

LT-108

LT-108

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS

Curso de Linguística

Trabalho de Projecto

Tema

Proposta de Adequação do Programa e Métodos de Ensino - Aprendizagem da Leitura para a Primeira Classe, ao Contexto das zonas suburbanas de Maputo

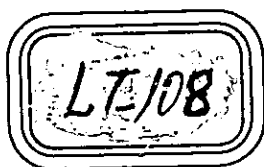
Autor

Luís Francisco Uamusse

F. LETRAS U.E.M.
R. E. 26146
DATA 7/ Maio 1998
AQUISIÇÃO D. D. A.
COTA LT-108

028:37
U117

Maputo, Outubro de 1997



Declaração

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

DEDICATÓRIA

À minha esposa Esperança

Que sempre me deu esperança

Aos meus filhos, Lucinha, Beto

Machachane e Mbungo

Que sempre tiveram esperança

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de projecto, só foi possível graças ao apoio incondicional de certas pessoas. Por isso gostaria de expressar a minha gratidão à elas.

À dra Julieta Langa, minha supervisora, pela leitura crítica, atenta e paciente de versões preliminares deste trabalho de projecto.

À todos os docentes do curso de linguística pela transmissão de conhecimentos, sem os quais este trabalho não existiria.

Aos meus irmãos Obet e Lucrêcia por me terem encorajado nos momentos mais defíceis da minha vida estudantil.

Aos meus amigos Ginja e Zivane pelo encorajamento e apoio bibliográfico.

Aos meus colegas da "Cooperativa de estudo" Cavele, Zimba e Banze pelo bom ambiente de estudo e camaradagem.

À todo o pessoal do INDE que, sem pré- condições me deu apoio bibliográfico, especialmente à dra Samaria e dra Ana Nhampule.

Aos meus amigos Isabel, Heitor e Salatiel pelo apoio na execução gráfica do texto.

À directora pedagógica da Escola Primária de Singatela, Judite, por ter criado condições para a realização dos inquéritos.

Às professoras e aos alunos inqueridos, pela prontidão sem pré - condições.

Finalmente, o meu reconhecimento à todos os que não foram aqui mencionados, mas que directa ou indirectamente tornaram possível a realização deste trabalho de projecto.

RESUMO

O estudo que aqui apresentamos pretende ser uma contribuição para a adequação dos métodos de ensino-aprendizagem de leitura da primeira classe do EP1, ao contexto bilingue das zonas suburbanas.

O trabalho é composto por 5 (cinco) capítulos.

O capítulo I constitui a introdução ao estudo e nele tecemos considerações gerais sobre a inadequação dos métodos de ensino aprendizagem da leitura da 1ª classe no contexto das zonas suburbanas, a motivação e o objectivo do estudo e por último lançamos as hipóteses de investigação.

O capítulo II refere-se à definição de conceitos e revisão bibliográfica.

Assim, fazemos uma abordagem dos conceitos teóricos necessários à análise e também uma breve reflexão sobre alguns estudos do ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique.

O capítulo III destina-se à metodologia de investigação adoptada. Apresentamos critérios que mostram a constituição do corpus de trabalho, o perfil sociolinguístico dos inquiridos, efectuamos uma breve caracterização dos programas e métodos do ensino-aprendizagem da leitura e, por fim a interpretação dos resultados dos inquéritos.

No capítulo IV procedemos à análise de dados, uma leitura crítica dos resultados dos inquéritos.

Finalmente, no capítulo V, apresentamos as conclusões sobre o estudo e em simultâneo uma proposta de adequação dos métodos de ensino-aprendizagem da leitura da 1ª classe ao contexto bilingue das zonas suburbanas.

ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO	1
1.1 Formulação do problema	2
1.2 Justificação da escolha do tema	3
1.3 Objectivos da investigação	4
1.4 Hipóteses de investigação	4
II - CONCEITOS E RECENSÃO BIBLIOGRÁFICA	6
2.1 bilinguismo	7
2.2 O ensino aprendizagem do português em Moçambique	10
2.3 A leitura vista por Crystal	11
2.4 A actividade de leitura	12
2.5 As competências de comunicação	
III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	13
3.1 Breve caracterização do programa e metodologias usadas no processo de ensino aprendizagem da leitura da primeira classe	14
3.1.1 Metodologia da oralidade	15
3.1.2 Metodologia da leitura	15
3.2 O perfil sócio-linguístico dos inqueridos	16
3.3 Quadro dos resultados do inquérito feito aos alunos da 1ª classe do EP1	17
3.4 Quadro síntese do inquérito feito aos alunos da 1ª classe do EP1	17
3.5 Quadro dos resultados do inquérito feito aos professores da 1ª classe	18
3.6 Interpretação dos resultados dos inquéritos	19
3.6.1 Inquérito feito aos alunos	19
3.6.2 Interpretação dos resultados do inquérito feito aos professores	19
IV - ANÁLISE DE DADOS	21
4. Análise crítica dos resultados dos inquéritos	21
V - CONCLUSÃO	23
5.1 Proposta de adequação do programa e métodos de ensino-aprendizagem da leitura da 1ª classe, ao contexto bilingue das zonas suburbanas de Maputo	23
5.2 Recomendações	26
Referências bibliográficas	27
Anexos	

ABREVIATURAS

EP1 - Ensino Primário do 1º Grau

IAP – Instituto de aperfeiçoamento de professores

L1 - Língua materna

L2 - Língua segunda

LB - Língua bantu

MINED – Ministério da Educação

S/D – Sem data

SNE - Sistema Nacional de Educação

INTRODUÇÃO

No presente trabalho pretendemos fazer um levantamento dos problemas decorrentes da aplicação dos métodos de ensino-aprendizagem de leitura da língua portuguesa, na primeira classe do Ep1 no contexto bilingue das zonas suburbanas de Maputo, e também propor algumas alternativas de solução.

Como é sabido, a maior parte das crianças moçambicanas residentes nas zonas suburbanas aprendem e usam o português apenas nas escolas. Este assunto tem sido largamente estudado, por exemplo, TOVELA (1995:19) afirma que

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 possa estimular ou preparar o nível linguístico antes da sua entrada para a escola.

DINIS (1995:5) sobre o mesmo assunto considera que a aprendizagem do português em Moçambique realiza-se, fundamentalmente, em situação escolar.

É neste contexto que achamos que o nosso estudo não se devia limitar apenas ao levantamento dos problemas decorrentes da aplicação dos programas e métodos de ensino-aprendizagem, mas também propor algumas estratégias pedagógicas que possam auxiliar o professor a fazer face à situação de bilinguismo dominante das zonas suburbanas no contexto específico de sala de aula, assim como sugerir práticas pedagógicas que facilitem os alunos que têm como língua materna uma língua bantu, a aprendizagem da leitura em língua portuguesa.



1.1. Formulação Do Problema

O panorama linguístico de Moçambique é multifacetado, uma vez que no espaço geográfico deste país independente, desde o dia 25 de Junho de 1975, coexistem agregados populacionais de culturas e línguas diversas. No quadro desse panorama heterogéneo e sob o ponto de vista linguístico e cultural, a língua portuguesa foi definida como língua oficial. Entende-se por língua oficial a língua da administração, dos órgãos de comunicação social, dos contactos formais, etc.

Assim, a aprendizagem correcta e o domínio em termos de competência linguística e comunicativa deste idioma, constitui um requisito básico para a performance que todo o cidadão deve possuir para se realizar plenamente e para corresponder às expectativas da sociedade no seu desempenho profissional e no seu quotidiano. Por conseguinte, torna-se imperioso o uso de metodologias eficazes no ensino-aprendizagem desta língua.

Apesar de o português ser, para a grande maioria dos moçambicanos língua segunda, um número significativo de crianças moçambicanas tem contacto com ela no meio escolar e muitas delas só lidam com a língua no período lectivo.

De acordo com FIRMINO (1994:3) em Moçambique existem 16 unidades linguísticas nomeadamente Makua, Lomwé, Chuabo, Merend, Mwiri, Yao, Makonde, Nyanja, Sena, Nyungwe, Chona, Changana, Tswa, Ronga, Chope e Bitonga.

Por outro lado, após a independência o governo adoptou uma política de massificação do ensino, dado que existia no país, uma taxa de analfabetismo de 93%, uma fraca rede escolar urbana, pouquíssimos e pobremente treinados professores

primários¹. Este quadro social requeria uma acção urgente por parte das autoridades governamentais. Neste contexto surgem as nacionalizações que implicaram um alargamento da rede escolar. De 1975 a 1981 o número de matrículas no ensino primário registou uma taxa de crescimento anual na ordem dos 15,6%, segundo dados do MINED (1990:2), citado por IAP (1994:11).

Face a este crescimento da rede escolar, heterogeneidade linguística e cultural, achamos que os programas de ensino não têm em conta o carácter peculiar da situação dos alunos das zonas periurbanas e suburbanas que, embora tenham um relativo acesso à educação usam o português como língua de instrução. Conclusivamente, iremos formular o problema em questão, em termos da inadequação dos programas e metodologias de ensino da língua portuguesa, nos primeiros níveis de ensino, ao contexto dos alunos das zonas peri-urbanas e suburbanas do país e em termos de tempo disponível para o exercício da oralidade.

1.2. Justificação Da Escolha Do Tema

O elevado índice de insucesso escolar no primeiro nível de ensino, aliado à nossa condição de docentes, despertou a nossa sensibilidade no sentido de se apurarem as causas inerentes a este fenómeno que afecta sobremaneira a criança e, conseqüentemente, o futuro do país, por um lado. Por outro lado, move-nos a necessidade de se encontrar uma pedagogia, que proporcione à criança do meio suburbano um desenvolvimento da competência linguística e comunicativa na língua da aprendizagem em paralelo com o seu desenvolvimento cognitivo.

Com efeito, o factor linguístico tem sido apontado em vários estudos como sendo

¹. MINED, 1990. P.1, CITADO POR IAP, 1994. P.12

um dos principais responsáveis dos elevados índices do fracasso escolar. Segundo PALME (1992:129)

O Ministério da Educação iniciou um projecto piloto em que o ensino da leitura e da escrita em línguas moçambicanas será testado e avaliada. Entretanto a primeira língua dos alunos deve ser usada nas primeiras classes com objectivos específicos, tais como explicar instruções difíceis ou, traduzir palavras difíceis (quando tal tradução é possível). Deve-se desenvolver e distribuir instruções de como usar outras línguas além de português. A situação presente produz fracasso escolar desnecessário, repetência e desistência.

É nesta perspectiva e, tendo em conta a situação de bilinguismo dominante que julgamos pertinente tomar em consideração a situação da criança e do professor na sala de aula.

1.3. Objectivos Da Investigação

Ao realizarmos esta investigação pretendemos :

- dotar o professor de estratégias de ensino que lhe permitam fazer face à situação de bilinguismo das zonas suburbanas (no contexto específico de sala de aula);
- sugerir práticas pedagógicas que facilitem os alunos que têm como língua materna uma LB, a aprendizagem efectiva da leitura em língua portuguesa; e
- contribuir para reduzir, substancialmente, o índice do insucesso escolar nos primeiros níveis do ensino.

1.4. Hipóteses De Investigação

1.4.1. A rigidez dos programas de ensino da língua portuguesa na primeira classe e a necessidade do cumprimento dos mesmos dentro dos prazos pré-estabelecidos, restringe a aplicação de estratégias criativas tendentes a fazer face às dificuldades resultantes da aprendizagem do português pelos alunos que têm como L1 uma LB.

Para a formulação da hipótese acima inspirámo-nos em PALME, (1992:65).

Segundo ele

Os manuais descrevem em detalhe o que os professores devem fazer durante as aulas, não há lugar para se avançar mais devagar quando os alunos não aprendem tal como deviam de acordo com o manual. (...). Além de mais, a principal preocupação dos professores é a conclusão dos programas no fim do ano, não a de se certificar de que pelo menos a maioria dos alunos tenha realmente aprendido aquilo que se esperava que aprendesse. Isto não é apenas um efeito da má formação dos professores. Se os professores não conseguem completar os programas enfrentarão graves problemas.

1.4.2. O aluno usa a língua portuguesa normalmente no contexto formal (sala de aula).

II. CONCEITOS E RECENSÃO BIBLIOGRÁFICA

Com vista ao presente trabalho socorremo-nos de dados de vários autores e de conceitos e definições que conferem maior legitimidade às asserções que pretendemos defender, contribuindo para o alargamento da visão e da perspectiva de análise.

A língua de instrução goza necessariamente de um estatuto especial na medida em que para além de ser cadeira curricular é também o código através do qual o aluno decifra os conteúdos que os professores das várias disciplinas transmitem.

Uma vez que na perspectiva que seguimos a oralidade deve ocupar um papel preponderante na aprendizagem do português como L2, vamos começar por nos debruçar sobre a variante oral da língua.

Para REIS² a língua é essencialmente um código de comunicação oral. No que concerne às potencialidades metodológicas que a oralidade oferece, o mesmo autor assevera:³ que em primeiro lugar é preciso desenvolver a apreensão do significado e as intenções comunicacionais das mensagens recebidas, isto é, é preciso aperfeiçoar a técnica de descodificação.

Sendo a língua essencialmente concebida como instrumento de comunicação é preciso tomar-se em conta o papel da pragmática na aprendizagem da língua.

O termo pragmática designa uma corrente de investigação que, nos últimos decénios tem conhecido um desenvolvimento notável. O seu provável mentor foi C. S. PEIRCE, mas foi o seu aluno, o semiótico C. W. MORRIS que a integrou num quadro

²Reis, 1990. p. 37

³Ibidem. p. 39

teórico em que o termo traduz a relação entre os signos e os seus utilizadores⁴.

O conceito de pragmática é de capital importância para nós, uma vez que a nossa investigação está virada para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, mas também temos um outro conceito não menos importante na aprendizagem da língua ligado ao anterior, que é a competência comunicativa. HYMES, citado por GARMADI (1983:84), define a competência comunicativa como "O saber escolher a variedade linguística que se vai utilizar em função do auditor, do lugar, do momento ou do sujeito da actividade linguística, ...".

2. 1. O Bilinguismo

HARMERS E BLANC (1989:7-13) classificam o bilinguismo sociolinguístico em dominante, equilibrado, facultativo e imposto.

Para esta classificação, os autores usam como principal critério a necessidade que há na sociedade de utilização de uma língua segunda. Assim, no bilinguismo dominante o indivíduo não sobrevive sem o conhecimento da L2, que é normalmente veicular. No bilinguismo equilibrado há uma frequência de utilização das duas línguas numa situação de complementaridade. O bilinguismo facultativo permite que duas línguas gozem do mesmo estatuto e possam ser utilizadas facultativamente. O bilinguismo imposto consiste na imposição de uma L2 a uma sociedade que já possui a sua língua.

Das classificações apresentadas pelos autores, a que mais se adapta à realidade moçambicana é a primeira pois, no nosso país o português, L2 para a grande maioria da população, é veicular.

⁴Hagege, 1985 . p.190

2.2. O Ensino-Aprendizagem Do Português Em Moçambique

De acordo com DINIS (1995:1) o ensino-aprendizagem do português em Moçambique reveste-se de características específicas, diferentes de outros Estados, quer Portugal, antiga potência colonizadora, quer outros países africanos, devido, como é óbvio, às condições sócio-culturais e linguísticas próprias.

É neste contexto de características específicas que surgem várias propostas. KENNETH e STROUD (1995:7) no estudo que fazem sobre a revisão curricular de língua para as escolas primárias de Moçambique, sugerem que

"... existem três alternativas principais para desenvolver os currícula futuros de língua portuguesa para a maioria dos alunos, isto é, para as crianças que não têm o português como primeira língua. A primeira alternativa é aquilo a que se poderá chamar um programa bilingue, a segunda é o programa de português como língua segunda com apoio auxiliar de língua materna e a terceira é o programa de português como segunda língua. Todas estas alternativas sublinham a necessidade de fazer um currículum que reflecta o facto de o português ser uma língua segunda para a maior parte dos alunos ...".

MOISÉS (1996:16) no seu estudo sobre o ensino-aprendizagem da oralidade em português, parece ser apologista da segunda alternativa dos autores anteriormente citados ao assegurar-nos que para o ensino da oralidade em português, opta pela coexistência das duas línguas (a materna e a portuguesa) servindo aquela de fonte de transição para se atingir a última.

Na nossa opinião, a opção de MOISÉS (1996) é bastante discutível pois não tem em conta de entre muitos os seguintes aspectos:

As turmas nas várias escolas do país, em termos linguísticos, não são homogéneas, isto é, numa turma podemos encontrar alunos que não sejam falantes da



língua bantu local. Esta situação é originada por migrações internas e, a guerra recentemente terminada para além de ter dilacerado o tecido social, provocou movimentos populacionais nunca vistos. Por isso, numa situação como a que acabamos de descrever o método não seria bem sucedido. Por exemplo, que faria um professor com os alunos falantes das LB que não são locais?

Obrigá-los a aprender a língua local seria violar os seus direitos humanos. Incurreria no mesmo erro se os transferisse compulsivamente para uma escola que tivesse um professor falante da língua materna do aluno sem que isso fosse do agrado dos alunos ou dos pais destes.

Para a implementação dum programa como o sugerido, seria necessário ter um corpo docente muito bem treinado para o efeito e com boas condições de trabalho porque os seminários e as reciclagens sugeridos pela proponente do programa, não iriam capacitar devidamente os professores para a implementação do programa. O corpo docente devia ser sujeito a uma formação adequada.

Ainda em relação ao assunto em discussão, encontramos um ponto de vista diferente do de MOISÉS (1996); MACHUNGO E NGUNGA (1993) citados por DINIS (1995:19). Quanto a nós, estes autores, apresentam uma perspectiva que se assemelha à terceira opção dos investigadores KENNETH e STROUD (1995).

"Pensar num SNE que tivesse em conta, por um lado, que as crianças têm o português como L2 e por outro que também existem crianças para quem o português é L1 (...) elaborar um livro de português L1 para um grupo de crianças e outro de português L2 para outro grupo, para as 1ª e 2ª classe; formar turmas especiais (pelo menos nas duas primeiras classes) para permitir que os professores apliquem metodologias diferentes mas adequadas à situação real dos alunos..."

Embora KENNETH e STROUD (1995) afirmem que o programa de português

como língua segunda carece de motivação teórica fundamentada, nós consideramos que este programa representa a alternativa mais viável para a situação actual do nosso país caracterizado por um mosaico linguístico em que a maior parte das línguas maternas dos alunos não foram ainda sujeitas a estudos científicos, não havendo, por isso, material didáctico para o ensino destas e por outro lado os professores em exercício no ensino primário maioritariamente não têm uma formação científica que lhes permita trabalhar com um programa de ensino bilingue. Por isso, é preferível serem treinados para se adaptarem à situação concreta dos programas monolíngues em vigor. Um programa de ensino como o sugerido por MACHUNGO E NGUNGA (93) seria mais viável, apesar de acarretar elevados custos, pelo facto de poder ser facilmente adaptável aos professores e alunos. Contudo, o projecto de educação bilingue é também válido se a sua aplicação fôr gradual e a longo prazo.

2.3. A Leitura Vista Por Crystal

Este autor considera que sobre o ensino da leitura, muitas têm sido as posições defendidas. Alguns investigadores recomendam o uso inicial de um certo método para as crianças; outros argumentam que não é a melhor maneira porque a escolha de um método deve adequar-se às necessidades da criança. Para alguns a leitura é essencialmente a habilidade de decifrar os símbolos escritos; para outros, a leitura é um meio de descobrir o significado subjacente ao símbolo. No quadro desta visão, a leitura joga um papel importante na promoção do pensamento imaginativo e crítico e por conseguinte o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. É esta concepção que sustenta a opinião de que o ensino da leitura não deve ser restrito à sala de aula.

Estudos recentes têm confirmado que leituras em voz alta no meio familiar, acompanhadas por discussões daquilo que tiver sido lido poderão ser um factor muito

importante no desenvolvimento da habilidade da leitura⁵.

2.4. Actividade Da Leitura

Segundo Cristal, no que concerne à actividade da leitura existem duas preocupações actuais, sendo a primeira a que tem o foco na necessidade de motivar a criança a ler através da disponibilidade de materiais e actividades que interessam à criança e, a segunda, a que dá ênfase ao treinamento de capacidades cognitivas que a criança precisa para ler eficientemente.⁶

Para BENVENISTE (s/d : 4) a leitura é antes de mais uma decifração de códigos de linguagem que permitem a comunicação. Como tal, pressupõe o conhecimento das cifras utilizadas, o contacto possível com os códigos que a condicionam e o entendimento das situações humanas que a linguagem reverte e subverte.

No nosso entender para o autor supracitado, a leitura não é um exercício isolado, é condicionado pelo conhecimento dos signos utilizados, o código assim como o conhecimento dos contextos da vida real. Ora, essa percepção leva-nos a concluir que o ensino da leitura é contextual e por isso, não pode decorrer da mesma maneira em todas as situações.

Para fundamentarmos a nossa posição apoiámo-nos na conclusão a que VELOSO e WADINGTON (1997:3) chegam em relação à experiência ganha pela PROGRESSO ao longo do ano de 1996, no projecto "Criação de um ambiente de leituras nas escolas". Este projecto levou à identificação de alguns princípios fundamentais face à situação existente nas escolas moçambicanas, no que respeita ao ensino da leitura e escrita nas

⁵Cristal, 1987. p. 250-251

⁶Ibidem. p.251

primeiras classes, e que são confirmadas em muitas literaturas, só se pode ensinar a ler e escrever português depois de se ensinar a falar português.

2.5. "As Competências de Comunicação"

A leitura não pode ser estudada isoladamente, pois, a aprendizagem duma língua pressupõe o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler, escrever.

De acordo com REIS, (1990:37-9) ouvir é um dom da natureza e a sociedade considera deficientes e propõe tratamento diferenciado para os que não ouvem (...) mas não é um dado adquirido que a capacidade desenvolvida durante a primeira infância seja suficiente para a comunicação oral ao longo de toda a vida.

Por isso, é necessário que esta capacidade seja desenvolvida pelo professor, com vista ao aperfeiçoamento da técnica de descodificação.

Falar exige um perfeito domínio do aparelho fonador. Supõe, naturalmente, que as condições fisiológicas sejam adequadas mas falar não é só pronunciar bem os sons da língua. É saber utilizá-los na comunicação e fazê-lo com autonomia.

O acto de ler pode ser definido de várias maneiras de entre as quais as seguintes: Acto de decifragem de um código escrito; processo de interpretação e compreensão ou mesmo um acto de comunicação .

Sobre a escrita, CRYSTAL (1987:253) sustenta que é opinião unânime em vários círculos que escrever é primeiramente matéria de aquisição de habilidade motora de formar sequências de letras de forma autónoma, numa posição nítida dentro da página.

III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o apuramento da validade das hipóteses proceder-se-á a uma investigação centrada na observação empírica dos docentes e discentes das zonas suburbanas no contexto de sala de aula. Serão feitas entrevistas que incidirão nos grupos das zonas suburbanas englobando professores e alunos em situações comunicativas distintas, uma vez que os objectivos inerentes às entrevistas são diferentes, variam em função de cada grupo (professores, alunos). O nosso estudo terá como campo específico de abrangência alunos e professores das zonas suburbanas dado que é nestas zonas onde se regista um número mais elevado de crianças que têm o português como L2, tal facto é comprovado pelos estudos feitos por PALME (1992) e NHAMPULE (1996).

A selecção da amostra far-se-á a nível do corpo docente com base no critério seguinte: mínimo de dois anos de docência da primeira classe. Esta opção justifica-se pelo facto de os professores com pelo menos dois anos de docência de uma classe estarem já familiarizados com os programas de ensino, grau de receptividade, dificuldades, bem como do nível de aceitação dos alunos. Favorável é também o facto de não se ter registado qualquer alteração do programa de ensino da primeira classe desde a introdução do SNE, permitindo-nos trabalhar com uma constante, o próprio programa.

Procurar-se-á junto do corpo docente a reacção dos alunos face à exiguidade do tempo consagrado à oralidade nos programas de ensino de língua portuguesa, tendo em conta a situação bilingue característica dos alunos das zonas suburbanas.

Far-se-á uma abordagem descritiva, analítica e avaliativa das estratégias metodológicas aplicadas no processo de ensino da leitura por parte do corpo docente e o grau de receptividade dos alunos.

A observação será feita através de questionários junto da população alvo, com o

fito de obter dados quantitativos que possibilitem um tratamento estatístico dos resultados obtidos e por outro lado, uma interpretação dos dados apurados com base na observação directa.

3.1. Breve Caracterização Do Programa E Metodologias Usadas No Processo De Ensino-Aprendizagem Da Leitura Da Primeira Classe

No que concerne à metodologia do ensino da língua portuguesa, o programa procura tomar em conta as implicações do mesmo em termos metodológicos e o carácter da língua em termos de materna ou segunda.

De acordo com a resposta a esta questão, a oralidade vai ou não ser administrada ao aluno de forma sistematizada. Com efeito o programa preconiza que se deve ensinar a oralidade da L2, de forma específica e prioritária. Consideramos esta postura de elevada importância. A perspectiva comunicativa sobressai a qualquer outra na aprendizagem de uma língua. Deste facto deriva a importância dos diálogos. Um aspecto que o próprio programa considera existir é o de os diálogos não cobrirem todas as situações de comunicação. Neste aspecto consideramos importante o papel do professor numa perspectiva criativa, de inventar situações comunicacionais variadas e aproveitar o contexto da turma para criar situações novas de diálogo que enriqueçam a aprendizagem dos alunos.

3.1.1 Metodologia da oralidade

No quadro da metodologia da oralidade o programa preconiza os seguintes passos para o desenvolvimento dos diálogos: Apresentação, leitura de imagens, explicação, repetição, dramatização, exploração do material linguístico, perguntas sobre as imagens, exercícios sistemáticos e jogos de perguntas.

3.1.2. Metodologia da leitura

A leitura, é uma componente que o programa apresenta como indissociável da escrita. Por conseguinte é nos exposta uma metodologia da leitura e da escrita em simultâneo.

Nesta perspectiva a aprendizagem da leitura parte da análise de uma frase para chegar aos sons da fala, os fonemas. Ainda no quadro da metodologia adoptada, toma-se como ponto de partida uma frase usada na oralidade e tendo em conta o fonema a estudar, escolhe-se a palavra que inicia por esse fonema . Posteriormente os alunos adquirem capacidade de reconhecer o mesmo fonema não só no início, como também no meio e no fim das palavras e, finalmente, cabe-lhes identificá-lo em palavras conhecidas.

Em paralelo e de acordo com o programa, os alunos aprendem a reconhecer a leitura que corresponde ao fonema em estudo.

É da conjugação destes factores que se começa a ler, isto é à medida que os alunos conseguem aliar o som ao símbolo gráfico correspondente, começam a ler palavras e frases curtas.

3.2. O Perfil Sócio-Linguístico Dos Inqueridos

A nossa população alvo é constituída por docentes e discentes duma escola suburbana situada no bairro Singatela. Neste bairro encontramos uma confluência de famílias deslocadas oriundas do meio rural, forçadas a fixarem-se naquela zona devido ao recrudescimento das acções armadas da guerra recentemente terminada.

Quer os docentes, quer os discentes são falantes nativos de línguas bantu, servindo-se da língua portuguesa em situação formal.

3.3 Quadro dos resultados do inquérito feito aos alunos da 1ª classe do

EP1

Perguntas	Respostas		Nº Total dos Inqueridos
2. Idade	9 têm 7 anos	1 tem 10 anos	10
3.a) Língua que fala com os pais	8 falam ronga	2 falam Português	10
3.b) Com os irmãos	8 falam ronga	2 falam Português	10
3.c) Com os avós	10 falam ronga		10
3.d) Com os amigos	8 falam ronga	2 falam Português	10
3.e) Com o professor	10 falam Português		10
4. Se frequenta pela 1ª vez a 1ª classe	10 frequentam pela 1ª vez		10
5. Frequência ou não da creche	10 nunca frequentaram a creche nem escolinha		10
6. Se têm ajuda para fazer o TPC	8 não têm ajuda	2 têm ajuda	10
7. Se vão ou não à explicação	10 não vão		10
8. Se conseguem perceber ou não aquilo que o professor ensina na escola	8 não percebem muito bem	2 percebem	10

3.4 Quadro Síntese do inquérito feito aos alunos da 1ª classe do EP1

Perguntas	Respostas %		Percentagem Total
2)	7 anos 90%	10 anos 10%	100%
3.a)	Ronga 80%	Português 20%	100%
b)	Ronga 80%	Português 20%	100%
c)	Ronga 100%		100%
d)	Ronga 80%	Português 20%	100%
e)	Português 100%		100%
4.	100% frequentam pela 1ª vez		100%
5.	100% nunca frequentaram a creche		100%
6.	80% não têm ajuda	20% têm ajuda	100%
7.	80% não percebem muito bem	20% Percebem bem	100%

Quadro 2

3.5 Quadro dos resultados do inquérito feito aos professores da 1ª classe do EP1

Perguntas	Respostas	
	A	B
2. Idade	45 anos	36 anos
3. Anos de experiência	25 anos	16 anos
4. Nível de instrução	8ª classe do S.N.E	9ª classe do SNE
5. Língua que fala a maior parte dos alunos	Língua materna (Ronga)	Língua materna
6. Se a comunicação com os alunos tem sido fácil	Não tem sido fácil	Não
7. Se os alunos têm apresentado problemas na aprendizagem da leitura	Têm apresentado porque não dominam a Língua Portuguesa	Não por ser a 1ª parte do Semestre, só se da oralidade
8. Se o programa de ensino adapta-se ao tipo de alunos que tem	Não se adapta muito bem porque os alunos não dominam a língua portuguesa	Sim porque até ao fim do ano os alunos lêem e escrevem
9. Se tem conseguido cumprir o programa	Não tenho conseguido	Não consigo cumprir
10. Porque?	O programa é muito apertado	O programa está apertado, não tem dias para ACP e nem para ACS feriados e tempo destinado para revisões
11. O tempo destinado à oralidade é ou não suficiente?	É suficiente	Sim
12. Se consegue ver todas as habilidades preconizadas no programa desenvolvimentos nos alunos	Nem todas	Sim
13. Porquê?	As condições em que trabalho não me permitem fazer o acompanhamento eficiente de todos os alunos	
14. Se o programa deve ou não ser melhorado	Sim	Sim
15. Aspectos que devem ser melhorados	Variar os exercícios de oralidade porque são cansativos para o aluno assim como para o professor. A iniciação da leitura e da escrita em simultâneo cria problemas nas crianças	Na oralidade deve-se diminuir o número de lições, na leitura e escrita deve-se aumentar o número de lições por dia.

Quadro 3



3.6 Interpretação Dos Resultados Dos Inquéritos

3.6.1 Inquérito feito aos alunos

A partir da observação dos dados constantes quadro síntese do inquérito feito aos alunos, verificamos que a maior parte dos alunos inquiridos (80%) usam a língua portuguesa no contexto de sala de aula, na comunicação com o professor e, noutras situações de comunicação, servem-se da sua língua materna, o ronga. Constatamos também que os entrevistados não tiveram acesso a uma educação pré-escolar. Estes factos aliados ao pouco tempo de exposição à língua portuguesa, fazem com que não compreendam muito bem as instruções dadas pelo professor durante as aulas já que este o faz em língua portuguesa.

3.6.2 Interpretação dos resultados do inquérito feito aos professores

Ao observarmos as respostas dadas pelos professores inquiridos, constatamos que o nível de instrução destes não vai além da décima classe do SNE e em relação aos alunos que entram pela primeira vez na escola, na sua maioria, não se expressam em língua portuguesa isto porque têm o primeiro contacto com esta língua na escola, daí que a comunicação em português não seja fácil. Esta deficiente comunicação reflecte-se no ensino-aprendizagem da leitura.

Sobre a adequação ou não dos programas de ensino ao tipo de alunos que têm, há uma divergência de opiniões, pois, para o professor "A" o programa não se adapta muito bem porque os alunos não dominam a língua portuguesa, enquanto que o professor "B" acha que o programa se adapta, isto porque, até ao fim do ano os seus alunos conseguem ler e escrever. Ambos não o conseguem cumprir por ser bastante apertado e por não ter

tempo suficiente para as revisões assim como para as avaliações.

Quanto ao tempo destinado à oralidade, os entrevistados afirmam que o tempo é suficiente e no que diz respeito às habilidades que o programa recomenda que sejam desenvolvidas nos alunos há uma diferença de opiniões. Um dos inqueridos afirma que não consegue ver todas as habilidades desenvolvidas nos alunos por trabalhar em condições difíceis e, por isso, não consegue dar a devida atenção a todos os seus alunos enquanto que o outro diz que consegue ver todas as habilidades desenvolvidas nos seus alunos.

Quanto ao melhoramento ou não do programa de ensino, os nossos entrevistados foram unânimes em afirmar que o programa devia ser melhorado, divergindo nos aspectos a serem melhorados, pois para o professor "A" os exercícios de oralidade são cansativos para o professor assim como para o aluno, devendo, por isso ser diversificados. Em seguida acrescentou que a iniciação da leitura e escrita não devia ser em simultâneo porque na sua opinião, cria problemas nas crianças ao passo que o professor "B" acha que o número de aulas destinadas à oralidade devia ser reduzido com vista ao aumento do número de aulas da leitura e escrita.

IV. ANÁLISE DE DADOS

4. Análise crítica dos resultados dos inquéritos

Uma leitura crítica dos resultados dos inquéritos feitos permite-nos inferir que: as crianças oriundas das zonas suburbanas têm como língua materna uma LB. Ilustrando, 100% das crianças inquiridas são falantes nativas de uma LB, além disso, estas crianças só entram em contacto com a língua portuguesa no contexto formal, sala de aula, já que nem beneficiam da educação pré-escolar e fora da sala a comunicação é em LB; 80% dos inquiridos usam o português apenas na sala de aula. Esta situação faz que os professores enfrentem dificuldades na leccionação das matérias, uma vez que a língua portuguesa, língua de instrução em Moçambique, é totalmente desconhecida por estas crianças que frequentam pela primeira vez a escola.

Esta primeira ilação a respeito do uso da língua portuguesa pelos alunos do meio suburbano, confirma a hipótese por nós formulada em 1.4.2.

Por outro lado, estes resultados mostram-nos que os programas de ensino são bastante extensos, não têm tempo reservado para realização de avaliações nem para a revisão das matérias que não forem devidamente assimiladas pelos alunos. Esta situação torna difícil o cumprimento dos programas, embora alguns professores garantam conseguir cumpri-los, nós achamos que se o conseguem é porque ignoram algumas orientações dos próprios programas, a título de exemplo, na escola onde efectuámos os inquéritos, encontrámos professores a leccionarem conteúdos relacionados com a leitura e escrita num período em que deviam exercitar a oralidade, outros há que aumentam, por iniciativa própria, os tempos lectivos destinados às aulas de língua portuguesa, ocupando os tempos lectivos de educação física. Como se pode ver, esta situação mostra quão

extenso é o programa de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, validando assim a nossa hipótese formulada em 1.4.1.

Conclusão: Os dados que acabamos de analisar induzem-nos a inferir que os programas assim como os métodos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa da primeira classe do EP1, não se adequam à criança do meio suburbano, uma vez que elas só convivem com a língua portuguesa no contexto formal de sala de aula, tendo por isso, pouco tempo de exposição à língua portuguesa. É neste âmbito que pretendemos dar o nosso contributo para a solução dos problemas levantados ao longo da nossa investigação, propondo algumas estratégias pedagógicas para a adequação dos métodos de ensino-aprendizagem da leitura ao contexto bilingue às zonas suburbanas do Maputo.

V. CONCLUSÃO

5.1 Proposta De Adequação Do Programa E Métodos De Ensino-Aprendizagem Da Leitura Da Primeira Classe, Ao Contexto Bilingue Das Zonas Suburbanas De Maputo

O sistema nacional de educação consagra uma atenção especial à educação pré-escolar. Com efeito, no seu artigo nº 13 da II secção afirma o seguinte:

1. A Educação Pré-Escolar destina-se às crianças com idade inferior a sete anos e realiza-se em creches e jardins de infância.
2. É objectivo da Educação Pré-Escolar estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das aptidões e capacidades⁷.

Se tomarmos em conta o artigo supracitado podemos afirmar sem nenhuma sombra de dúvida que os alunos do meio suburbano, não estão preparados para ingressar na primeira classe do SNE uma vez que a educação pré-escolar precede o ensino primário e conforme apurámos no capítulo de análise de dados, a grande maioria de crianças das zonas suburbanas não beneficia da educação pré-escolar. Este facto, logo à partida, mostra que o rendimento pedagógico destas crianças não poderá ser dos melhores e além disso, conforme as conclusões do capítulo da análise de dados a estas crianças é lhes imposta a língua portuguesa, uma vez que elas já possuem as línguas maternas, por isso, enfrentam muitas dificuldades para se expressarem em língua

⁷ SNE, 1985. P.117

portuguesa daí que, quanto a nós, essas crianças devem merecer um tratamento especial, pois, não podem ser equiparadas às crianças do meio urbano que, na sua maioria, têm o português como língua materna tendo por isso, mais tempo de exposição à língua portuguesa além de que uma boa percentagem destas tem acesso à educação pré-escolar.

É neste contexto que assumimos a posição de MACHUNGO E NGUNGA 1994, por nós citados no capítulo da revisão bibliográfica, pois achamos pertinente a criação de um programa de ensino para crianças que têm com língua materna uma LB e outro para crianças que têm o português como L1, pese embora os elevados custos que este projecto acarreta.

Apesar de o programa de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, da primeira classe do EP1, dar primazia à oralidade, consideramos que o tempo destinado à prática desta é exíguo nas condições em que os alunos do meio suburbano entram para a escola e não será em doze semanas de aulas que estes alunos, não falantes do português, irão adquirir uma competência que lhes permita a iniciação da leitura e escrita.

Sugerimos a iniciação da leitura depois de um período considerável de prática de exercícios diversificados de oralidade como forma de cobrir o vão deixado pela não frequência da creche ou jardim de infância. Ao invés de se introduzir a leitura na unidade 8, devia introduzir-se na unidade 13, portanto, depois de vinte semanas de exercícios muito diversificados de oralidade. Para tal é necessário melhorar também os exercícios da oralidade constantes do programa visto que são bastante pobres, monótonos, facto que leva os professores a considerarem o tempo consagrado à oralidade bastante longo enquanto que na verdade não é.

Em relação ao método de leitura e escrita preconizado pelo SNE, o analítico-sintético, achamos que é funcional para criança do meio suburbano, devendo-se apenas

melhorar a utilização deste. Em vez de se obrigar o professor a utilizar frases recomendadas pelo manual, este devia ter a liberdade de se servir de frases produzidas pelas crianças.

Julgamos que as frases produzidas pelos alunos a partir de situações concretas iriam motivá-los a mais aprender. Por exemplo, o professor pode organizar uma excursão pelo bairro com vista à localização das sua infra-estruturas como: escolas, postos de saúde, lojas, etc. E a partir do que se tiver observado orientar os alunos a construírem frases e seria a partir destas que se iniciaria a leitura. Esta estratégia além de servir de base para iniciação da leitura, é um grande contributo para o enriquecimento da oralidade.

Tomando em consideração o ponto de vista de CRYSTAL⁸, segundo o qual a leitura em voz alta no meio familiar acompanhada por discussões daquilo que tiver sido lido poderá ser um factor muito importante no desenvolvimento da habilidade da leitura, achamos que os programas de ensino deviam incentivar a prática da leitura fora da sala de aula. Para tal, o livro do aluno devia ter nos anexos algumas instruções de como auxiliar o aluno na aprendizagem da leitura, porque o que tem acontecido é que os pais, encarregados de educação, parentes dos alunos embora querendo ajudar as crianças na prática da leitura não conseguem porque não têm a mínima ideia de como o fazer.

⁸Op. cit.

5.2. Recomendações

Para que as sugestões por nós apresentadas tenham o impacto desejado, é necessário que os professores sejam devidamente acompanhados por técnicos pedagógicos preparados para o efeito, como forma de sanar as lacunas no nível de formação académica, assim como pedagógica. O acompanhamento permite que os professores se adaptem com facilidade às mudanças propostas dando campo à criatividade e possibilitando que a aula se centre no aluno.

A correcta aplicação das estratégias aqui propostas depende muito da mudança de atitude por parte do docente em relação aos seus métodos de trabalho, pois sem esta mudança por mais que se façam alterações curriculares não surtirão nenhum efeito.

A formação dos professores tem também um papel importante no impacto destas mudanças porque se não houver sintonia entre a formação e as revisões curriculares, continuaremos a ter professores que não estarão em condições de responder às exigências dos programas e métodos de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BENVENISTE, Emile. O homem na linguagem. Lisboa: Vega Gabinete de Edições, S/D.
2. CRISTAL, David. The cambrige encyclopedia of language. Cambrige, University Ren, 1987
3. DINIS, Maria João. O Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique. Maputo: INDE, 1995 (a publicar)
4. ENGLE, Patrícia Lee. The use of Vernacular Languages in Education. Center for Applied Linguistics: 1611 Nort Kent Street, Arlington, Virginia 22209, USA, 1975
5. FIRMINO, Gregório. Língua e Ensino (Formal) em Moçambique. Maputo: U.E.M., Faculdade de Letras, 1994
6. GARMADI, Juliet. Introdução à Sociolinguística. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1983.
7. HAGEGE, Claude. O homem Diagonal, Lisboa: Edições 70, 1985.
8. HARMERS, F. & BLANC. Bilinguality and Bilingualism. Cambrige University, Press, 1989
9. IAPE. Workshop sobre currículo. Relatório Conclusivo, Maputo, Dezembro de 1994.
10. KENNETH, Hyltenstam e STROUD Christopher. Propostas de Revisão dos currículos de língua das escolas primárias de Moçambique. Universidade de Estocolmo: Centro de Estudos Bilingues, Abril, 1995.
11. MOISÉS, Laurinda. O Ensino-Aprendizagem da oralidade do Português como língua segunda, na 1ª classe do EP1. Dissertação de licenciatura. 1996 U.E.M., Faculdade de

- letras (não publicado)
12. NELIMO. Relatório sobre o I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de línguas moçambicanas. Maputo: Edição INDE-UEM, 1989.
 13. NÉRCI, Imídio . Didáctica. S. Paulo: Editora Atlas S.A. , 1989.
 14. NHAMPULE, Situações do uso do Português para a maioria das línguas moçambicanas - Maputo: INDE, 1996.
 15. PALME, Mikael. O significado da Escola. Repetência e desistência na escola primária moçambicana, Estocolmo: Editora Instituto de Educação - Cotab, 1992. Cadernos de Pesquisa nº2
 16. POTH, Joseph. Línguas nacionais e formação de professores em África. Lisboa: Edições, 1979.
 17. REIS, Carlos e ADRAGÃO, José Victor. Didáctica do Português, Lisboa : Universidade Aberta, 1990.
 18. TOVELA, Samaria dos Anjos Filémon. O Processo de ensino-aprendizagem da leitura nos livros da 1ª classe. Tese de Licenciatura, 1995, Maputo: UEM- Faculdade de Letras.
 19. TUZINE e MUCHAVE, Aniceto, Competência Comunicativa dos alunos da 3ª classe: A Expressão Oral. - Maputo: INDE, Janeiro, 1997.
 20. VELOSO, Maria Teresa e WADINGTON, Clotilde. A melhoria do ensino da leitura nas 1ª e 2ª classes, acções de capacitação de professores promovidos pelo progresso em Cabo-Delgado e Niassa, Maputo, Janeiro, 1997.

Anexo 1

MODELO DE INQUÉRITO PARA OS ALUNOS DA PRIMEIRA CLASSE DO SNE

1. Como te chamas? _____
2. Quantos anos tens? _____
3. Qual a língua que falas com:
 - a) Os teus pais? _____
 - b) Os teus irmãos? _____
 - c) Os teus avôs? _____
 - d) Os teus amigos? _____
 - e) O teu professor? _____
4. Estás a frequentar pela primeira vez a primeira classe? _
5. Antes de entrares para esta escola frequentaste alguma creche ou escolinha? _____
Qual? _____
6. Quem te ajuda a fazer o TPC? _____
7. Costumas ir à explicação? _____
8. Consegues perceber aquilo que o teu professor ensina-te na sala? _____
Porquê? (essa pergunta só poderá ser feita ao aluno caso a resposta da pergunta anterior seja **não**)

Anexo 2

MODELO DE INQUÉRITO PARA OS PROFESSORES DA PRIMEIRA CLASSE DO SNE

1. Nome do professor _____
2. Idade _____
3. Há quanto tempo dá aulas? _____
4. Qual é o seu nível académico? _____
5. Que língua fala a maioria dos alunos quando entra para a escola? _____
6. A comunicação com os alunos, em português, tem sido fácil?
7. Os seus alunos têm apresentado problemas de leitura? _____

Quais seriam as causas? _____

8. Acha que o programa de ensino adapta-se ao tipo de alunos que tem? _____

Porquê? _____

9. Tem conseguido cumprir o programa? _____
 10. Caso não explique as razões _____
 11. Na sua opinião o tempo destinado à oralidade é suficiente? _____
 12. No fim do ano consegue ver todas as habilidades preconizadas pelo programa, desenvolvidas nos seus alunos?
 13. Explique as razões _____
 14. Acha que o programa de português devia ser melhorado? _____
 15. Em caso afirmativo indique os aspectos que gostaria de ver melhorados _____
- _____