.c.)?

12. Costumas ir às aulas de explicação?

²² Ver anexo 3

²³ Ver anexo 4

²⁴ Ver anexo 5

13. O que mais gostas de fazer? _____

porquê? _____



Anexo 1.1

1º Teste

Tábua para leitura de vogais.

a e i o u

2º Teste

Tábua para leitura de Consoantes

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x z

3º Teste

Tábua para leitura de palavras e frases. (extraídas do livro do aluno)

1. Leitura de palavras

a) pau

b) pé

c) mesa

d) cama

e) mota

f) lua

2. Leitura de frases

a) O gato come o rato.

b) O médico vê o dedo da Aida.

c) A mamã lava a roupa.

d) A Paula come uma papaia.

e) O João bebe sumo de limão.

.....f) A Mónica deita limão no abacate.

INQUÉRITO

Este inquérito é destinado aos professores do ensino primário da 1ª classe do Sistema Nacional de Educação.

1. Nome do Professor: _____

2. Idade: _____

3. Que línguas fala:

a) Em casa? _____

b) Com os seus familiares? _____

c) Com os seus amigos? _____

4. Qual é o seu nível de instrução? _____

5. Há quanto tempo dá aulas? _____



6. Que língua fala a maioria dos seus alunos quando entra para a escola?

7. Tem tido dificuldades em transmitir a matéria aos seus alunos? _____

Indique quais?

8. Os seus alunos têm apresentado problemas de leitura? _____

Indique as razões?

9. Acha que os manuais da 1ª classe, respectivamente, do professor e do aluno facilitam/difícultam o processo de ensino-aprendizagem da leitura? Sim _____ Não _____ (coloque um x no espaço certo)

Justifique a sua resposta em relação a cada manual.

10. Acha que o processo de ensino-aprendizagem de leitura constante nos manuais do professo e de alunos da 1ª classe deve sofrer alterações? _____

Quais? _____

Justifique a sua resposta _____

11. Dá aulas de explicação? _____

11.1 Se sim, tendo em conta que nas aulas de explicação se sente mais à vontade, isto é, não é obrigado(a) a seguir o programa, que técnicas usa para que os alunos aprendam a ler? _____

UNIDADE 11

Diálogo 11 - "A noite"



Imagem 1

O dia acabou. Agora é noite.

Isabel - Onde está o sol?



Imagem 2

João - Está atrás dos montes.



Imagem 3

Pai - Olha a lua e as estrelas.

João - É tão bonito!



Imagem 4

Isabel - Mas o sol amanhã aparece outra vez?

Pai - Sim, amanhã ele aparece outra vez.



Imagem 5

Isabel - Onde?

Pai - Ele aparece daquele lado.



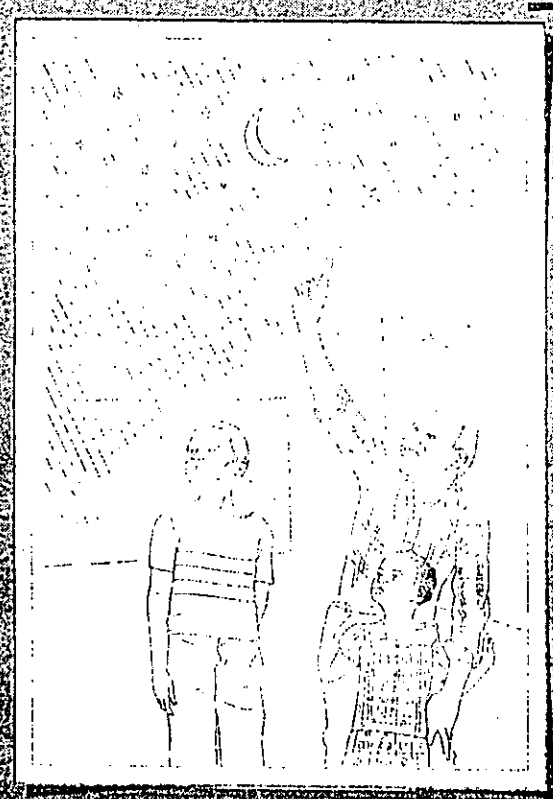
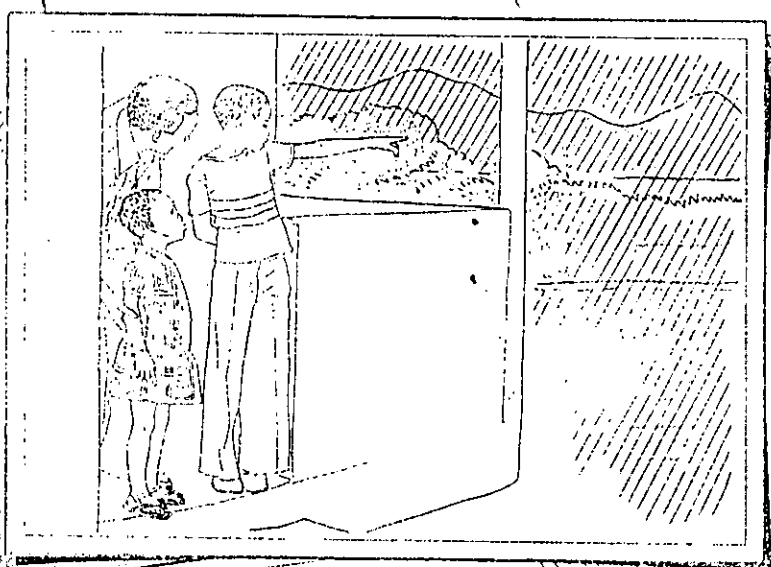
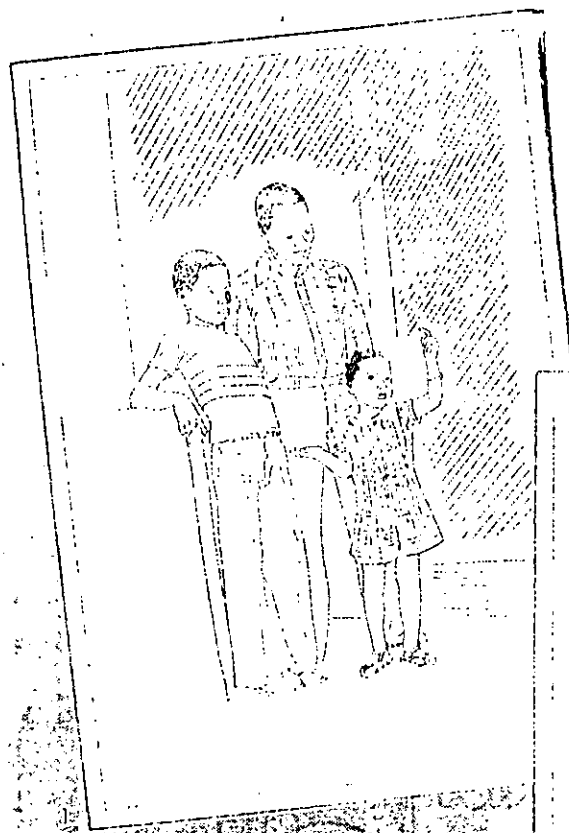
Imagem 6

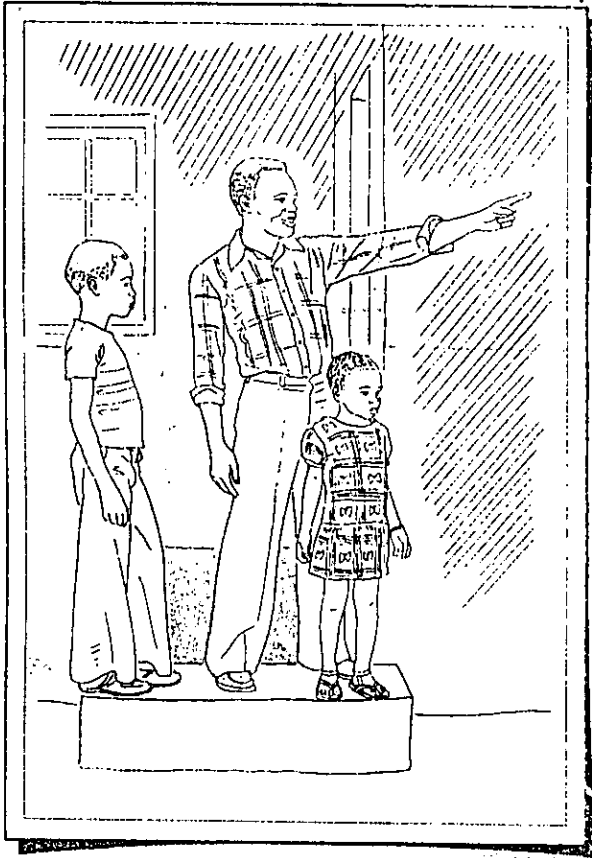
Pai - Agora vamos para a cama. É hora de dormir.



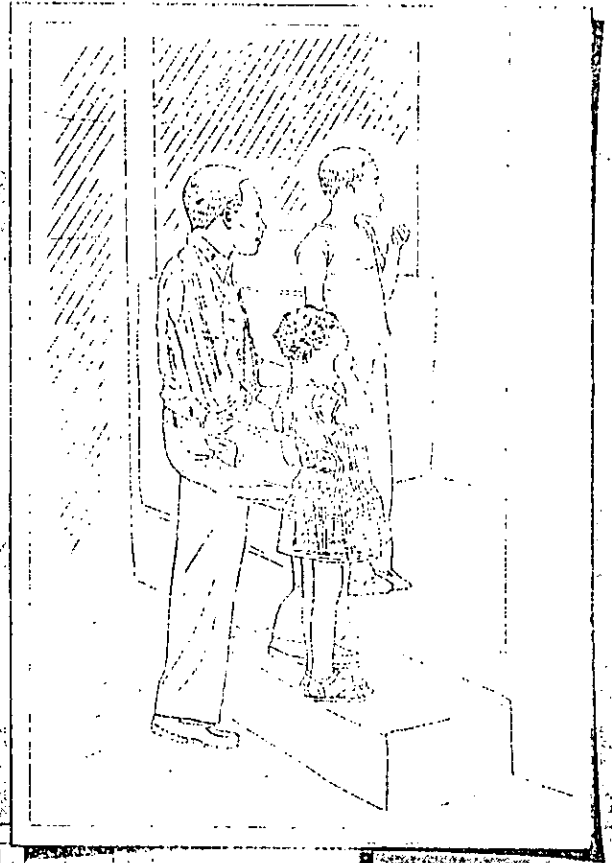
Imagem 7

João e Isabel - Boa noite mamã. Boa noite papá.

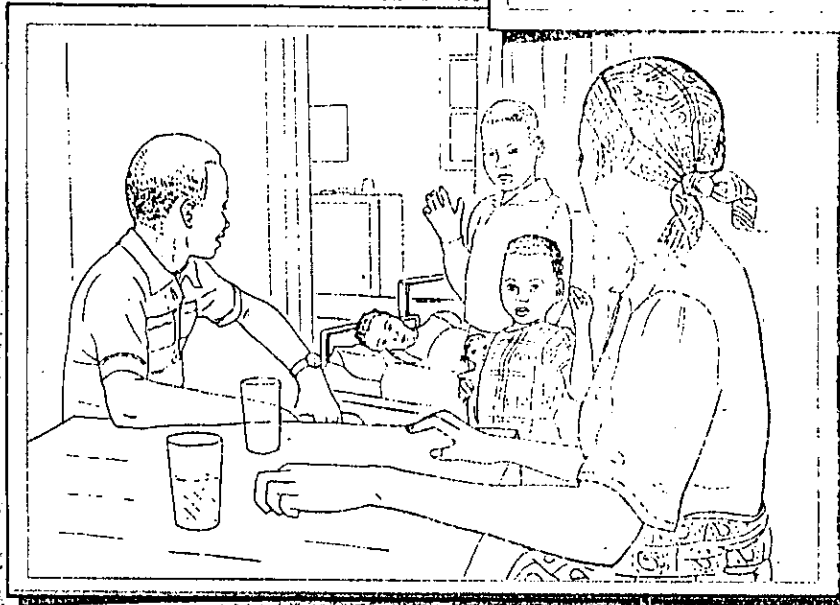




5



6



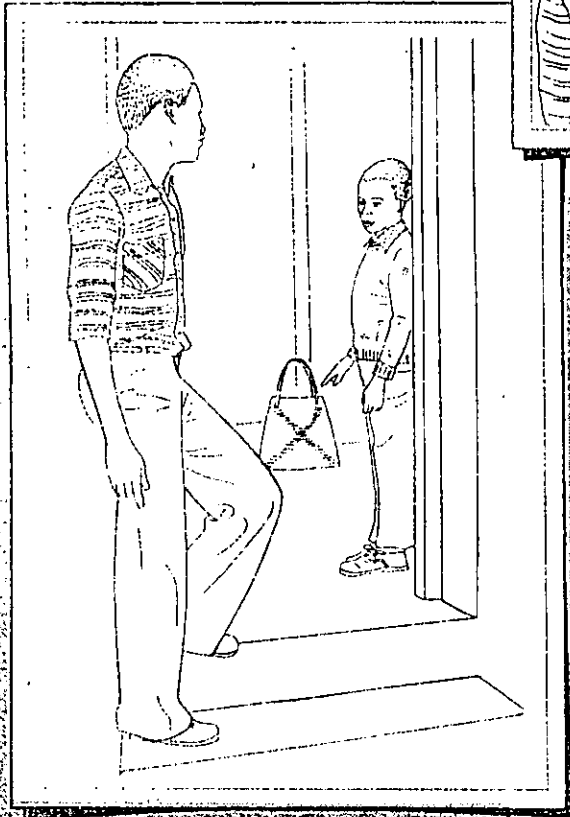
nome

EXERCÍCIO 11

EXERCÍCIO 12

--	--	--

--	--	--	--



2



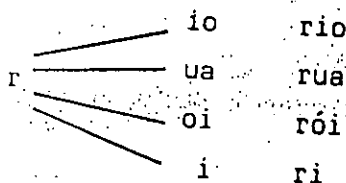
Retomando o esquema da aula anterior, o professor escreve, no quadro: ra, re, ru, ri, ro, para que algumas crianças leiam, individualmente, e de forma saltada.

• Exercício 4 do Caderno de Português, página 32.

O professor orienta a leitura das imagens (sem ler as palavras). Depois, as crianças fazem uma roda, à volta das sílabas em estudo.

• Exercício 5 do Caderno de Português, página 32.

Os alunos devem formar palavras, partindo do "r", como já fizeram para o "t" e "p" e lê-las, depois.



• Exercício 6 do Caderno de Português, página 33.

Os alunos identificam as imagens e o professor orienta uma conversa acerca de cada uma delas. Depois, lêem cada uma das palavras, ligando-as à imagem respectiva.

5º Tempo - PORTUGUES

- Apresentação do diálogo
- Repetição dos enunciados referentes às imagens 3, 4 e 5.
- Desenho livre no caderno complementar.

4.º dia

1º Tempo - PORTUGUES

• Exercício 7 do Caderno de Português, página 33.

Os alunos identificam cada uma das imagens, lêem as palavras e ligam a imagem à palavra respectiva.

• Exercício 8 do Caderno de Português, página 34.

As crianças interpretam a primeira imagem, ajudadas pelo professor.

Desta interpretação surgirá a frase:

"O Tito rema".



O professor escreve a frase no quadro.

As crianças lêem.

O professor chama, agora, a atenção para o "O" (maiúsculo) e diz que é assim que se escreve no início das frases ou nos nomes das pessoas ou terras.

Escreve o "O" em separado, para que as crianças vejam bem como se escreve.

As crianças fazem o "O" com o dedo na carteira e, depois, no Caderno, seguindo o sentido das setas.

Lêem a frase, em letra de imprensa e cursiva, e copiam-na.

Interpretam; depois, a segunda imagem, lêem a frase e copiam-na.

• Exercício 9 do Caderno de Português, página 34.

Os alunos lêem as palavras remo e rato, apoiadas pelas imagens. Lêem, depois, a frase, copiam-na e fazem o respectivo desenho.

LINGUA PORTUGUESA

Tema: Um animal ferido

Conteúdo: Cuidados a ter
com os animais

Léxico: cão, sangue, pata,
ferida, rio, bocado, vidro,
coitado, cabrito, mão, pé,
papaia, rua, pão, rato,
roto.

Verbo: rir, ri

roer, foi, tapar

morder

deixar, deixa

remar

Estruturas: Olha, ali, cui-
dado, ter medo, dever + in-
finito, está a sofrer.