

LT 146



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

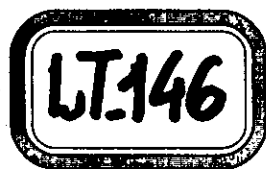
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURA

Avaliação do Programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa em Vigor nos
Institutos do Magistério Primário

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de
Licenciatura em Linguística da Universidade Eduardo Mondlane

Mahalia Clementina Manhiça Hunguana

Maputo, 2005



**Avaliação do Programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa em Vigor nos
Institutos do Magistério Primário**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de
Licenciatura em **Linguística** da Universidade Eduardo Mondlane por

Mahalia Clementina Manhiça Hunguana

Departamento de Linguística e Literatura

Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Universidade Eduardo Mondlane

Supervisor: Dra Julieta Langa

Maputo, 2005

O Júri

O Presidente:

O Supervisor:

O Oponente:

Data:

25/04/05

U.E.M. - F.L.C.S.
R. E. 30428
DATA 23.1.105
AQUISIÇÃO <i>Alente</i>
COTA LT-146

37=134.3 (679)
H936a

DECLARAÇÃO

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

À memória dos meus avós
e irmã falecida em 2002

Aos meus pais, dedico e ofereço.

AGRADECIMENTOS

Queria expressar o meu profundo agradecimento a todos que tornaram realidade este trabalho.

À Dra. Julieta Langa, minha supervisora, pela orientação que me dispensou no acompanhamento e na revisão do trabalho.

A todos os meus professores do curso de Linguística, por tudo quanto me ensinaram, tornando possível a realização deste trabalho.

Ao dr.Zimba, vai o meu agradecimento pela sugestão do tema e leitura crítica, desde os primeiros passos.

À direcção do IMAP de Chibututine, em especial ao Sr.Osvaldo Benzane, pela disponibilidade prestada, aquando da aplicação dos inquéritos aos formadores.

Ao professor Otolino do IMAP de Maputo, pelo interesse e apoio em opiniões e outro material.

Aos meus colegas do curso, particularmente ao grupo de estudo: Adelina Sete, Celeste Sumbana, Cláudia Ferreira, Eduardina, David António, Abudo Machude, Pedro Napido.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pelo encorajamento e carinho mostrados ao longo do trabalho.

Ao meu noivo, pelo companheirismo, desde os primeiros anos do curso, pelo afecto e apoio prestados nos momentos mais críticos do trabalho.

A todos quanto se mostraram interessados pelos meus estudos, sem excepção, vai o meu profundo agradecimento.

RESUMO

O estudo que a seguir se apresenta, pretende ser uma *avaliação do Programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, em vigor nos Institutos do Magistério Primário*, e avançar com propostas para a elaboração de um novo programa, face às actuais mudanças curriculares no Ensino Básico.

Assim, o nosso estudo está dividido em cinco (5) capítulos.

O capítulo I contém a introdução, a delimitação do tema, o problema e a hipótese de investigação, objectivos e contributos.

No Capítulo II é feita a revisão da literatura, explorando-se os conceitos básicos referentes ao programa de ensino, bem como os princípios e procedimentos metodológicos que devem ser tomados em conta na elaboração de programas.

O terceiro expõe a metodologia de recolha de dados, o método de selecção da amostra, recolha de dados e administração e síntese dos resultados dos inquéritos.

O capítulo IV descreve e analisa os dados. Este capítulo subdivide-se em três momentos, nomeadamente breve apresentação do programa, descrição dos resultados obtidos nos inquéritos e a análise propriamente dita.

O Capítulo V apresenta a conclusão geral do nosso estudo, onde avançamos com as propostas para um novo programa de metodologia de ensino de língua portuguesa para os institutos do magistério primário.

ÍNDICE

Declaração.....	(i)
Dedicatória.....	(ii)
Agradecimentos.....	(iii)
Resumo.....	(iv)
CAPÍTULO I- INTRODUÇÃO.....	3
1. Delimitação do tema	3
2. Objectivos e contribuição da pesquisa.....	5
3. O problema e a hipótese de investigação.....	5
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA.....	7
1. Língua	7
2. Metodologia	7
3. Avaliação.....	8
4. Ensino/Aprendizagem	8
5. Programa escolar.....	9
5.1 Componentes fundamentais de um programa escolar.....	10
5.1.1 Objectivos de ensino	10
5.1.2 Conteúdos de ensino ou programáticos.....	14
5.1.3 Orientações metodológicas	17
5.1.4 Avaliação.....	18
5.2 Preparação e elaboração de programas escolares.....	19
5.3 Características gerais do programa escolar	21
CAPÍTULO III- METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS.....	24
1. O inquérito	24
2. Selecção das amostras	25
3. Recolha de dados.....	26
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	28
1. Apresentação do programa.....	28
2. Descrição dos resultados	30
3. Análise de dados	32

CAPÍTULO V- CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	39
1. Conclusão.....	39
2. Recomendações.....	41
Referências Bibliográficas	
Anexos	

CAPÍTULO I- INTRODUÇÃO

1. Delimitação do tema

Os materiais didácticos e os métodos de ensino são instrumentos indispensáveis para se alcançar, de maneira mais efectiva, os fins e os objectivos educacionais nos processos de ensino-aprendizagem. Com estes instrumentos os professores podem desenvolver habilidades e clarificar os conteúdos de ensino e de aprendizagem.

A partir de contactos informais com alguns formadores da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (m.e.l.p.) foi possível colher várias informações e opiniões acerca do programa desta disciplina.

Parece ser, unanimemente, aceite pela maioria dos formadores que o actual programa da disciplina apresenta algumas deficiências. De acordo com as diversas opiniões colhidas, eles afirmam ser necessário uma reformulação completa do programa para que seja adequada à presente revisão curricular do ensino básico, com vista a melhorar a sua qualidade.

Como temos vindo a observar, há uma evolução do ensino, que reflecte a mudança curricular que está sendo implementada ao nível do ensino básico. Contudo, estas mudanças não se estenderam aos institutos do magistério primário (IMAP's), onde são formados indivíduos que, mais tarde, serão afectos às escolas primárias. Logo, se existe uma mudança curricular ao nível do ensino básico, é imperioso que se faça, também, uma mesma estruturação nos programas dos IMAP's como forma de se dar continuidade em termos de sequência lógica dos conteúdos a ser leccionados.

Aquando do início da investigação, tivemos um primeiro contacto com o programa de metodologia de ensino de língua portuguesa vigente nos IMAP's.

Ao reflectirmos, ainda que de forma breve, sobre o actual programa da disciplina, pareceu-nos que o mesmo não respondia às actuais necessidades curriculares e exigências do ensino básico. Os conteúdos propostos são pertinentes, mas existem outros mais importantes para a disciplina de metodologia de ensino de língua portuguesa.

Um dos comentários e críticas, não menos importantes, que se vêm fazendo aos programas apontam para a ausência de articulação entre eles. Esta situação advém do próprio sistema de educação moçambicano –neste caso- uma vez que implementa novos programas para determinados níveis de ensino, mantendo anos a fio programas de outros níveis. Tal facto é visível em relação ao programa da disciplina em estudo, que vigora há já bastantes anos, desde 1997, enquanto que ao nível do ensino básico, correspondentes à 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª e 7ª classes, já houve mudanças de programas.

Na sequência destas constatações, propusemo-nos o desafio de aprofundar mais este estudo, fazendo uma avaliação do programa e sugerir propostas, de maneira a enriquecê-lo ainda mais.

Desta feita, o presente trabalho pretende ser uma investigação sobre o tema *Avaliação do Programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa em vigor nos Institutos do Magistério Primário.*

Constitui motivação para este trabalho o desejo de ver desenvolvidos mais estudos de forma a que as actuais mudanças curriculares possam abranger os vários níveis de ensino, incluindo, também, os do magistério primário.

2. Objectivos e contribuição da pesquisa

O presente estudo tem como objectivo fazer uma avaliação do programa de m.e.l.p, focando alguns aspectos que dizem respeito, especificamente, à estrutura, isto é, à extensão do próprio programa, bem como fazer uma avaliação do ponto de vista dos conteúdos, ou seja, ver até que ponto estes conteúdos se revelam pertinentes ou não.

É neste contexto que pensamos que o nosso estudo não se devia limitar, apenas, ao levantamento dos problemas decorrentes da aplicação dos programas de ensino, mas avançar com propostas, como forma de considerar aspectos relevantes que por ventura não tenham sido contemplados.

Este trabalho é importante, na medida em que ao alcançarmos os objectivos previstos estaremos a :

(1) -contribuir para a melhoria do sistema de ensino-aprendizagem moçambicano;

-criar bases para uma maior abertura de participação de todos os formadores de metodologia de ensino da língua portuguesa, na elaboração de programas de ensino;

-actualizar o programa de metodologia de ensino de língua portuguesa para os IMAP's.

3. O problema e a hipótese de investigação

A partir de uma leitura preliminar que efectuamos ao *corpus*, que é o programa, tomamos como ponto de partida para o estudo, o seguinte problema: Até que ponto os conteúdos propostos pelo programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa se revelam pertinentes ou não, de forma a contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa?

Como podemos observar, este assunto tem sido, largamente, estudado por vários autores, como é o caso de Uamusse (1997:3) quando afirma que o problema em questão é formulado pela inadequação dos programas e metodologias de ensino de língua portuguesa, nos primeiros níveis de ensino (...).

Segundo Lakatos & Marconi (1992:127) uma vez formulado o problema (...) propõe-se [imediatamente] uma resposta suposta, provável e provisória, isto é, uma hipótese. A partir deste pressuposto, avançamos para o trabalho com a hipótese de que nos parece que o programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa possui uma estrutura deficiente e propõe conteúdos que achamos serem pouco relevantes, deixando de fora alguns aspectos pertinentes.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo tem como objectivo apresentar os pressupostos teóricos e conceitos fundamentais que estão na base da nossa pesquisa sobre *Avaliação do programa de metodologia de ensino de língua portuguesa em vigor nos institutos do magistério primário*.

1. Língua

A língua constitui o instrumento principal no processo de comunicação interpessoal. Através dela o Homem revela as suas atitudes perante a natureza e a sociedade.

No entender de Reis (1990:37) a “língua é essencialmente um código de comunicação oral”.

2. Metodologia

Segundo Martins (2000:15-39) “metodologia de ensino-aprendizagem é um conjunto de regras e métodos que são empregues no ensino de uma determinada ciência com a finalidade de adquirir, assimilar e transmitir novos conhecimentos e comportamentos em qualquer que seja a área educacional”.

Numa visão mais abrangente, o autor considera que para se implementar qualquer que seja o programa de formação profissional ou educacional, é sempre necessário ter-se em conta e analisar as tarefas profissionais para as quais os professores/monitores devem estar capacitados. Depois de se terem observado estes critérios é que se pode estruturar uma metodologia de ensino-aprendizagem.

3. Avaliação

No entender de Gallisson & Coste (1983:88) “avaliação é uma medição, através de modalidades já experimentadas (...) dos resultados obtidos: quer pela utilização de um método ou de um material de ensino do qual se procura determinar o valor intrínseco ou relativo, na medida em que as provas que permitem a avaliação são adequadas, e em que os resultados obtidos são válidos, significativos e correctamente interpretados, a avaliação é parte integrante de qualquer investigação e experimentação pedagógicas”.

4. Ensino/Aprendizagem

Os termos que funcionam de maneira dual, são os de ensino e de aprendizagem. Segundo Richterich (1985), citado por Andrade & Alarcão (1992:68),
(2) – “o ensino é único e a aprendizagem é múltipla (cada indivíduo que aprende pode tirar diferentes interpretações do mesmo discurso, uma vez que o ensino não é a única fonte de aprendizagem);

- o ensino esgota-se num tempo institucional, o tempo de aula, e a aprendizagem é prolongada ao ritmo do aprendente;
- o professor transmite os conteúdos de uma forma linear e cumulativa, cabendo ao aprendente fazer a sua gerência, 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 que se considera a interacção ensino-aprendizagem como algo de mutuamente interdependente e que a qualquer prática de ensino está subjacente uma representação do que é a aprendizagem e dos fenómenos nela envolvidos.

5. Programa escolar

Programa escolar é um conceito bastante usado no nosso dia-a-dia, muitas vezes, com vários significados.

Programa pode significar um guião onde se explicitam os pormenores de um evento, convívio e até um documento onde se fixam os objectivos da aprendizagem dos alunos em diferentes níveis e até matérias a leccionar num determinado curso (cf. Barrow, 1979).

Tratando-se de um programa de ensino-aprendizagem escolar, avançaremos com algumas definições de estudiosos na matéria.

Fonseca (1993:173-175) designa-o de “Programa Escolar”. Para este autor:

“os programas (...) são documentos que fixam os objectivos da aprendizagem dos alunos em diferentes domínios e diferentes níveis (...) que se presume irão permitir que os alunos atinjam os objectivos previamente fixados, as actividades (...) que deverão ou poderão ser realizadas durante a aprendizagem, indicações metodológicas acerca de como o programa deverá ser executado, algumas sugestões bibliográficas”.

Por sua vez, D’hainaut (1980:20) prefere usar os termos “Programa Pedagógico Operacional ou Programa de Ensino, na medida em que define

“ uma lista de actividades, de saber-fazer, de competências, dum saber-ser que os alunos deveriam manifestar no termo do ensino projectado (...) sempre que possível deverá precisar objectivos susceptíveis de avaliação ou de domínio desses objectivos, de tal maneira que se possa determinar sem ambiguidade se eles foram ou não alcançados”.

Dos conceitos apresentados pelos referidos autores parece existir pontos convergentes, como são os casos de referência à existência de objectivos, conteúdos e metodologias. Todavia, D’hainaut (1980) ao falar de Programa Pedagógico Operacional introduz um novo aspecto que diz respeito à questão da avaliação, até então não mencionado por nenhum autor.

Outro ponto positivo a ressaltar diz respeito à posição assumida por Fonseca (1993), quando argumenta que a definição de programa escolar deve fazer alusão à inclusão de sugestões bibliográficas, o que se revela bastante produtivo, uma vez que apoia o trabalho do professor na selecção de textos e da literatura adequada aos conteúdos.

Chegados a este ponto, parece estar em evidência o facto de não existir uma forma taxativa de explicar o conceito de programa escolar.

5.1 Componentes fundamentais de um programa escolar

Existem alguns elementos tidos como chave na elaboração do processo de ensino-aprendizagem e dos programas de ensino. Tais elementos incluem os objectivos de ensino (gerais e específicos), os conteúdos de ensino ou programáticos, as orientações metodológicas e a avaliação.

5.1.1 Objectivos de ensino

Segundo Ribeiro (1990:95) “a definição de objectivos de ensino representa, sem dúvida, uma operação essencial e, simultaneamente, bastante complexa do planeamento do currículo”.

Sendo assim, autores como Nérici (1985) e Piletti (1986) defendem que por objectivo refere-se aquilo que se espera que o aluno seja capaz de fazer no final de uma aula, podendo-se reflectir numa mudança de comportamento do qual esperamos que o aluno se aproprie e se expresse.

Para Nérici (1985:32) “os objectivos focalizam as metas a serem alcançadas pelo processo de ensino-aprendizagem no comportamento dos educandos”, enquanto

que para Piletti (1986:81) “os objectivos consistem numa descrição clara dos resultados que desejamos alcançar com a nossa investigação”.

Igualmente, os autores acima fazem alusão à existência de dois níveis de objectivos, nomeadamente: objectivos gerais ou educacionais e objectivos específicos ou instrucionais. Sendo uma das etapas fundamentais a definir-se, num programa de ensino, estes objectivos são formulações explícitas das mudanças que se espera que ocorram nos alunos, mediante os processos educacionais.

Para Libâneo (1994:121) os objectivos gerais “definem, em grandes linhas, perspectivas da prática educativa que serão depois convertidas em objectivos específicos de cada matéria de ensino (...)”. Desta forma, na óptica deste autor os objectivos gerais são mais abrangentes, devendo ser entendidos como metas a serem atingidas dentro de um período mais ou menos longo.

Por outro lado, o mesmo autor (idem:122) defende que os “objectivos específicos determinam exigências e resultados esperados da actividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem num processo de transmissão e assimilação activa das matérias de estudo”.

Os objectivos específicos são mais particularizantes, imediatos, devendo ser entendidos como metas a serem atingidas dentro de um período curto, pois expressam as expectativas do professor sobre o que deseja obter dos alunos no decorrer do processo de ensino. Têm sempre um carácter pedagógico em torno de um programa de formação (Libâneo,1994).

Como podemos observar, os objectivos são uma componente importantíssima do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que se tome conhecimento, logo de início, daquilo que se espera que o aluno seja capaz de fazer ou saber fazer, ao fim dessa aprendizagem. Podíamos acrescentar, dizendo que “é mais uma forma de orientar todo o trabalho, quer do professor, quer do aluno (cf. Ribeiro,1990:102)”.

Falando ainda de objectivos de ensino, é possível encontrarmos meios de definição de objectivos por competência e por resolução de problemas. Na óptica de Ribeiro (1990:97), para o primeiro caso, poder-se-ia enunciar finalidades educativas como estas:

(3) - o educando deve ser capaz de ler bem, falar e escrever de modo claro e, ainda, manipular com eficiência conceitos e aptidões matemáticas básicas;

- o educando deve ser um cidadão inserido na comunidade de que faz parte, consciente dos seus problemas e aspirações fundamentais e defensor de valores e de bens comuns;

- o educando deve adquirir um repertório básico de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, susceptível de ser utilizado na análise e solução de problemas reais do mundo físico e social.

Para o segundo caso, ainda com base em Ribeiro (1990:97), seria possível enunciar finalidades educativas do seguinte tipo:

(4) - o educando deve ser autónomo no modo de pensar, actuar e aprender, desenvolvendo a motivação e a capacidade de aprender pela vida fora;

- o educando deve ser capaz de analisar criticamente situações e informações, ser criativo na análise de alternativas, na resolução de problemas e na tomada racional de decisões;

- o educando deve ser um cidadão empenhado no desenvolvimento e participação social, enquanto interveniente produtivo e não apenas consumidor de bens e serviços.

Este método considera que ensinar é apresentar todos os problemas e conseqüentemente, aprender é resolver os mesmos problemas. Portanto, estas finalidades educativas, a longo prazo, devem ser convertidas em objectivos mais

explícitos e menos amplos de forma a proporcionar directrizes e servir de orientação mais clara e segura no delineamento dos programas de ensino. (Ribeiro,1990)

É fundamental a distinção entre objectivos gerais e específicos de ensino, como Libâneo (1994) fez menção, não devendo, porém, ser entendida em termos absolutos, mas relativos. Um mesmo objectivo pode ser considerado geral, face a um menos geral (ou mais limitado) com que se relaciona, ou específico relativamente a um outro menos específico e mais abrangente.

Existem alguns princípios de formulação de objectivos que devem ser tomados em conta. Ribeiro (1990:105-107) menciona os seguintes:

(5) - Os objectivos devem ser enunciados como resultados finais a alcançar, de modo contínuo e progressivo, exigindo desenvolvimento ao longo do tempo e em contextos diferentes;

(6) - Sendo resultados do processo de ensino-aprendizagem, os objectivos devem ser formulados mediante a descrição da operação ou comportamento que se espera desenvolver no aluno ou contexto em que se aplica, evitando enunciar apenas o conteúdo a tratar ou a operação (comportamento);

(7) - Os objectivos de ensino complexos ou muito gerais devem ser analisados e especificados nos seus objectivos-componentes, de modo que os comportamentos visados e os conteúdos a que se aplicam se tornem mais claros, evitando, assim, interpretações múltiplas e, eventualmente, contraditórias desses objectivos;

(8) - A formulação de objectivos de ensino deve ser tal que se torne possível distinguir, com relativa clareza, entre actividades e experiências de ensino-aprendizagem viáveis e necessárias para adquirir e desenvolver comportamentos ou processos diferentes, ainda que aplicáveis a um mesmo conteúdo.

5.1.2 Conteúdos de ensino ou programáticos

Num sentido mais específico, os conteúdos programáticos definem-se como o conjunto de conhecimentos (factos, conceitos, generalizações ou princípios, regras, leis científicas) presentes num plano ou programa de ensino e, em regra, organizados em torno de áreas mais ou menos disciplinares, sem excluir, no entanto, outros modos de estruturação (Ribeiro,1990).

Tal como os objectivos, os conteúdos de ensino ou programáticos ocupam um lugar relevante na vida escolar, uma vez que, segundo Piletti (1986:90) “a aprendizagem só se dá em cima de um determinado conteúdo”.

No entender de Nérici (1985) o conteúdo representa o que deve ser ensinado, ou o objectivo da aprendizagem por parte do aluno. Para este autor existem alguns critérios de selecção de conteúdos a que ele designa de recomendações, a saber:

(9) i. Seleccionar conteúdos que mais atendam aos objectivos do curso, unidade ou aula;

ii. Os mais adequados às possibilidades dos educandos, quanto à maturidade, preparo anterior e possibilidade de tempo;

iii. Os que representam as bases teórico-práticas do que seja estudado e que permitam ao educando actuar teórica e praticamente sobre os mesmos;

iv. Na organização do conteúdo de uma disciplina, unidade ou aula, deve haver preocupação de logicidade, gradualidade, continuidade e funcionalidade”.

Por sua vez, Piletti (1986) considera ser necessário seleccionar conhecimentos tendo em conta aquilo que se deseja que o aluno conheça, ou seja, para seleccionarmos os conteúdos, precisamos, em função dos objectivos propostos, considerar aqueles que são mais importantes e significativos para uma dada realidade e época.

Como referimos anteriormente, enquanto Nérici (1985:72-73) fala em recomendações, Piletti (op.cit :82) refere-se a critérios que devem ser tomados em conta na escolha ou selecção dos conteúdos. Assim, ele propõe os seguintes critérios:

(10) i. Validade: os conteúdos seleccionados devem ser representativos e actualizados;

ii. Flexibilidade: os conteúdos seleccionados devem estar sujeitos a modificações, adaptações, renovações e enriquecimentos;

iii. Significação: os conteúdos seleccionados devem estar relacionados com experiências dos alunos, devem despertar interesses nos alunos;

iv. Possibilidade de elaboração pessoal: refere-se à recepção, assimilação e transformação da informação pelo próprio aluno;

v. Utilidade: refere-se ao uso dos conhecimentos em situações novas. Os conteúdos seleccionados só valerão a pena se os alunos puderem fazer uso deles na vida prática;

vi. Viabilidade: deve-se seleccionar conteúdos que possam ser aprendidos dentro das limitações de tempo e recursos disponíveis. Não adianta seleccionar uma infinidade de informações [...] se, por falta de tempo, não for possível transmiti-las aos alunos ou se o conteúdo que se pretende apresentar estiver acima do nível de compreensão da classe.

Tendo em conta o ponto de vista de Nérici (1985) e Piletti (1986), no tocante aos critérios a ter em conta na selecção dos conteúdos, as ideias mantêm-se as mesmas, à excepção da recomendação número quatro, apresentada por Nérici (1985), constituindo um aspecto novo, quando fala em “logicidade, gradualidade, continuidade e funcionalidade dos conteúdos”. Este aspecto torna-se importante na

medida em que o programa deve estar de tal forma organizado, facilitando a melhor apreensão dos conteúdos, partindo sempre do mais simples para o mais complexo.

É neste aspecto que achamos ser pertinente a posição tomada por Nérici (idem:71-72), quando repisa dizendo que “(...) o conteúdo programático deve ser desenvolvido de maneira que haja sequência, ordenação e integração (...)”.

Portanto, a selecção e organização de conteúdos programáticos constituem a tarefa mais importante, determinando a especificação dos objectivos de ensino que, dependendo da natureza da disciplina, são, regra geral, predominantemente de tipo cognitivo.

Segundo Ribeiro (1990:127), existem alguns princípios e critérios orientadores na selecção de conteúdos, nomeadamente:

(11) i. A validade e significado dos conteúdos no conjunto do universo cultural disponível, em termos da sua importância actual e futura: em que medida tais conteúdos mantêm actualidade e são significativos no campo cultural em que se inserem, isto é, se revelam fundamentais e perduráveis, designadamente pela capacidade de transferência e aplicabilidade a novas situações.

ii. A relevância social dos conteúdos a seleccionar, ou seja, em que medida se adequam às exigências e realidades culturais ou sociais, de um modo imediato (por referência à sociedade e contexto presentes) e, sobretudo, de maneira mediata (respeitante à possibilidade que oferecem de permitir adaptação flexível a mudanças e situações futuras).

iii. O equilíbrio entre extensão e profundidade de conhecimentos, isto é, até que ponto os conteúdos programáticos seleccionados conseguem harmonizar a «cobertura» do conjunto cultural com o «grau de compreensão» de alguns conteúdos essenciais e com maior poder explanatório face a novos contextos e problemas.

iv. A adequação à experiência e capacidade dos alunos, ou seja, em que medida os conteúdos culturais a escolher respeitam o nível de desenvolvimento e as aprendizagens anteriores dos alunos, podendo ser compreendidos e utilizados por eles com eficiência; está, aqui, em jogo o critério de acessibilidade dos conteúdos curriculares propostos, em termos da sua assimilação, compreensão e aplicação pelos alunos.

v. A relevância e significado pessoal dos conteúdos programáticos, face a necessidades e interesses dos alunos, detectados ou previsíveis, isto é, em que medida aqueles se lhes podem adequar ou, mais exactamente, são susceptíveis de despertar/desenvolver a motivação ou a curiosidade de aprender.

Os critérios de selecção apresentados não esgotam toda a gama de justificações possíveis para a sua escolha.

5.1.3 Orientações metodológicas

As orientações metodológicas conformam o conjunto de procedimentos metodológicos a que o professor poderá recorrer, na sala de aula, com vista a atingir um melhor desempenho das suas funções, o que se pode traduzir tanto pelo uso adequado dos meios auxiliares de ensino, variação das actividades, como pelo cumprimento dos objectivos de aprendizagem visados.

As orientações metodológicas não assumem, necessariamente, um carácter obrigatório, ou de lei, como o cumprimento das directrizes do programa. O seu propósito, segundo Ribeiro (1990) é estimular a criatividade do professor, de modo a permitir que o processo de ensino-aprendizagem seja activo, dinâmico, diversificado e cativante.

5.1.4 Avaliação

Ribeiro (1990:42) define a componente avaliação como sendo “uma apreciação que se faz em torno dos resultados reais de aprendizagem, procurando indicadores que evidenciem a aprendizagem conseguida em comparação com os objectivos traçados”.

A avaliação inclui descrições qualitativas e quantitativas do comportamento do aluno e, mais ainda, julgamento de valor sobre o desejo de apresentar esse comportamento. Ainda de acordo com Ribeiro, a ênfase principal na avaliação deve residir na extensão até onde as metas educacionais são alcançadas.

Distinguem-se dois tipos de avaliação: a formativa e a sumativa. A primeira consiste em verificar, numa unidade de ensino ou actividade de aprendizagem, em que medida o aluno domina as dificuldades do trabalho que deve realizar. Sendo formativa, guia a acção do professor para remediar as fraquezas apresentadas pelos alunos no decurso da aprendizagem. A segunda, sumativa, efectua-se, geralmente, para se fazer um balanço de uma parte significativa de um programa de estudo, de um semestre ou de um ano.

A avaliação deve estar prevista na elaboração dos programas escolares como parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser objecto de sugestões para os professores.

Para assegurar a fiabilidade da avaliação, Libâneo (1994) diz ser necessário que se usem vários instrumentos de avaliação para avaliar as diferentes capacidades e habilidades dos alunos, e fornecendo, sempre que possível, uma informação concreta sobre o que se pretende avaliar.

5.2 Preparação e elaboração de programas escolares

Sem a existência de um programa de ensino, não se pode desencadear qualquer processo de ensino-aprendizagem, quer para a própria educação no cômputo geral, quer para uma disciplina em particular. Desta feita, para Pascoal (1998:23) “o programa constitui, assim, uma necessidade primordial de todo o sistema educativo”. Já, Barrow (1979) resume a elaboração de programas como sendo virtualmente equivalente à definição da própria educação.

Quando se elaboram programas, traçam-se linhas mestras, orientações educativas e etapas de desenvolvimento daquilo que se espera que seja a educação de um determinado país. É em função dessas orientações, traçadas no programa geral da educação, que mais tarde são preparados e elaborados pelas estruturas do Ministério da Educação (MINED), os programas das diferentes disciplinas dos currícula.

Deste modo, a escola funciona na base de programas de ensino-aprendizagem funcionando como uma espécie de guião, em termos de objectivos a atingir, assim como conteúdos a leccionar.

Alguns autores consideram que na preparação dos programas escolares, deve dar-se especial atenção aos conteúdos, uma vez que o programa de estudo é, como Barrow (1979) afirma, sinónimo de conteúdo de instrução. Este autor assume ser inconcebível a existência de um programa de estudos que não faça referência aos conteúdos, razão pela qual considera que é um erro supor que qualquer educação ou programa possa ser, literalmente, destituído de conteúdo.

Ainda na esteira do mesmo autor, é importante que se invista em programas de ensino com propostas sobre assuntos e actividades relevantes, por forma a despertar interesse nos alunos trazendo desta forma algum benefício e utilidade para

a vida futura. Barrow (1979) repisa que, para que uma Educação valha a pena, o seu programa ou conteúdo tem também de valer a pena.

Este autor não faz referência apenas aos conteúdos, mas advoga que o aluno na escola deve ser colocado em novas situações de ensino, daí que os programas devem abarcar actividades que façam com que os alunos passem por uma série de experiências de ensino.

Lima (1962) na mesma linha de pensamento de Barrow (1979), parece apostar mais num programa que põe em foco a criação e desenvolvimento de capacidades no aluno, não pondo de lado a questão dos conteúdos. Para ele, à escola cabe o papel de facilitar a vida ao aluno, transmitindo-lhe conteúdos de fácil compreensão, daí que o adolescente na escola secundária deve encontrar menos acervo indigesto de informação. Sendo assim, e parafraseando Lima (1962:26) os programas devem ser organizados não com o intuito de dar o máximo de informação, mas como instrumentos capazes de provocar a reflexão e a capacidade de julgamento, preparando o jovem para a actual sociedade em permanente mudança. O que Lima pretende transmitir é que não é imperioso que os alunos aprendam as matérias estipuladas nos programas, mas acima de tudo, que se lhes estimulem o desenvolvimento de capacidades. Só assim, é que os programas de ensino funcionarão como ferramentas que permitem o desenvolvimento destas capacidades ou habilidades.

Lima (1962) e Barrow (1979) apesar de abordarem o mesmo assunto, em perspectivas diferentes, pecam num aspecto importante. Nenhum deles faz referência a outras componentes que devem ser tomadas em conta na preparação e elaboração de um programa de ensino. Ambos se limitam a valorizar a questão das capacidades, actividades e conteúdos.

Na opinião dos autores acima citados, há que ter em conta, também, outros aspectos como, por exemplo, o tipo de aluno a quem o programa é dirigido e a acessibilidade de materiais. Ribeiro (1990) complementa esta lacuna ao considerar dois aspectos básicos sobre os quais recai o enfoque na preparação e elaboração dos programas. Por um lado, segundo Ribeiro (*idem*), pretende-se que seja constituída uma linha orientadora da concepção de programa, onde se circunscreve o contexto e se define a fundamentação do plano curricular, e por outro lado, o desenvolvimento do próprio programa em que tomam forma quatro componentes fundamentais – objectivos, conteúdos, estratégias, e avaliação. Esta orientação de desenvolvimento de um programa é mais abrangente porque foca aspectos novos como estratégias, e avaliação.

5.3 Características gerais do programa escolar

Como temos vindo a defender desde o início do nosso trabalho, para além de o programa ser um documento que se reveste de carácter de lei, por isso de cumprimento obrigatório, serve, também, como um meio auxiliar para o professor, do ponto de vista de orientação metodológica.

Sendo assim, de acordo com o Plano Curricular de Ensino Básico, (PCEB:1999), o programa de cada disciplina não deverá conter qualquer tipo de ambiguidade, em relação aos objectivos, conteúdos, sequência, tempo lectivo disponível, orientação metodológica ou didáctica, para que o professor cumpra a sua nobre e delicada missão de ensinar e educar e as editoras ou as indústrias gráficas produzam os livros dos alunos, bem como os manuais dos professores. No PCEB sublinha-se que, apesar de o programa assumir a direcção do processo de ensino-

aprendizagem, dá-se uma relativa autonomia ao professor na condução deste mesmo processo.

No PCEB (1999) está subjacente a assumpção de que os modelos de organização curricular (programas) disponíveis não existem, na prática, sob formas puras e estão sujeitos a evoluções ou adaptações, permanecendo sempre a hipótese de invenção de novos tipos de estrutura curricular, em função das realidades concretas do ensino.

Relativamente à estrutura-base dos programas, é necessário que se verifique uma certa harmonização vertical, apresentando os requisitos essenciais à organização dos mesmos.

Em síntese, um programa de ensino contém o enunciado das finalidades e objectivos visados, propõe ou indica uma selecção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e actividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objectivos que prossegue e da organização de conteúdos que postula; inclui, por fim, um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem (cf. Ribeiro:1990).

Estas componentes fundamentais devem estar todas presentes – de modo explícito ou implícito – e, na medida do possível, de forma equilibrada, em qualquer programa de ensino. Contudo, nem sempre os vários modelos de programas escolares, ao proporem uma determinada relação das componentes, respeitam esse equilíbrio; ao invés disso, privilegiam uma ou outra componente quer por insuficiente clarificação de alguns elementos, quer por ausência de justificação adequada para eles (Ribeiro,1990).

Pascoal (1998) defende que um programa de ensino de língua, preparado e elaborado com base nas características aqui apontadas é um programa virado essencialmente para a comunicação, afectividade e criatividade.

CAPÍTULO III- METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS

Neste capítulo, pretendemos colocar os procedimentos metodológicos aplicados na recolha e tratamento dos dados da presente investigação.

1. O inquérito

Os dados do nosso estudo foram obtidos nos Institutos do Magistério Primário de Maputo, Matola e Chibututuíne, através do lançamento de um inquérito-sociolinguístico aos formadores de m.e.l.p referente ao 1º e 2º anos de formação. Os inquéritos usados na recolha de dados eram compostos por 5 (cinco) perguntas estruturadas em dois grupos (veja anexo II).

O primeiro grupo era referente a variáveis não linguísticas, ou seja, identificação de cada formador, efectuada com base nas seguintes informações¹:

(12) a) idade

b) sexo

c) nível de formação

d) disciplina que lecciona

O segundo grupo era referente às perguntas propriamente ditas. Umas eram de escolha múltipla, devendo se fazer a marcação da resposta desejada, com apenas um "x", seguida de uma breve justificação.

Nem na descrição, nem na análise dos dados faremos alusão as perguntas 2 a) e b), nem 4 a) e b) pois, as questões relativas a esses itens serão abordadas no capítulo referente às recomendações.

¹ Veja a selecção das amostras

Foi objectivo deste inquérito inteirarmo-nos das opiniões dos respectivos formadores acerca da utilidade ou não do programa, no que se refere à pertinência dos conteúdos.

2. Selecção das amostras

O nosso grupo alvo foi constituído, exclusivamente, por formadores que leccionam a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa.

Assim, a nossa amostra foi constituída por nove (9) formadores, tal como podemos observar na tabela que se segue:

Tabela 1: Informação sociolinguística dos inquiridos

Código	Idade	Sexo	Informação Académica	Disciplina que lecciona
F1	45	Masculino	Licenciado	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
F2	41	Masculino	Licenciado	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
F3	39	Masculino	Licenciado	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
F4	44	Masculino	Licenciado	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
F5	43	Masculino	Licenciado	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
F6	34	Masculino	Licenciado	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
F7	37	Masculino	Bacharel	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
F8	38	Masculino	Licenciado	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
F9	40	Masculino	Licenciado	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa

Como podemos observar a partir da tabela acima, nem todos os factores sociais foram determinantes para o nosso estudo. O factor idade, não constituiu escolha nossa fazer a selecção de informantes com idades que variassem entre os 34-45. Apesar de considerarmos ser uma idade que ofereça bastante segurança, em

termos de que os informantes já possuem uma certa experiência de vida, mesmo em termos de leccionação. O que aconteceu é que os formadores com quem trabalhámos estavam dentro daquela faixa etária.

No que diz respeito ao factor sexo, também, não mereceu grande peso no nosso estudo, já que aquando da aplicação dos inquéritos, nos IMAp's, fomos confrontados com a existência de formadores, apenas, do sexo masculino.

Contrariamente, aos primeiros dois factores, idade e sexo, o factor informação académica foi preponderante para o nosso estudo, na medida em que pretendíamos saber se os nossos inquiridos eram ou não profissionais informados sobre questões relativas à língua. Assim, todos tinham uma formação superior, sendo a maioria licenciados à excepção de um que era bacharel.

O factor disciplina que cada formador lecciona, também, foi determinante para a nossa amostra pois, o nosso alvo era estabelecer um contacto com indivíduos que leccionavam a disciplina de m.e.l.p para quem o programa em estudo constituía instrumento de seu trabalho. Portanto, eram pessoas conhecedoras do assunto com que estávamos a lidar.

3. Recolha de dados

O procedimento de recolha de dados foi feito através de um inquérito individual. A estratégia adoptada foi a de distribuí-los num determinado dia e passar para recolher as respostas alguns dias depois, conforme as circunstâncias o exigissem.

Não foi possível recolher os dados no mesmo dia, visto que nem todos os formadores se encontravam nos IMAp's. Era prática habitual acompanharem os formandos aos distritos, em caso de época de estágios.

É de realçar que o programa de m.e.l.p, também, constitui um dado recolhido para o nosso estudo. Ele foi obtido junto da Direcção do Instituto do Magistério Primário de Maputo, através de uma solicitação feita por nós. Constitui um documento relevante para o presente estudo, porque o nosso objectivo é fazer uma avaliação do programa tendo sempre em atenção aquilo que foram os resultados obtidos nos inquéritos. Para além deste programa de m.e.l.p, tivemos acesso a um outro documento denominado dosificação², elaborado pelos formadores.

² Não constitui objectivo nosso, fazer um estudo detalhado deste documento

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo faremos a apresentação do programa, seguida de uma descrição dos resultados obtidos aquando da aplicação dos inquéritos e, por último, uma análise dos dados recolhidos nos três IMAP's, nomeadamente, Maputo, Matola e Chibututuíne.

1. Apresentação do programa

O programa de m.e.l.p em vigor é uma pequena brochura constituída por quinze (15) páginas dactilografadas. (veja anexo I)

Apresenta, no início, uma nota introdutória daquilo que pretende que seja abordado. É objectivo do programa fazer uma abordagem à língua portuguesa e à metodologia do seu ensino como língua segunda na escola primária. É importante a existência de um texto introdutório que faça referência aos princípios que orientam as opções tomadas na elaboração de um programa.

No mesmo programa definem-se os objectivos gerais e específicos, finalidades, metodologias gerais do ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda, percurso e orientações metodológicas, unidade didáctica, conteúdos programáticos e, por fim, avaliação.

Podemos considerar que o programa contém os elementos fundamentais que devem fazer parte de um programa de ensino.

Importa salientar que o programa de m.e.l.p constitui o *corpus* do nosso estudo e que a nossa avaliação irá incidir sobre a finalidade dos conteúdos aqui propostos, bem como a sua extensão e na verificação da relevância dos conteúdos focados pelo programa em estudo.

É de louvar os objectivos propostos, na medida em que estão virados para as práticas da língua, no sentido de desenvolver as competências comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever). É desta forma que Piletti (1986) e Nérici (1985) defendem que os objectivos referem-se àquilo que se espera que o aluno seja capaz de fazer no final de uma aula, podendo-se reflectir numa mudança de comportamento.

Ao reflectirmos, ainda que de forma breve, sobre os objectivos gerais e específicos definidos pelo programa, observamos que os mesmos estão, fundamentalmente, virados para a aprendizagem de conteúdos.

Logo na página um (1) do programa são enunciados os objectivos gerais, abaixo mencionados:

(13) (1) Promover a aquisição e o desenvolvimento de capacidades de comunicação oral e escrita dos alunos nesta língua:

(2) Possibilitar aos alunos o acesso a conhecimentos de vária ordem, nomeadamente, os que constam dos programas.

Os exemplos acima, mostram que, para que os objectivos gerais surtam efeitos positivos, será necessário que os alunos desenvolvam certas competências comunicativas.

A seguir aos objectivos gerais são enunciados os objectivos específicos. Observemos os seguintes exemplos da página dois (2) do programa:

(14) i. Os alunos devem aprender a comunicar, comunicando;

ii. Devem compreender, primeiro, o que os outros dizem e, depois, falarem;

iii. Devem compreender, primeiro, o que lêem e, depois, escrevem.

Como podemos observar nos exemplos acima, estes objectivos são mais particularizantes, imediatos, recaindo a atenção para capacidades que o aluno deverá ser capaz de desenvolver.

Contudo, não faremos nenhuma análise detalhada destes aspectos, visto estarem fora do âmbito daquilo que o nosso estudo pretende abarcar.

2. Descrição dos resultados

A descrição que a seguir será feita diz respeito aos resultados obtidos aquando da aplicação dos inquéritos aos formadores que leccionam a disciplina de m.e.l.p, nos IMAP's.

Em relação à extensão do programa de m.e.l.p, 55,6 % dos inquiridos são de opinião que o programa é normal. Argumentam ser possível cumpri-lo sem constrangimento de tempo. Por outro lado, 33,3% consideram que o programa é muito longo, quer porque apresenta muitos aspectos teóricos, quer porque alguns conteúdos não dizem respeito à disciplina de m.e.l.p . Não menos importante é a opinião de um inquirido, representando 11,1%, que afirma que o programa devia incluir mais itens como forma de superar problemas ligados à competência comunicativa.

Quanto à pertinência dos conteúdos, constatamos unanimidade dos inquiridos sobre o mesmo assunto ao defenderem que embora sejam pertinentes, enfermam por não abordarem aspectos práticos da disciplina, que permitiriam aos formandos aprenderem algo útil para a sua actividade profissional.

No tocante à relevância social dos conteúdos previstos pelo programa, tendo em conta as exigências e realidades sociais do ensino-aprendizagem, 66,7% dos inquiridos são de opinião que a perspectiva metodológica do ensino do Português como L2 (língua segunda) adapta-se ao contexto linguístico de Moçambique, como o programa prevê. Por outro lado, ainda em relação ao mesmo assunto, 33,3% dos inquiridos argumentam que, face às actuais mudanças curriculares do ensino básico há uma necessidade cada vez maior, de se ajustar os conteúdos aos programas dos IMAP's.

Sobre a existência ou não de uma sequência lógica e gradual dos conteúdos, todos os inquiridos afirmaram positivamente. Como argumento, são de opinião que a progressão respeita a complexidade das matérias e sua relação interna (há precedências lógica e coesa).

Quanto aos conteúdos seleccionados pelo programa, tendo em conta os objectivos do curso, os formadores concordam que o programa teve em conta alguns pontos relevantes, na medida em que fazem alusão a aspectos metodológicos.

Relativamente ao cumprimento ou não a tempo do programa, 66,7% não vêem problemas, uma vez que, os conteúdos estão planificados de forma a ser possível a sua leccionação total durante o tempo lectivo. Os restantes 33,3% disseram não conseguir cumprí-lo, na medida em que este é longo e, não chegam a usar os dois anos preconizados, uma vez que os últimos seis meses são reservados para o estágio. Por isso, há metodologias que ficam por leccionar.

Em relação ao comentário sobre a falta de articulação entre os programas de ensino, foram várias as opiniões colhidas. Parte dos inquiridos disse ser necessário reunir metodólogos, psicólogos e pedagogos para se estudar meticulosamente a articulação desejável. Apontam como exemplo, certos conteúdos que são abordados em diferentes disciplinas, quando com uma articulação evitar-se-ia o desperdício de esforço e tempo.

Estes dados que acabamos de descrever, referentes aos resultados trazidos pelos inquiridos, proporcionaram o estudo informações relevantes com vista ao melhoramento do actual programa da disciplina de m.e.l.p, de forma a incluirmos outros aspectos, que ficaram de fora.

3. Análise de dados

A nossa análise consistirá numa avaliação crítica e comentada do *corpus*, tendo presente a descrição feita dos resultados obtidos nos inquéritos.

Como nos referimos anteriormente, no ponto reservado ao problema e à hipótese de trabalho, iremos ver até que ponto os conteúdos previstos pelo programa se revelam pertinentes ou não.

A partir da leitura efectuada ao programa entendemos que, no que concerne à extensão do mesmo, este é muito longo. Apesar de a maioria dos inquiridos (55,6%) afirmar que o programa é normal, verifica-se que ele apresenta muitos aspectos teóricos. Tomemos como exemplo, os conteúdos temáticos da página sete (7), do programa de m.e.l.p:

(15) 1. História da Língua Portuguesa

- As línguas da Península Ibérica
- A área do galaico-Português
- Variações e variedades da língua; variantes geográficas, dialectos e falares; pidgin/crioulos
- Língua e escola

(...)

Como podemos observar nos exemplos acima, verifica-se que estes conhecimentos não têm a ver com aspectos metodológicos, pois são conteúdos muito teóricos que podem ser mais úteis para outros níveis de ensino ou mesmo para uma aula de língua Portuguesa. Entretanto, o que se pretende numa cadeira de m.e.l.p é fornecer aos formandos técnicas de ensino e de expressão, funcionamento e metodologias que possibilitem o uso adequado da língua, como o próprio programa se refere (cfr anexo I).

Desta forma, os conteúdos aqui propostos acabam retirando tempo a aspectos que não são abordados no fim. Tomando como base as ideias de Nérici (1985) não se respeitou o critério segundo o qual, deve-se seleccionar conteúdos que mais atendam aos objectivos do curso.

Relativamente à pertinência dos conteúdos propostos pelo programa a opinião dos inquiridos é de que os mesmos são pertinentes, porque como tivemos ocasião de referir anteriormente, alguns funcionam como ferramenta no auxílio da actividade como docente. Observemos os exemplos da página oito (8) do programa:

(16) 5. Processo ensino-aprendizagem e Língua Portuguesa

-Ensinar e aprender;

-Etapas do processo ensino e aprendizagem ;

(i) Definição de objectivos;

(ii) Escolha de métodos;

(iii) Avaliação;

- Técnicas do ensino-aprendizagem

Princípios gerais:

(i) Trabalho individual e de grupo;

(ii) Actividades integradas;

(iii) Expressão dramática;

(iv) Jogos didácticos;

(...)

Estes mesmos conteúdos ajudam bastante na assimilação das metodologias a aplicar, durante o exercício da profissão de docentes, porque orientam o professor numa situação específica de sala de aula. De acordo com Nérici (1985) estes

conteúdos representam as bases teórico-práticas do que é estudado e permitem ao educando actuar teórica e praticamente sobre os mesmos.

Por outro lado, o programa apresenta conteúdos não relevantes, para aquilo que é o objectivo previsto pelo programa de m.e.l.p que é o de auxiliar os formandos em termos de metodologias de ensino. Atentemos aos exemplos da página sete (7), do programa de m.e.l.p:

(17) 3. Teorias de aprendizagem das Línguas

- Desenvolvimento e aprendizagem;
- Tarefas de aprendizagem. Sua finalidade e diversidade;
- Algumas teorias de aprendizagem;
 - (i) Behaviorista (...)
 - (ii) Cognitivista (...)
 - (iii) Humanista (...)
 - (...)

(18) 4. A criança e a linguagem oral

- História da linguagem desde o nascimento;
- A linguagem e o desenvolvimento cognitivo e afectivo da criança;
- (...)

Como podemos depreender dos exemplos ilustrados, não se vê nenhuma ligação destes conteúdos com as metodologias que os formandos deverão aplicar durante o exercício das actividades lectivas. Contudo, não consideramos os conteúdos propostos irrelevantes, na medida em que eles podem ser úteis à outras áreas do saber, ou mesmo noutros níveis de ensino. Acontece que estes mesmos conteúdos não são tão relevantes como alguns que apresentamos, por exemplo, nas unidades temáticas 5 do programa (veja anexo I).

Citando Piletti (1986) e Nérici (1985) os conteúdos aqui propostos são inadequados porque não têm muito interesse para os alunos que se encontram neste nível, podendo ser mais úteis noutras áreas do saber.

Há que termos em conta certos princípios na escolha e selecção de conteúdos, como Ribeiro (1990) defende. É importante que tenhamos sempre presente que a relevância e o significado pessoal dos conteúdos jogam um papel importante face às necessidades e interesses dos alunos porque só desta forma, é que poderão despertar ou desenvolver a motivação ou a curiosidade de aprender.

No tocante à relevância social dos conteúdos previstos pelo programa, tendo em conta as exigências e realidades culturais ou sociais do processo de ensino-aprendizagem, em parte o programa é feliz já que adopta uma perspectiva metodológica do ensino do Português como Língua Segunda (L2). Este é um dos grandes objectivos que o programa foca na introdução.

Na óptica de Ribeiro (idem:127) a relevância social dos conteúdos a seleccionar deve se adequar “de um modo imediato (por referência à sociedade e contexto presente), e sobretudo de maneira mediata (respeitante à possibilidade que oferecem de permitir adaptação flexível a mudanças e situações futuras)”. Desta forma, concordando-se e aderindo às ideias de Ribeiro consideramos que o programa, ora em análise necessitará de um reajustamento, decorrente da introdução do novo currículo do ensino básico. Não menos importante é pensarmos como Nérici (1985) acha que na organização de conteúdos de uma disciplina deve haver preocupação de logicidade, gradualidade, continuidade e funcionalidade.

O mesmo se pode dizer em relação à flexibilidade com que os conteúdos deverão ser seleccionados, ou seja, deverão estar sujeitos a modificações, adaptações, renovações e enriquecimentos.

Outro aspecto importante a reter é o facto sublinhado por Ribeiro (1990) de os conteúdos programáticos seguirem uma certa sequência lógica e gradual, tornando-se funcionais. Todos os inquiridos são unânimes em confirmar que existe uma certa sequência no programa, para além de que já fizemos menção a esse aspecto em análises anteriores.

Igualmente, parece-nos ser absolutamente aceite pela maioria dos inquiridos que os conteúdos seleccionados pelo programa tiveram em conta os objectivos do curso. Este facto foi constatado aquando dos resultados apresentados nos inquéritos.

Comungamos da mesma opinião que os inquiridos, no que concerne a abordagens metodológicas, na medida em que os conteúdos propostos pelo programa auxiliam os formandos de melhor metodologia para o exercício das suas funções. Há, ainda, a acrescentar que o programa peca quando há propostas de conteúdos que não têm nada a ver com metodologias, isto na opinião dos inquiridos, como podemos tomar a título de exemplo, na página sete (7) do programa:

(19) 4. A criança e a linguagem oral

- História da linguagem desde o nascimento;
- A linguagem e o desenvolvimento cognitivo e afectivo da criança;

(...)

Estes conteúdos são descritos de forma pouco clara, não se compreendendo bem o que se pretende leccionar. Não vemos que possa trazer alguma utilidade prática para os formandos que pretendam exercer a profissão docente (veja anexo I). Este aspecto torna-se visível nas respostas do inquiridos que, quando confrontados com esta questão, afirmam que o programa por vezes propõe conteúdos fora do alcance daquilo que se pretende leccionar aos formandos.

Uma das recomendações a que Nérici (1985:191) faz menção é que devemos “seleccionar conteúdos que mais atendam aos objectivos do curso, unidade ou aula”.

Outro assunto não menos importante, diz respeito ao cumprimento do programa dentro das limitações do tempo lectivo disponível.

Dentre os vários critérios que devem ser tomados em conta na escolha e selecção de conteúdos, Piletti (1986:82) faz referência ao critério de viabilidade na medida em que os conteúdos seleccionados “deverão ser aprendidos dentro das limitações de tempo e recursos disponíveis”.

Contrariamente ao resultado trazido pelos inquiridos que afirmaram conseguir cumprir o programa, a avaliação efectuada ao mesmo documento, mostrou-nos que este é bastante extenso, e os inquiridos dizem não ter tempo suficiente para a revisão das matérias que não foram devidamente assimiladas pelos formandos. Esta situação torna difícil o cumprimento dos programas, embora alguns formadores garantam conseguir cumprí-lo. A título de exemplo, dados colhidos através de conversas (fruto duma auscultação empírica) com formadores de m.e.l.p, constatamos que, como estratégias usadas, eles elaboravam documentos denominados dosificações³. O objectivo era repartir os conteúdos mais importantes em semestres de forma a poder cobrir algumas matérias que não podiam deixar de ser leccionadas. À partida, se os formadores optaram por fazer esta divisão, em partes do programa, é porque de alguma forma eles constataram que o programa apresentava aspectos que não podiam deixar de ser leccionados, em detrimento de outros menos importantes.

Uma última questão que foi abordada com os inquiridos é sobre a falta de articulação entre os programas de ensino, o que nos levou a fazer uma reflexão à

³ Documento elaborado pelos formadores, em que repartem os conteúdos do programa por semestres

volta do assunto, uma vez que estávamos diante de um facto concreto em que o programa, em análise, vigora há já muitos anos, desde 1997, sem que tenha sido reformulado. Se os formandos lidam, ainda, com programas antigos, de que forma é que darão continuidade às suas metodologias, face às novas realidades que os novos programas do ensino básico apresentam? É esta falta de articulação de programas e até curricula que faz com que os alunos não tenham um percurso global e contínuo, no que diz respeito a determinadas metodologias a seguir.

Com base nos inquéritos e na avaliação feita ao próprio programa de m.e.l.p constatamos que este apresenta várias lacunas. Os dados que acabamos de analisar induzem-nos a inferir que os programas, assim como os métodos de ensino não se adequam às novas realidades do ensino básico.

O actual programa apresenta lacunas, no que diz respeito a propostas de conteúdos, na medida em que dá primazia a aspectos teóricos em detrimento de outros mais práticos.

É neste âmbito que pretendemos dar o nosso contributo para a solução dos problemas levantados ao longo da nossa investigação, propondo algumas estratégias para a adequação de certas metodologias de ensino.

Ao finalizarmos o capítulo referente à descrição e análise de dados importa frisar que a nossa hipótese foi confirmada, pois o programa de m.e.l.p possui uma estrutura deficiente e propõe conteúdos não relevantes, deixando de fora aspectos práticos importantes.

CAPÍTULO V- CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Apresentamos neste capítulo a conclusão geral do nosso estudo, e em seguida colocaremos as recomendações e algumas propostas que nos parecem ser pertinentes de forma a enriquecer, ainda mais, o actual programa de m.e.l.p.

1. Conclusão

Gostaríamos de tecer algumas considerações a respeito do estudo efectuado sobre o tema *Avaliação do Programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa em Vigor nos Institutos do Magistério Primário*. Com este estudo pretendíamos demonstrar até que ponto os conteúdos previstos pelo programa se revelam pertinentes ou não.

No que toca à estrutura do programa, o objectivo era demonstrar o quão ele é extenso. Por outras palavras, pretendíamos demonstrar que o programa apresenta muitos aspectos teóricos em detrimento de outros mais práticos.

Movidos por estes objectivos, procuramos concretizá-los, por um lado, através de uma descrição dos resultados dos inquéritos aplicados aos formadores de m.e.l.p e, por outro, através de uma avaliação crítica e comentada em interacção com o programa da mesma disciplina. Esta avaliação conduziu-nos a algumas conclusões que, à semelhança da avaliação feita ao *corpus*, não pretendem ser definitivas.

Assim, o programa de m.e.l.p apresenta conteúdos pertinentes porque ajudam na assimilação das metodologias a aplicar durante o exercício da profissão como docente mas, também, apresenta conteúdos não relevantes para aquilo que são os objectivos previstos (dotar os formandos de metodologias de ensino). Consideramos serem conteúdos não relevantes porque são propostas muito teóricas sendo, por vezes, do domínio de outras áreas. É neste sentido que afirmamos que os mesmos

conteúdos não ajudam muito em termos de fornecimento de instrumentos que possam ajudar em termos práticos. Portanto, há uma proposta de conteúdos não adequados, embora possam ser mais úteis para outras áreas do saber.

Relativamente à estrutura do programa e contrariamente aos resultados apresentados pelos inquiridos, concluímos que o programa é extenso. Este facto deve-se, na opinião de alguns inquiridos, ao tempo disponível para o cumprimento do programa que é de dois (2) anos quando, na realidade, o mesmo é dado em um ano e meio sendo os restantes seis (6) meses destinados ao estágio. Assim, se os inquiridos afirmam que conseguem cumprí-lo a tempo é porque ignoram algumas orientações dos próprios programas.

A nossa pesquisa conduziu-nos à verificação de que, em parte, o programa foi feliz na medida em que na selecção e escolha dos conteúdos teve em conta a relevância social dos mesmos, face às exigências e realidades culturais ou sociais do processo de ensino-aprendizagem, não obstante em alguns momentos fazer-se menção a alguns conteúdos que não reflectem as necessidades de aprendizagem referentes a metodologias de ensino.

Por outras palavras, a nossa pesquisa permitiu-nos confirmar a nossa hipótese, segundo a qual o programa de m.e.l.p possui uma estrutura deficiente e propõe conteúdos não relevantes deixando de fora outros aspectos práticos.

2. Recomendações

Tendo em conta a análise que fizemos e as conclusões a que chegamos, propomos que se faça uma revisão do programa e se preste mais atenção à quantidade de conteúdos propostos. Entre outros aspectos fundamentais para um novo programa, é fulcral que se contemplem os seguintes pontos:

- (a) Planificação e simulação de aulas;
- (b) Tipologias de exercícios para correcção de erros;
- (c) Técnicas de identificação de erros mais frequentes, sua categorização;
- (d) Organização e elaboração de exercícios, provas, exames, técnicas de correcção dos mesmos;
- (e) Metodologias de ensino da Gramática (implícita e explícita);
- (f) Conteúdos menos teóricos e mais práticos.

Que se introduza a cadeira de Língua Portuguesa nos IMAP's e se solicitem formadores de m.e.l.p a elaborarem o programa da mesma disciplina.

Face a estes pontos que pensamos merecerem alguma atenção por parte de pedagogos, não menos importante é a opinião de Simango (1994:75), quando recomenda que "é preciso reformular tanto os métodos de ensino e de formação de professores como os materiais a utilizar, com vista à sua adequação aos contextos sociolinguísticos de uso".

Decorrente destas propostas, pensamos ser urgente a reformulação total do programa da disciplina de m.e.l.p e a introdução de conteúdos que contribuam para o sucesso escolar no ensino básico.

Para que as sugestões por nós apresentadas tenham o impacto desejado, é necessário que os formandos sejam devidamente acompanhados por técnicos

pedagógicos preparados para o efeito, como forma de sanar as lacunas a nível da formação académica, assim como pedagógica.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A., & Alarcão, I. (1992). *Didáctica da língua Estrangeira. Orientações para uma abordagem Comunicativa*. Porto: Edições Asa.
- Barrow, R. (1979). *Programas de ensino e senso comum*. Lisboa: Livros Horizonte.
- D'hainaut, I. (1980). *Educação –dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação & Ministério da Educação. (1999). *Plano Curricular de Ensino Básico*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação
- Fonseca, E. (1993). Conclusões e apreciação dos novos programas e das propostas existentes. In Sequeira, F.(1993). *Aprendizagem da língua portuguesa*. Leiria
- Gallisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1992). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A
- Libâneo, J. (1994). *Didáctica*. São Paulo
- Lima, L. (1962). *A escola secundária moderna (organização, métodos e processos)*. Rio de Janeiro: Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- Martins, H. (2000). *Metodologia de Aprendizagem por solução de problemas*. Maputo: Editorial Terceiro Milénio.
- Nérici, I. (1985). *Introdução à Didáctica geral*. São Paulo: Editora Atlas S.A
- Pascoal, J. (1998). Linhas Orientadoras de um novo programa de Português para o ensino básico técnico-profissional. (Tese de Licenciatura), Maputo: Faculdade de Letras - Universidade Eduardo Mondlane.
- Piletti, C. (1986). *Didáctica geral*. São Paulo: Editora Atlas S.A

Reis, C. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora

Simango, A. (1994). A problemática do meio de ensino no EP1 do SNE (Que língua de ensino: o português ou uma língua bantu?). (Tese de Licenciatura).

Maputo. Faculdade de Letras- Universidade Eduardo Mondlane.

Uamusse, L. (1997). Proposta de Adequação do Programa e Métodos de Ensino-Aprendizagem da leitura para a Primeira classe, ao Contexto das zonas suburbanas de Maputo. (Trabalho de Projecto), Maputo. Faculdade de Letras- Universidade Eduardo Mondlane

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO

PROGRAMA
DE
METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA

PARA OS INSÍTIOS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

1997

INTRODUÇÃO

O estudo da Língua Portuguesa pressupõe a explicitação das suas opções fundamentais.

Reconhece-se a língua como elemento mediador que permite a identificação, comunicação com outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se com seguro que restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, a criação e à função da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da língua, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos das disciplinas, condiciona o sucesso escolar.

Ouvir/falar, ler e escrever são blocos distintos que pressupõem uma prática integrada. Os conteúdos actualizam os diferentes domínios, operacionalizando-se um processo pedagógico centrado nos alunos que, em interacção na turma, com o professor, constroem as suas aprendizagens.

Progressivamente, pelo uso da língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da língua, o aluno evolui para práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita.

Considera-se essencial que na sala se mobilizem atitudes de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões, se fomente o desejo de conhecer, se descubra e desenvolva, nas dimensões culturais, lúdica e estética da língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.

Pretende-se com este programa fazer uma abordagem à língua Portuguesa e à metodologia do seu ensino como língua segunda na escola primária.

Objectivos gerais

A Língua Portuguesa é, para maioria do povo Moçambicano, uma língua segunda, porque funciona como língua de intercomunicação entre falantes de diferentes línguas maternas e porque tem um estatuto privilegiado como língua oficial.

Sendo a língua veicular do ensino-aprendizagem, a língua usada na administração e a língua das relações oficiais, podemos considerar como objectivos gerais do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa os seguintes:

1. Promover a aquisição e o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita dos alunos nesta língua;
2. Possibilitar aos alunos o acesso a conhecimentos de várias ordens, nomeadamente os que constam dos programas

- Estabelecer relações sociais, de acordo com determinadas regras;
- Promover a comunicação e a realização de determinadas acções;
- Pedir e dar informações;
- Manifestar sentimentos.

III Finalidades

- Assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão da língua;
- Promover a estruturação individual através do domínio dos instrumentos verbais que exprimem conceitos de espaço, de tempo, de quantidade, ou que permitem estabelecer relações lógicas, descrever, interpretar e valorizar;
- Contribuir para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações da cultura nacional e universal;
- Propiciar a valorização da língua Portuguesa como património nacional e factor de ligação entre os povos distintos;
- Facultar processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela actualização permanente de conhecimentos;
- Promover a autoconfiança, a autonomia e realização pessoal;
- Favorecer a interiorização dos princípios universalizantes de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação;
- Desenvolver a capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e estimular a criatividade e a sensibilidade estética;

IV Metodologias gerais do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa com língua segunda

Para a realização do processo ensino-aprendizagem, é necessário a utilização de métodos adequados que permitam a organização das actividades escolares e a escolha deve possuir as seguintes características:

- Ter em conta as capacidades dos alunos;
- Favorecer a aprendizagem global;
- Incrementar a socialização das crianças;
- Contribuir para a melhoria do trabalho do professor, de uma forma prática e activa;
- Ajustar-se aos fins, objectivos e funções da educação, acordo com o nível de aprendizagem em que se aplica.

- Exploração e sistematização dos conhecimentos adquiridos e o uso das suas técnicas;
- Construção de novas técnicas;
- Aplicação dos novos conhecimentos e das novas técnicas em novas situações de comunicação.

Para a correcção da fonética, morfológica, sintáctica e semântica propõem-se exercícios diversificados que podem ser desenvolvidos na oralidade, na leitura e na escrita:

- Sistematização de frases orais, relacionadas com as situações, e seu uso na etapa de preparação das aquisições da leitura e da escrita;
- Interpretação da frase-chave, na etapa das aquisições iniciais da leitura e da escrita;
- Exploração do vocabulário e das frases adquiridas nas actividades de oralidade, de leitura e escrita, na etapa de exploração dos conhecimentos adquiridos;
- Realização de exercícios sistemáticos que conduzam à descoberta, à leitura e à escrita de novas palavras, nova etapa de construção de novas frases;
- Realização de exercícios estruturais de repetição, de substituição, de complemento e transformação que conduzam à formação, à leitura e à escrita de novas frases, na etapas de aplicação de aprendizagens;
- Realização de actividades estruturais de relação fónico-gráfica e de relação visual-sonora-gráfica;
- Realização de exercícios de ritmo, de articulação, de pronúncia e de grafia;
- Realização de exercícios de entoação, de pausa e de pontuação;

Para o uso correcto da língua portuguesa; o professor deve ter em conta as seguintes medidas:

- Estimular a comunicação;
- Aproveitar situações motivadoras, que os alunos conheçam e compreendam;
- Atribuir tarefas de acordo com o nível e ritmo de aprendizagem individual;
- Desenvolver actividades sob forma lúdica;
- Apresentar modelos de comunicação correcta;
- Variar o tipo de trabalho: individual, colectivo e de grupo;
- Progredir no ensino das novas matérias, depois de ter avaliado a aprendizagem dos alunos em matérias apresentadas anteriormente.

VI Orientações Metodológicas

O professor não é necessário e unicamente aquele que tem o domínio teórico da língua, mas simultaneamente aquele que, no quotidiano, faz dela um uso correcto.

VIII

Conteúdos

1- História da língua portuguesa

- As línguas da Península Ibérica
- A área do galaico-Português
- A relação da língua-prática
- Situação linguística de Moçambique
- A expansão do Português:
 - o Esboço da língua Portuguesa;
 - o Variações e variedades da língua: variantes geográficas; dialectos e falares; pidgin/crioulos;
 - o Variantes socio-culturais: registo de língua;
 - o Língua e escola;
 - o O conceito de língua segunda;
 - o Língua veicular, de unidade nacional e língua oficial.

2. Perspectiva histórica do surgimento da didáctica das línguas vivas, como uma ciência autónoma

- o Conceito de didáctica
- o Objectivos e objecto de estudo
- o Sua relação com outras disciplinas
- o sua importância para o professor

3- Teorias de aprendizagem das línguas

- Desenvolvimento e aprendizagem
- Tarefas de aprendizagem. Sua finalidade e diversidade
- Algumas teorias de aprendizagem:
 - o Behaviorista: exercício de repetição, ensino individualizado do tipo programado; demonstrações para imitação; memorização;... (Watson, Thorndike, Skinner, Pavlov...)
 - o Cognitivista: ensino pela descoberta, ensino pela descoberta guiada, questionários de revisão e orientadores; debates, discussões... (Lewin, Piaget, Bruner, Ausubel, Vigosky...)
 - o Humanista: Ensino individualizado, debates, simulações, jogo de papéis... (Maslow, Carl Rogers...)
- Perspectivas actuais sobre o ensino e a aprendizagem.

4- A criança e a Linguagem oral

- História da linguagem desde o nascimento: (Laurence Lentin)
- A linguagem e o desenvolvimento cognitivo e afectivo da criança: Henri Wallon e Jean Piaget

- Variar as modalidades de trabalho
- Estimular o trabalho dos alunos
- Valorizar a criatividade
- Avaliar o trabalho

8- Planificação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa

- Princípios gerais

- Conhecer os alunos, os seus saberes e os seus interesses
- Definir objectivos
- Prever o tempo
- Seleccionar os conteúdos e dominá-los
- Escolher os métodos
- Organizar as actividades
- Preparar o material didáctico
- Preparar os instrumentos de avaliação

- Planificação

- A longo prazo: anual
- A médio prazo: mensal e quinzenal
- A curto prazo: semanal e diária

9- A aula de língua Portuguesa

- Princípios e momentos de realização da aula

- Desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão, orais e escritas
- Desenvolvimento da criatividade e da capacidade de iniciativa

- Escolha e organização de actividades

- Graduação das actividades em dificuldade crescente
- Escolha das que mais mobilizam o aluno
- Progressão contínua
- Preferência dos alunos

- Diversificação das actividades e sua etapas

- Etapa inicial da oralidade
- Iniciação das actividades de leitura e escrita
- Consolidação da leitura e da escrita
- Desenvolvimento da leitura e da escrita
- Desenvolvimento da oralidade ao longo de toda a escolaridade

- Técnicas de correcção dos trabalhos de casa

- Autocorreção
- Correção mútua

- Caracterização
- O professor e o acto de escrever
- Acto de escrever
- Caracterização
- O professor e o acto de escrever
- Etapas de aquisição das técnicas de leitura e escrita
- Orientações metodológicas
- Preparação para a leitura e para a escrita
- Leitura de imagens: Banda desenhada
- Leitura educativa de imagens
- Actividades de observação
- Linguagem da Banda desenhada

12- Métodos de aprendizagem de leitura e escrita

Caracterização dos principais métodos. Vantagens e desvantagens:

- Métodos sintéticos
- Métodos analíticos
- Método global
- Métodos mistos: analítico-sintético
- Métodos especiais: Dely, Montessori, Lamaire
- Método natural

Seleção do método e justificação

Modalidades de leitura técnicas correspondentes

Tipos de leitura e etapas aplicação

- Silenciosa
- Oral
- Oral e individual
- Oral dialogada
- Oral colectiva

- Diversificação de actividades de leitura
- Biblioteca escolar/biblioteca da turma

14- Leitura e análise de textos

- Leitura do texto: tipos de texto
- Análise do texto: Exploração e interpretação; Etapas de progressão
- Leitura em voz alta pelo professor
- Interpretação global

• Ler cartas
• Ler avisos e pedidos

• Produzir textos

• Redigir actas e outros documentos

• Técnicas de produção escrita: reconto; resumo, descrição, criação

Na grande área: narrativa, resumo, reconto, banda desenhada, processos narrativos (encaixe, alternância)

- A descrição: Olhar, ver, observar, compreender, escrever
- A comparação: descrição de um conjunto, ordenação de planos, detalhes, retrato, cenas animadas
- No quotidiano: relatório, acta, carta, bilhete postal, telegrama
- Na imprensa: notícias, publicidade, anúncios, entrevistas

- Correção da produção escrita

- Organização gráfica do texto
- Estrutura da frase e concordância entre os seus elementos
- Encadeamento lógico das ideias
- Adequação do vocabulário
- Caligrafia
- Ortografia
- Pontuação

16- Ensino-aprendizagem da ortografia - técnicas e estratégias

- Técnicas

- Ortografia extraída da lição do dia
- Interpretação
- Escrita das palavras com maior dificuldade
- Leitura das mesmas

- Estratégias

- Diálogo com os alunos sobre a lição
- Leitura pelo professor
- Leitura por grupos de alunos
- Explicação do significado de algumas palavras
- Formação de palavras de mesma família
- Escrita no quadro das mesmas
- Exercícios vários sobre cada palavra
- Construção de frases com palavras difíceis
- Escrita no quadro das frases formadas e sua leitura
- Divisão silábica
- Registrar os erros mais relevantes
- Analisar as causas desses erros
- Fazer actividades de remediação
- Chamar a atenção para as causas dos erros

- Avaliação diagnóstica e sua importância no processo ensino-aprendizagem da língua Portuguesa

IV

Avaliação

A avaliação será contínua e basear-se-á em:

- Capacidade de recolha de materiais e a sua análise
- Reflexão produzida e conhecimentos adquiridos sobre a língua, o seu funcionamento e a sua metodologia de ensino
- Capacidade de produção de textos e outros materiais
- Elaboração de testes e trabalhos em grupos ou individuais

X

Recursos e bibliografia.

Serão oportunamente explicitados, tendo em conta o material existente nos IMAP's, o que já possuem e o que o mercado lhe pode presentemente oferecer.

A bibliografia irá sendo fornecida ao longo do período de desenvolvimento da cadeira, a propósito de desenvolvimento da cadeira, a propósito e em função dos conteúdos a trabalhar.

XI

Anexos

Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Primário em Moçambique.

Anexo II

INQUÉRITO

Parte I. Dados Sociolinguísticos

1. Idade () anos
2. Sexo: Masculino() Feminino()
3. Formação Académica
4. Disciplina que lecciona

Parte II. Questões

1. Qual é o seu ponto de vista sobre a extensão do programa de metodologia de ensino de língua portuguesa?

- () Normal
- () Muito longo
- () Demasiado curto
- () Devia incluir mais itens

Argumente _____

2. Acha que os conteúdos previstos no programa são:

- () Pertinentes
- () Irrelevantes

Argumente _____

a) Quais os pontos pertinentes? Porquê?

b) Quais os pontos irrelevantes? Porquê?

3. Até que ponto a relevância social dos conteúdos prevista no programa se adequam ou não às exigências e realidades culturais ou sociais do ensino-aprendizagem?

a) Existe uma sequência lógica e gradual dos conteúdos, fazendo com que o programa se torne funcional?

Sim

Não

Justifique

b) Acha que os conteúdos seleccionados pelo programa tiveram em conta os objectivos do curso?

Não

Sim

Justifique _____

4. Tem conseguido cumprir com o programa?

() Sim

() Não.

Justifique _____

a) Quais os pontos que acha que estão a mais no programa?

b)Quais os pontos que deveriam fazer parte do programa, e que não estão presentes?

5. Um dos comentários e críticas que se vem fazendo aos programas de ensino, é a ausência de articulação que existe entre eles. Qual a sua opinião sobre o mesmo assunto?

ANEXO III. Respostas à parte II (Questões) do Inquérito

Tabela 1

Ponto de vista sobre a extensão do programa de M.E.L.P

Código	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Magistério Primário	Matola	Matola	Chibututuine	Maputo	Chibututuine	Matola	Chibututuine	Matola	Maputo
Juízo	Normal	Normal	Muito longo	Normal	Devia incluir mais itens	Normal	Normal	Muito longo	Muito longo

Tabela 2

Pertinência e irrelevância dos conteúdos

Código	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Magistério Primário	Matola	Matola	Chibututuine	Maputo	Chibututuine	Matola	Chibututuine	Matola	Maputo
Juízo	Pertinente	Pertinente	Pertinente	Pertinente	Pertinente	Pertinente	Pertinente	Pertinente	Pertinente

Tabela 3

Adequação da relevância social dos conteúdos previstos no programa tendo em conta as exigências e realidades culturais ou sociais do ensino-aprendizagem

Código		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Magistério Primário		Matola	Matola	Chibututuine	Maputo	Chibututuine	Matola	Chibututuine	Matola	Maputo
Juízo	3 a)	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	3 b)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim

Tabela 4

Cumprimento do programa

Código	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Magistério Primário	Matola	Matola	Chibututuine	Maputo	Chibututuine	Matola	Chibututuine	Matola	Maputo
Juízo	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não

ANEXO IV. Valores percentuais dos juízos dos inquiridos

Tabela 1

Ponto de vista sobre a extensão do programa de M.E.L.P

Juízo	Normal	Muito longo	Demasiado curto	Devia incluir mais itens
%	55,6	33,3	-	11,1

Tabela 2

Pertinência e irrelevância dos conteúdos

Juízo	Pertinente	Irrelevante
%	100	-

Tabela 3

Adequação da relevância social dos conteúdos previstos no programa

Juízo		Sim	Não
%	3 a)	88,9	11,1
Juízo			
%	3 b)	77,8	22,2

Tabela 4

Cumprimento do programa

Juízo	Sim	Não
%	66,7	33,3