



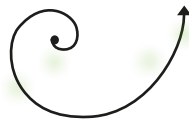
República de Moçambique

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

MANUAL DE DIDÁCTICA DE LÍNGUA PRIMEIRA

Formação de Professores do Ensino
Primário e Educação de Adultos

PROGRESSO





FICHA TÉCNICA

TÍTULO	Manual de Didáctica de Língua Primeira Formação de Professores para o Ensino Primário e Educação de Adultos
COORDENAÇÃO GERAL	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
COORDENAÇÃO EDITORIAL	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano: DNFP & INDE Associação Progresso
AUTORES	David Uassane Chinavane & Azevedo B. B. Nhantumbo Atanásio J. Majuisse, Félix F. Tembe & Lufa Clara Gungulo
EDIÇÃO	Associação Progresso 2018 (Revisão) 2019
REVISÃO CIENTÍFICA	Feliciano Salvador Chimbutane
REVISÃO DE GÉNERO E TEMAS TRANSVERSAIS	Hubertina van Eys
REVISÃO PELA CODE	Ranilce Guimarães Iosif & Heloisa Modesto
COORDENAÇÃO GRÁFICA	Associação Progresso (Neide Pinto)
MAQUETIZAÇÃO	Associação Progresso (Cristo H. Salustiano)
ILUSTRAÇÃO	Associação Progresso (Cassamo Moiane e Moises Utuji)
IMPRESSÃO	Intime Solutions, Lda
TIRAGEM	
REGISTO	
	Maputo-Moçambique



República de Moçambique
Ministério de Educação e
Desenvolvimento Humano





AGRADECIMENTOS

Não teria sido possível a concretização desta obra sem a participação de muitos intervenientes que contribuíram com a sua acção, as suas iniciativas e o seu saber na elaboração deste Manual.

O nosso maior agradecimento vai para a Equipa Técnica do MINEDH para a avaliação deste Manual, pela sua valiosa contribuição para a consolidação do conteúdo do mesmo: Eduardo Napualo (INDE); Laquene Laisse (INDE); Félix Langa (DNFP); Gervásio Chambo (UEM); Henrique Mateus (UEM); Inocêncio Monjane (IFP de Chibututuine) e Paulino Fumo (UP).

Um agradecimento especial é extensivo aos técnicos das diversas unidades orgânicas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano aos diversos níveis, em particular aos da DNFP, da DINEP, da DGGQ, da DAT, das DPEDH de Cabo Delgado, Niassa, Tete e Maputo Província; dos SDEJT da Cidade de Pemba, Distrito de Cuamba, Distrito de Cahora Bassa, Distrito da Manhiça e Cidade da Matola e aos formadores e formandos dos IFP Alberto Joaquim Chipande, Belmiro Obadias Muianga, Chitima, Chibututuine e Matola que, nas sessões de socialização, das induções e no processo de testagem, contribuíram com as suas ideias para o enriquecimento do Manual.

A todos quantos leram o draft deste Manual, fizeram observações e deram sugestões para o seu melhoramento, vai o nosso muito obrigado.







PREFÁCIO

Caros formadores e formandos,

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano coloca nas vossas mãos, o **Manual de Didáctica de Língua Primeira**, para a Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos.

Este é um instrumento de trabalho que irá orientar as actividades diárias de formação destes professores. Resulta de um trabalho de cooperação entre os Governos de Moçambique e do Canadá, operacionalizado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, pela Organização Canadiana para o Desenvolvimento através da Educação (CODE) e pela Associação Progresso, como parceiros de implementação.

A abordagem metodológica do ensino de diferentes temas constantes deste Manual privilegia um ensino centrado no aluno, que constitui alicerce para a aprendizagem efectiva.

Os usuários deste material devem assumí-lo como uma sugestão, devendo, portanto, com proactividade, explorar outros materiais didácticos, de acordo com o contexto e com base na sua experiência.

O Manual constitui uma ferramenta que visa dotar os formandos de competências pedagógico-didácticas para o ensino-aprendizagem de conteúdos das Línguas Moçambicanas como Língua Primeira para o Ensino Primário e Educação de Adultos. Ele procura, assim, garantir uma correlação entre a formação de professores do Ensino Primário e as exigências do seu desempenho na prática pedagógica, através da correcta interpretação e implementação dos programas de ensino.

Trata-se de um Manual elaborado num contexto multidisciplinar que abrange competências profissionais de docência, a formação da cidadania planetária, a moçambicanidade, a interculturalidade, o respeito pela diversidade e pela equidade do género, assim como outros valores que contribuam para que o professor assuma uma postura exemplar na sociedade.

A utilização correcta deste Manual contribuirá para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, apelamos para que todos os intervenientes na área de formação de professores usem o material como instrumento de garantia da qualidade de formação dos professores para o sistema educativo moçambicano.



Conceição Ernesto Xavier Sortane

Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano





ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER COM O MANUAL	11
NATUREZA DAS ACTIVIDADES	12
ORGANIZAÇÃO DO MANUAL	12
LINGUAGEM ADOPTADA NO MANUAL	13
COMO USAR ESTE MANUAL	13
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS NO ENSINO EM MOÇAMBIQUE	19
Objectivos	21
Resultados de aprendizagem	21
AS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS NO ENSINO EM MOÇAMBIQUE	21
1.1. A importância das línguas africanas para o acesso à informação e ao conhecimento	22
1.2. Introdução e experimentação bilingue	26
1.3. Fundamentação do uso das línguas moçambicanas na Educação	28
1.4. Modalidades de uso das Línguas Moçambicanas no Ensino Primário	29
CAPÍTULO II: PLANIFICAÇÃO DIDÁCTICA	39
Objectivos	41
Resultados de aprendizagem	41
2. PLANIFICAÇÃO DIDÁCTICA	41
2.1. Planificação didáctica no ensino e aprendizagem de línguas	43
2.2. Princípios gerais sobre Didáctica de Línguas	44
2.3. Métodos ou Abordagens de Ensino de Línguas	46
Ensino da Língua primeira/materna em contexto escolar	49
2.3. Definição de conceitos básicos no contexto de ensino de línguas	51
2.4. Programas e manuais de ensino de língua primeira	53
2.5. Planificação didáctica no contexto de ensino de línguas	55



CAPÍTULO III: MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORALIDADE 59

Objectivos	61
Resultados de aprendizagem	61
SUGESTÕES METODOLÓGICAS	61
3.1. ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORALIDADE EM LÍNGUA PRIMEIRA	62
3.2. A abordagem comunicativa (AC)	64
3.3. Avaliação das competências da oralidade	82

CAPÍTULO IV: MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA 85

Resultados de aprendizagem	87
SUGESTÕES METODOLÓGICAS	87
4.1. Métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita iniciais	88
4.2. A escrita de desenvolvimento	99
4.3. Avaliação da Competência Leitora (leitura e escrita)	104
4.4. Planificação e prática da mediação de aulas sobre a leitura e escrita	108

CAPÍTULO V: ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS 109

Objectivos	111
Resultados de aprendizagem	111
SUGESTÕES METODOLÓGICAS	111
A leitura	113
5.1. Modalidades e técnicas de leitura	115
5.2. Princípios didácticos para o ensino-aprendizagem da leitura	120
5.3. A compreensão leitora	123
5.4. Funcionamento da língua ou gramática	131
5.5. Avaliação das competências de leitura, compreensão e interpretação de textos	139
5.6. Avaliação da competência gramatical	142
5.6. Planificação e simulação de aulas	143





- 5.7. Sugestões de actividades para aulas orientadas para leitura, compreensão e interpretação de textos 145

CAPÍTULO VI: ESTRATÉGIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS PARA A TRANSFERÊNCIA DE HABILIDADES DE LÍNGUAS (L1 L2) 149

Objectivos 151

Resultados de aprendizagem 151

TRANSFERÊNCIA DE HABILIDADES DE LÍNGUAS 152

6.1. O Ensino em duas línguas como meios de ensino e aprendizagem e a transição da L1 para a L2 154

6.2. A emergência e os benefícios didáctico-pedagógicos da translinguagem no contexto de ensino bilingue 155

6.3. A avaliação das competências (bilingues) no uso de duas línguas em sala de aula 165

6.4. Planificação e simulação de aulas em contextos bilingues (L1 ou L2) 167

APÊNDICES & ANEXOS 171







INTRODUÇÃO

O presente Manual de Didáctica de Língua Primeira faz parte de uma série de cinco manuais, a saber: Psicopedagogia, Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas e Didáctica de Língua Portuguesa-Língua Segunda. Todos eles destinam-se à formação de professores para o ensino primário e educação de adultos. Os mesmos foram elaborados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, com o financiamento do Governo do Canadá, no âmbito do Projecto BETTER.

Estes manuais, para além de obedecerem à Lei do Sistema Nacional de Educação, aos Planos Curriculares do Ensino Primário e de Formação de Professores, aos programas de ensino e aos demais documentos normativos da educação em Moçambique, respeitam os princípios estabelecidos para a promoção de um ensino centrado no aluno, na inclusão, na equidade de género e outros temas transversais.

O Manual de Didáctica de Língua Primeira constitui uma ferramenta que visa dotar os formandos de competências pedagógico-didácticas para orientar diferentes conteúdos que constam dos programas de ensino de Língua Primeira no Ensino Primário. O Manual serve, igualmente, para professores do Ensino Primário, no âmbito do seu desenvolvimento profissional e sua formação em exercício.

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER COM O MANUAL

Em conformidade com o preconizado no Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário e Educação de Adultos, com este Manual pretende-se desenvolver, nos graduados do curso de formação de professores para o Ensino Primário e Educação de Adultos, as competências e atitudes seguintes:

- ◆ Promove o espírito patriótico, a cidadania responsável e democrática, os valores universais e os direitos humanos e da criança;
- ◆ Comunica adequadamente em vários contextos;
- ◆ Age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente;
- ◆ Domina os conteúdos do Ensino Primário e Educação de Adultos e sua relação intra e interdisciplinar;
- ◆ Domina os conhecimentos das Ciências da Educação, relacionados com o Ensino Primário e Educação de Adultos;
- ◆ Planifica, medeia e avalia os processos de ensino e aprendizagem de modo criativo, reflexivo, autónomo e em colaboração com os outros, tendo em conta as necessidades, interesses e progressos dos alunos (crianças e adultos);





- ◆ Demonstra uma cultura científica e promove o autodesenvolvimento profissional.

Tendo em conta que o presente Manual se destina à formação inicial de professores para o Ensino Primário e Educadores de Adultos, os capítulos foram estruturados de forma a desenvolver no formando competências para ensinar os conteúdos previstos nos programas de Língua Primeira, no Ensino Primário e Educação de Adultos, nomeadamente, ensino da oralidade, da leitura e escrita iniciais, da leitura e interpretação de textos e do funcionamento da língua. Estas competências serão desenvolvidas a partir de metodologias participativas, como forma de centrar a aprendizagem no formando e promover uma aprendizagem colaborativa, em que os formandos se envolvem activamente na construção do saber teórico e prático.

Os temas transversais serão abordados de forma integrada em textos e actividades previstas ao longo dos capítulos do Manual. Assim, abordam-se temas como: cultura, diversidade, diferença, unidade nacional, cidadania, democracia, paz, equidade de género, saúde sexual e reprodutiva, ambiente, desenvolvimento, inclusão.

NATUREZA DAS ACTIVIDADES

A heterogeneidade linguística que caracteriza as turmas dos Institutos de Formação de Professores (IFP) foi tomada em conta na elaboração das actividades propostas ao longo do Manual. Por isso, a par do Português, as actividades apresentadas no Manual são orientadas em e para as línguas moçambicanas, como forma de mostrar como estas podem e devem ser trabalhadas na sala de aula. Outrossim, estão previstas habilidades, entre cognitivas e não cognitivas, que o(a) formando(a) irá desenvolver ao realizar cada actividade.

ORGANIZAÇÃO DO MANUAL

O Manual organiza-se em seis capítulos, nomeadamente:

Capítulo I: Introdução das Línguas Moçambicanas no Ensino em Moçambique – Este capítulo incorpora informação acerca da utilização das línguas moçambicanas na educação;

Capítulo II: Planificação Didáctica – Este capítulo apresenta princípios e técnicas básicas para a planificação e orientação de aulas de uma Língua Primeira;

Capítulo III: Métodos de Ensino-Aprendizagem da Oralidade – Este capítulo apresenta estratégias didácticas para o ensino e desenvolvimento da oralidade em língua primeira/L1, com referência para as línguas moçambicanas;





Capítulo IV: Métodos de Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita – Este capítulo sugere métodos e estratégias de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em língua primeira. Abarca duas grandes unidades: (i) leitura e escrita iniciais e (ii) escrita de desenvolvimento (inclui a escrita integrada);

Capítulo V: Ensino-Aprendizagem da Leitura e Interpretação de Textos - Este capítulo oferece metodologias e estratégias que levem o aluno a ler, compreender e interpretar textos escritos na sua língua primeira;

Capítulo VI: Estratégias Didáctico-Pedagógicas para a Transferência de Habilidades de L1 para L2 – Este capítulo apresenta estratégias gerais sobre a transferência de habilidades da L1 para L2 no contexto do ensino bilingue.

LINGUAGEM ADOPTADA NO MANUAL

A linguagem usada neste Manual respeita os princípios de equidade de género preconizados no Currículo do Ensino Primário e da Formação de Professores para o Ensino Primário e Educação de Adultos.

O Manual adopta o uso do género masculino como neutro, de acordo com a convenção da Língua Portuguesa. Porém, em casos específicos, as representações das marcas do género são apresentadas.

Neste Manual usa-se a designação “grupos de língua” para se referir aos grupos de estudo constituídos por formandos e formandas falantes duma mesma língua moçambicana ou de línguas inteligíveis.

COMO USAR ESTE MANUAL

O presente Manual foi concebido e estruturado de forma a permitir uma fácil utilização. Cada capítulo desenvolve-se a partir da exploração de diversos conteúdos nele integrados; apresentação de metodologias e técnicas para o ensino-aprendizagem de conteúdos da Língua Primeira no Ensino Primário e Educação de Adultos, com exercícios de indução e de consolidação.

O decurso das aulas e a realização dos exercícios do Manual privilegiam o uso de técnicas participativas, visando tornar a aprendizagem mais efectiva e significativa, bem como preparar os formandos a replicarem a experiência de aprendizagem activa e colaborativa na sua prática docente. Assim, para compreender e usar as técnicas participativas correctamente, consulte o Anexo 1 deste Manual, página 199. Pode consultar, também, a Secção 4.4 do Manual de Psicopedagogia, sobre os Métodos e Técnicas de Ensino-Aprendizagem.





Para a avaliação, em cada capítulo, foram planificados exercícios de aplicação, de prática individual ou colectiva e de planificação e simulação de aulas em línguas moçambicanas.

Visão geral dos conteúdos de Didáctica de Língua Primeira

Capítulos	Conteúdos
I Introdução das Línguas Moçambicanas no Ensino em Moçambique	<ul style="list-style-type: none">◆ A importância das línguas africanas para o acesso à informação e ao conhecimento através da educação◆ Introdução e experimentação Bilingue◆ Fundamentação do uso das Línguas Moçambicanas na Educação◆ Modalidades do uso das Línguas Moçambicanas no Ensino Primário◆ Temas transversais: língua e educação, acesso à informação e participação democrática
II Planificação Didáctica	<ul style="list-style-type: none">◆ Planificação Didáctica no ensino e aprendizagem de línguas◆ Princípios gerais sobre Didáctica de Línguas◆ Métodos ou abordagens de Ensino de Línguas◆ Definição de conceitos básicos no contexto de ensino de línguas◆ Programas e manuais de ensino de língua primeira◆ Planificação didáctica no contexto do ensino de línguas◆ Temas transversais: Paz e participação democrática, saúde e bem-estar





<p>III Métodos de ensino-aprendizagem da oralidade</p>	<ul style="list-style-type: none">◆ Ensino-Aprendizagem da oralidade em língua primeira◆ Abordagem comunicativa no ensino de línguas<ul style="list-style-type: none">• Métodos de aprendizagem da oralidade na L1 (leitura de imagens, situações de comunicação, Dramatização)• Avaliação das competências da oralidade• Planificação e prática da mediação de aulas• Temas transversais: Inclusão e diferença, segurança rodoviária, casamentos prematuros
<p>IV Métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita</p>	<p>Métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita iniciais</p> <ul style="list-style-type: none">• Método analítico ou global• Método sintético• Método analítico-sintético• Método fónico• Método experiência de língua <p>A escrita de desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none">• (Re)criação de Textos• Narrativas moldura• Redacção conjunta/colectiva• Avaliação da competência de leitura (leitura e escrita)• Planificação e prática da mediação de aulas sobre a leitura e escrita• Temas transversais: Conservação do meio ambiente, cidadania e democracia





<p>V Ensino-aprendizagem da leitura e interpretação de textos</p>	<ul style="list-style-type: none">◆ Leitura e interpretação de textos◆ Tipos de leitura◆ Princípios didáticos para o ensino/aprendizagem da leitura◆ A compreensão leitora◆ Funcionamento da língua ou gramática◆ Avaliação das competências de leitura, compreensão e interpretação de textos◆ Avaliação da componente gramatical◆ Planificação e simulação de aulas◆ Sugestões de actividades para aulas orientadas para leitura, compreensão e interpretação de textos◆ Temas transversais: Saúde sexual e reprodutiva, equidade e género
<p>VI Estratégias didáctico-pedagógicas para a transferência de habilidades de línguas (L1-L2)</p>	<ul style="list-style-type: none">◆ Transferência de habilidades de língua◆ O Ensino em duas línguas e a transição do meio de ensino◆ A emergência e os benefícios didáctico-pedagógicos da translíngua no contexto de ensino bilingue◆ Prever e Rever como uma das estratégias de transferência de habilidades de L1 para L2 e vice e versa.◆ Zonas de tensão e de convergência na leitura e na escrita em L1 e L2◆ A avaliação das competências (bilingues) no uso de duas línguas em sala de aula◆ Planificação e simulação de aulas em contextos bilingues (L1 ou L2)◆ Temas transversais: Higiene e segurança escolar, saneamento do meio, assédio, prevenção de casamentos e gravidezes prematuros



LISTA DE ÍCONES



ACTIVIDADE



RESUMO



REFLEXÃO



ACTIVIDADE



BIBLIOGRAFIA





Capítulo I:
INTRODUÇÃO DAS LÍNGUAS
MOÇAMBICANAS NO ENSINO
EM MOÇAMBIQUE







INTRODUÇÃO

Este capítulo oferece-lhe informações básicas sobre a introdução das línguas bantu moçambicanas no ensino. Assim, no fim do mesmo, você terá desenvolvido competências sobre o processo e as razões que ditaram a introdução do uso destas línguas no ensino no país.

Objectivos

No final deste capítulo, você deverá:

- ◆ Reconhecer os direitos linguísticos como parte dos direitos fundamentais do indivíduo no contexto de ensino;
- ◆ Explicar a importância das línguas moçambicanas no ensino em Moçambique;
- ◆ Explicar as principais razões que ditaram a introdução do uso das línguas moçambicanas no ensino em Moçambique;
- ◆ Descrever a importância do uso das línguas moçambicanas no ensino;
- ◆ Fundamentar sobre as modalidades de utilização das línguas moçambicanas na educação;
- ◆ Caracterizar o modelo de Educação Bilingue adoptado em Moçambique.

Resultados de aprendizagem

- ◆ Justifica a utilização da língua materna no ensino como parte dos direitos fundamentais da criança;
- ◆ Explica as principais razões da introdução das línguas moçambicanas no ensino;
- ◆ Distingue as três modalidades de utilização das línguas moçambicanas no ensino em Moçambique;
- ◆ Caracteriza o modelo de Educação Bilingue adoptado em Moçambique.

AS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS NO ENSINO EM MOÇAMBIQUE

Na história da educação em Moçambique, as línguas moçambicanas, como veículos de transmissão do saber escolar, foram por muito tempo relegadas ao esquecimento. Do Manual de Línguas Moçambicanas, Capítulo I, ficou a saber do historial e da importância das línguas moçambicanas no desenvolvimento do país, particularmente





na educação. No texto “por que as línguas são importantes?”, apercebeu-se de algumas das vantagens de se usar uma língua de domínio comum nas interacções informais e/ou oficiais entre as pessoas. Na sequência, fez alguns exercícios de reflexão sobre o papel das línguas moçambicanas nas diversas esferas de desenvolvimento do país.

Neste capítulo, vai aprofundar aquele conhecimento, colhendo mais detalhes sobre o como e o porquê da introdução das línguas moçambicanas no ensino em Moçambique.

1.1. A importância das línguas africanas para o acesso à informação e ao conhecimento

Antes de saber mais sobre este assunto, realize as actividades que lhe são propostas a seguir:



Actividade 1

Técnica didáctica	Interacção em Mesa Redonda.
Conteúdo	Língua, acesso à informação e ao conhecimento.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aprimora e adequa a habilidade oral a contextos específicos de comunicação; ◆ Melhora a capacidade de discutir em grupo sobre um determinado assunto; ◆ Infere sobre os direitos humanos, direitos linguísticos e acesso à informação e ao conhecimento a partir de situações reais. .

- ◆ Formem grupos compostos por 4 a 5 membros de ambos os sexos. Disponham-se em forma de círculo, constituindo uma mesa de conversa.
- ◆ Numa folha A4, escrevam o assunto de debate: De que forma a língua pode ser factor determinante no acesso à informação e ao conhecimento e coloquem-na no centro da mesa.
- ◆ Cada grupo deve eleger um ou uma líder, cuja tarefa é de orientar as discussões: controlar o tempo de intervenção de cada elemento, tomar notas e/ou fazer o resumo dos pontos essenciais (se for necessário), assegurar cortesia e respeito mútuo, etc.
- ◆ Discutam o assunto, façam perguntas e peçam esclarecimentos uns aos outros, tomem notas e controlem o tempo. Façam isso em 10 minutos.





Actividade 2

Técnica didáctica	Interacção em Mesa Redonda.
Conteúdo	Língua, acesso à informação e ao conhecimento.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Aprimora e adequa a habilidade oral a contextos específicos de comunicação;◆ Melhora a capacidade de discutir em grupo sobre um determinado assunto;◆ Infere sobre os direitos humanos, direitos linguísticos e acesso à informação e ao conhecimento a partir de situações reais.

- ◆ Nos mesmos grupos da Actividade 1, leiam o texto apresentado no quadro abaixo, extraído da revista OPENSACE (2008).



Texto

Uma mãe contou a seguinte estória:
Numa bela tarde, sua filha voltava da escolinha e perguntou-lhe:
– Mãe, qual é o animal de que mais gostas?
A mãe, por acaso, não disse directamente o animal de que gostava, mas sim o caracterizou.
– É um animal com um pescoço grande e pernas longas.
Antes de a mãe terminar com a descrição, a filha respondeu: – Girafa!
A mãe, surpresa, caracterizou outro animal: – é um animal com tiras pretas e brancas.
A filha logo respondeu: – Zebra!
A mãe continuou descrevendo outros animais e sempre tinha respostas certas da filha. A mãe ficou muito contente, pois se apercebeu de que a sua filha tinha conhecimentos sólidos sobre os animais. E isso era possível porque o nível cognitivo e as habilidades de língua da sua filha estavam suficientemente desenvolvidos. Daí concluiu que há uma relação directa entre a língua e a aprendizagem!

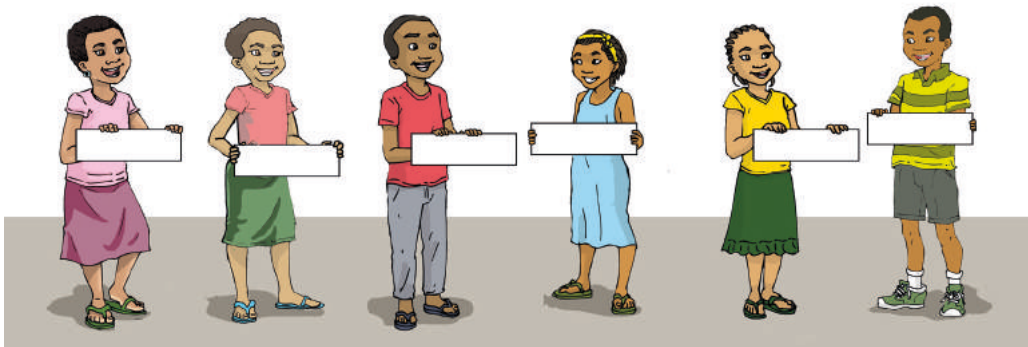
Texto extraído e adaptado de OPENSACE (2008).





- ◆ Relacionem o conteúdo do texto com os resultados das vossas discussões sobre a importância das línguas africanas para o acesso à informação e ao conhecimento através da educação;
- ◆ Escrevam as vossas conclusões num papel gigante e partilhem com a turma.

As actividades que acabou de realizar ajudaram a perceber que as línguas são importantes para o acesso à informação e ao conhecimento. Na sequência vai consolidar este assunto, reflectindo sobre a imagem e lendo o apontamento que se segue.



O direito à educação é um dos direitos consagrados em muitos tratados e/ou declarações de âmbito internacional. Atinente ao cumprimento deste direito, estão outras questões, como o acesso à escolarização, qualidade e resultados de aprendizagem. Em todas as suas dimensões, a língua é o centro de tudo isso. A língua é o meio de facilitação das aprendizagens que resultam de uma educação e tem impacto directo na realização individual ou colectiva dos alunos. A língua é fundamental para a identidade das pessoas, e é por si um direito e meio para a percepção do mundo, um recurso de e para auto-aprendizagem e auto-realização. Menosprezar as línguas das pessoas é desvalorizar a sua dignidade e o seu sentido de auto-estima.

Assim, é imperioso que a educação tome em conta o multilinguismo, que é uma característica global, e sua relação com o factor língua, como meio de instrução e, portanto, facilitador ou inibidor do acesso ao conhecimento. Se a educação assim não proceder, o direito das crianças de aprenderem e se tornarem adultos totalmente engajados, capazes de participarem activamente em sociedades democráticas, fica totalmente comprometido. A língua materna é a que mais potencialidade tem de ajudar a criança, e a maioria dos adultos, a aceder e a criar o seu próprio conhecimento. Aliás, a conferência de especialistas da UNESCO sobre educação, em 1951, propôs que o uso das línguas maternas fosse estendido para os níveis avançados dos sistemas educativos de cada país. Nessa altura, determinou-se que as crianças tinham o direito a aprender na sua língua materna.





A tese dessa proposta baseia-se em três principais fundamentos, nomeadamente: (i) a instrução em língua materna é uma forma de melhorar a qualidade da educação, baseando-se no conhecimento pré-existente dos alunos e dos professores; (ii) o Ensino Bilingue ou Multilingue, em todos os níveis, é uma forma de promover a igualdade social e de género, bem como uma componente chave das sociedades linguisticamente diversas; e (iii) a língua é uma componente essencial para a educação intercultural, estimula a compreensão entre diferentes grupos populacionais e assegura o respeito pelos direitos fundamentais.

Em África, o sector de educação tem estado bastante envolvido no uso das línguas africanas como direito e meio de acesso à educação, o que tem influenciado consideravelmente a definição de políticas linguísticas nos países africanos. Ainda que se reconheça os esforços que estão sendo envidados na zona Austral de África com vista ao uso das línguas africanas como meio de instrução, subsistem grandes desafios na materialização dessas políticas.

No caso de Moçambique, em particular, o uso das línguas moçambicanas na educação contribui para o reconhecimento do multilinguismo e multiculturalismo, condimentos importantes para o projecto de construção de uma nação assente no princípio da unidade na diversidade.

Depois de ter lido o apontamento sobre importância das línguas para o acesso à informação e ao conhecimento, realize com o(a) seu/sua colega a actividade que se segue:



Actividade 3

Técnica didáctica	Interacção em Mesa Redonda.
Conteúdo	Língua, acesso à informação e ao conhecimento.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Aprimora e adequa a habilidade oral a contextos específicos de comunicação;◆ Melhora a capacidade de discutir em grupo sobre um determinado assunto;◆ Infere sobre os direitos humanos, direitos linguísticos e acesso à informação e ao conhecimento a partir de situações reais.





- ◆ Em 15 minutos, relacionem o resumo das vossas discussões na roda de conversa e o que o texto traz.
- ◆ Vejam: (i) se o texto traz algo que os grupos não tinham discutido; (ii) se o vosso grupo tem alguns detalhes, não presentes no texto.
- ◆ Com o apoio do(a) formador(a), façam o resumo do tema. Todas as ideias trazidas dos grupos são válidas, porém, há aspectos fundamentais que devem reter.
- ◆ Podem recorrer ao mapa de conceitos para resumir esta aula.

Conseguiram, com esta mesa de conversa, despertar o sentido de liderança, a autoconstrução e apropriação do conhecimento, a participação activa e responsável de todos nas actividades em grupo? Nas actividades em grupo, é muito importante que as formandas e formandos assumam papel de liderança na apresentação para a turma.

1.2. Introdução e experimentação bilingue

Vamos recuperar alguma informação do Manual de Línguas Moçambicanas sobre a importância das línguas moçambicanas na educação e no desenvolvimento:

“...Estudos que analisam a relação entre língua e educação mostram que o aluno tem melhores resultados pedagógicos se o ensino for conduzido na sua língua materna ou na língua que melhor domina. Em Moçambique, a língua portuguesa não é conhecida pela maioria da população, apesar de ser a língua oficial e falada em quase todo o território nacional. Por isso, faz todo sentido a introdução de línguas moçambicanas no ensino. Dados estatísticos, sobretudo do censo de 2007, indicam que cerca da metade da população moçambicana (50.4%) fala a língua portuguesa, sendo que uns a falam como língua primeira (10.7%) e outros como língua segunda (cerca de 40%). Em contraste, perto de 85% da população tem uma língua moçambicana como materna (L1) e 90% dos moçambicanos fala, pelo menos, uma língua moçambicana”.

Com relação ao conhecimento da língua portuguesa, entre homens e mulheres, os dados estatísticos apontam para uma situação desprivilegiada da mulher. Por exemplo, no censo de 1997, 50% dos homens recenseados sabiam falar a língua portuguesa, contra apenas 29% de mulheres. No censo de 2007, os dados indicam que 59.8% dos homens recenseados sabiam falar a língua portuguesa, contra 41.6% de mulheres. Já no censo realizado em 2017, constatou-se que dos dez milhões e quinhentos mil moçambicanos que declaram ter o conhecimento da língua portuguesa, 50,4% são homens e 45,6% são mulheres.





Do excerto acima, deduz-se que há muitos moçambicanos que têm como língua primeira uma língua bantu, ao passo que o Português continua sendo a língua primeira de muito poucos, embora se registre algum crescimento da proporção destes falantes com o passar do tempo. Mas a situação do Português não era assim há cerca de 20 anos. Momentos houve em que o uso da língua portuguesa se restringia, quase que exclusivamente, às grandes cidades, tinha forte impacto na educação.

A partir dessa altura, começou-se a sugerir a introdução do Ensino Bilingue, uma modalidade que antes, segundo vários analistas em educação, não era preocupação do governo de Moçambique. A preocupação em usar as línguas moçambicanas no ensino, a par do Português, ganha relevo a partir dos resultados obtidos em estudos sobre o aproveitamento escolar no país, que revelaram um espectro menos abonatório do Sistema Nacional de Educação, entre as décadas 80 e 90, caracterizado por elevados índices de repetências, desistências e desproporcionalidade entre rapazes e raparigas no acesso e retenção na escola.

A título de exemplo, Martins (1992) constatou que, em 1000 alunos que ingressam (vam) na 1ª classe, perto de 120 é que chegam (vam) ao fim da 5ª classe e destes, apenas 77 é que concluem (íam) com êxito. O estudo revelou ainda que havia disparidade no acesso à escola entre as diferentes regiões do país e que a causa principal do desperdício escolar poderia estar relacionada com as diferenças entre o mundo da criança e o mundo escolar, isto é, entre os saberes familiares e locais da criança e o saber escolar. Essas diferenças são mais evidentes quando a língua que a criança mais domina, geralmente sua língua primeira, é diferente da língua que esta encontra na escola.

Diante deste cenário, e a par das reivindicações sociais e académicas a respeito da utilização das línguas moçambicanas na educação, o Ministério de Educação desencadeou um projecto denominado Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO), de 1993 a 1997 (cf. Benson 1997). O projecto envolveu perto de 370 crianças do meio rural em idade escolar, em cinco escolas das províncias de Gaza e Tete. Volvidos cinco anos, 200 das perto de 370 crianças, concluíram com êxito a 5ª classe. Mais ainda, comparando com as turmas monolingues (em língua portuguesa) das mesmas escolas, constatou-se que as turmas do PEBIMO tinham registado melhores taxas de aproveitamento, melhores taxas de retenção escolar e melhor ambiente de interacção na sala de aula (Benson 1997). Particular destaque vai para o desempenho das raparigas, que, neste programa, tiveram melhor desempenho que as suas colegas de turmas monolingues. O considerável crescimento da taxa de ingresso, de participação e de retenção da rapariga nas escolas do PEBIMO deu boas indicações sobre a aplicabilidade e a eficácia desta modalidade. Com efeito, o Ministério da Educação iniciou, desde 2003, a implementação do programa de Educação Bilingue no Ensino Primário em todo o país, principalmente em zonas rurais, linguisticamente homogéneas.





1.3. Fundamentação do uso das línguas moçambicanas na Educação

Qualquer revisão ou reforma curricular na educação baseia-se, sempre, em fundamentos teóricos, técnicos e práticos. Em termos práticos, a utilização das línguas moçambicanas no ensino resulta do reconhecimento do Ministério da Educação de que a maior parte das crianças em idade escolar no país tem como língua primeira uma língua moçambicana e quando ingressa, pela primeira vez, na escola não fala a língua portuguesa, a língua oficial.

Para o INDE/MEC (2003: 110), os principais argumentos teóricos e práticos que ditaram o uso das línguas moçambicanas no ensino são três, nomeadamente (i) Língua como direito universal da criança; (ii) Língua como factor determinante no rendimento escolar da criança e (ii) Língua como elemento indispensável para a identidade cultural da criança.

- i. Língua como direito universal da criança é uma asserção da área de Direito em que se defende que a criança, ao ser escolarizada na língua que melhor fala e compreende, estaria a gozar de um dos direitos mais elementares do ser humano. Portanto, não faz sentido que uma criança seja submetida a um contexto escolar em que a língua de ensino é diferente da língua do seu domínio.

O que se rebate neste argumento é o que era (ou ainda é) prática no sistema educativo moçambicano, onde muitas crianças eram (ou continuam sendo) submetidas à escolarização inicial em Português, uma língua que não era (ou não é) de domínio da maior parte das crianças moçambicanas.

- ii. Língua como factor determinante para o rendimento escolar da criança é um fundamento psicopedagógico segundo o qual o aproveitamento escolar é, de entre outros factores, influenciado pela língua de instrução na sala de aula. Se a língua primeira da criança ou a língua que mais domina for diferente daquela utilizada na sala de aula, como meio de ensino, há fortes probabilidades de a criança produzir resultados pedagógicos fracos. É por isso que, em termos psicopedagógicos, é aconselhável que a língua de escolarização seja a mesma que é de domínio da criança. Daí recorrer-se às línguas moçambicanas, como meio de ensino, sendo estas as mais dominadas pela maioria das crianças do país em idade escolar.
- iii. Língua como elemento indispensável para a identidade cultural da criança é uma tese sócio-antropológica segundo a qual os traços culturais e de identidade de qualquer indivíduo encontram-se modelados na língua. Assim, a língua primeira da criança deve ser preservada e perpetuada através da escola, de modo a que ela cultive a ideia de pertença à comunidade de falantes dessa língua. Portanto,





a introdução das línguas moçambicanas na educação é uma forma de contribuir para a valorização da língua da criança, do desenvolvimento da sua auto-estima, da afirmação da sua identidade e de cultivar atitudes mais positivas em relação à escola.

Acrescenta-se, ainda, a participação activa da criança no processo de ensino-aprendizagem, em resultado de o professor usar uma língua de uma cultura que esta conhece. Ademais, os pais e encarregados de educação são mais participativos e interventivos na vida da escola quando a língua da escola for a mesma que a de casa.

1.4. Modalidades de uso das Línguas Moçambicanas no Ensino Primário

Por muitos anos, a língua de ensino no Sistema Nacional de Educação em Moçambique foi a língua portuguesa, mas, actualmente, as línguas moçambicanas também são usadas nas escolas.

Para sabermos como é que estas línguas são utilizadas no Sistema Nacional de Educação moçambicano, vamos primeiro fazer um pequeno exercício.



Actividade 4

Técnica didáctica	Interacção aos Pares - Pensar, Partilhar e Apresentar.
Conteúdo	Forma de utilização de uma língua na sala de aula.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Aprimora a habilidade oral e do pensamento crítico sobre um assunto em discussão;◆ Desenvolve o senso de partilha de ideias e do trabalho colectivo.

- ◆ Em um minuto, pense na questão levantada;
- ◆ Na sequência, apresente ao seu colega de carteira o que pensou sobre o assunto colocado;
- ◆ Discutam os vossos pontos de vista e cheguem a consensos;
- ◆ Escrevam a(s) vossa(s) ideia(s) principal(is) numa folha A4 ou papel gigante e coloquem-nas à vista da turma. Escrevam em letras visíveis e com correcção;
- ◆ A seguir, apresentem os vossos consensos à turma;
- ◆ Confrontem os vossos consensos com o que se apresenta a seguir.





Feita a actividade anterior, leia os apontamentos que se apresentam a seguir, prestando atenção às modalidades de uso das línguas moçambicanas no Ensino Primário.

Em termos teóricos e práticos, há várias formas/modalidades em que uma língua pode ser usada em sala de aula. A escolha de uma ou de outra modalidade depende das especificidades dos contextos linguístico e educacional. Para o caso de Moçambique, a introdução das línguas moçambicanas observa três modalidades, nomeadamente (i) Programa de Educação Bilingue em Línguas Moçambicanas/L1 e Português/L2; (ii) Línguas Moçambicanas como recurso no Programa Monolingue em Português/L2 e (iii) Línguas Moçambicanas como disciplina no Programa Monolingue em Português/L2.

1.4.1. Programa de Educação Bilingue¹ em Línguas Moçambicanas/L1 e Português/L2

A Educação Bilingue é uma forma de ensino em que estão envolvidas duas línguas. Para o contexto moçambicano, refere-se ao ensino em uma língua bantu moçambicana e o Português e é, normalmente, implementado em áreas linguisticamente homogêneas. Para este tipo de ensino, Moçambique optou pelo modelo de transição com características de manutenção de forma a desenvolver-se um bilinguismo aditivo nos alunos (PCEB 2003). Tendo em conta os ciclos de aprendizagem em que o Ensino Primário se encontra estruturado, este modelo obedece aos seguintes princípios:

- a) No primeiro ciclo de aprendizagem (1^a e 2^a classes), as línguas moçambicanas são usadas como língua de ensino e como disciplina, enquanto a língua portuguesa é simplesmente disciplina, para desenvolver habilidades da oralidade como preparação para a leitura e escrita nesta língua no 2^o ciclo.
- b) No segundo ciclo (3^a, 4^a, 5^a classes), ocorre o que se chama transição, que é a passagem da língua de ensino, de uma língua moçambicana para o Português. Este processo é gradual, pois na 3^a classe, a língua de ensino continua uma língua moçambicana, mas na 4^a classe já é o Português a desempenhar essas funções. Todavia, tanto as línguas moçambicanas como a língua portuguesa continuam a ser ensinadas como disciplina. Dado importante é que, nas disciplinas com conceitos um pouco complexos como Ciências Naturais, Ciências Sociais e Matemática, as línguas moçambicanas podem ser usadas como auxiliares para explicar/clarificar esses termos.

¹ Para mais detalhes, consulte-se o Programa do Ensino Básico (2003), PCEB (1999).





- c) No terceiro ciclo (6^a e 7^a classes), as línguas moçambicanas são disciplinas, mas podem, porventura, ser usadas como meios auxiliares para a clarificação de conceitos. Neste ciclo, a língua de ensino é exclusivamente o Português, pois se acredita que os alunos tenham já atingido um bom nível de desempenho nesta língua.

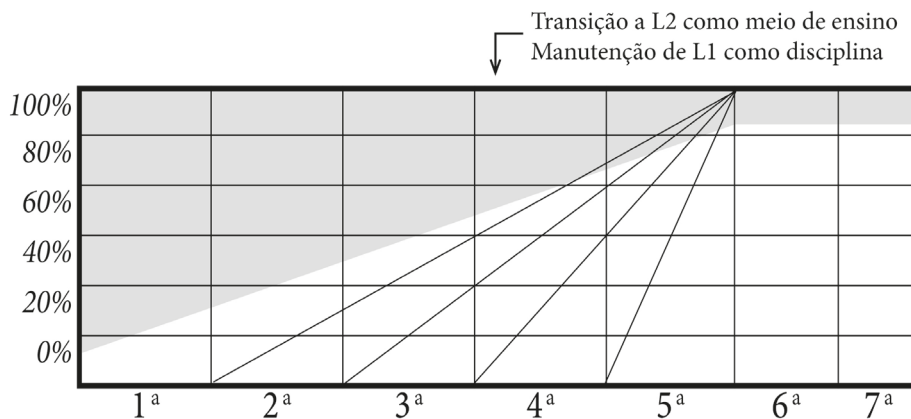


Fig.1. Modelo de transição com características de manutenção em uso em Moçambique (in INDE/MINED 2003:113)

A figura mostra o esquema do programa bilingue adoptado em Moçambique em línguas moçambicanas e Português. Do esquema, lê-se que, no primeiro ciclo (1^a e 2^a classes), a L1 da criança tem maior fundo de tempo quando comparado com a língua portuguesa. Por exemplo, nos 28 tempos lectivos semanais, em escolas de regime de 1 ou 2 turnos, 20 são reservadas às línguas moçambicanas, das quais 11 são para a disciplina de Língua Moçambicana e 9 são para a de Matemática. Os restantes 8 tempos são para a língua portuguesa, dos quais 2 são para a disciplina de Educação Física e 6 para a de Português, todas para o desenvolvimento da oralidade. No fim do segundo ciclo (5^a classe), a carga horária reservada às línguas moçambicanas reduz-se exponencialmente, passando dos 20 (no 1^o ciclo) para apenas 4 tempos semanais. No terceiro ciclo (6^a e 7^a classes), às línguas moçambicanas são reservadas, apenas, 3 tempos lectivos - Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOs 2017:11). Esta distribuição da carga horária semanal mostra que, quanto mais se progride em ciclos de aprendizagem, reduz-se o tempo de utilização da língua moçambicana, uma vez presumir-se que a criança esteja já adquirindo e desenvolvendo habilidades em Português.

À luz da Lei do Sistema Nacional de Educação (lei 18/18, de 28 de Dezembro), o Ensino Primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1^o ciclo (1^a a 3^a classe) e 2^o ciclo (4^a a 6^a classe). Respondendo à nova configuração dos ciclos de aprendizagem, a estratégia de expansão do ensino bilingue (2020 -2029) estrutura o Ensino Bilingue da seguinte maneira:





- a) No primeiro ciclo de aprendizagem (1ª, 2ª e 3ª classes), as línguas moçambicanas são usadas como língua de ensino e como disciplina, enquanto a língua portuguesa é simplesmente disciplina, para desenvolver as habilidades da oralidade para preparar a leitura e escrita nesta língua. Na 3ª classe inicia o processo de transição gradual.
- b) No segundo ciclo (4ª, 5ª e 6ª classes), ocorre o que se chama transição, que é a passagem da língua de ensino, de uma língua moçambicana para o Português. Espera-se que esta transição gradual permita que os alunos consolidem as habilidades nas duas línguas, contribuindo para a criação de condições para o desenvolvimento de um bilinguismo equilibrado.
- c) A língua portuguesa só assume o papel integral de meio de ensino a partir da 6ª classe. Portanto, a língua moçambicana dos alunos será usada como meio de ensino da 1ª a 5ª classe. As disciplinas novas introduzidas a partir da 4ª classe (Ciências Naturais e Ciências Sociais) serão leccionadas na língua moçambicana.
- d) A língua moçambicana poderá ser usada como recurso no processo de ensino aprendizagem para explicar ou clarificar conceitos difíceis em qualquer disciplina.
- e) Os exames finais serão feitos em língua portuguesa e língua moçambicana.

A tabela a seguir resume a proposta da Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue.





Ciclo	Classe		Disciplinas Loccionadas em Língua Moçambicana	Disciplinas Loccionadas em Língua Portuguesa
1º Ciclo	1ª	1		Língua Portuguesa
		2	Língua Moçambicana	
		3	Matemática	
		4	Educação Física	
	2ª	1		Língua Portuguesa
		2	Língua Moçambicana	
		3	Matemática	
		4	Educação Física	
	3ª	1		Língua Portuguesa
		2	Língua Moçambicana	
		3	Matemática	
		4		Educação Física
2º Ciclo	4ª	1		Língua Portuguesa
		2	Língua Moçambicana	
		3		Matemática
		4	Ciências Naturais	
		5	Ciências Sociais	
		6		Educação Física
	5ª	1		Língua Portuguesa
		2	Língua Moçambicana	
		3		Matemática
		4		Ciências Naturais
		5	Ciências Sociais	
		6	Ed. Visual e Ofícios	
		7		Educação Física
	6ª	1		Língua Portuguesa
		2	Língua Moçambicana	
		3		Matemática
		4		Ciências Naturais
		5		Ciências Sociais
		6		Ed. Visual e Ofícios
	7		Educação Física	

Tabela 1. Distribuição das disciplinas por Ciclos de aprendizagem, adaptado da *Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029*.





1.4.2. Línguas Moçambicanas como Recurso no Programa Monolingue em Português/L2

O Ensino Bilingue ainda não cobre todo o território moçambicano. Enquanto tal não é possível, deve-se encontrar uma estratégia em que se possa recorrer às línguas locais como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em zonas rurais onde a oferta linguística do Português é quase inexistente. Esta é uma das razões que se invocam para justificar o uso das línguas moçambicanas como meio auxiliar para explicar/clarificar matérias de difícil compreensão em Português no Ensino Bilingue e no Ensino Monolingue.

No programa monolingue, a criança não tem nenhuma disciplina ensinada em uma língua moçambicana. É por isso que, neste programa e tendo em conta que nas zonas rurais a oferta da língua portuguesa é muito reduzida, usar uma língua moçambicana como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem é extremamente importante em termos pedagógicos. Porém, esta utilização deve ser feita dentro das normas e usando metodologias apropriadas.

1.4.3 Línguas Moçambicanas como Disciplina no Programa Monolingue em Português/L2

Linguisticamente, Moçambique apresenta duas zonas distintas, nomeadamente homogéneas, que geralmente são as zonas rurais, onde a população fala largamente uma única língua, e heterogéneas, que são as zonas urbanas e peri-urbanas, onde há vários grupos étnicos falando várias línguas. As escolas das zonas urbanas e peri-urbanas são frequentadas por alunos que têm diferentes línguas primeiras e falam a língua portuguesa como língua primeira/L1 ou como língua segunda/L2. Assim, para que estes alunos mantenham o contacto com a cultura moçambicana através da escola, se fortifique a Unidade Nacional e se cumpra com o preceito dos direitos linguísticos, estabeleceu-se que as línguas moçambicanas também podem ser usadas como disciplina curricular. A língua a ser adoptada nestas escolas está ao critério das escolas, podendo ser uma língua falada localmente ou não.

Como constatou nos apontamentos que acabou de ler, as modalidades de uso de línguas moçambicanas no ensino estão associadas ao contexto escolar e/ou à realidade linguística. Na actividade que se segue, reflecta sobre a sua experiência e partilhe-a com os(as) seus/suas colegas da turma.





Actividade 5

Técnica didáctica	Interação aos Pares - Pensar, Partilhar e Apresentar.
Conteúdo	Aprendizagem de línguas em contexto escolar.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Relaciona suas experiências estudantis e a aprendizagem de línguas em contextos escolares;◆ Reflete sobre direitos humanos e o acesso ao conhecimento através da língua;◆ Relaciona a história de Moçambique e a valorização das línguas moçambicanas através da educação.

1. Pense no seu passado, principalmente quando ingressou na escola, e reflecta sobre os aspectos que se seguem:
 - ◆ Vivía em contextos linguisticamente homogéneo ou heterogéneo?
 - ◆ Que língua(s) é que se falava(m) nesse contexto?
 - Alguém da sua família ou da comunidade sabia falar Português?
 - Havia mais homens ou mulheres que você conhecia que falavam Português? Se havia diferenças, que factores é que considera que podem ter contribuído para esse desequilíbrio?
 - ◆ Alguém da sua família ou da sua comunidade sabia escrever uma carta em Português?
 - ◆ Qual era a faixa etária, entre homens e mulheres, que sabia ler e escrever na sua comunidade?
 - Em que programa de ensino você iniciou a sua escolarização?
 - ◆ Quando ingressou na escola, já falava Português? Se sim, como e onde aprendeu? Se não, porquê?
 - Os meninos e as meninas da sua turma da 1ª classe já falavam Português?
 - Os meninos e as meninas falavam de igual forma ou havia diferenças entre eles?
 - ◆ Alguma vez aprendeu a escrever na sua língua primeira? Se sim, como foi essa experiência?
 - ◆ Ao longo do seu percurso escolar, terá visto e lido um texto, um documento ou um livro escrito na sua língua primeira? Se sim, conte essa experiência.





2. Partilhe o seu passado escolar com o seu colega de carteira.
3. Encontrem diferenças e semelhanças entre o vosso passado e discutam as implicações que hoje isso tem na vossa formação.
4. Partilhem os resultados do vosso levantamento e discussão com o resto da turma.



Resumo

As línguas moçambicanas são usadas na educação tendo como base três tipos de fundamentos, nomeadamente (i) respeito de direitos linguísticos; (ii) afirmação e preservação de identidades culturais e (iii) facilitação do processo de ensino-aprendizagem. A principal forma de uso destas línguas é o Ensino Bilingue, uma modalidade em que se usam duas línguas na sala de aula, uma língua bantu moçambicana e o Português. Para a implementação desta modalidade, Moçambique adoptou um modelo de transição com características de manutenção. Para além desta modalidade, as línguas moçambicanas são usadas como meio auxiliar em contextos onde a língua de ensino é o Português e são também usadas como disciplinas curriculares.

O capítulo introdutório do seu Manual termina por aqui. A seguir realize a actividade 6 para consolidar seu conhecimento sobre as línguas moçambicanas no ensino em Moçambique.



Actividade 6: Auto-avaliação

Técnica didáctica	Actividade independente.
Conteúdo	Exercícios de auto-avaliação.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	♦ Auto-avalia sua compreensão sobre os temas abordados no capítulo e, em particular, o seu entendimento acerca da Educação Bilingue.

1. O que é Educação Bilingue no contexto moçambicano?
2. Quais são as modalidades/formas em que as línguas moçambicanas são usadas no ensino em Moçambique?





3. Compare o modelo de Ensino Bilingue proposto em 2003 com a proposta da Estratégia de expansão de Ensino Bilingue 2020-2029.
4. Que importância tem a língua para o acesso à informação e ao conhecimento?
5. Na sua opinião, o domínio de línguas e o acesso à informação e ao conhecimento acontecem da mesma maneira entre homens e mulheres em Moçambique?
6. Como é que considera que as línguas moçambicanas deveriam ser usadas na educação em Moçambique para permitir acesso igual ao conhecimento entre alunos e alunas?
7. Como explicaria, para uma mãe e/ou um pai, as vantagens de eles colocarem seus filhos na Educação Bilingue?



Bibliografia

- Chimbutane, F. (2012). *Panorama Linguístico de Moçambique: Análise de dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística;
- Firmino, G. (2000). *Situação Linguística de Moçambique: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística;
- INDE/MINED. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE/MINED;
- INDE/MINED. (2003). *Programa das Disciplinas do Ensino Básico - 2º Ciclo: Objectivos, Políticas e Estrutura*. Maputo: INDE/MINED;
- Lei 18/18 de 28 de Dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação da República de Moçambique;
- Martins, Z. (1992). *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação: Contribuições para um Estudo das Disparidades Regionais e de Sexo com Referência ao EP1*. INDE-ASDI;
- MINEDH. (2017). *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO's)*. Maputo: MINEDH;
- MINEDH. (2018). *Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029*. Maputo: MINEDH;
- OPENSOURCE. (2008). *Language: Inclusion, Participation and Expression. Volume 2. Braanfontein: OSISA; e,*
- Patel, S; Majuisse, A. & Fembe, F. (2018). *Manual de Línguas Moçambicanas: Formação de Professores Primários*. Maputo: Progresso (não publicado);





Capítulo II

PLANIFICAÇÃO DIDÁCTICA







A planificação didáctica reveste-se de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o presente Capítulo aborda princípios e técnicas básicas para o bom decurso do processo de ensino-aprendizagem, pelo que, ao terminá-lo, você terá desenvolvido competências que lhe permitirão analisar os programas e manuais de ensino de língua primeira e realizar a planificação analítica, quinzenal e diária.

Objectivos

No final deste capítulo, você deverá:

- ◆ Descrever os princípios gerais sobre a Didáctica de Línguas, com particular atenção para línguas primeiras;
- ◆ Analisar os programas e manuais de ensino de língua primeira;
- ◆ Realizar a planificação analítica, quinzenal e diária, no contexto de ensino de línguas.

Resultados de aprendizagem

- ◆ Argumenta sobre os princípios gerais da Didáctica de Línguas;
- ◆ Aplica os conceitos básicos sobre o ensino de línguas;
- ◆ Estabelece uma comparação entre o programa e os manuais de língua primeira;
- ◆ Elabora plano analítico quinzenal e plano diário na língua primeira.

2. PLANIFICAÇÃO DIDÁCTICA

Antes de iniciar com a reflexão teórica e prática sobre a planificação didáctica, vamos realizar a actividade que nos é proposta a seguir.





Actividade 1: Auto-avaliação

Técnica didáctica	Actividade independente.
Conteúdo	Exercícios de aplicação.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Interpreta o texto sobre a “Alice e o Gato”;◆ Responde às perguntas com base na compreensão do texto;◆ Perspectiva suas realizações, elaborando um projecto ocupacional dos próximos 2 a 5 anos.

- ◆ Leia atentamente o pequeno texto que se segue e responda às perguntas no seu caderno de exercícios.



Texto

A Alice tinha um gato de estimação. Ela não se desgrudava dele em nenhum momento e sempre partilhava com ele todos os seus desejos. Certo dia, a Alice conversou com o seu amigo gato.

Alice – Ó, gato, tu poderias dizer-me, por favor, qual é o caminho que devo seguir a partir daqui?

Gato – Amiga, isso depende, em grande parte, do lugar para onde você quer ir.

Alice – A mim não importa muito para onde.

Gato – Então, amiga, não faz nenhuma diferença qualquer caminho que você escolha.

[Adaptado de S. Patel, 2012]





Exercícios de Aplicação

1. Dê um título ao texto.
2. O gato respondeu à sua amiga Alice o seguinte: “– Então amiga, não faz nenhuma diferença qualquer caminho que você escolha.”
 - a) Que ilações pode tirar da resposta do gato à sua amiga Alice?
 - b) Faça uma analogia entre planificação didáctica e a conversa da Alice com o seu gato.
3. Elabore um plano/projecto de ocupação que conduzirá a sua vida social e profissional nos próximos 2 a 5 anos. Aponte as principais realizações/conquistas que pretende alcançar, os procedimentos e os meios a usar para a consecução dessas conquistas.

2.1. Planificação didáctica no ensino e aprendizagem de línguas

No Manual de Psicopedagogia, aprendeu muito sobre planificação e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Reserva-se aqui uma breve actualização sobre a planificação, principalmente no contexto de mediação e práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

De uma forma geral, a planificação é um desenho ou síntese global e antecipatória do processo unitário de instrução, ou seja, do que o professor e o aluno vão realizar na sala de aula. É uma actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar se estes objectivos foram bem conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar recursos/materiais auxiliares.

Nestes termos, pode-se acrescentar que planificar é sistematizar todas as actividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.

- ◆ A planificação é o processo de estruturação e organização da acção intencional, realizada mediante:
- ◆ Análise de informações relevantes do presente e do passado, visando, principalmente, o estabelecimento de necessidades a serem atendidas;
- ◆ Estabelecimento de estados e situações futuras;





- ◆ Previsão de condições necessárias ao estabelecimento desses estados e situações;
- ◆ Escolha e determinação de uma linha de acção capaz de produzir os resultados desejados, de forma a maximizar os meios e recursos disponíveis para os alcançar.

No contexto de ensino de línguas, em particular da língua primeira, ao planificar suas aulas, o professor deve ter em conta o conhecimento prévio que o aprendente tem, partindo do pressuposto de que a língua é, essencialmente, uma pertença social e política, varia geograficamente e em função do contacto que ela estabelece com outras línguas. Estudos sobre os factores de aprendizagem de línguas mostram a influência do meio social, da motivação e do interesse na assimilação cognitiva de conteúdos escolares por parte do aluno. Estes factores são de grande importância e para a planificação de aulas de línguas, notavelmente em contextos multilingues, como é característico de Moçambique.

Como acabou de ver, a planificação, no seu geral, e no contexto de educação, em particular, é extremamente importante. Ela permite prever conteúdos, objectivos, métodos, estratégias, tempo e meios de ensino-aprendizagem que facilitam a preparação de tarefas por realizar. Permite, ainda, actualizar os conteúdos; evitar imprevistos; contribuir para a realização dos objectivos previstos; tornar a aprendizagem eficiente e garantir maior segurança do professor durante a aula.

2.2. Princípios gerais sobre Didáctica de Línguas

Como já se pode ter apercebido, para abordarmos um determinado tema, iniciamos com uma pequena reflexão em forma de actividade. Desta vez temos algumas perguntas para reflexão em grupo e que serão partilhadas com a turma.





Actividade 2

Técnica didáctica	Interacção por meio de Conversa de Giz.
Conteúdo	Como ensinar línguas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Aprimora a habilidade de escrita rápida, curta e objectiva;◆ Cultiva o senso de partilha e cedência de oportunidades;◆ Reflecte sobre a prática docente (em formação e depois em exercício).

- ◆ Formem grupos de 4 a 5 formandos. Observem a equidade entre formandos e formandas.
- ◆ Um(a) formando(a) escreve numa folha A4, cartolina ou papel gigante, a seguinte pergunta de reflexão: Será que qualquer professor pode ensinar uma língua?
- ◆ Cada formando ou formanda tem um minuto para pensar nas possíveis respostas a esta pergunta;
- ◆ A seguir, um de cada vez escreve (na folha A4, cartolina ou papel gigante) a sua resposta. Se tiverem opiniões adicionais, podem escrevê-las, mas sempre dando oportunidade para que todos participem;
- ◆ Partilhem as vossas respostas com a turma, fixando os papéis ou cartolinas no quadro ou nas paredes da sala;
- ◆ Com ajuda do/a formador/a, encontrem pontos de convergência entre as vossas reflexões e produzam uma síntese sobre a pergunta de partida.

Todos os membros do grupo tiveram oportunidade de escrever o que pensam sobre se todo e qualquer professor pode ensinar línguas? Conseguiram manter os níveis de motivação e participação activa, entre formandas e formandos, até ao fim da actividade? Conseguiram manter a regra geral de conversa de giz? Se sim, atingiram completamente os objectivos

Depois de realizada a actividade que resultou em síntese, confronte os resultados da reflexão feita com o que se diz a seguir sobre princípios gerais de didáctica de Línguas.





Para ensinar uma língua, não basta apenas conhecê-la, é necessário ter subsídios teóricos e práticos sobre como ensinar. Em contextos multilinguísticos como é o nosso caso, ensinar uma língua requer mais destreza para fazer face aos desafios e oportunidades que a diversidade linguística oferece.

Em termos teóricos e práticos, existem muitas propostas sobre como ensinar uma língua, desde as denominadas tradicionais às inovadoras. Aqui se apresentam algumas delas, procurando ajustá-las ao contexto de ensino de língua primeira, particularmente para as línguas moçambicanas.

2.3. Métodos ou Abordagens de Ensino de Línguas

A proficiência numa língua (saber: ouvir, falar, ler e escrever) é determinante para o desenvolvimento individual e colectivo. Dominar as destrezas linguísticas ajuda o indivíduo a ser autónomo, a superar barreiras sociais, culturais, económicas, políticas. Neste sentido, torna-se imprescindível encontrar procedimentos que encorajam o desenvolvimento destas habilidades por meio do ensino-aprendizagem. Aí surgem os denominados métodos de ensino de línguas, que, tomados no seu sentido mais inclusivo, são tanto o conjunto de actividades a serem executadas em aula, como as crenças/teorias ou conceitos plausíveis que secundam essas actividades.

Em Moçambique, o histórico de ensino-aprendizagem de línguas, como é o caso da língua portuguesa, enfatiza o ensino da gramática. Nesta secção, vai aprender e reflectir pedagogicamente sobre as diferentes abordagens de ensino de línguas moçambicanas para além da gramática.

- ◆ Gramática – preocupa-se com a estrutura gramatical da língua e, tradicionalmente, não permitia que ela fosse recriada. A aprendizagem da língua é rigorosa, obedecendo fielmente à sua estrutura. Por exemplo, é preocupação desta abordagem o domínio das estruturas sintácticas, da morfologia da língua, pelo que se trabalha ao pormenor a concordância verbal, os modos verbais, etc.
- ◆ Leitura – é um método que privilegia a leitura para a aprendizagem da língua, tendo como base a linguagem oral, visual (imagens ou gráficos), etc. Todavia, a leitura textual depende do conhecimento específico dos sons da linguagem, bem como do reconhecimento do alfabeto e da compreensão do que é uma palavra na língua-alvo. No contexto das línguas moçambicanas, a leitura é de grande valia na medida em que contribui para a identificação e reconhecimento de fronteiras entre palavras, solidifica o reconhecimento do alfabeto da língua e sua comparação com o de outras línguas em contacto, particularmente o do Português.
- ◆ Método directo – é caracterizado pelo uso da língua-alvo como meio para a instrução e comunicação em sala de aula. Os aprendentes devem aprender





e pensar na língua-alvo. Este método obriga o aprendiz a dedicar-se mais ao vocabulário da língua alvo que lhe permitirá construir a habilidade de comunicação organizada.

- ◆ Método funcional - caracteriza-se pela valorização daquilo que se faz por meio da língua (comunicar) e não a forma da língua, tendo como foco principal o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o acto de fala e ao papel desempenhado pelos participantes.
- ◆ Comunicativo – é uma das abordagens mais recriadas no contexto de ensino de línguas. Ela dá ênfase ao uso da língua, coloca o aluno no centro das aprendizagens e concebe as actividades como tarefas autênticas do uso dessa língua.

Estas abordagens, mesmo que não tenham sido detalhadas, traduzem o que se deve tomar em consideração no ensino-aprendizagem de uma língua primeira. Trabalhar a gramática, aperfeiçoar a leitura, considerar a função comunicativa da língua e sua adequação à situação comunicativa, assim como colocar no centro da aprendizagem o aluno constituem condições centrais para o desenvolvimento sólido e integral das habilidades de língua. Daí que, ao planificar sua aula, o professor tem que ter em conta os princípios defendidos nestas abordagens, assim como algumas práticas e crenças de sala de aula que influenciam estas abordagens (práticas linguísticas, psicolinguísticas, pedagógicas, sociolinguísticas), das quais se destacam as seguintes:

- ◆ O aluno é o sujeito da aprendizagem – todo o processo de aprendizagem tem como centro o aluno. É o professor que organiza o ensino, mas é o aluno que aprende, por isso cabe ao professor mediar a aprendizagem.
- ◆ A língua de ensino é objecto de estudo e meio para adquirir e/ou desenvolver competência comunicativa. É comunicando que os alunos aprendem e desenvolvem a língua.
- ◆ A língua é utilizada como meio de aprendizagem das outras áreas do currículo – a língua como meio de aprendizagem curricular atribui maiores responsabilidades ao professor de língua, mas também aos professores de outras disciplinas, que devem assumir o papel de monitores do uso da língua. Isto quer dizer que não é apenas o professor de língua que deve trabalhar questões de língua, como também os outros.
- ◆ Conhecer uma língua deve concorrer para o desenvolvimento de competências transversais autónomas, como, por exemplo, ser capaz de consultar um dicionário, realizar estudos e/ou pesquisas.
- ◆ Considerar que o erro faz parte da aprendizagem – sabendo que a aprendizagem é um processo, o professor, com o papel de mediador das aprendizagens, deve





saber classificar o erro”, isto é, saber identificar, explicar (a razão desse erro) e agir sobre o mesmo (o que fazer para que o erro seja superado).

- ◆ Privilegiar a compreensão activa – se o aluno tem a possibilidade de controlar melhor o seu processo de compreensão, sentir-se-á mais seguro e autónomo na sua aprendizagem. A compreensão activa é a chave para a aprendizagem da língua, pelo que o professor deve privilegiá-la em todo o momento de aula de língua.
- ◆ Trabalhar a oralidade, a escrita e a compreensão – nas aulas de línguas, o professor deve ter o mesmo empenho e interesse ao trabalhar com a oralidade, com a escrita e com a compreensão. Uma boa compreensão e desempenho oral é um prenúncio de um bom desempenho na componente escrita.
- ◆ Saberes dos alunos e motivação – o professor tem que saber que os alunos não são simplesmente consumidores, eles têm um conhecimento prévio. Então, deve valorizar esse conhecimento, que é uma forma de mantê-los motivados para a aprendizagem.

Não menos importante é a relação entre os princípios básicos para o ensino de línguas e a avaliação desta mesma língua. Assim, a avaliação deve basear-se nos princípios de ensino de língua, aparecendo logo desde o início da planificação, contemplando todos os conteúdos e objectivos arrolados. Deste modo, a avaliação deve, entre outros aspectos:

- ◆ Apresentar tarefas e definição de objectivos – o professor, com base na prévia análise de necessidades, interesses e motivações dos alunos, deve apresentar os conteúdos de aprendizagem assim como os objectivos definidos e não apenas a obrigação de seguir as listas dos programas.
- ◆ Contemplar actividades de produção convergente e divergente – exercícios guiados de aplicação, em que os alunos usam e aplicam o que aprenderam sob orientação do professor, e exercícios de aplicação em situações diferentes, em que o aluno é convidado a aplicar, de forma criativa e autónoma, todo o saber da língua que já possui.

Os princípios gerais sobre a abordagem de ensino de línguas levam-nos a constatar que a aprendizagem de uma língua é um processo activo que começa na nascença e continua ao longo da vida. Assim, é importante que um professor de língua seja um indivíduo falante dessa língua, conhecedor e impulsor da cultura desta, pois não há língua sem cultura e vice-versa.

Em termos psicopedagógicos, as crianças que aprendem na sua língua primeira desenvolvem melhor as habilidades mentais e intelectuais, são capazes de descrever estados emocionais e cognitivos, o que lhes permite construir relacionamentos que lhes possibilitarão aprender melhor uma língua segunda. A aprendizagem afectiva, cooperativa, cognitiva e motivacional são ferramentas indispensáveis para o aperfeiçoamento das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em uma língua primeira.





Ensino da Língua primeira/materna em contexto escolar

O ensino da língua primeira/materna constitui, em si, uma actividade complexa e cheia de contradições. No início da escolarização, o aluno já possui um conhecimento substancial da língua, adquirido no meio natural. À entrada na escola, o aluno já conhece os sons da sua língua e respectivas regras de combinação, as regras de produção e de formação de palavras e a generalidade dos padrões de formação de frases simples. Nesta perspectiva, há um grande desafio para o professor que deseja construir um saber novo para uma criança que já domina a língua.

O ensino da língua primeira não deve ser tomado no seu sentido cristalizado de dar, passar, transmitir conhecimentos, mas como forma de construir experiências válidas, afirmadoras de auto-estima, envolventes e motivadoras no sentido de apoiar a aprendizagem (já desencadeada num esforço dos próprios alunos) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos linguísticos dos alunos.

Lidos os apontamentos fornecidos, você está agora familiarizado com as abordagens de ensino de línguas. Nas actividades 3 e 4, irá reflectir sobre a sua aplicabilidade no ensino



Actividade 3

Técnica didáctica	Interacção em grupos - Tomar uma posição.
Conteúdo	Métodos de ensino de línguas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Aperfeiçoa a busca e selecção de informação para fins estudantis;◆ Reflecte sobre os métodos de ensino de línguas, particularmente o ensino de línguas moçambicanas;◆ Desenvolve a habilidade oral e argumentativa acerca de um determinado assunto.

- ◆ Formem grupos de 4 formandos, no máximo. Lembrem-se de respeitar o princípio de equidade de género;
- ◆ Cada grupo deve escolher uma formanda como porta-voz e um formando como secretário;
- ◆ O secretário regista os consensos do grupo e a porta-voz terá a função de anunciar os consensos à turma (apresentar o trabalho);





- ◆ Cada grupo escolhe um folheto com um dos métodos/abordagens de ensino de línguas apresentados anteriormente;
- ◆ O grupo faz uma breve busca (consulta bibliográfica) em relação ao que se argumenta sobre como ensinar a língua no método escolhido;
- ◆ O grupo deve aliar o método aos princípios práticos da sala de aula e à avaliação;
- ◆ O grupo discute a validade (importância) desse método para o ensino de uma língua moçambicana/L1;
- ◆ Cada grupo apresenta o seu posicionamento à turma, argumentando ao máximo sobre os pontos fortes e fracos do método escolhido;
- ◆ Ganha o grupo que conseguir arrecadar mais apoiantes para si, através dos seus argumentos.



Actividade 4

Técnica didáctica	Interação em grupo – Reflexão.
Conteúdo	Abordagens de ensino de línguas.
Habilidades a desenvolver no(a) formanda(o):	◆ Reflecte sobre a praticabilidade dos diferentes métodos de ensino de línguas.

Será que existe uma só abordagem que deve ser sempre adoptada para o ensino de línguas? Vamos reflectir!

Houve uma participação activa dos membros do grupo nesta actividade? A participação das formandas promoveu a equidade de género? Conseguiram argumentos suficientemente convincentes para angariar mais apoiantes? Conseguiram descobrir qual das abordagens de ensino de línguas é a melhor de todas? Se conseguiram, estão de parabéns!





2.3. Definição de conceitos básicos no contexto de ensino de línguas

Para um bom entendimento de qualquer assunto, é necessário que o problematizemos e reflitamos sobre o mesmo. Neste subponto, abordaremos os conceitos de “língua”, “língua primeira”, “língua segunda”, “língua estrangeira” e língua oficial”.

Certamente, estes conceitos não constituem novidade para si, pelo que antes de ler os apontamentos fornecidos ou de proceder a qualquer consulta bibliográfica, realize a actividade que se segue, que o irá ajudar a mobilizar os conhecimentos que tem sobre a matéria



Actividade 5

Técnica didáctica	Interação aos pares - vire e fale.
Conteúdo	Exercícios de auto-avaliação.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Formula conceitos sobre a língua usando suas experiências;◆ Aprimora a expressão oral;◆ Cultiva a capacidade de síntese de ideias.

- ◆ Falem/respondam às perguntas colocadas:

1. O que é língua?

2. O que é língua primeira?

Não vale escrever! Toda a actividade é oral!

- ◆ Partilhem com a turma o resultado da vossa troca de ideias.

Agora confronte as ideias construídas com as definições propostas a seguir, procurando estabelecer as diferenças entre elas, preparando-se para realizar a actividade 6.

- ◆ Língua Primeira (L1) – é a língua que se usa como primeiro instrumento de comunicação após a nascença em relação a outras línguas que se vai aprendendo ao longo da vida. Em Moçambique e em outros países africanos, a língua primeira ou materna da maioria é uma língua africana.





- ◆ Língua Segunda (L2) – é a língua que um indivíduo aprende depois de adquirir uma L1. Em Moçambique, a maior parte das pessoas fala o Português como L2. No geral, esta língua aprende-se de duas maneiras: (i) informalmente – em casa ou na comunidade (zonas urbanas) e (ii) formalmente – geralmente na escola e noutros contextos formais. A fraca cobertura ou pouca oferta, em ambos os casos, faz com que esta língua, apesar de ser língua oficial do país, não seja dominada pela maioria dos moçambicanos.
- ◆ Língua Estrangeira – é a língua com a qual o aprendiz tem contacto apenas no contexto de aprendizagem.
- ◆ Língua Oficial - é a língua usada nas instituições formais do governo, como administração, educação, etc. Em Moçambique, a língua oficial é a língua portuguesa, precisamente, por desempenhar estas funções.
- ◆ Competência linguística - é um termo amplo e geral, que se usa particularmente para descrever uma representação mental, interna da língua, é algo mais latente do que manifesto. Tal competência refere-se, normalmente, ao sistema subjacente inferido da actuação linguística.
- ◆ Competência comunicativa - é a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana.
- ◆ Habilidades linguísticas - são componentes altamente específicas, observáveis e claramente definidas, nomeadamente ouvir, falar, ler e escrever.



Actividade 6

Técnica didáctica	Interacção em grupo – Reflexão.
Conteúdo	Conceitos básicos no âmbito de ensino de línguas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	☞ Reflecte sobre a importância de dominar os conceitos básicos no âmbito de ensino de línguas.

- ◆ Depois de conhecerem os princípios básicos no contexto de ensino de línguas, reflectam sobre a seguinte questão: Até que ponto o conhecimento dos conceitos acima é importante para a planificação e modelação de aulas de ensino de uma língua?





2.4. Programas e manuais de ensino de língua primeira

O programa e os manuais de ensino são instrumentos que permitem a execução eficaz das actividades de ensino e aprendizagem. Assim, é necessário que antes da actividade de planificação, o professor esteja atento aos instrumentos com os quais irá trabalhar. A análise de programas e manuais escolares pode tomar várias matrizes, dependendo das finalidades e especificidades dessa análise. Para o nosso caso, a proposta de análise desses documentos será de matiz comparativa, e passa necessariamente por:

- a) Fazer o levantamento dos conteúdos (programas e manuais) de acordo com as necessidades (níveis) dos alunos;
- b) Mapear as diferentes línguas que os alunos falam (a língua ou línguas que cada aluno conhece e fala);
- c) Arrolar as metodologias e estratégias sugeridas para o ensino e aprendizagem;
- d) Avaliar a razoabilidade das actividades propostas, em conformidade com os objectivos e os resultados de aprendizagem esperados;
- e) Analisar a distribuição da carga horária em função dos conteúdos de aprendizagem programados.

Os programas e os manuais são a fonte de estudo e orientação dos professores. Funcionam como instrumentos básicos de trabalho e suporte, pois auxiliam o professor na execução da sua tarefa diária de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, com vista a enfrentarem, de forma adequada, os desafios que lhes são colocados no dia-a-dia. Por esta razão, é inevitável tomá-los em consideração em todo o trabalho de planificação analítica e diária.

Importa salientar que os programas e manuais são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade dos alunos e da escola. Portanto, a planificação não pode ser apenas uma simples transcrição dos programas, sem se considerar as reais condições da comunidade, da escola e das particularidades que os alunos apresentam.





Actividade 7

Técnica didáctica	Interacção em grupo.
Conteúdo	Manuais e programas de ensino de línguas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Analisa os programas e manuais de ensino de línguas em Moçambique;◆ Planifica e elabora projectos de pesquisa no contexto de ensino de língua primeira;◆ Aprimora a escrita académica.

- ◆ Formem 4 grupos de 6 formandos no máximo. Lembrem-se de respeitar o princípio de equidade de género na formação do grupo e na apresentação da tarefa;
- ◆ Com apoio do(a) formador(a), façam o sorteio das alíneas a), b), c), d) e e) da subsecção 2.4;
- ◆ A cada grupo deve-se atribuir apenas uma alínea;
- ◆ Elaborem um projecto (trabalho de pesquisa) sobre a alínea atribuída ao grupo;
- ◆ O trabalho deve consistir em fazer uma análise comparativa entre os programas e os manuais (livros) de ensino de L1²;
- ◆ O texto resultante da comparação feita deve obedecer à seguinte estrutura:
 - (i) Introdução
 - (ii) Desenvolvimento
 - (iii) Conclusão
 - (iv) Bibliografia
- ◆ A comparação deve ser resumida em um quadro comparativo como o que se sugere a seguir:

Classe	Conteúdos do programa	Conteúdos do manual	Observações

Tabela 2: Proposta de quadro para análise comparativa dos programas e manuais de ensino de língua primeira.

² Por exemplo, o grupo que calhar com a alínea e), deverá analisar a distribuição da carga horária prevista para uma dada unidade temática – a família – no programa da classe X, e se essa carga é igual ou próxima àquela proposta no manual (livro) dessa classe.



- ◆ Cada grupo vai ajustar o quadro tendo em conta o tema sob sua responsabilidade.
- ◆ Dependendo da dinâmica das aulas, o projecto pode ser feito em uma semana.
- ◆ Por fim, partilhem e discutam os vossos projectos em uma aula tipo seminário, em que cada grupo terá que apresentar os resultados da pesquisa.

2.5. Planificação didáctica no contexto de ensino de línguas



No Manual de Psicopedagogia, aprendeu os princípios básicos e técnicas para a planificação de aulas. Esses princípios são válidos para todas as actividades docentes, e em cada área curricular é possível dar conta de aspectos de língua.

Na planificação de aulas de língua, é necessário tomar em consideração alguns aspectos básicos, nomeadamente:

- Colocar o aluno/aprendente como centro das aprendizagens. Isso implica que, o professor deve fazer um pequeno diagnóstico sobre o conhecimento de língua dos seus alunos e procurar valorizar e explorar no máximo esta variável;
- Conciliar/combina os conteúdos aos métodos e às estratégias de ensino e aprendizagem;
- Definir objectivos de ensino (cognitivos) e os objectivos de língua para cada conteúdo;





- (iv) Programar sempre actividades práticas, tais como leitura, produção textual, dramatização, etc;
- (v) Conferir autenticidade às actividades propostas, isto é, que conduzam ao uso real da língua em sala de aula;
- (vi) Envolver os alunos/formandos na selecção do material concretizador de acordo com o conteúdo, as estratégias, os objectivos e os resultados de aprendizagem esperados.

Depois de saber o que se deve fazer na planificação didáctica no contexto de línguas, aliado aos conhecimentos sobre planificação didáctica adquiridos no Manual de Psicopedagogia, realize a seguinte actividade:



Actividade 8

Técnica didáctica	Interacção em grupo.
Conteúdo	Planificação de aulas de línguas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica materiais concretizadores adequados para ensinar uma língua moçambicana; ◆ Planifica aulas de ensino de línguas moçambicanas; ◆ Simula a aula planificada.

- ◆ Formem grupos de 3 formandos, respeitando a equidade de género na formação e apresentação;
- ◆ Planifiquem uma aula numa língua moçambicana, a partir dos conteúdos propostos nos programas de ensino de língua primeira (língua moçambicana) do Ensino Primário. Exemplo: sobre higiene pessoal, prevenção de doenças e participação democrática;
- ◆ Não se esqueçam de identificar os materiais didácticos a usar;
- ◆ Não se esqueçam dos principais aspectos a ter em conta na planificação de uma aula de língua. Treinem o suficiente o vosso plano de aula no seio do grupo;
- ◆ Em uma dupla ou tripla, apresentem (simulem) a vossa aula à turma.

As matérias que você discutiu até aqui tinham como objectivo a mobilização dos conhecimentos necessários para a planificação didáctica. Como deve ter percebido, a planificação de uma aula realiza-se a partir de uma planificação analítica. Antes de passar para a actividade seguinte, veja o plano analítico exemplificativo em Kimwani em anexo (Apêndice I).





Actividade 9

Técnica didáctica	Trabalho Independente.
Conteúdo	Planificação didáctica em línguas moçambicanas
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Planifica e elabora um projecto de pesquisa sobre programação didáctica em contextos de ensino de línguas;◆ Aprimora a pesquisa e escrita académica.

- ◆ Com base nos conhecimentos adquiridos sobre a planificação didáctica, elabore um projecto sobre leitura e escrita iniciais para alfabetização de adultos em língua moçambicana. O projecto deve ter:
 - (i) Introdução – parte inicial do texto, onde faz uma breve contextualização do projecto, define os objectivos, apresenta os resultados de aprendizagem, arrola os recursos/materiais didácticos a mobilizar, identifica o grupo alvo e revela as estratégias metodológicas a usar;
 - (ii) Desenvolvimento – onde faz a articulação, na prática, dos elementos pautados na introdução;
 - (iii) Considerações finais – onde sugere alternativas para a materialização do projecto; e
 - (iv) Bibliografia – onde apresenta a lista dos materiais que consultou.
- ◆ Partilhem os vossos trabalhos em sessões plenárias da turma ou em jornadas académicas do vosso IFP.



Bibliografia

INDE/MINED. (2003). *Programa das Disciplinas do Ensino Básico - 2º Ciclo: Objectivos, Políticas e Estrutura*. Maputo: INDE/MINED.

Ngunga, A. et al. (2010). *Educação Bilingue na Província de Gaza. Avaliação de um Modelo de Ensino*. Maputo: CEA-UEM.

Xavier, J. (2010). *Pedagogia do Português*. 2ª e 3ª edições. Maputo: Universidade Pedagógica.





Capítulo III

MÉTODOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA ORALIDADE







A oralidade representa uma das habilidades mais importantes para a aprendizagem, aperfeiçoamento e domínio de uma língua. Uma boa expressão oral é mais que um indicador para o domínio das restantes habilidades da língua, nomeadamente leitura e escrita. Ao terminar o presente capítulo, você terá desenvolvido competências técnicas e estratégias didáticas para o ensino e desenvolvimento da oralidade em língua primeira, com referência para as línguas moçambicanas.

Objectivos

No final deste capítulo, você deverá:

- ◆ Caracterizar os princípios e as abordagens comunicativas de ensino de língua primeira;
- ◆ Caracterizar os métodos de ensino-aprendizagem da oralidade em L1;
- ◆ Usar as técnicas de avaliação das competências da oralidade;
- ◆ Planificar e mediar aulas de oralidade em L1.

Resultados de aprendizagem

- ◆ Espera-se que, no final deste Capítulo, você:
- ◆ Elabore um resumo sobre os princípios e as abordagens comunicativas no ensino de língua primeira;
- ◆ Planifique as aulas de oralidade tendo em conta as diferentes técnicas aprendidas;
- ◆ Aplique as técnicas de avaliação da oralidade em L1 durante as aulas simuladas;
- ◆ Medie aulas sobre a oralidade em língua primeira;

SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Considerando o contexto sociolinguístico, histórico e cultural de Moçambique, o professor deve iniciar sempre o ano lectivo fazendo o levantamento das línguas faladas na sala de aula e promover a troca de vocabulário escolar entre os alunos, partindo do conhecimento que alguns já trazem do seio familiar/comunitário. Isso vai permitir que, nas aulas de L1, os alunos desenvolvam uma oralidade orientada para o desenvolvimento do vocabulário e para a familiarização com diferentes formas da língua, ao mesmo tempo que se integram no novo ambiente escolar.





Os alunos vão treinar a usar o vocabulário aprendido em diversas situações reais da vida quotidiana, nas suas línguas bantu/língua primeira, como: (Emakhuwa) Ehali apiritori “Bom dia, senhor professor”, na escola; Ehali maama “Boa tarde, mamã”, na família; e Ehali amuloli “Boa noite, senhora enfermeira”, na comunidade. Para tal, o professor deve recorrer a várias actividades lúdicas, usando a leitura de imagens, situações de comunicação, dramatização, leitura dramatizada, tradução, entre outras. Para dinamizar as aulas do oral, o professor pode utilizar materiais didácticos existentes e familiares aos alunos, tais como imagens, cartazes, objectos fabricados localmente pela comunidade, objectos que reflectem o ambiente sociocultural do aluno, etc. O material elaborado, tanto pelo professor como pelos alunos, deve ser colado nas paredes da sala de aulas por forma a criar-se “paredes falantes”.

3.1. ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORALIDADE EM LÍNGUA PRIMEIRA

Antes de iniciar com a reflexão teórica e prática sobre a planificação didáctica do ensino-aprendizagem da oralidade em língua primeira, vamos fazer a actividade que nos é proposta a seguir.



Actividade 1

Técnica didáctica	Interacção aos pares/ pequenos grupos – Reflexão.
Conteúdo	O ensino da oralidade numa língua primeira.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Opina acerca das melhores técnicas passíveis de serem empregues para o ensino da oralidade nas línguas moçambicanas; ◆ Reflecte como formando do momento e professor do futuro acerca da relevância ou não do ensino da habilidade do oral em uma língua primeira.

- ◆ Aos pares ou em pequenos grupos de formandos e formandas, reflectam em torno das seguintes questões: Uma das questões que se coloca quando se fala de ensino-aprendizagem da língua materna é a relevância ou não da aprendizagem da oralidade numa língua do domínio do aluno.
- ◆ Que comentários faz sobre a afirmação acima?
- ◆ Na sua opinião, quais são as melhores técnicas que um professor do Ensino Primário pode utilizar para promover a oralidade em línguas moçambicanas?





- ◆ De acordo com o conhecimento que possui, reflecta com os seus colegas do grupo e indiquem as actividades que um professor deve levar a cabo para orientar o desenvolvimento da oralidade no aluno em L1.

Houve uma óptima reflexão em torno desta questão? Apresentaram bons argumentos sobre a relevância do ensino-aprendizagem da oralidade na língua materna. Agora leiam o texto a seguir para o enriquecimento dos vossos argumentos.

Realizada a actividade 1, que consistia em refletir sobre o ensino da oralidade numa língua primeira, leia os apontamentos a seguir e concentre-se nas principais ideias sobre o porquê ensinar a oralidade nas línguas moçambicanas, principalmente nas classes iniciais, no contexto da Abordagem Comunicativa (AC).

Por que ensinar a oralidade nas línguas moçambicanas em classes iniciais?

A língua é, essencialmente, um código de comunicação. A oralidade constitui o primeiro estágio de aquisição de uma língua. Todavia, a expressão oral tem sido negligenciada na escola, sobretudo quando se trata da língua materna do aluno. O fundamento de muitos professores (e também de pais e encarregados de educação) é de que a língua materna já é do domínio da criança e, por isso, as habilidades de **ouvir e falar** já foram desenvolvidas na primeira infância.

Ouvir e falar são habilidades que o professor deve desenvolver continuamente nos seus alunos de modo a torná-los bons ouvintes e excelentes oradores. Neste contexto, o professor deve ser o primeiro modelo de uso das línguas moçambicanas na sala de aula, deve ser o exemplo de um bom ouvinte, de um bom falante e, sobretudo, de um excelente orador e deve saber explorar a diversidade linguística da turma. Cabe ao professor ajudar o aluno a adequar a sua produção à intenção comunicativa, ao estatuto do locutor e ao contexto. O professor deve orientar o aluno a detectar e a reter o essencial, a descobrir os significados implícitos no que ouve.

Para o desenvolvimento da habilidade de **ouvir**, as crianças são estimuladas, desde cedo, a distinguir matrizes da sua língua materna. Por exemplo, a distinção dos sons da língua, a entoação, a organização da frase, etc. Contudo, não se pode considerar que a capacidade auditiva desenvolvida na primeira infância seja suficiente para uma comunicação oral ao longo da vida (na escola e na sociedade).

A habilidade de **falar** não se resume, apenas, em pronunciar bem os sons de uma língua. É preciso saber utilizá-los na comunicação em diversas situações do quotidiano (na escola e fora dela) e com autonomia.





Falar é atinente à habilidade oral, mas comunicar não se restringe à oralização dos sons da fala. Por isso, o professor de línguas precisa de buscar alternativas junto aos aprendentes (alunos) surdos ou com outras limitações de linguagem e de fala, de modo a proporcionar-lhe as mesmas oportunidades de e para comunicação em sala.

Neste contexto, é responsabilidade do professor da língua primeira adoptar estratégias que permitam aos alunos desenvolver competências específicas do domínio oral (compreensão e expressão oral).

O programa da disciplina de língua moçambicana, do primeiro ciclo, prevê vários conteúdos para o desenvolvimento das habilidades de ouvir e falar na sala de aula (família, vestuário, corpo humano, cumprimentos/saudações, apresentação/identificação do próprio aluno, pedido de informação, descrição de objectos, imagens, pessoas, paisagens, etc.). Apresentamos, a seguir, algumas sugestões para o desenvolvimento das habilidades de ouvir e falar (oralidade), baseadas na abordagem comunicativa, por exemplo, leitura de imagens, situações de comunicação e dramatização.

3.2. A abordagem comunicativa (AC)

A AC defende a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer o papel tradicional de autoridade, de detentor e transmissor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador ou facilitador do processo de aprendizagem. O aspecto afectivo é visto como uma variável importantíssima no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o professor deve mostrar interesse pelos anseios dos alunos, encorajando-os a participarem na aula e a acatarem as sugestões dadas.

Nesta abordagem, não existe ordem de preferência na apresentação das habilidades (ouvir, falar). As habilidades de língua são trabalhadas de modo integrado. Contudo, dependendo dos objectivos, poderá haver concentração numa só.



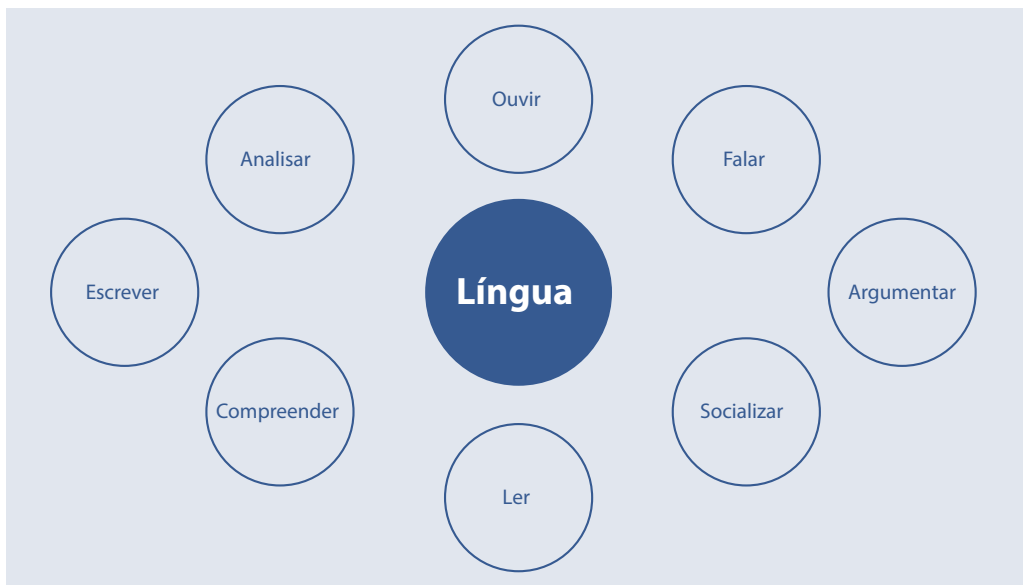


Tabela 3: As habilidades de língua na visão da abordagem comunicativa (AC), adaptado de BROWAN (1994).

A aprendizagem de uma língua é dinâmica e precisa envolver a interação das habilidades (ouvir, falar, socializar, ler, escrever, compreender, analisar e argumentar). O professor deve estar atento e pronto para responder às diferenças de aprendizagem da língua entre os alunos.

Características principais da AC:

- ◆ Dá-se maior importância às necessidades de comunicação do aluno, como, por exemplo, sugerir, optar, opinar, trabalhar aos pares, contar histórias de suas experiências relacionadas ao assunto da aula, etc.;
- ◆ As funções de comunicação são apresentadas em situações que modificam essas necessidades (exemplo – como se dirigir a uma professora para solicitar informação); ou seja, dá-se ênfase ao modo de usar determinadas formas linguísticas para se atingir determinada necessidade da comunicação;
- ◆ O material de ensino baseia-se muito mais no aluno e, em relação aos outros métodos, reflecte com maior precisão o uso natural da língua em diferentes formas de comunicação;
- ◆ Há uma participação activa do aluno no processo de aprendizagem, através de dramatizações, trabalhos em grupo, rodas de conversa, conto de histórias, debates, etc.

Em seguida apresentam-se algumas estratégias usadas para o ensino-aprendizagem da oralidade no contexto da AC.



3.2.1. Leitura de imagens no contexto do ensino da oralidade em L1

A imagem que se apresenta ilustra vários elementos que ajudarão o professor a orientar aulas de desenvolvimento da oralidade em L1 e o aluno a adquirir de vocábulos e comandos que lhe permitirão desenvolver as habilidades da comunicação oral em L1.



Actividade 2

Técnica didáctica	Interação em grupos de línguas.
Conteúdo	Exploração da imagem como ferramenta didáctica.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Explora a utilidade didáctica da imagem para o ensino e desenvolvimento da oralidade em uma língua primeira;◆ Aprimora a habilidade oral para o contexto de sala de aula;◆ Cultiva o senso de partilha, de respeito pela diversidade e pela diferença.

- ◆ Formem grupos linguísticos de 4 a 5 formandos e formandas;
- ◆ Cada grupo deve eleger um/a líder cuja tarefa é orientar as discussões: controlar o tempo de intervenção de cada membro, fazer a tomada de notas e resumir os pontos essenciais, assegurar cortesia e respeito mútuo, etc;



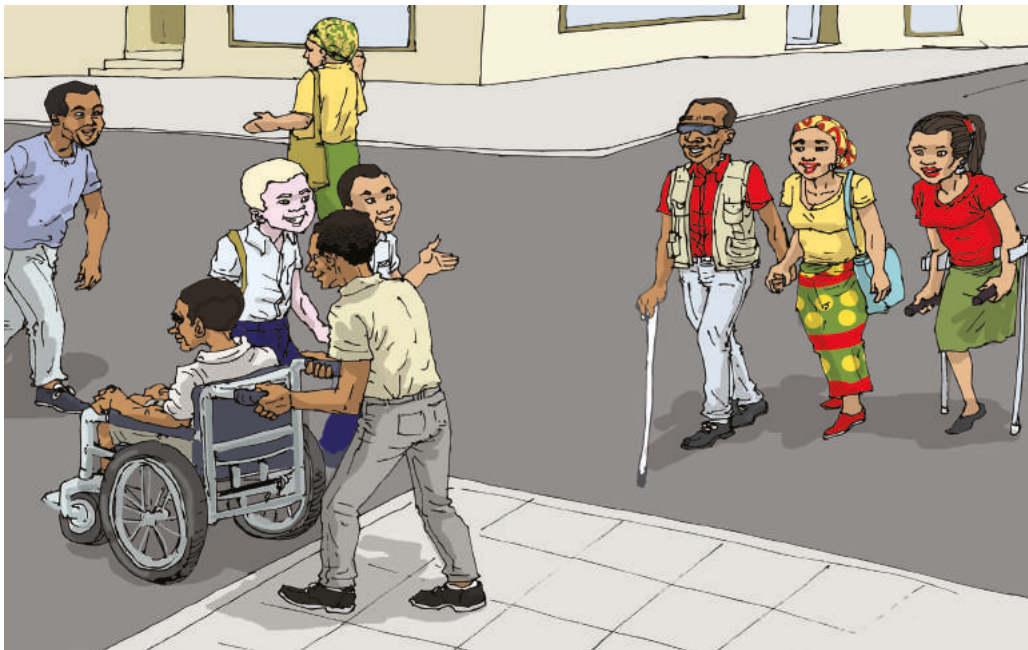
- ◆ Numa folha A4, escrevam o assunto de debate, na língua moçambicana/L1 do grupo: Qual é a interpretação que o grupo faz sobre a imagem?
- ◆ Prestem apoio a colegas com limitação visual ou auditiva. Para quem está com limitações de visão, um/a colega pode descrever a imagem para o colega com esta limitação e este vai dizer o que compreendeu a partir dessa descrição. Para quem tem dificuldades auditivas, os colegas devem apoiá-lo/a, através da escrita ou da linguagem gestual. Tudo isso deve ser feito no maior sentido de respeito e camaradagem;
- ◆ Na língua moçambicana, discutam o assunto, tomem notas e controlem o tempo. Façam isso em 15 minutos.

Todos os membros do grupo tiveram oportunidade de discutir sobre a imagem? O que acharam? Certamente descobriram que uma única imagem pode despertar um diálogo aceso dentro do grupo.

Como organizar uma aula de leitura de imagens?

As imagens são elementos valiosos para o desenvolvimento das habilidades de ouvir e falar, de compreender e interpretar. Elas podem ser usadas nas aulas de oralidade, quer na língua primeira assim como na língua segunda. Para orientar uma aula de leitura de imagens, o professor pode usar um cartaz, um póster, uma imagem de um livro infantil, do próprio livro do aluno ou levar para a sala um objecto de conhecimento comum. Na selecção das imagens, deve ter em conta a realidade local em que os alunos estão inseridos.

A exploração de imagens para o desenvolvimento da oralidade compreende os procedimentos abaixo, adaptados de Waddington & Veloso (1999). Não obstante os procedimentos que se seguem, o(a) professor(a) deve formular perguntas abertas que incentivem respostas desenvolvidas. Desta forma, estaria a impulsionar o desenvolvimento da oralidade dos alunos, para além de respostas fechadas.



a) Nomear/enumerar

Os alunos, com o apoio do professor, descobrem o que há na imagem. Dizem o nome do que vêem na imagem (nome, cores, quantidades, tamanho, distância, etc.)

O professor coloca o cartaz numa posição em que todos os alunos a possam ver. Se a imagem não for bem visível para todos, o professor deve circular pela sala para mostrar bem a imagem aos alunos, assegurando que todos eles a visualizam bem.

Nesta fase, o professor pode fazer perguntas, tais como:

Xichangana:

Mivona yini ka xithombe? "O que estão a ver na imagem?"

Hingavachula mavitu muni vafana mivawonaka ka xithombe?

"Que nomes podemos dar aos meninos que aparecem na imagem?"

Timpahla ta muhlowo muni vamamani vangagqoka tona?

"Qual é a cor da roupa que as senhoras trazem?"

Lana hinga kona, hi kwini kunga ni muhlowo wofana ni timpahla ta vona?

"E aqui onde estamos, onde é que há coisas que têm cor das roupas que elas trazem?"





Ku ni vanhu votala kumbe va vatsongo ka xithombe?

“A imagem mostra muitas ou poucas pessoas?”

Lomu xilaweni xa jondzo, ku ni vanhu votala kumbe va vatsongo?

“E aqui na sala há muitas ou poucas crianças?”

b) Função

Nesta fase, os alunos, com o apoio do professor, descobrem para que servem as coisas/ elementos da imagem (utilidade das coisas ou elementos da imagem). Portanto, nesta etapa, além dos nomes das coisas, aprofunda-se a sua utilidade, o seu valor, a sua função, de acordo com as experiências de cada um. Cada criança enriquece os conhecimentos dos colegas através da sua participação e todos têm a oportunidade de falar daquilo que conhecem. Esta abordagem permite trazer a vida e o dia-a-dia da criança para a escola.

Nesta fase, o professor pode fazer perguntas, tais como:

Emakhuwa:

Exitarata enikhaliherya nixeeni munonasaanyu?

“Para que serve a estrada que vêem na imagem?”

Mawaani mu yokhali exitarata?

“Na nossa comunidade, existe uma estrada?”

Nirexeni para olapuwa sana exitarata?

“Que cuidados devemos ter ao atravessar a estrada?”

c) Relacionar

É a fase em que se fala sobre a posição dos diversos elementos na imagem. Os alunos, com o apoio do professor, relacionam os elementos da imagem entre si (a posição que ocupam no espaço, o seu tamanho, o tempo). Por exemplo: a casa está perto ou longe de..., se está em cima ou por baixo de, se está à frente ou atrás de, se está à direita ou à esquerda de, etc.

O professor aproveita a ocasião para mostrar aos alunos que, nas imagens, as figuras podem aparecer pequeninas para se mostrar que elas estão longe, não querendo significar que, de facto, os objectos ou seres que elas representam sejam pequeninas.

Nesta fase, o professor pode fazer perguntas, tais como:

Cicopi:

Ka cithombe, cifanyana cimaneka cinene mwendo cibhabha ka cihoranana?

“Na imagem, o menino está à esquerda ou à direita da menina?”





Cihoranana ci masoni mwendo nsana ka cikirinyana?

“A menina está à frente ou atrás da carrinha de rodas?”

Meza wa mugondisi wumaneka masoni mwendo nsana kwanu?

“A mesa da professora está à frente ou atrás de vocês?”

Ngu dihi ditina da cifanyana ci ku masoni ka layeni yokhata?

“Como se chama o menino que está sentado à frente da primeira fila?”

d) Interpretar

Os alunos, com o apoio do professor, interpretam os elementos da imagem (com a ajuda do professor, fazem a descrição e interpretação de cada elemento da imagem em relação ao todo, ou seja, do conjunto de todos os elementos à descrição psicológica dos personagens). É a fase em que se relacionam as personagens com os outros elementos da imagem em observação e onde começam a aparecer as diferentes interpretações possíveis.

Nesta fase, o professor pode fazer perguntas, tais como: O que estão a fazer as pessoas representadas na imagem?

Cibalke:

Tinapinda nakupi xitaradha?

“Por onde é que devemos atravessar a estrada?”

Mulikuwana tani mutshikana nayi alikubhatshira mwandzace?

“O que acham da atitude da menina que está a apoiar o outro?”

Thangweranyi?

“Porquê?”

Nayi mwepu, munayi tanyi para mubhatshira wanango?

“E vocês, o que fazem para apoiar os outros?”

É importante que o professor saiba lidar com diferentes interpretações e que não obrigue todos os alunos a terem a mesma interpretação.





e) Contar

Os alunos, com o apoio do professor, imaginam e contam um episódio ou uma história relacionada com a imagem em análise (o professor vai sugerindo, motivando e orientando a narração, de modo a dar lógica à estrutura da história). O professor tem que ajudar os alunos a ter em atenção aos encadeamentos (saber ligar partes de frases e frases entre si) e à lógica da história (tem que fazer sentido).

Durante a fase de contar, o professor vai sugerindo, motivando e despertando a criatividade e imaginação dos alunos. Pode orientar perguntas que facilitem a elaboração da história, tais como:

Shimakonde:

Nyani alota kubuniya lutanu lulolowananga na dipisha?

“Quem pode imaginar uma história relacionada com as imagens?”

Twanjangi dasi?

“Como é que vamos começar?”

Dinamu ari ritangola nyamani?

“De que fala a história?”

Upundishinya mani na dinamu ari?

“O que aprenderam com esta história?”

f) Recontar/Recriar

Nesta fase, que noutras literaturas também se denomina “adicionar”, os alunos, em grupo ou individualmente, recontam toda a história com base na imagem (podem mudar nomes, podem recriar as situações). Recontar uma história pelas suas próprias palavras é uma actividade muito importante porque desenvolve não só o vocabulário como o raciocínio e a capacidade de expressão. Recontar não é repetir. O aluno que reconta pode e deve usar as suas próprias palavras, contar uma história que já não é a mesma que a inicial. Pode introduzir novos pormenores (adicionar), mudar a sequência da acção, etc.

Nas classes iniciais e aproveitando-se da sua criatividade, sabendo que as habilidades de língua são interligadas, o professor pode escrever/registar, no quadro ou em outro material de suporte, a(s) história(s) recontada(s) por seus alunos. Depois pode ler o texto escrito, apontando palavra por palavra. Isso é importante, pois permite a ligação da comunicação escrita à comunicação oral, ajudando os alunos a compreenderem que a escrita é uma forma de comunicar através de símbolos.





g) Ilustrar

As aulas de leitura de imagens terminam, regra geral, com uma ilustração sobre o tema em estudo. Mesmo que só se façam os dois primeiros passos, o professor termina a aula pedindo aos alunos para desenharem sobre o que viram.

De tudo o que viram e ouviram, os alunos escolhem o que querem desenhar. Este desenho pode ser feito na areia do pátio da escola ou nos cadernos diários. Nos casos em que o desenho é feito na areia, este pode ser enfeitado com pedrinhas, folhas, areia de outra cor, etc.

No Apêndice 2 (em anexo), encontra-se um plano exemplificativo sobre leitura de imagem em Echuwabo, do qual se pode inspirar para realizar a actividade a seguir.



Actividade 3

Técnica didáctica	Interacção em grupos de línguas.
Conteúdo	Planificação de aulas de oralidade em línguas moçambicanas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Planifica aulas de oralidade em línguas moçambicanas; ◆ Simula aulas de oralidade em línguas moçambicanas; ◆ Analisa didáctica e criteriosamente, uma aula planificada e simulada de oralidade em uma língua moçambicana.

- ◆ Formem grupos linguísticos de 4 a 5 formandos. Observem a equidade entre os membros do grupo, formandos e formandas;
- ◆ Seleccionem um tema sobre oralidade (ver o programa de língua primeira);
- ◆ Planifiquem uma aula de oralidade usando o método de leitura de imagens;
- ◆ Preparem a aula para apresentar aos vossos colegas na sala de aula (mantenham a equidade de género na apresentação);
- ◆ Simulem a aula para os colegas da turma;
- ◆ Façam a análise reflexiva da aula simulada.





3.2.2. Situações de comunicação

Como criar situações de comunicação nas aulas de oralidade em língua materna?

Preste atenção às sugestões que a seguir se apresentam:

Se a língua é essencialmente comunicação, esta, ao ser usada em situações concretas de comunicação, revela, para além da intenção do falante, o seu grau de competência comunicativa. Assim sendo, o trabalho pedagógico-didático da sala de aula deverá incidir, sobretudo, na promoção do uso efectivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, incidindo no desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação. O professor pode incentivar os alunos a criarem situações de comunicação através de:

- a) **Topicalização:** Consiste na sugestão de temas para os alunos apresentarem. Por exemplo, nas classes iniciais, o professor pode escrever, no quadro, o tema que cada aluno irá apresentar ou que o grupo irá discutir. Já em classes intermediárias e avançadas, o professor incentiva os alunos a escreverem os temas/tópicos a discutir ou a expor, as palavras-chave de cada assunto. Esta abordagem visa enriquecer o ambiente literário e ajudar os alunos a compreenderem que a oralidade e a escrita estão relacionadas.



Actividade 4

Técnica didáctica	Interacção em pequenos grupos de línguas.
Conteúdo	Escrita rápida induzida - Topicalização.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Aprimora a habilidade oral através de debates acerca de diferentes temas transversais emergentes no contexto escolar;◆ Relaciona as habilidades oral e escrita no contexto de ensino de línguas;◆ Sintetiza, por escrito, os pontos-chave consensualizados em conjunto.

- ◆ Formem grupos linguísticos de 4 a 5 formandos. Observem a equidade entre os membros do grupo, formandos e formandas;





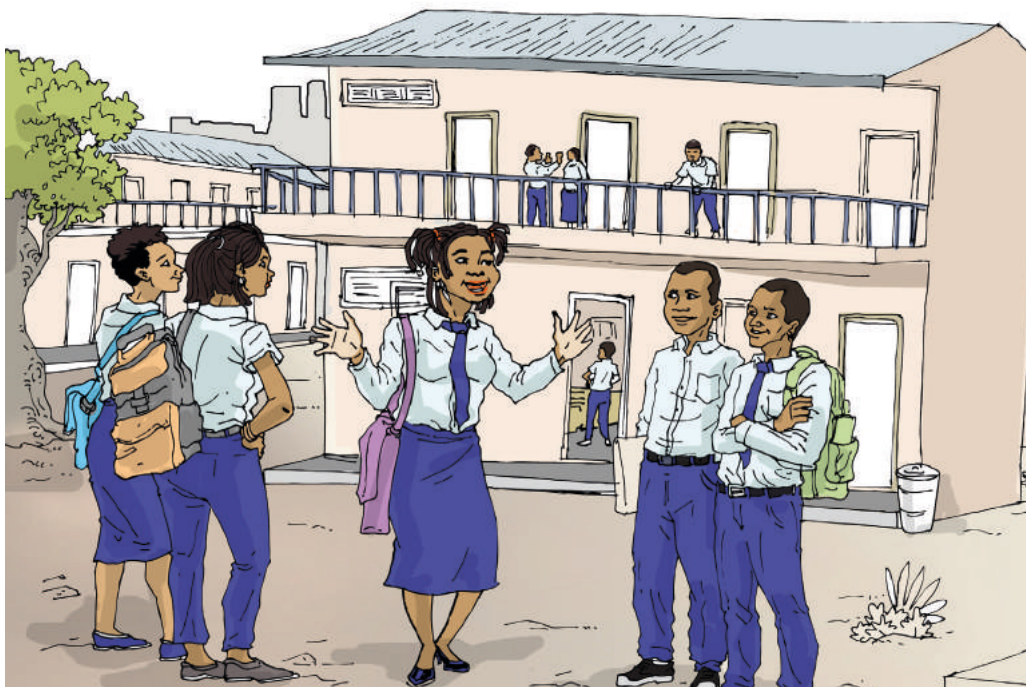
- ◆ Cada grupo escolhe um dos seguintes temas: Violência doméstica; bullying no seio escolar; danças tradicionais locais; género e profissões;
- ◆ Discutam oralmente no seio dos grupos em línguas moçambicanas;
- ◆ Registem os pontos/palavras-chave do vosso tema;
- ◆ Partilhem os vossos consensos com a turma.

b) Exposição: Compreender a apresentação de um conjunto de informações novas a um público-alvo, num determinado tempo. O aluno prepara um tema (por exemplo, a tecelagem da peneira, formas de trançar o cabelo, o jogo de neca, como trabalhar com o barro, a armadilha para caçar animais, etc.) para apresentar aos seus colegas. Enquanto o aluno expõe, os outros vão fixando as ideias principais da exposição ou tomando notas por escrito, de aspectos que, no fim, possam ser objecto de comentário ou discussão.



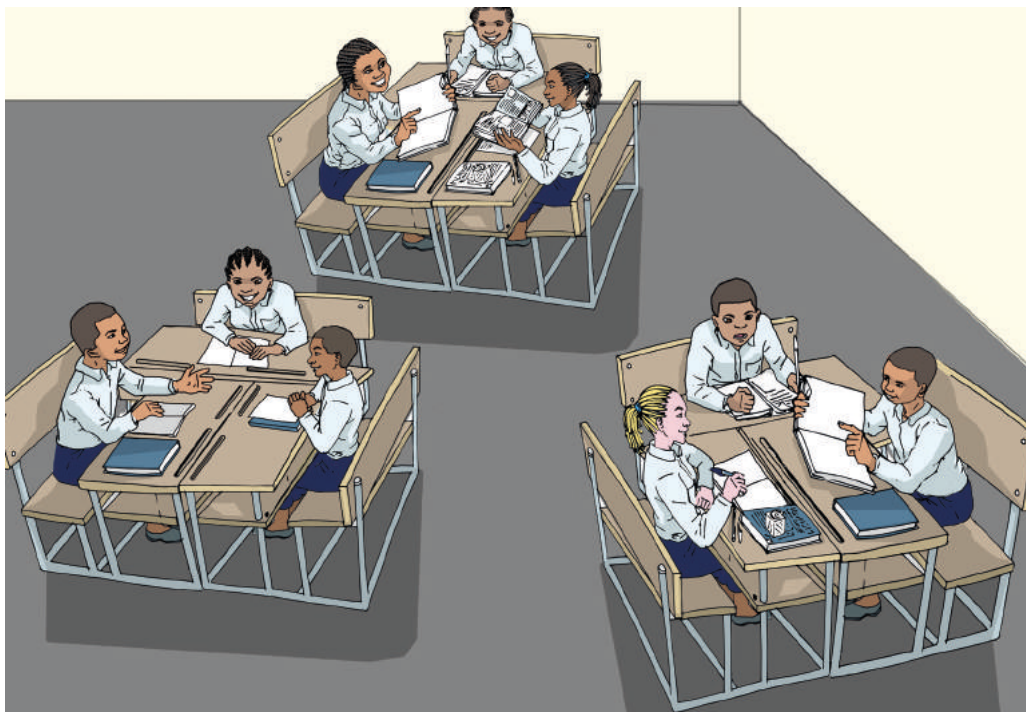


- c) **Debate:** O grupo discute sobre um tema previamente seleccionado, decorrendo dentro de um tempo limitado. Um moderador controla e orienta o decurso do debate. Os alunos, de forma ordeira, formulam e apresentam os seus pontos de vista; o moderador vai animando o debate e sintetizando as ideias ou as conclusões apresentadas. Nesta actividade, o aluno defende os seus pontos de vista, reformula o seu discurso.



- d) **Roda de conversa:** Para trabalhar a Roda de conversa, o professor orienta os alunos para se deslocarem à comunidade e recolherem informação sobre um determinado assunto importante da comunidade. O/a aluno/a conversa com pessoas mais idosas da comunidade para ouvir histórias em sua língua materna. Esta informação será apresentada ao professor para que dela se desenvolva numa Roda de conversa na sala de aula. As rodas de conversa são uma ferramenta muito valiosa para o desenvolvimento da oralidade (ouvir e falar) e são uma plataforma para a valorização da cultura e dos saberes locais.
- e) **Mesa-redonda:** Discussão sobre um tema feito por um grupo reduzido de elementos e orientada por um moderador/animador. Aqui, um grupo de alunos (por exemplo quatro) debruça-se sobre um tema, apresentando cada um o seu ponto de vista. Os restantes colegas acompanham as intervenções e depois fazem perguntas. Esta actividade requer uma preparação prévia de todos os intervenientes, especialmente do moderador/animador.





- f) Reconto de histórias ouvidas:** O/a aluno/a reconta a história ouvida para os colegas na sala de aula ou nas rodas de conversa na comunidade. Os outros podem comentar o grau de fidelidade do texto oral do colega (se a história for do conhecimento comum) e/ou levantar questões. Nos níveis iniciais e intermédios, o professor pode depois propor um tipo de escrita colectiva/elaboração conjunta. Por exemplo, o professor pode ir fazendo perguntas aos alunos sobre os pontos principais da história e ele mesmo, ou os alunos, faz o registo no quadro ou noutro material. Esta actividade desenvolve a habilidade de saber ouvir.
- g) Narração de acontecimentos:** Numa roda de conversa ou na turma, o(a) aluno(a) conta uma situação que tenha vivenciado num passado recente ou já passado algum tempo. A situação, de preferência, deve ser útil para o bem-estar e concórdia colectiva, isto é, situações das quais se pode aprender algo de útil. Esta actividade desenvolve a habilidade de saber ouvir, saber sequenciar os momentos do acontecimento.
- h) Perguntas e respostas:** Perguntas e respostas é uma das estratégias para o desenvolvimento da oralidade. Ela consiste em o/a(s) aluno/a(s) fazerem perguntas uns aos outros sobre um determinado assunto. Pode ser acerca de um texto lido, uma história contada, um acontecimento relatado, etc. Esta actividade desenvolve no(a) aluno(a) a habilidade de saber formular perguntas.





i) Canções

As canções são a expressão artística mais presente no desenvolvimento da oralidade. Por isso, usar canções no ensino da oralidade na sala de aula constitui uma mais valia. O/a(s) aluno/a(s) entoam canções de compositores renomados e não só. Mas, mais produtivas ainda são as canções populares, pois são de domínio colectivo e delas se pode aproveitar o vocabulário para a componente didáctica. As canções permitem movimentos, são mobilizadoras e contribuem para a transformação e desenvolvimento do aluno. São estabilizadores emocionais; promovem os processos de expressão e comunicação; estimulam a ordem, harmonia, organização e compreensão.



Actividade 5

Técnica didáctica	Interacção em pequenos grupos de línguas.
Conteúdo	Planificação de aulas de oralidade.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Planifica aulas sobre expressões formais e informais de saudação em línguas moçambicanas para o ensino primário; ◆ Simula aulas sobre expressões formais e informais de saudação em línguas moçambicanas.

- ◆ Formem grupos linguísticos de 4 a 5 formandos. Observem a equidade entre os membros do grupo, formandos e formandas;
- ◆ Planifiquem uma aula de oralidade na língua moçambicana para a 1ª e 2ª classes, recorrendo a situações de comunicação: grupo 1 – debate; grupo 2 – perguntas e respostas; grupo 3 – reconto de histórias; grupo 4 – roda de conversa; grupo 5 – mesa redonda;
- ◆ Preparem a aula para apresentar aos vossos colegas na sala de aula;
- ◆ Simulem e analisem a aula com os colegas da turma.





3. 2.3. Dramatização

Por que usar a dramatização para o desenvolvimento da oralidade em língua materna?

A dramatização é uma actividade muito rica para o desenvolvimento da oralidade. O programa de língua materna apresenta várias sugestões de conteúdos de oralidade que podem ser explorados através da dramatização. As crianças gostam deste tipo de actividade que envolve representação de personagens, imitação de pessoas mais velhas, representação de animais, e representação de atitudes e sentimentos. Nas aulas de oralidade em língua primeira, esta actividade torna-se mais interessante ainda, pois os alunos dominam a língua e podem desenvolver maior criatividade nas suas representações. É, também, um óptimo exercício para o desenvolvimento da língua primeira por permitir explorar situações da vida real. Nestes termos, há uma necessidade de se recorrer à dramatização para animar alguns conteúdos e desenvolver a oralidade.



Actividade 6

Técnica didáctica	Interacção em grupos de línguas - Dramatização.
Conteúdo	Planificação de actividades do oral.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Elabora actividades para o ensino e desenvolvimento da habilidade oral;◆ Apresenta peças teatrais em línguas moçambicanas sobre vários temas transversais emergentes na escola e na sociedade.

- ◆ Formem grupos de 4 a 5 formandos falantes da mesma língua primeira ou de línguas inteligíveis. Observem a equidade entre os membros do grupo, homens e mulheres;
- ◆ Planifiquem uma peça teatral em vossa língua primeira. Escolham um dos quatro temas abaixo propostos:
 - Língua local e o acesso à escola por parte da rapariga,
 - Ritos de iniciação e casamentos prematuros,
 - Paz e participação democrática da rapariga,
 - O papel da rapariga no empoderamento e na liderança da mulher;





- ◆ Preparem a vossa encenação para apresentar aos vossos colegas na sala de aula;
- ◆ Apresentem, em vossa L1, e analisem a vossa peça teatral com os colegas da turma.

Geralmente, no desenvolvimento da dramatização, destacam-se os seguintes passos: Apresentação da/o história/conto; interpretação global da/o história/conto; organização dos alunos/atribuição de personagens; e representação.

a) Apresentação da/o história/conto

Esta fase tem como objectivo levar o aluno a apreender o conteúdo global de uma história, contada pelo professor ou por um aluno da turma ou ainda por uma pessoa idosa da comunidade, em sua L1.

Ao concretizar este objectivo, o aluno desenvolve a habilidade de saber ouvir, que será avaliada a partir da interpretação global da história e pela representação através da dramatização. Se a história for contada pelo aluno, compete ao professor prestar atenção para melhor orientar as perguntas de interpretação.

b) Interpretação global da/o história/conto

Depois de ouvida a história, o professor dirige perguntas específicas à turma para aferir a compreensão. Essas perguntas podem estar relacionadas, por exemplo, com a identificação e caracterização das personagens, com as acções que ocorrem, com o local e o momento em que as acções se desenvolvem, com as causas dos acontecimentos, etc.

Para tal, o professor pode fazer perguntas tais como: Gostaram da história? Quais são as personagens da história? Quais são as suas características? Quais são as principais personagens? Porquê? Onde ocorre esta história? Quantas personagens são mencionadas na história? Existem meninas como personagens? Em que momento aconteceu a acção? Que lição nos é transmitida pela história?

c) Organização dos alunos/atribuição de personagens

Esta é a etapa em que se organiza o cenário para a representação da história. O professor organiza os alunos em grupos, atribuindo a cada um a personagem da história que irá desempenhar (o professor pode sugerir que cada membro do grupo escolha a personagem que quiser representar). Para que a dramatização seja mais interessante, o professor deve incentivar os seus alunos para serem mais criativos, podendo usar, para tal, roupa, pinturas e até máscaras que se relacionem com as personagens que vão representar.



d) Representação

O professor orienta os alunos que estão a representar para falarem alto, em sua L1, com boa articulação e pronúncia das palavras, e não virar as costas aos colegas que estão a assistir. Orienta os alunos que assistem para estarem em silêncio e a baterem palmas só no fim da apresentação.

Atenção!

No contexto de formação nos Institutos de Formação de Professores, para que o(a) formando(a) entenda realmente como usar as técnicas aqui propostas, o(a) formador(a) precisa trabalhar cada técnica com tempo e deixar que os formandos pratiquem cada uma delas. Recomenda-se que não sejam usados seminários ou aulas expositivas na prática das técnicas aqui propostas. O(a) formador(a) deve reservar tempo para que os(as) formandos(as) possam efectivamente treinar cada estratégia/técnica sugerida, ainda que cada grupo fique apenas com uma delas e aprofunde o seu funcionamento.

Na actividade que se segue, você irá elaborar uma história para a dramatização. Pode inspirar-se no texto para a dramatização em classes iniciais em Cicopi, que vai imediatamente a seguir à Actividade 7.



Actividade 7

Técnica didáctica	Interacção em grupos de línguas - Dramatização.
Conteúdo	Planificação de aulas de oralidade.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Capitaliza a dramatização como técnica didáctica para o desenvolvimento da oralidade em línguas moçambicanas; ◆ Explora a interdisciplinaridade no ensino de línguas, abordando temas transversais de utilidade social e local.

- ◆ Formem grupos linguísticos de 4 a 5 formandos. Observem a equidade entre os membros do grupo, homens e mulheres;
- ◆ Produzam uma pequena história relacionada com a conservação da água na comunidade;





- ◆ A história deve ter enquadramento nos conteúdos previstos para o desenvolvimento da oralidade em língua primeira (ver o programa de ensino de língua primeira);
- ◆ Planifiquem uma aula recorrendo à dramatização para o desenvolvimento da oralidade;
- ◆ Preparem a aula para simular aos vossos colegas na sala de aula;
- ◆ Simulem a vossa aula para os colegas da turma;
- ◆ Façam uma análise reflexiva da aula.

Exemplo de um texto para dramatização em Cicopi para classes iniciais:

N'charihisi: - Nyapwejani aciya govani, amanana ni Tanyani valosana vaci:
Tanyani: - Dicitse Nyapwejani!
Nyapwejani: - Dicitse Tanyani, wocani?
Tanyani: - Nawuka, awe ko?
Nyapwejani: - Nani nawuka. Nibongile! Mame ngene angalumwa ngu ngume!
Tanyani: - Eyiii, ahimueleketi cibhejela!
N'charihisi: -Tanyani ni Nyapwejani vatshumela vayateka mame vamuheleketa cibhejela.
Nyapwejani: - Mama, hitsimbile cibhejela.
Mame: - Ina mwanangu, nipfa kupanda ngutu, nitanda ni kutsimbila.
Tanyani: - Hinakuhebetisa!
N'charihisi: - Tanyani ni Nyapwejani vachebetisa mame kuya cibhejela.
Mame: - Dicitse, dhokodhela.
Dhokodhela: - Dicitse mame. I cani ucipfaku, mama?
Mame: - Nidolumwa ngu ngume.
Dhokodhela: - Unasela mirende yiya, tinapinda. Ufanela kutiwonela usitshumeli ulumwa!

Elaborado por: Majuisse, A.; Tembe, F. e Gungulo, L

Narrador: - A Nyapwejani ia cartar água, encontrou-se com o Tanyani e saudaram-se:
Tanyani: - Bom dia, Nyapwejani!
Nyapwejani: - Bom dia Tanyani, como estás?
Tanyani: - Estou bem, e tu?
Nyapwejani: - Eu também estou bem, obrigada. A minha mãe é que foi picada por escorpião.
Tanyani: - Ei, temos que a levar ao hospital!
Narrador: - O Tanyani e a Nyapwejani levaram a mamã ao hospital.
Nyapwejani: - Mamã, vamos ao hospital.
Mamã: - Sim, minha filha! Sinto muita dor e não aguento andar.
Tanyani: - Vamos ajudar-te!
Narrador: O Tanyani e a Nyapwejani ajudaram a mamã a caminhar até ao hospital.
Mama: - Bom dia, senhor médico.
Médico: - Bom dia, minha senhora. O que sente a senhora?
Mamã: - Fui picada por um escorpião.
Médico: - Toma esta medicação, que vai passar. Mas deve cuidar-se para não ser picada novamente!





Depois de ver e praticar algumas das estratégias para o ensino da oralidade, leia os apontamentos a seguir sobre como avaliar a oralidade nas línguas moçambicanas e realize a Actividade 8.

3.3. Avaliação das competências da oralidade

Avaliar a oralidade é condição necessária para, por um lado, garantir uma apreciação mais completa do nível de aprendizagem das competências essenciais e, por outro, motivar o aluno para o desenvolvimento da oralidade. De um modo geral, os professores não têm o hábito de avaliar a oralidade, principalmente quando se trata de uma língua primeira dos alunos.

Então, como avaliar as habilidades de ouvir e falar em língua primeira?

Ao longo das aulas, o professor vai fazendo a verificação da compreensão do vocabulário e do uso das estruturas da língua primeira propostas para a aula ou unidade temática. A avaliação da oralidade é sempre feita de forma continuada, isto é, ao longo das actividades lectivas orientadas pelo professor para o desenvolvimento da oralidade. Para além desta prática, o professor pode avaliar a oralidade através de testes pré-concebidos e direccionadas para aspectos específicos da oralidade.

Por exemplo, para avaliar a oralidade pode-se prever a observação de parâmetros como (i) apreende uma informação em linguagem corrente; (ii) reage com frases adequadas em qualquer tipo de comunicação; (iii) usa vocabulário variado e adequado; (iv) encadeia as ideias com facilidade; (v) expressa as ideias com facilidade e de uma forma lógica; etc.

Para uma melhor gestão e controlo dos indicadores de avaliação da oralidade, o professor pode elaborar uma ficha de avaliação em função dos objectivos e estratégia usada no ensino da oralidade. Com base nos dados fornecidos pela ficha de controlo, o professor fica com uma ideia clara do tipo de reforço a dar aos seus alunos.

A seguir apresenta-se uma simples ficha para a avaliação da oralidade, adaptada de Gonçalves e Diniz (2004):

Nome do aluno	Apreende informação em linguagem corrente	Produz frases adequadas	Usa vocabulário adequado	Encadeia as ideias com facilidade	Observações

Tabela 4: Proposta de ficha para avaliação da competência oral, adoptada de Gonçalves e Diniz (2004)





Para o preenchimento da ficha, o professor pode usar indicadores que representam o nível de prestação do aluno (excelente, muito bom, bom, suficiente, mau). Na coluna de observações, o professor vai registando as dificuldades do aluno as quais lhe permitirão decidir melhor sobre o tipo de intervenção ou reforço que deve fazer para com o seu aluno.

Como avaliar a oralidade a partir de um teste?

Para avaliar as competências da oralidade usando o teste, o professor pode:

- ◆ Organizar os alunos para que estejam ocupados durante a realização da actividade;
- ◆ Seleccionar adequadamente o material que vai usar durante a realização da prova:
 - O teste oral (perguntas), já pronto para ser aplicado,
 - Imagens (fotografias /desenhos/cartazes/gravuras),
 - O livro com as páginas relevantes marcadas,
 - Lista nominal dos alunos (onde vai registar as observações).
- ◆ Fazer uma pergunta de cada vez e registar as observações sobre o desempenho do aluno;
- ◆ No fim, analisar os resultados da competência oral em função dos indicadores que constam da grelha;
- ◆ Elaborar um plano de recuperação dos alunos.



Actividade 8

Técnica didáctica	Trabalho independente
Conteúdo	Auto-Avaliação
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Auto-avalia sua compreensão em relação à avaliação da oralidade em uma língua primeira com base nas questões colocadas.

- ◆ A partir da observação das aulas leccionadas da oralidade, explique como foi o processo de avaliação da oralidade?
- ◆ Compare a forma de avaliação feita ao longo das aulas observadas com os indicadores propostos na Tabela 4;
- ◆ Que melhoria sugere para uma boa avaliação da oralidade?
- ◆ Quais os maiores desafios e dificuldades encontradas?
- ◆ Procure saber do seu colega se também enfrentou as mesmas dificuldades?





Bibliografia

- Browan, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Gonçalves, P. & Diniz, M. J. C. (2004). *Português no Ensino Primário. Estratégias e Exercícios*. Maputo: INDE.
- INDE/MINEDH (2015). *Programas das Disciplinas do 1º Ciclo do Ensino Primário, Modalidade Bilingue*. Maputo: INDE/MINEDH.
- Nhampulo, T. J. (2012). *Avaliação no Ensino Primário: Guia Prático de Apoio aos Professores*. Maputo. Alcance Editores.
- Passos, A. F. J. (2010). *Sugestões Metodológicas para Professores do Ensino Primário*. Maputo: INDE.
- Patel, S.; Majuisse, A. & Tembe, F. (2018). *Manual de Línguas Moçambicanas: Formação de Professores Primários*. Maputo: Progresso (não publicado).
- Waddington, C. & Veloso, M. T. (1999). *Texto de Apoio para Formação de Professores: A Leitura e Escrita Iniciais*. Maputo: Associação Progresso.





Capítulo IV

MÉTODOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA







INTRODUÇÃO

Tempos houve em que assinar o nome em documentos oficiais era sinónimo de saber escrever. Actualmente, saber escrever implica mobilizar competências necessárias ao exercício de uma cidadania plena, pelo que se exige do cidadão um saber escrever que ultrapasse as necessidades da comunicação, da expressão pessoal e da avaliação escolar. Ao terminar o presente capítulo, você terá desenvolvido habilidades e competências necessárias para a sua formação nos domínios de leitura e escrita e para o seu futuro ofício, permitindo-lhe adoptar métodos e estratégias de ensino-aprendizagem que concorram para uma boa expressão na leitura e na escrita numa língua primeira (L1/Língua moçambicana).

Objectivos

No final deste capítulo, você deverá:

- ◆ Empregar os métodos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita iniciais, com particular destaque para o método analítico-sintético baseado no reconhecimento fonémico;
- ◆ Aplicar as técnicas de avaliação das competências de leitura e de escrita;
- ◆ Planificar e mediar aulas de leitura e de escrita em língua primeira.

Resultados de aprendizagem

Espera-se que, no final deste capítulo, você:

- ◆ Explique os procedimentos do método analítico-sintético para operacionalizar as actividades de leitura e escrita iniciais;
- ◆ Planifique aulas sobre a leitura e a escrita tendo em conta os métodos e técnicas aprendidas;
- ◆ Medeie aulas sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita;
- ◆ Aplique as técnicas de avaliação das competências de leitura e de escrita durante as aulas simuladas.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Tendo em conta que este capítulo se centra no saber ensinar a ler e a escrever (leitura e escrita iniciais e de progresso/desenvolvimento), as metodologias propostas enquadram-se na abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de línguas e fazem do aluno o sujeito central da aprendizagem. O professor assume um papel importante como mediador dessas aprendizagens. Os métodos sugeridos são os seguintes: analítico, sintético ou global, mistos, especiais, experiência de língua,





iniciadores de frases e/ou de textos e pistas narrativas ou narrativas moldura. O analítico sintético é o recomendado nos programas de ensino primário em Moçambique.

Geralmente, no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, recomenda-se que se inicie com o ensino das vogais e a seguir as consoantes. Contudo, para as línguas moçambicanas, adopta-se o princípio de produtividade, isto é, inicia-se pela vogal ou pela consoante mais produtiva de cada língua.

Para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sugere-se o uso de materiais concretizadores como: imagem; objectos reais; sopa de letras, sílabas e palavras; quadro de pregas; quadro silábico, entre outros materiais que o professor pode criar.

4.1. Métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita iniciais

Antes de aprofundar a abordagem dos métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, vamos realizar uma pequena actividade de reflexão que nos ajudará a compreender os métodos de ensino-aprendizagem:



Actividade 1

Técnica didáctica	Interacção aos pares/pequenos grupos – Reflexão.
Conteúdo	Ensino da leitura e da escrita iniciais.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reflete acerca do ensino da leitura e da escrita iniciais; ◆ Propõe estratégias para o ensino da leitura e da escrita, partindo do conhecimento prévio acerca da temática.

- ◆ Formem grupos de 4 a 5 formandos e formandas. Escolham uma líder do grupo e um secretário;
- ◆ Registem todos os pontos consensuais numa cartolina ou num papel gigante para depois partilharem com a turma;
- ◆ Imaginem que estão perante crianças que precisam de serem ensinadas a ler e escrever pela primeira vez:
 - O que ensinariam primeiro, entre vogais e consoantes? Porquê?
 - Que procedimentos usariam para ensinar a(s) letra(s) em causa?





Certamente houve uma óptima reflexão em torno desta actividade. Apresentaram, com certeza bons argumentos que ajudarão a discutir melhor os métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita iniciais em línguas moçambicanas que serão abordados a seguir.

Ler e escrever são habilidades que se desenvolvem a partir de processos que exigem o uso de metodologias e estratégias apropriadas. A escolha e utilização consciente de um determinado método e/ou estratégia auxilia na organização e orientação da prática pedagógica a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem. Essa escolha favorece a aprendizagem e estimula o aluno a atingir as aprendizagens planeadas para o nível de ensino que frequenta. Contudo, o professor não se deve deixar levar pela variedade dos métodos existentes. Deve sim, ter sempre em atenção que não existe nenhum método que seja totalmente eficaz para com todos os seus alunos, daí a relevância da sua criatividade para que todos os métodos possam ajudar na aprendizagem.

O parágrafo anterior remete para a seguinte pergunta: Afinal, o que é um método?

No contexto escolar, no âmbito de ensino de línguas, método é um conjunto de acções didáctico-pedagógicas organizadas de forma sistemática com o intuito de alcançar um determinado propósito.

Dos vários métodos conhecidos e usados para o desenvolvimento da leitura e da escrita, Moçambique, através do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), adoptou o método analítico-sintético para a aprendizagem da leitura e da escrita iniciais no Ensino Primário. Todavia, abrem-se possibilidades de se usar outros métodos, desde que estes também concorram para o desenvolvimento da leitura e da escrita, daí que se sugere, igualmente, o uso do método fónico.

Para o desenvolvimento da leitura e da escrita há, também, vários métodos, estratégias e técnicas conhecidas e usadas. Aqui apresentamos algumas técnicas, como a experiência de língua, iniciadores de frase/discurso, as narrativas moldura, a redacção conjunta e a escrita rápida.

Antes da descrição do funcionamento de cada método ou estratégia, você vai realizar uma actividade que o ajudará a perceber como é que os métodos de ensino podem ser postos em prática.





Actividade 2

Técnica didáctica	Interacção em grupos de línguas – Escrita Rápida.
Conteúdo	Métodos de ensino da leitura e da escrita iniciais.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Pensa e escreve de forma rápida em línguas moçambicanas;◆ Pratica a leitura em línguas moçambicanas;◆ Escreve pequenos textos induzidos em línguas moçambicanas;◆ Cultiva o senso de tolerância, de negociação de consensos e respeito mútuo.

- ◆ Formem grupos de 5 a 6 formandos de ambos os sexos. Organizem as carteiras em forma de um círculo ou de um “U”;
- ◆ Escolham uma líder do grupo, que terá as funções de fazer as perguntas (Quem? Como é? O que faz? Com quem? Onde? Quando? Porquê?) e controlar o tempo de resposta para cada colega.

Procedimento didáctico:

- ◆ Cada elemento do grupo deve ter uma folha ou metade da folha;
- ◆ A líder faz as perguntas. Cada vez que faz uma pergunta, cada elemento escreve a resposta correspondente na sua folha, dobra-a para esconder a sua resposta e passa-a para outro elemento do grupo. Assim se procede até à última resposta;
- ◆ A líder pede para que cada elemento do grupo leia as respostas que estão na folha que recebeu;
- ◆ Depois de lerem todas as respostas, entram em consenso e escolhem uma ou duas folhas que contêm as respostas mais relevantes;
- ◆ Lêem essas respostas consensuais para a turma. A leitura pode ser feita por qualquer um dos integrantes do grupo;
- ◆ A partir dessas respostas (papelinhos), constroem textos coesos e coerentes numa língua moçambicana.

Terminada a Actividade 2, veja a seguir como funciona cada um dos métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.





4.1.1. O Método analítico ou global

Na aprendizagem da leitura e escrita iniciais usando o método analítico ou global, o aluno parte do geral ao particular, isto é, da palavra à letra. Didacticamente, a palavra é preferencialmente apresentada ao aluno a partir de uma imagem ou de um objecto real cujo nome contém a letra em estudo. A seguir explora-se as sílabas que a palavra contém até à letra.

Por exemplo:



	Emakhuwa	Cisena	Xichangana
Palavra	maasi	mazi	mati
Sílaba	maa si maa m aa	mazi ma m a	ma ti ma m a
Letra	m	m	m

O exemplo ilustra o ensino da letra m em três línguas moçambicanas, usando o método analítico ou global. Para tal, foram seguidos os seguintes passos:

- ◆ Exposição de uma imagem;
- ◆ Exploração da imagem até se encontrar a palavra-chave (maasi/mazi/mati);
- ◆ Decomposição (divisão em sílabas) da palavra-chave até à sílaba com a letra em estudo;
- ◆ Isolamento da letra em estudo;
- ◆ Leitura da letra.





4.1.2. Método sintético

O método sintético é o inverso do analítico. Ele parte do particular para o geral, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita inicia das partes menores, como letras e/ou sílabas para as partes maiores, como palavras e/ou frases.

Tomemos como exemplo a demonstração da parte sintética:



	Emakhuwa	Cisena	Xichangana
Leitura da Letra	m	m	m
Letra	m aa	m a	m a
Sílaba	maa	ma	ma
Sílabas:	maa si	ma zi	ma ti
Palavra:	maasi	mazi	mati

4.1.3. O método analítico-sintético

É frequente que numa aula se combinem os métodos analítico e sintético. Neste caso, passamos a ter um método misto, o analítico-sintético. Seus procedimentos didáticos são a combinação dos dois métodos.





maasi		m
maa si		m aa
maa		maa
m aa		maa si
m		maasi

O exemplo mostra a fusão dos procedimentos dos métodos analítico e sintético.

O método sintético integra o alfabético, o silábico e o fónico. No Ensino Primário em Moçambique, e pela sua fácil incorporação no analítico, sugere-se o fónico como alternativa para a aprendizagem da leitura e da escrita, tal como se fez referência anteriormente.

4.1.4. O método fónico

Este método permite que o aluno estabeleça a relação entre o som da fala e o símbolo (letra) que representa esse som. Procedendo assim, presume-se que o aluno desenvolve a consciência fonémica, permitindo, deste modo, descodificar (ler) e codificar (escrever).

Procedimento didáctico:

O princípio do método fónico, tal como qualquer outro método de ensino, requer criatividade do professor. De entre os vários procedimentos, o professor pode:

- ◆ Iniciar a aula exibindo (ou desenhando) uma imagem ou levando para a sala de aula um objecto cujo nome contém a letra em estudo;
- ◆ Fazer a leitura e a interpretação dessa imagem;
- ◆ Pronunciar o nome da imagem/objecto descrito. Sendo em L1, o professor pode fazer pequenos jogos de despiste, atribuindo nomes que não se referem à imagem/objecto descrito, como forma de captar a atenção dos alunos;
- ◆ Orientar actividades centradas no som da letra, sem, no entanto, passar pela escrita. Por exemplo, pode sugerir um conjunto de palavras, incluindo aquelas que contêm o som da letra em estudo e outras sem essa letra;
- ◆ Escrever, no quadro o nome da imagem ou do objecto, e, com instruções explícitas, destaca a letra em estudo. Daqui, o professor pode prosseguir para a iniciação à escrita, recorrendo à codificação e descodificação.





Passos do método fónico

1. Exploração de imagem ou objecto a ser orientada pelo professor.
2. Pronúncia adequada, pelo professor, da palavra com o som da letra em estudo.
3. Realização de actividades que se concentram no som da letra sem ver a forma escrita, por exemplo:
 - a) Distinguir, numa lista de palavras, aquelas que começam ou têm som em estudo;
 - b) Ouvir as palavras e separá-las em sílabas e sons;
4. Escrita da palavra no quadro, destacando a letra em estudo usando instrução explícita que consiste em:
 - a) Eu faço: Antes de os alunos praticarem a leitura individual, o professor deve ler as palavras, de forma expressiva e pausada (aponta as palavras conforme a ordem de leitura),
 - b) Nós fazemos: A seguir, lê com os alunos as palavras difíceis identificadas,
 - c) Vocês fazem: Agora dá tempo para os alunos lerem individualmente.

Enquanto eles lêem, o professor circula pela sala para observar e ajudar os alunos que necessitam de ajuda.

Esta actividade pode ser realizada individualmente, aos pares, em grupos, etc.

Seguidamente apresenta-se um exemplo prático para ensinar a leitura e a escrita do som /mw/ em Emakhuwa:

Consciência fonológica			
Eu Faço	Nós fazemos	Vocês Fazem	Tu Fazes
O primeiro som na palavra mwalapwa é / mw /.	Então, vamos dizer juntos, o primeiro som da palavra Mwalapwa .	Que som vocês ouvem no início da palavra mwalapwa ?	Que som tu ouves no início da palavra mwalapwa ?
Ouçam; / mw /.	Todos dizem (turma e a professora).	Toda a turma (sem o professor); /mw/.	Cada aluno(a) responde sozinho(a).





Consciência Fonética: codificação e descodificação alfabética			
Codificação			
Eu Faço	Nós fazemos	Vocês Fazem	Tu Fazes
Forma sílabas com as vogais aprendidas. Ex: mwa, mwi, mwaa	O professor e os alunos formam sílabas. Podem recorrer a cartões de letras (sopa de letras).	Os alunos formam sílabas com a letra em estudo (aos pares ou em pequenos grupos).	O aluno forma sílabas com a letra em estudo.
Descodificação			
<p>O professor escreve sílabas e palavras: mwe, mwa, la, pwa, mwalakho, mweri;</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ O professor orienta um aluno de cada vez para ler a sílaba ou palavra por si indicada; ◆ O professor divide a palavra em sílabas caso o aluno tenha dificuldades de lê-las; ◆ O professor divide a sílaba em letras, caso o aluno tenha dificuldade de lê-las; ◆ O professor modela a pronúncia do som, caso prevaleçam as dificuldades no(a) aluno(a). 			

Tabela 5: *Passos do princípio do método fónico, adaptado de MINEDH e Vamos Ler (2018)*



Actividade 3

Técnica didáctica	Interacção em pares
Conteúdo	Ensino inicial da vogal ou da consoante em L1
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Planifica aulas de ensino da leitura e escrita de vogal ou consoante em L1 nas classes iniciais, usando o método analítico-sintético; ◆ Simula aulas de ensino da leitura e escrita iniciais em L1.

- ◆ Organizem-se em pares de falantes da mesma língua ou de línguas inteligíveis, de preferência uma formanda e um formando;
- ◆ Apoiando-se no exemplo do método analítico-sintético, elaborem um plano para demonstrarem como ensinar uma vogal ou uma consoante na primeira classe;





- ◆ Antes de fazerem a demonstração, partilhem os vossos planos com pares falantes da mesma língua que a vossa ou de línguas inteligíveis;
- ◆ Façam as correcções possíveis para que o plano esteja mais próximo da realidade da sala de aula;
- ◆ Façam a demonstração em pequenos grupos de colegas falantes da mesma língua ou de línguas inteligíveis;
- ◆ Divirtam-se aprendendo!

Para se inspirarem para a realização desta actividade, vejam os planos exemplificativos sobre leitura e escrita em Elomwe e Xichangana (Apêndices 3 e 4).



Actividade 4

Técnica didáctica	Interacção em grupos de línguas
Conteúdo	Produção/elaboração conjunta de textos em L1.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Elabora frases simples em línguas moçambicanas; ◆ Produz textos a partir de frases soltas em língua moçambicana; ◆ Aprimora a habilidade de escrita bilingue por meio da tradução de textos.

- ◆ Formem grupos de falantes da mesma língua ou de línguas inteligíveis. De preferência, cada grupo deve ser composto por 4 a 5 formandos de ambos os sexos;
- ◆ Encontrem cinco a seis palavras num dicionário, livro ou em qualquer texto escrito na língua moçambicana;
- ◆ A partir dessas palavras, numa folha, cada elemento constrói uma frase completa com sentido na língua. **NB:** Nesta fase, não deve mostrar a frase aos colegas;
- ◆ Partilhem as vossas frases, passando a folha para outro colega. Este faz correcções, sugestões, etc. e devolve ao colega para a reescrita;
- ◆ Construam um texto com as vossas frases. Sendo um texto na língua moçambicana/L1 do grupo, traduzam-no para Português/L2;
- ◆ Partilhem o texto com a turma, lendo-o nas duas línguas.





4.1.5. O método Experiência de Língua

Um dos métodos mais ricos para o ensino de línguas é o de Experiência de Língua. Este método pode ser usado e/ou adaptado para o ensino da oralidade, leitura e escrita. Ademais, é específico para o ensino da L1, mas também pode ser utilizado numa L2 (como o Português) em níveis mais avançados, por exemplo, no 3º ciclo no contexto do Ensino Primário em Moçambique. O principal pressuposto deste método é explorar o conhecimento que os alunos possuem da sua língua materna, a razão de se denominar experiência de língua. Suas principais características são:

- ◆ Interliga a observação, a oralidade e a produção escrita;
- ◆ Desenvolve a gramática implícita, interação, envolvimento emocional com a experiência;
- ◆ Desenvolve e organiza o pensamento, a recriação que provém do aluno ao nível da escrita;
- ◆ Possibilita a passagem da oralidade para a escrita.

Procedimento didático:

A partir de uma experiência comum do professor e dos alunos, desenvolve-se um diálogo ou um debate. Por exemplo, o professor pode orientar um debate sobre um incêndio florestal, erosão, uma tempestade, um ciclone, a festa do 7 de Abril, a origem do Dia Internacional da Mulher, uma notícia do jornal, um texto ou uma situação de comunicação vivenciada pelos alunos. Ao longo do debate, vão surgindo ideias e vocabulário novo. De preferência, regista-se o novo vocabulário ou as novas ideias no quadro ou em um outro lugar (papel gigante, cartolina, papel A4, etc.). Dependendo do nível dos alunos, escreve-se, por exemplo, palavras-chave (para principiantes), uma frase ou conjunto de frases (para alunos num nível intermédio) e texto completo – histórias, relato, poema, resumo, relatório, textos expositivos explicativos ou argumentativos, etc. (para alunos num nível avançado).

Como deve ter observado, a planificação de aulas exige disponibilidade de materiais, sejam recolhidos ou produzidos. Na actividade que se segue, você irá exercitar algumas formas de produção de materiais.





Actividade 5

Técnica didáctica	Interacção em grupos de línguas - Experiência de Língua.
Conteúdo	Escrita de desenvolvimento.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Produz textos de natureza diversa a partir de uma situação de comunicação em línguas moçambicanas;◆ Aprimora a habilidade de escrita bilingue por meio da tradução de textos;◆ Aprofunda o senso de cidadania e participação democrática.

- ◆ Formem grupos de falantes da mesma língua ou de línguas inteligíveis.
- ◆ Tomem em consideração (ou leiam) a seguinte situação de comunicação cujo centro é **Cidadania e Democracia** e que envolve dois amigos residentes num dado distrito:

Sónia: - Bom dia Paulo! Tudo bem?

Paulo: - Bom dia, Sónia! Cá normal, e aí?

Sónia: - Aqui, na medida do possível. E o dedo, Paulo, não está pintado! Será que foste votar ontem?

Paulo: - Haaaa, Sónia pá! Não me preocupe!

Sónia: - Mas como assim, mano Paulo?

Paulo: - Falam tudo em Português, Sónia!

Sónia: - Ahh, mano Paulo, não é bem assim, também se usam as línguas locais! É importante que todos participemos na escolha dos nossos governantes.

Paulo: - Muito bem, tens razão Sónia! Irei nas próximas eleições. Obrigado pelos conselhos!

Elaborado por: Majuisse, A.; Gungulo, L. e Tembe, F.

- ◆ Traduzam este diálogo para a vossa língua moçambicana/L1;
- ◆ No seio do grupo, levantem um debate sobre esta situação de comunicação;
- ◆ Numa folha ou em papel gigante, um dos elementos do grupo regista cada ideia ou palavra-chave que surja sobre o assunto;





- ◆ Em língua moçambicana, produzam um texto acerca desta situação de comunicação. A natureza do texto depende do grupo. Pode ser um texto dramático, uma narrativa, uma crónica, uma exposição, etc;
- ◆ Apresentem o vosso texto à turma. A escolha da forma de apresentação também cabe ao grupo. Encoraja-se que seja uma rapariga a fazer esta apresentação.

Vimos, até aqui, os métodos para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, com particular incidência sobre o analítico, o sintético e o misto. Nos pontos que se seguem, você irá reflectir sobre as técnicas de ensino da escrita de desenvolvimento.

4.2. A escrita de desenvolvimento

A escrita de desenvolvimento constitui a fase de produção escrita que exige maior empenho do aluno. É a fase em que o aluno deve, por iniciativa própria ou por orientação do professor, produzir diferentes tipos de textos. Também se exige do aluno maior criatividade, o que significa que deve mobilizar o maior número possível de habilidades e conhecimentos de língua. Há várias técnicas didácticas usadas para a prática de escrita de desenvolvimento como, por exemplo, o ditado, iniciadores de frase ou de texto, pistas narrativas ou narrativas moldura, (re)criação de textos e a redacção conjunta/colectiva.

Iremos demonstrar na prática, através de actividades, como algumas destas técnicas podem ser usadas para desenvolver a escrita.

4.2.1. (Re)criação de textos

(Re)criação de textos é uma técnica didáctica muito rica para a escrita de desenvolvimento. Desenvolve habilidades de compreensão e expressão escrita. Através dela, pode-se trabalhar conteúdos como a morfologia (verbal e nominal), o léxico e expressão escrita livre. Pode-se recriar poemas, adivinhas, histórias, etc.





Procedimento didáctico:

A partir de um poema, estrofe ou verso (dependendo do nível dos alunos), produz-se um novo texto, trocando algumas palavras do texto fonte. Todavia, o texto resultante tem que trazer, mais ou menos, a ideia que o texto fonte tenta passar.

Veja-se o seguinte exemplo em Português:

Texto fonte	Texto (re)criado
Meu amor, meu amor	Minha avó, minha avó
Por ti amor, me dói o coração	Por ti avó, a saudade me parte o coração
Quem me dera estares aqui!	Quem me dera voar para aí!
...	...

Assim se pode proceder com outros tipos de textos, abrindo espaço para a criatividade, espontaneidade, desenvolvimento lexical, expressão livre e aberta do aluno.

Nas classes iniciais, podem usar-se textos pequenos produzidos na língua materna dos alunos para estes os recriarem. Veja-se o exemplo em Ciyawo:

Texto em Ciyawo	Texto traduzido
<i>Wune ngudya wugadi ni cisambula.</i>	Eu como matapa e xima.
<i>Cisambula ca kaadi, wugadi we swela.</i>	A matapa é verde e a xima é branca.
<i>Cisambula ca kunoong'a kobasi/nnoope!</i>	A matapa é muito gostosa!

Já viu como funciona a técnica de recriação de textos e certamente percebeu que a mesma exige criatividade e espontaneidade. Na actividade que se segue, você vai praticar esta técnica.





Actividade 6

Técnica didáctica	Interação aos pares ou em pequenos grupos de língua.
Conteúdo	Recriação de textos - Poemas Paralelos.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Recria textos a partir de partes ou de um texto escrito;◆ Incrementa o vocabulário da língua moçambicana por meio da busca de palavras sinónimas;◆ Aprimora a leitura e recitação de poemas em línguas moçambicanas..

- ◆ Procure um/a colega falante da mesma língua que a sua e formem um par.
- ◆ Encontrem, na biblioteca ou noutro lugar, um livro de contos, poemas, receitas de culinária, etc. escrito na vossa língua moçambicana/L1. Caso não encontrem textos na vossa língua moçambicana, busquem um na língua portuguesa e traduzam-no para a vossa língua primeira;
- ◆ Escolham um texto ou parte dele;
- ◆ Tentem encontrar o maior número possível de palavras sinónimas nesse texto;
- ◆ Com base nos sinónimos, recriem o texto original;
- ◆ Usem a vossa criatividade e expressem-se livremente. Não há fronteira no assunto abordado no texto.

4.2.2. Narrativas Moldura

As narrativas moldura ou pistas narrativas são uma técnica didáctica que espreita a construção de textos narrativos, principalmente histórias e contos. Também espreita a criatividade, porém com pendor para a recontagem da história original.

Procedimento didáctico:

- ◆ Esta técnica consiste em o professor ler ou contar uma história aos seus alunos. Dependendo do nível dos alunos, o professor lê ou conta a história quantas vezes for necessário;
- ◆ Os alunos interpretam a história lida, trabalhando-se deste modo a compreensão e interpretação;





- ◆ O professor orienta os alunos para contarem (por escrito) a história. Para isso, escolhe algumas pistas (alguns momentos/passagens da história) e escreve-as no quadro ou dita-os aos alunos. Serão estas pistas que servirão de base ou conduzirão à recontagem da história.

O exemplo que se apresenta a seguir visa ajudar o aluno na consolidação da técnica de narrativa moldura para a recontagem de uma história contada pelo professor ou pelos colegas.

O senhor Coelho e a senhora Zebra eram amigos. Certo dia, a senhora zebra convidou o coelho para um almoço em sua casa. O coelho foi à casa da zebra. Os dois amigos almoçaram, cantaram e dançaram. No dia seguinte, o coelho retribuiu o convite da amiga. A zebra foi à casa do coelho, mas o amigo não estava. Zangada, a zebra voltou para casa, e nunca mais quis saber do coelho. Ciente do erro cometido, o coelho foi pedir desculpas à zebra. A zebra perdoou e voltaram a ser amigos.

O senhor Coelho e a senhora Zebra eram _____. Certo dia, a senhora zebra convidou _____ almoço em sua casa. _____ Os dois amigos almoçaram, _____. No dia seguinte, o coelho _____. A zebra foi à casa do coelho, mas o amigo não estava. _____, a zebra voltou para casa, e nunca mais quis saber do coelho. _____, o coelho foi pedir desculpas _____. A zebra _____.

Há variadíssimas formas de se usar esta técnica, mas sempre tendo em conta a faixa etária e o nível dos alunos.

4.2.3. Redacção conjunta/colectiva

A redacção conjunta/colectiva é uma das técnicas de escrita de fácil adaptação aos níveis cognitivos e de aprendizagem. Numa redacção conjunta/colectiva, espera-se que os alunos se ajudem entre si, discutam, debatam e partilhem ideias, completando as aprendizagens uns dos outros. É através da troca de opiniões, da justificação de opções e do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, orientados por um diálogo aberto e significativo, que os alunos produzem um texto juntos. Os alunos partilham responsabilidades e, por sua vez, participam individualmente, através de ideias próprias, e mais activamente no processo de produção da redacção.





Procedimento didáctico:

Para a realização da redacção conjunta/colectiva, o professor:

- ◆ Propõe um tema próximo do quotidiano do aluno;
- ◆ Traz exemplos que ajudem a contextualizar o que será solicitado no momento da produção textual;
- ◆ Desenvolve uma discussão prévia relacionada com o tema a explorar na escrita. A turma deve ser motivada a expressar o seu ponto de vista;
- ◆ Incentiva o(a) aluno(a) a defender a sua opinião, recorrendo a exemplos da sua vivência, mesmo que os colegas ou alguns colegas não estejam de acordo com essa opinião;
- ◆ Orienta que cada aluno elabore, no seu caderno, uma frase ou mais relacionadas com o tema proposto;
- ◆ Orienta a leitura das frases elaboradas pelos alunos e o seu registo no quadro;
- ◆ Selecciona, com os alunos, as frases que irão compor o texto conjunto;
- ◆ Orienta a elaboração do texto, a partir das frases seleccionadas.



Actividade 7

Técnica didáctica	Interacção aos pares ou em pequenos grupos de língua.
Conteúdo	Produção de textos.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Produz textos de natureza diversa em línguas moçambicanas;◆ Aprimora a habilidade de leitura em línguas moçambicanas..

- ◆ Elabore um texto, de preferência, uma história, sobre queimadas descontroladas. O texto deve ser na sua língua moçambicana/L1;
- ◆ Troque o seu texto com um/a colega de turma que fala a mesma língua que a sua para fazer a correcção ou emitir opiniões ou sugestões. Se na sua turma não houver outro falante da sua língua, pode trabalhar com um(a) colega de outra turma;
- ◆ Faça a reescrita do seu texto e deixe-o impecável (correcção ortográfica, coesão e coerência textual), com base nas sugestões recebidas;





- ◆ Junte-se ao grupo de falantes da mesma língua que a sua ou de línguas inteligíveis;
- ◆ Escolham um dos vossos textos para leitura no grupo. De preferência, o(a) leitor(a) do texto deve ser o(a) autor(a) do mesmo. Pode ler quantas vezes forem necessárias até o grupo perceber a história;
- ◆ O leitor do texto dá algumas pistas para que os restantes elementos do grupo façam a recontagem do mesmo por escrito;
- ◆ Podem trocar novamente os textos entre vocês, para algumas correcções ou revisões.

Esta actividade pode ser feita em uma ou duas aulas, dependendo muito da flexibilidade e criatividade do professor.

Nas primeiras secções deste capítulo, você aprendeu os métodos e as técnicas de ensino da leitura e da escrita. Como sabe, a avaliação é uma componente importante no processo de ensino-aprendizagem. A seguir apresenta-se algumas técnicas para a avaliação do saber ler e escrever.

4.3. Avaliação da competência leitora (leitura e escrita)

Se assumirmos que as competências para a leitura e escrita são desenvolvidas a partir de uma parte de actividades da sala de aula que fazem com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem numa dada língua, centrando a sua atenção mais no significado do que na forma, então a sua avaliação tem que ser autêntica e baseada em situações comunicativas. Ademais, ao ensinar línguas moçambicanas usando a própria língua moçambicana e criando espaço para que os alunos também falem suas línguas, o professor vai conseguir melhores resultados de aprendizagem.

Assim, avaliar a competência escrita exige que o professor saiba o que avaliar, como avaliar e quando avaliar. Para tal, há várias sugestões metodológicas, técnicas e instrumentos sugeridos na literatura. São, por exemplo, as leituras recomendadas, a recontagem, as perguntas de múltipla escolha, a escrita de produção orientada ou livre e a produção escrita de textos funcionais e de carácter utilitário.

Exemplo de recontagem:

O reconto de uma história pode acontecer usando vocabulário de sequência. O sequenciamento é uma habilidade que nos ajuda a compreender melhor o que lemos e escrevemos. Trata-se de seguir em ordem de ocorrência dos eventos, por exemplo, uso de palavras que indicam a sequência: primeiro, segundo, depois e no fim ou por último.





Exemplo:

O que aconteceu na primeira parte da história?

Na segunda parte?

E depois? E no fim ou por último?

A partir desta orientação pode-se recontar, oralmente ou por escrito, uma história e aplicar-se novo vocabulário conforme for relevante.



Actividade 8

Técnica didáctica	Interacção em pequenos grupos de Língua.
Conteúdo	Produção de textos.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pratica os momentos principais de desenvolvimento de uma história; ◆ Reconta, por escrito (produção), histórias ouvidas.

- ◆ Formem grupos de falantes da mesma língua ou de línguas inteligíveis;
- ◆ Identifiquem/escolham uma formanda para contar uma história local ou da sua autoria;
- ◆ Todos os membros do grupo ficam atentos à história e tomam notas sobre os personagens, lugar, tempo e as principais acções;
- ◆ A seguir, cada um(a) responde, oralmente às seguintes perguntas: Quais os personagens da história? Onde é que a história aconteceu? Quando aconteceu? Qual é o ensinamento que nos é dado pela história?
- ◆ Harmonizem as respostas e encontrem consensos;
- ◆ Por escrito, recontem a história com base nos seguintes momentos: O que aconteceu na primeira parte da história? E na segunda? Em seguida? E no fim?

Partilhem o vosso texto de reconto com a turma.

Para se avaliar competências de leitura e escrita, é necessário que se organize elementos de avaliação para orientar o processo e garantir que se incluam todos os requisitos que contribuam para a qualidade que se deseja. Para o efeito, segue a proposta de grelha de critérios para avaliação da leitura e da escrita em língua primeira. Observe-a atentamente, procurando reter os indicadores e as actividades propostas para uma avaliação das actividades em estudo.



Habilidades linguísticas a avaliar	Competências a avaliar	Indicadores de avaliação	Actividades e critérios de avaliação	Observação sobre o desempenho do aluno
Ler e escrever	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica o som e o grafema correspondente às letras da sua L1. ◆ Lê vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases simples na sua L1. ◆ Lê textos em letras de imprensa e cursiva na sua L1. ◆ Duração da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Realizar testes de leitura, questionários, exercícios de leitura em voz alta observando os seguintes critérios: Pronúncia correcta das palavras; articulação das letras; respeito às pausas, à pontuação e a colocação da voz. 	
	Expressão escrita	<p>Escreve vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases simples na sua L1.</p> <p>Constrói frases e textos relacionados com o seu quotidiano na sua L1</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Escrever consoantes, sílabas, palavras e frases simples na sua L1. ◆ Produzir textos de várias tipologias sobre o seu quotidiano na sua L1, obedecendo aos seguintes critérios: configuração da letra; ligação das letras numa mesma palavra; escrita na pauta; escrita correcta das palavras; coordenação frásica. 	



Wukambeli dra wutivi dra tindrimi	Svikambelo sva wuthlarhi	Svikombisu sva wukambeli	Mintirhu ya wukambeli	Mavonela ya mintirhu ya mudondri
Kulera ni kutrala	Wutwisisi dra wuleri	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ahlaya mpfumawulu ni letera diri yelanaka ni lidrimi drake. ◆ Alera svitwali, maletera, mapeletwana, marhitu ni sviga svitrongo hi lidrimi drake. ◆ Alera matsalwa hi maletera ya muchini ni ya mavoko hi loidrimi drake. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Kuhamba svikambelo sva wuleri, svivutisu ni mintirhu ya wuleri hi rhitu dra kutlakuka. 	
Wutrali dra wuyenteleli	Wutrali dra wuyenteleli	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Atrhala vitwali, maletera, mapeletwana, marhitu ni sviga hi lidrimi drake ◆ Awumba sviga ni matsalwa mayelanu ni wutomi drake dra siku ni siku hi lidrimi drake. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Kutrala maletela, mapeletwana, marhitu ni sviga svitrongo hi lidrimi drake ◆ Kuwumba matsalwa ya tinxakaxaka ya kufambelana ni mahanyela ya siku ni siku. 	

Tabela 6: Proposta de grelha de critérios para a avaliação da leitura e escrita iniciais em língua primeira, adaptada do Programa de Ensino Bilingue (INDE/MINEDH, 2015) e do Guia Prático de Apoio aos Professores. (Nhapulo, 2012).



4.4. Planificação e prática da mediação de aulas sobre a leitura e escrita

No Capítulo II do presente Manual, ficou a saber das técnicas e tipos de planificação aplicáveis para o contexto de ensino de línguas. Nesta secção, vai recuperar parte desse saber para a planificação e prática de mediação de aulas de leitura e de escrita iniciais ou de desenvolvimento. De referir, porém, que as habilidades de línguas são trabalhadas, na sala de aula, de forma integrada, razão pela qual, mesmo que se dê ênfase a uma delas, por exemplo à escrita, a leitura estará sempre presente.



Actividade 9

Técnica didáctica	Interacção aos pares - Pensar, partilhar e apresentar.
Conteúdo	Planificação de aulas de escrita.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Reflecte sobre o ensino da escrita em línguas moçambicanas;◆ Planifica aulas de escrita em línguas moçambicanas.

- ◆ Formem um par de falantes da mesma língua primeira/L1;
- ◆ Prestem atenção à situação que se coloca a seguir:
- ◆ Imaginem que vão mediar uma aula sobre a escrita inicial na vossa língua primeira. Que elementos consideram importantes para melhor mediar a aula?
- ◆ Cada um pensa no que considera importante e depois partilha com o seu par;
- ◆ Entrem em consenso sobre os elementos que consideram essenciais para a mediação de uma boa aula de escrita.

Depois de realizarem esta actividade, verifiquem se os elementos que consideram importantes para uma boa aula de escrita estão presentes e integrados no plano de aula exemplificativo em anexo (Apêndices 3 e 4)

De uma forma geral, para que haja uma boa aula de leitura e escrita é necessário que o professor, como mediador das aprendizagens, crie um ambiente favorável para a aprendizagem. Inclui-se, por exemplo, condições adequadas do local onde a aprendizagem vai decorrer; domínio do conteúdo e estratégias de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; mobilização e adequação dos recursos didácticos; imaginação, criatividade e inovação do professor; etc.





Actividade 10

Técnica didáctica	Interacção aos pares - Pensar, partilhar e apresentar.
Conteúdo	Planificação e simulação de aulas de escrita.
Habilidades a desenvolver no(a) formanda(o):	<ul style="list-style-type: none">◆ Planifica aulas de escrita em línguas moçambicanas para o nível primário;◆ Simula aulas de escrita em línguas moçambicanas.

- ◆ Formem grupos de falantes da mesma língua moçambicana ou de línguas inteligíveis. Os grupos devem ser de 3 a 4 formandos de ambos os sexos;
- ◆ Distribuam os temas a seguir por meio de um sorteio ou outra forma que vos convier:
 - (i) Aprendizagem da leitura e escrita de vogal,
 - (ii) Aprendizagem da leitura e escrita de consoante simples,
 - (iii) Aprendizagem da leitura e escrita de consoante combinada,
 - (iv) Prática da escrita de desenvolvimento;
- ◆ A partir do tema atribuído/sorteado, planifiquem uma aula em língua primeira, tendo em conta a articulação, objectivos, conteúdo, estratégias e material didáctico;
- ◆ Treinem o suficiente a apresentação da vossa aula;
- ◆ Apresentem a aula à turma (simulação da aula).

Devido à sua especificidade, esta actividade pode ser feita em duas ou três aulas seguidas. Cada grupo deve saber que tipo de material didáctico deve mobilizar para tornar a aprendizagem concreta.



Bibliografia

- Badia, D. & Vilá, M. (2000). *Juegos de Expresión Oral y Escrita. Série Lengua. 7ª edición.* Barcelona: Editorial Graó.
- Chambela, R. S. et al. (2018). *Guia de Sugestões Metodológicas - Xichangana/Xirhonga. 2ª Classe.* Maputo: MINEDH.
- Chimbutane, F. (2012). *Introdução à Leitura e Escrita em Português como Língua Segunda: Manual do Professor. 3ª Classe | Educação Bilingue.* Maputo: Associação Progresso.
- Dias Fernandes, S. P. (2016). *Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita: Concepções de Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. (Tese de mestrado).* Instituto Superior de Educação e Ciências.
- MINEDH e Vamos Ler (2018). *Manual do Professor 1ª e 2ª Classes L1 e L2.* Maputo: MINEDH e Vamos Ler.
- Nhampulo, T. J. (2012). *Avaliação do Ensino Primário – Guia Prático de Apoio aos Professores.* Maputo: Alcance Editores.
- Nunan, D. (1996). *El Diseño de Tareas para la Clase Comunicativa.* Cambridge: Cambridge University Press.





Capítulo V:
**ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LEITURA E INTERPRETAÇÃO
DE TEXTOS**







INTRODUÇÃO

Ler não significa apenas decifrar um conjunto de letras, mas sim, decifrar e construir discurso e significados, o que implica que requer compreender para interpretar o lido. Para que isso seja possível, você precisa de desenvolver conhecimentos, habilidades e competências necessárias para um desempenho eficaz na profissão docente. Deste modo, ao terminar este capítulo, você irá aplicar metodologias e estratégias que levem o aluno a ler, compreender e interpretar textos escritos na sua língua primeira/L1.

Objectivos

No final deste capítulo, você deverá:

- ◆ Usar adequadamente técnicas de ensino da leitura e interpretação de textos em língua primeira;
- ◆ Promover actividades que estimulem a leitura e desenvolvimento do vocabulário numa língua primeira;
- ◆ Estimular o uso da língua com correcção gramatical em situações reais de comunicação;
- ◆ Planificar e simular aulas sobre a leitura, compreensão e interpretação de textos em línguas moçambicanas.

Resultados de aprendizagem

Espera-se que, no final deste Capítulo, você:

- ◆ Apresente o quadro resumo das técnicas de ensino da leitura e interpretação de textos;
- ◆ Promova actividades que estimulem a leitura e desenvolvimento do vocabulário numa língua primeira;
- ◆ Elabore exercícios estruturais para o ensino implícito e explícito da gramática;
- ◆ Planifique e simule aulas sobre leitura, compreensão e interpretação de textos em línguas moçambicanas.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Tendo em conta que este capítulo se centra no saber ensinar a ler, compreender e interpretar textos na língua primeira/uma língua moçambicana, o(a) formador(a) deve criar condições para que os formandos e formandas entrem em contacto com textos escritos em sua L1, podendo ser: histórias, contos, fábulas, lendas, pequenas bandas





desenhadas, poemas, lengalengas e imagens. Deve explorar estes meios de várias formas, entre a elaboração de vários tipos de perguntas de exploração, recontagem, ilustração, etc.

A partir destes textos, o(a) formador(a) poderá orientar actividades de leitura, de compreensão, de interpretação e de expressão para o(a)s formando(a)s. Os textos podem ser do livro do aluno do nível primário de L1 ou de outras fontes consultadas pelo(a) formador(a) ou pelo(a) formando(a).

O ensino-aprendizagem da gramática deve ser feito de forma implícita para a 1ª e 2ª classes. Na 3ª classe, as duas formas de ensino da gramática coabitam, isto é, a gramática deve ser ensinada de forma implícita e explícita e, a partir da 4ª classe em diante, o ensino da gramática é feito de forma explícita.

◆ LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Ler e interpretar textos constitui uma das competências requeridas no contexto escolar e não só. Mas antes de se entrar nos detalhes, observe a imagem e realize a actividade proposta em seguida.





Actividade 1

Técnica didáctica:	Interação aos pares - Vire e fale.
Conteúdo:	Reflexão prognóstica sobre a leitura no contexto escolar.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Reflete sobre aspectos atinentes à leitura e suas particularidades;◆ Cultiva o senso de partilha de informação/ideias/reflexões com o seu colega.

- ◆ Observe e reflecta junto com o/a colega de carteira sobre a imagem.
 - a) Que actividade estão a desenvolver os formandos na imagem?
 - b) Os formandos estariam a ler cada um para si ou para todos?
 - c) A formanda da primeira fila está a ler para si ou para todos ouvirem?
 - d) Na vossa opinião, qual é a melhor forma de leitura em sala de aula?
 - e) Como eram as práticas de leitura quando frequentava o ensino primário?

Depois de realizar a Actividade 1, preste atenção para os apontamentos que se seguem, concentrando-se na caracterização da leitura e nas principais modalidades.

A leitura

Geralmente, a leitura de textos é um processo baseado na linguagem oral, na exposição à impressão, auxiliada pelo conhecimento específico dos sons da língua, bem como do reconhecimento dos sons do alfabeto e da compreensão do que é uma palavra. O objectivo da leitura é fornecer ao leitor, e em particular ao aluno, o seguinte:

- ◆ A componente básica para o desenvolvimento das habilidades específicas da própria leitura;
- ◆ A componente informativa para o desenvolvimento do hábito de busca de informação, de desenvolvimento da oralidade, gramática e da língua no seu todo.



Como você acaba de notar, a leitura é um dos pilares incontornáveis no ensino de línguas. A sua importância justifica-se ainda mais quando essa língua é veículo de aquisição de outras aprendizagens. Portanto, é necessário que o professor desperte nos alunos o gosto de ler, fazendo da leitura uma actividade atraente que agrade ao aluno. Para tal, é importante que o professor seleccione, cuidadosamente, os textos a ler, tendo em conta o nível linguístico e o interesse dos alunos. É importante, também, que o professor seja um modelo de leitor proficiente, para que os seus alunos passem a gostar da leitura. No contexto de línguas moçambicanas, é ainda mais importante o papel do professor como modelo e incentivador da leitura uma vez que, poucas vezes, se tem trabalhado a componente leitora nestas línguas. Assim, o professor tem que ser o primeiro a trabalhar, para si, a componente leitora na sua língua moçambicana para que, na sala de aula e na comunidade, seja o promotor e referência de leitor nessa língua moçambicana.



Actividade 2

Técnica didáctica:	Interacção aos pares – Reflexão.
Conteúdo:	Vantagens da leitura - Reflexão teórica e prática.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Reflecte sobre práticas docentes capazes de impulsionar o gosto pela leitura nos seus alunos;◆ Antevê possíveis práticas docentes para orientar uma aula de leitura;◆ Cultiva o senso de partilha de informação/ideias/reflexões com o seu colega.

- ◆ Os apontamentos que acabou de ler são uma demonstração do que a leitura nos oferece. Por conta disso, e antes de prosseguir com alguns detalhes sobre a leitura, vamos descobrir, através de perguntas para reflexão, o que há de especial e interessante na leitura. Assim, dois a dois, reflectam e respondam às perguntas que se seguem:
 - a) No vosso entendimento, e com ajuda do texto, quais são as vantagens da leitura?
 - b) Que princípios se devem ter em conta ao orientar uma aula de leitura?
 - c) Que práticas o professor pode adoptar em sala de aula para estimular o gosto pela leitura nos alunos?





5.1. Modalidades e técnicas de leitura

A leitura permite compreender variadas situações da vida real. Esta pode ser de imagens, de textos bem como de tantos outros materiais que nos possam levar a uma compreensão e interpretação de um dado assunto. Para o caso vertente, trata-se da leitura de textos. Há certas classificações que se fazem sobre a leitura, de acordo com certos propósitos. Uma fazem tendo em conta a finalidade, outras tendo em conta a natureza e outras ainda tendo em conta a modalidade e a estratégia. Por exemplo, o Manual de Didáctica de Português-Língua Segunda apresenta parte dessas classificações e é uma fonte para aprofundar este assunto. Naturalmente destacamos duas modalidades de leitura, nomeadamente a silenciosa e a oral e algumas das suas técnicas, designadamente a leitura em voz alta, a leitura dialogada, a leitura coral e a leitura expressiva.

a) Leitura silenciosa – é uma modalidade efectuada mentalmente, sem intervenção dos órgãos vocais. Tecnicamente, esta pode ser integral (mais presente, na leitura de textos literários) e selectiva (mais usual, em leituras orientadas para a procura de informação). A leitura silenciosa possibilita:

- (i) Maior interiorização, compreensão e rapidez na leitura;
- (ii) Estabelecimento do ritmo pessoal de leitura;
- (iii) Revisão do que já foi lido, para o esclarecimento de dúvidas;
- (iv) Visualização da forma escrita da língua, o que contribui para o aperfeiçoamento ortográfico;
- (v) Preparação para uma leitura oral, inteligente e expressiva perante um auditório, colegas e/ou professor(a);
- (vi) Identificação de palavras difíceis do ponto de vista de significados e de escrita;
- (vii) Reflexão crítica sobre o que se lê;
- (viii) Relação do que se lê com o contexto.

Desta forma, ao orientar uma actividade de leitura silenciosa, o(a) professor(a) deve ter enfoque nas oito possibilidades acima referidas.

b) Leitura oral – ao contrário da silenciosa, a modalidade de leitura oral é efectuada com a intervenção dos órgãos vocais. Tecnicamente a leitura oral pode ser em voz alta, dialogada, coral e expressiva.





- c) *Leitura em voz alta*** – é realizada em voz alta, permitindo que se ouça o que é lido. Constitui um dos melhores meios de aperfeiçoamento e de avaliação das habilidades de leitura nos alunos, bem como de desenvolvimento do autocontrolo emocional perante um auditório.

Ler em voz alta é útil para as crianças, especialmente quando se trata de algo que prende a sua atenção, que desperta a sua curiosidade e estimula a sua imaginação. Tanto melhor será a leitura quanto mais vezes o(a) aluno(a) ler.

A realização prévia de uma leitura modelo pelo(a) professor(a) permitirá ao aluno o aperfeiçoamento da articulação, da entoação, da pronúncia e do seu autocontrolo emocional perante um auditório. Todavia, a leitura modelo não é só feita pelo professor. O aluno também deve ter oportunidade de apresentar um modelo de leitura para seus colegas.

- ◆ ***Leitura dialogada*** – é realizada por todos os alunos ou por pequenos grupos. Este tipo de leitura beneficia os alunos mais tímidos, por se sentirem enquadrados num grupo. Agrada bastante aos alunos porque lhes transmite a impressão de uma maior participação no texto. O(a) professor(a) poderá incentivar os alunos a acompanharem a leitura com gestos. Porém, não se deve confundir a leitura dialogada com a leitura em coro. Outra vantagem deste tipo de leitura é que obriga os alunos a estarem atentos ao texto e à leitura dos colegas para não se enganarem no momento em que têm de ler. A leitura dialogada é um recurso de grande importância para que o professor trabalhe a leitura em sala de aula de forma mais interactiva com seus alunos.

Apesar de constituir um bom exercício ao grupo, a leitura dialogada não deve ser usada com muita frequência por impedir a identificação de possíveis limitações individuais.

- ◆ ***Leitura coral*** – tal como a leitura dialogada, esta leitura é também efectuada por todos os alunos ou em pequenos grupos e beneficia os alunos mais tímidos por se sentirem enquadrados num grupo. Apesar de constituir um bom exercício de leitura, a leitura coral não permite identificar e superar as dificuldades individuais dos alunos. Por isso, é aconselhável se os alunos tiverem desenvolvido as habilidades de leitura; é didáctica nas classes intermédias ou avançadas e não nas classes iniciais pois, nestas, ainda se exige que os alunos desenvolvam e consolidem a habilidade de leitura.
- ◆ ***Leitura expressiva*** – é individual, permite compreender, pela expressão e entoação, pensamentos, emoções ou propósitos que um dado texto procura apresentar. Esta permite experienciar emoções tendo em conta o conteúdo do texto. Nesta técnica, há a necessidade de se ter em conta o nível do leitor, isto é, o texto deve ser ajustado às possibilidades leitoras do leitor, quanto à linguagem, ao assunto e à extensão.





Depois de ter lido os apontamentos sobre a leitura, você irá realizar actividades que o ajudarão a aperfeiçoar as diferentes modalidades de leitura e produzir textos na sua língua moçambicana.



Actividade 3

Técnica didáctica:	Interacção em grupos de língua - Clube de leitura.
Conteúdo:	Prática das modalidades da leitura.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	◆ Pratica as diferentes modalidades de leitura apreendidas.

- ◆ Formem grupos de 5 a 6 formandos que falam a mesma língua moçambicana ou uma inteligível. Não se esqueçam do princípio de equidade de género;
- ◆ Encontrem, na biblioteca, ou noutro lugar, um livro de histórias, novela, romance, poesia, escrito nessa língua;
- ◆ Escolham, entre os tipos de leitura aqui apresentados, a modalidade em que o grupo pretende trabalhar, com a excepção da leitura silenciosa;
- ◆ Preparem a vossa leitura o mais perfeito possível e apresentem-na à turma.



Actividade 4

Técnica didáctica:	Interacção em grupos de línguas - Elaboração conjunta.
Conteúdo:	Produção textual em línguas moçambicanas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	◆ Produz textos com correcção linguística em línguas moçambicanas; ◆ Aplica técnicas de elaboração de diferentes géneros textuais.

- ◆ Nos mesmos grupos da actividade 3, aos pares produzam dois a três textos diferentes, por exemplo, um texto poético sobre o meio ambiente, um narrativo sobre equidade e género, um argumentativo sobre inclusão escolar e um funcional, todos na língua moçambicana;





- ◆ A seguir, os pares trocam os seus textos entre si para incorporarem outro vocabulário, outras ideias, corrigir aspectos de língua, forma, etc.;
- ◆ Troquem os textos tantas vezes quanto necessárias até que cada texto seja aprovado pelo grupo;
- ◆ Na sequência, os grupos podem trocar seus textos com os restantes de língua semelhante ou próxima para revisão, sugestões, acréscimos, etc.;
- ◆ Façam a reescrita dos textos e guardem-nos no acervo da turma.

NB: Esta actividade pode ser iniciada na sala de aula e terminada fora dela ou pode ser feita inteiramente fora da sala de aula. Ela não pode durar mais do que três dias, pois estes e outros textos servirão de material didáctico para as actividades subsequentes.



Actividade 5

Técnica didáctica:	Interacção aos pares.
Conteúdo:	Produção textual em línguas moçambicanas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Usa a imagem como ferramenta para produzir um texto;◆ Produz textos com correcção linguística em línguas moçambicanas;◆ Cultiva o senso de trabalho cooperativo.



- ◆ Junte-se a um/uma colega falante da mesma língua ou de línguas inteligíveis;
- ◆ Observem, atentamente, a imagem acima. Cada um escreve no seu caderno ou numa folha de papel 5 palavras relacionadas com a imagem na sua língua moçambicana;





- ◆ A seguir partilhe essas palavras com o seu par;
- ◆ A partir dessas palavras, formem frases simples;
- ◆ De seguida, elaborem um pequeno texto, com correcção linguística, sobre a imagem;
- ◆ Partilhem o vosso texto com o resto da turma e depois fixem-no na parede da sala de aula ou na vitrina.

Gostou da actividade? Pode fazer o mesmo com os seus futuros alunos? Muito bem! Você pode inovar e/ou recriar esta técnica para dinamizar suas aulas de produção textual!



Actividade 6

Técnica didáctica:	Interação em grupo.
Conteúdo:	Planificação e simulação de aulas de leitura.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Planifica aulas sobre modalidades/técnicas de leitura em língua moçambicana; ◆ Medeia aulas simuladas sobre modalidades/técnicas de leitura em línguas moçambicanas.

Agora vamos pôr em prática o que sabemos sobre as modalidades e técnicas de leitura. A mesma técnica pode ser sorteada a mais de um grupo:

- ◆ Em grupos linguísticos de 4 a 5 formandos e formandas, façam o sorteio das técnicas de leitura propostas no Manual;
- ◆ Planifiquem uma aula de leitura referente à técnica sorteada;
- ◆ Pratiquem a apresentação da aula no seio do grupo;
- ◆ Façam a demonstração/simulação da aula para a turma;
- ◆ Durante a planificação e simulação da aula, elaborem uma ficha de avaliação da leitura contendo os seguintes elementos: entoação, pontuação, dicção, velocidade na leitura, funcionamento da língua, mesmo que alguns destes não sejam o foco da aula;
- ◆ Explore, ao máximo, os textos do acervo da turma. Contudo, isso não veda a possibilidade de encontrarem textos de outros autores de línguas moçambicanas.





As actividades que realizou forneceram-lhe algumas pistas sobre como pode proceder para ensinar a leitura. A seguir são apresentados alguns princípios básicos para o ensino-aprendizagem da leitura, assim como propostas de actividades para o treinamento de algumas técnicas de leitura nas línguas moçambicanas e em Português como língua segunda.

5.2. Princípios didácticos para o ensino-aprendizagem da leitura

Em didáctica de línguas, há uma vasta literatura que lida com o como ensinar e/ou aprender a ler. Neste trecho, apresentam-se alguns dos princípios que o “mestre” da leitura (educador, professor, formador) deve sempre levar em conta ao planificar uma aula de leitura. Estes princípios, aliados às metodologias e estratégias apropriadas para a actividade de leitura, tornam as aulas de leitura mais práticas e proveitosas. Assim, no ensino-aprendizagem da leitura, o professor deve observar os seguintes princípios:

- a) Proporcionar aos alunos uma frequente audição de leituras-modelo – o professor deve ser um dos modelos de leitura em sala de aula. Isto significa que este deve ser um bom leitor e demonstrar isso perante os seus alunos. Também deve criar condições para que seus alunos sejam bons leitores. Por exemplo, é de aconselhar que o(a) formador(a) leve livros em línguas locais para que os formandos realizem leituras e actividades de interpretação individual e colectiva em sala de aula.
- b) Cuidar da qualidade de modelos apresentados (pelo professor, por alunos que lêem bem ou em gravação) – bons modelos de leitura não são só do professor, mas também de alguns alunos ou de modelos de leitura gravada. O importante é que o professor saiba cuidar/explorar estes modelos para melhor ajudar os seus alunos a desenvolverem a sua habilidade de leitura. O professor deve prestar atenção especial aos alunos com dificuldades de leitura, pois estes precisam de uma maior intervenção ou acompanhamento.
- c) Diversificar as fontes de leitura, usando manuais, jornais, revistas, catálogos, etc. – uma das falhas frequentes cometida pelos professores em sala de aula é a não diversificação das fontes de leitura. Não é apenas o livro do aluno que deve servir de fonte para a leitura. O(a) professor(a) e os próprios alunos têm a prerrogativa de encontrar outras fontes, desde que estas sejam compatíveis com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos.
- d) Diversificar os tipos de textos (narrativas, poemas, canções, pequenas peças de teatro e outros) _ é muito frequente o professor recorrer a textos narrativos para sessões de leitura. Se calhar seja pela natureza e pela forma mais fácil de os interpretar. Todavia, é muito bom e aconselhável que, para





cada momento de leitura na sala de aula, se diversifique os géneros textuais para que o aluno seja capaz de ler, compreender e interpretar diferentes tipos de textos.

- e) Escolher temas que possam motivar os alunos – o mais importante é que o aluno tenha motivação ou interesse naquilo que lê. Daí que os textos para a leitura devem ser do interesse do aluno. O professor também pode fazer um diagnóstico na turma para saber que assuntos os alunos gostariam de ler mais. Pode também pedir que em cada semana, um grupo traga uma sugestão de texto para a turma.
- f) Criar oportunidades pedagógicas diversas em sala de aula – é importante que os alunos compreendam que a cada oportunidade de leitura o aluno aprende algo novo e que não é necessário o conhecimento de todo o vocabulário do texto para o seu entendimento.



Actividade 7

Técnica didáctica:	Interacção em grupos - Pensar, Partilhar e Apresentar.
Conteúdo:	Leitura dialogada em Português/L2.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	◆ Pratica as estratégias para uma boa leitura dialogada.

- ◆ Em grupos constituídos por 4 a 5 formandas e formandos, falantes da mesma língua bantu ou de línguas inteligíveis, leiam silenciosamente o texto que se apresenta a seguir;
- ◆ Façam o levantamento do vocabulário de pouco domínio e coloquem perguntas de exploração textual uns aos outros;
- ◆ Partilhem uns com os outros o que compreenderam do texto;
- ◆ Ensaíem uma leitura expressiva individual no seio do grupo. Cada um pode ler quantas vezes forem necessárias;
- ◆ Dividam o texto em partes para uma leitura dialogada. Cada parte fica com um ou dois membros do grupo;
- ◆ Ensaíem uma leitura oral dialogada. Prestem atenção à entonação, à dicção, à pontuação, à coordenação, etc.;
- ◆ Apresentem (leiam) o texto à turma, numa sessão de leitura.





Texto

O Pátio das Sombras

- Venha avó, venha ajudar-nos no campo!
- Não posso, meus filhos, eu hoje sinto muito a cabeça.
- Fica numa sombra, toda sentadinha.
- Não, eu fico. Vão vocês.

E a aldeia toda saiu para o trabalho das colheitas. Era preciso colher toda a produção para impedir que os macacos e porcos selvagens atacassem a machamba. Um dos netos ofereceu-se para ficar a fazer companhia à avó.

- Eu fico consigo, vovó.
- Não fique. Vá aprender a trabalhar a terra.

O moço, obediente, já se afastava quando a avó o chamou.

- Meu neto, chegue aqui. O que é isso que tem no braço?
- É uma pulseira, avó. Apanhei ali, junto da fogueira.
- Dê-me isso de volta.
- Porquê avó? Fui eu que achei...
- Essa pulseira pertencia ao seu pai.

Um arrepio atravessou o menino.

O pai há muito que tinha morrido.

Esse arrepio o fez repensar. E ele estendeu o pulso para que a avó lhe retirasse o enfeite...

Extraído de: Couto, M. (2009). O Pátio das Sombras. Desenhos de Malangatana.
São Paulo: Kapulana.





Actividade 8

Técnica didáctica:	Interação em grupos de línguas - Teatro do Leitor.
Conteúdo:	Leitura dramatizada em línguas moçambicanas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Aprimora a habilidade de tradução de uma língua para outra;◆ Treina as técnicas de produção e conversão de textos em outros géneros textuais.

Ainda em grupos linguísticos homogéneos ou de línguas inteligíveis e respeitando a equidade de género:

- ◆ Traduzam o texto anterior para a vossa língua;
- ◆ Leiam, entre vocês, o texto traduzido. Prestem atenção à dicção, à entonação, à pontuação, etc.;
- ◆ Transformem o texto numa peça teatral, o que significa que cada elemento do grupo deve interpretar um papel;
- ◆ Distribuam esses papéis por cada membro do grupo de modo a que todos participem;
- ◆ Apresentem a vossa peça à turma. A apresentação pode ser em forma de teatro de leitor ou dramatização.

Acabou de ver e exercitar alguns princípios básicos para o ensino-aprendizagem da leitura. E, como sabe, a leitura concorre para a compreensão. De seguida, você vai ler os apontamentos sobre a compreensão e anotar os procedimentos didácticos para a compreensão textual.

5.3. A compreensão leitora

A compreensão é a principal habilidade da leitura. Compreender um texto requer conhecimento prévio do tópico, incluindo vocabulário a ele relacionado. Compreender um texto é fazer uma análise objectiva do mesmo, descodificar e verificar o que realmente está escrito, apropriar-se das principais palavras e ideias presentes no conteúdo e colher dados e informações concretas.





Para que haja uma boa compreensão de leitura, é necessário que o professor selecione materiais que reflectam a vivência do leitor (aluno) de modo a que este tenha já conhecimento básico, vocabulário e experiência própria para dar sentido ao texto. Todavia, à medida em que o aluno adquire vocabulário e experiência, os textos devem convidá-lo para conhecer outras realidades e experiências.

Para uma demonstração dos elementos da compreensão, tomou-se como referência um texto narrativo (conto popular) da língua macua. Todavia, com algumas adaptações, o raciocínio pode ser usado para explorar outros tipos de textos. Por exemplo, elementos da história, reconto, entre outros, só se aplicam ao texto narrativo, mas previsão, ideia principal do texto e inferência aplicam-se a qualquer texto.



Texto

Havara ni Khapa



Havara aari mwaamunama howiiphwanyaxa antuphini. Aahikhalana imatta sinci ni sitokotoko. Canikhala soolya sinci. Aniruwerya ikhutte, nntesa, mattiyokho, kharaka, nakhuwo ni mee. Aakhalano tho miri soowiima soolya: minika, mimanka, mararance, ni mipaphaya. Aanihuwa inama ntoko: ipuri, ilyakhu, marattha ni iputtiputthi.

Havara aatthuna okhalana musurukhu mwinci. Timaana ahaalyaawe soolya ni inama sawe. Waamusivela othumiha paahi.

Havara aakhanleru thaaciri, eetta aweren'yaka vamosa na amuciy awe yakhala oowereyiwa. Yakhalaca ookhulumuwa, ohiya makattamiho yaarinaaya mwirutthuni.

Yena ni amwaarawe yarina exapala (nrpala) yoowumelela ni yooweela mahinyaari. exapala aya yaamokhaviya. Axaanawe ooteene yaahikhalana makhwatta mmettoni yaahaana irukulo, matata, ikhove, ni metto inyaa





sowiipakelana.

Va nihikuni, havera a ovaanela na amwaara awe. Aahuuluma co:

– Mi kanamuhakhu oovikana inama sootheene. Kookhalana ipuri ni ilakhu. Kookhalana miri ca mihokhorokho ni nttimpe (ewoorotha). Nkineemele ovara nteko mahiku otheene. Hiyo ninnikuxa soolima sahu nirowihaka opacari otumiha. Ninturuwa ni musurukhu mwiinci. Niwoko na xeeni exapala ahu enikhala yoowereyiwa?

Niwoko na xeeni asaana ahu ankhalaya ni makhwatta ni ikhove soowiipakaca?

Ooweeli yaahokhala okathi mwiinci yuupuwelaka yeeyo. Amwaara awe yaahomwiirela:

– Orowe wuulume ni Khapa. Yena onaasuwela sittthu sinci. Yena ncuwelaci.

Havara aahorwa wuuluma ni Khapa. Owo aavara muteko. Aatomosa imanka cikithi ni soottokottha. Havara ahonkhomasa ni ahonkoha:

– Ari ehaali xeeni amwaariyo?

Khapa ahaakhula:

– Awo ari salaama. Ammurukula matthuvi. Nankha awawo ari ehaali xeeni?

– Aahikoha Khapa.

Havara ahaakhula:

– Awo ari owaani. Ari ookhulumuwa ni khavanre etthu olelo. Ari ehaali xeeni anamwane awo?

– Havara Amukoha Khapa.

Khapa ahaakhula:

– Awo ari salaama. Nankhi awawo?

– Aakoha yoowo.

Havara ahaakhula:

– Anamwane aka oteene ari ni makhwatta ni irutthu inomwiipakaca.

Muluku ohonivaha muhakhu, nanso okumi ahu khuneetta saana. Niire exeeni?

We woosuwela moota nneerahu nimalihe maxankiho ala?

Khapa ahonkoma ni apacera wuupuwela okathi mwinci. Moowaakuva aaheera:

– Miyo koosuwela mananna oowaakhula! We onophavela olya eyoolya yooreera.

Eyoolya eyo enanaakiha iretta ni erutthu enikhala yoolipa.

– Havara aamwi:

– Miyo nkinonto wiiwa elavuliwaka wa soolya iyo!

Sinkhumelela vayi? Sinkhala musurukhu mwinci, kahiyo?

Khapa aamwi:

– Sinkhala cinrowa musurukhu yoowo orinaawo. Mwayeeyo, Munrowa Okhala Thaaciri-xa niwoko wi Munrowa okhalana ekumi yoorera. Nrowe owaannyaka kawoonihere ni eyoolya yooreera.

Extraído de: PROGRESSO (2011): Havara ni Khapa (O Leopardo e o Cágado).

NB: Versões existentes em Kimwani, Shimakonde, Ciyaaowo e Português.





a) Previsão:

Consiste em prever o que se vai tratar no texto. Isso pode ser feito tendo como base as imagens ou o título do texto. As imagens e o vocabulário podem, logo à priori, significar alguma coisa para o leitor. Assim, é necessário que o professor saiba seleccionar um texto para a leitura, cujo título, imagens e vocabulário estejam relacionados.

A previsão envolve usar o que um leitor (aluno) sabe sobre um texto para especular sobre o que acontecerá ou sobre o seu conteúdo. A previsão foca a atenção do leitor e apoia o pensamento para determinar se a previsão está correcta ou não.

Procedimentos didácticos para orientar a previsão

Entre outras estratégias didácticas, a previsão pode ser orientada através de perguntas de exploração da configuração gráfica do texto, isto é, explorando a imagem, o título, a relação da imagem com o título, etc. Isto pode ser feito através de tipos de perguntas como as que se seguem:

- Observando as imagens, que tipo de animal, objecto, acham que são ou pode ser?
- De acordo com o que observaram e com o título do texto, o que pensam que se vai tratar na história?
- Podem dar um título ao texto (se for o caso de textos sem título)?
- Que outro título podemos dar ao texto (se for o caso de textos com título)?

Com base nestas e noutras perguntas, o professor deve orientar o aluno a elaborar um juízo crítico sobre o que vê e o que acha que se vai desenrolar na história. Para o efeito, é necessário que haja preparação prévia das perguntas e estas devem despertar, no aluno, o interesse pelo que se tratará a seguir.

b) Elementos da história:

São intervenientes da história, isto é, são personagens que praticam acções num determinado tempo e espaço. Para além dos elementos da história, encontramos também o problema e a solução que a história apresenta.

Procedimentos didácticos para orientar a extração dos elementos da história

Tal como a previsão, a extração dos elementos da história num texto é geralmente feita por meio de perguntas. São, por exemplo, perguntas de natureza curta e objectiva, como as seguintes:

- Quem? (personagens da história)





- Onde? (local/espço da realizaço da histria)
- Quando? (tempo em que aconteceu a histria)
- O qu? (acontecimento da histria)
- Qual ? o problema?
- Como se resolveu? (soluço do problema)
- Que outra forma o grupo proporia para a resoluço do problema?

c) *Ideia principal do texto:*

A extracço da ideia principal ? o ponto alto da compreenso de um texto. ? o momento em que o leitor (aluno) consegue explicar o texto completo em poucas palavras ou identificar e reter, dentre vrios assuntos, a ideia principal que a histria retrata. Explorar bem a previso e os elementos da histria tem extrema importncia para se captar a ideia principal do texto.

Procedimentos didcticos para extrair a ideia principal

A extracço da ideia principal de um texto pode ser feita recorrendo a perguntas como as seguintes:

- De que fala a histria do conto em Emakhuwa?
- Qual ? a coisa mais importante que devemos saber sobre a histria?
- Na histria com o ttulo "Havara ni Khapa", qual foi o papel de Khapa?

d) *Reconto da histria:*

? a etapa em que o aluno narra, em suas palavras, e de forma ordeira, os acontecimentos da histria. Por exemplo, num conto o aluno, ao recontar a histria, tem que frisar os quatro momentos fundamentais que s?o a apresentao, a transgresso, a puniço e o ensinamento.

Procedimentos didcticos para o reconto da histria

Para facilitar o reconto da histria, o aluno pode ser orientado a partir de perguntas que sequenciem os acontecimentos, tais como:

- O que aconteceu no in?cio do conto "Havara ni Khapa"?
- E a seguir, como foi o desenvolvimento?
- Como terminou a histria?

Estas e outras perguntas podem ser feitas pelos alunos. Quer dizer, faz parte das actividades de compreenso de leitura, a capacidade que os alunos teriam para fazer perguntas de compreenso e interpretaço uns aos outros.



**e) Identificação de problemas e formas de solução:**

Extrair do texto o problema e a forma como o mesmo foi ultrapassado.

Procedimentos didácticos para identificação de problemas e formas de solução

A identificação e as formas de solução de um problema em uma história podem ser espevitadas a partir de perguntas elaboradas pelo professor. Usando o exemplo do texto “Havara ni Khapa”, o professor pode colocar as seguintes perguntas:

- Qual era a preocupação de “Havara”?
- O que “Havara” fez para resolver o seu problema?
- Como é que “Khapa” ajudou “Havara” a resolver o seu problema?

f) Inferência:

O aluno faz o uso dos seus próprios conhecimentos, vivências e suas experiências e, juntamente com as ideias do texto, procura compreender informações que não são expressas directamente na história. A inferência é um elemento da história que está mais vinculado à interpretação que à compressão.

Procedimentos didácticos para a inferência

- Para orientar o aluno a fazer uma inferência por forma a entender uma mensagem mesmo que não esteja explicitamente referida no texto, o professor pode formular perguntas do tipo:
- Tendo como base a história, será que “Havara” conhecia “Khapa”?
- Diga por que é que você pensa assim.
- Na sua opinião, “Khapa” teve bom procedimento? Porquê?

g) Identificação de palavras que exprimem sentimentos:

O conhecimento das palavras e expressões do texto pode ajudar a identificar os sentimentos das personagens referidas no texto. É nesta fase em que o aluno se sente intimamente ligado à história, pois estes sentimentos podem apelar à empatia do aluno em relação a um certo personagem.

Procedimentos didácticos para orientar a identificação da moral da história

- Para a identificação de palavras ou expressões que exprimem sentimentos, o professor pode recorrer a perguntas que remetem o aluno a buscar passagens textuais que se referem à caracterização emocional dos personagens. Para o texto apresentado, pode-se formular as seguintes perguntas:
- Qual era o sentimento de “Havara” quando decidiu conversar com a sua esposa?



- E o “Khapa” como é que estava emocionalmente quando “Havara” lhe contactou?
- Representa o sentimento de “Havara” através da expressão facial.

h) Identificação da moral da história:

A moral da história é a lição que o autor quer que os leitores aprendam através da história. Em classes iniciais, é extremamente importante que o aluno saiba que, em tudo o que lê, aprende algo.

Procedimentos didáticos para orientar a identificação da moral da história

Os alunos podem extrair lições diferentes sobre a mesma história. É importante que o professor saiba valorizar as lições apresentadas pelos(as) alunos(as). Por fim, ele pode apresentar a sua versão, sem, no entanto, influenciar o pensamento dos(as) alunos (as). As perguntas a seguir são típicas para a identificação da moral da história:

- Qual é a moral da história?
- Que lições tiram a partir da história lida?

Atenção!

É importante que, ao orientar as perguntas para verificar a compreensão textual, o professor tome em consideração as vivências dos alunos. Por exemplo, pode fazer perguntas como:

- ◆ Que partes da história são semelhantes e ou próximas às das suas realidades?
- ◆ Que partes da história são distantes das suas vivências?
- ◆ O que aprenderam com a história (lições tiradas das histórias orais e escritas na sua língua primeira)?

Será através destes estímulos que o aluno será capaz de chegar ao último elemento da compreensão, que é a continuação da história com base no conhecimento do texto.

i) Continuação da história com base no conhecimento sobre o texto:

É o momento de exploração de diferentes ideias, desenvolvendo conversas que permitem construir suas próprias habilidades de comunicação oral. Para tal, é necessário que o professor estimule a continuação da história pelos alunos com base nos elementos que o texto apresenta, imaginando caminhos que a história pode tomar para continuar e chegar a um final diferente.

Procedimentos didáticos para continuação da história com base no conhecimento sobre o texto





O professor pode estimular a continuação da história pelos alunos com base nos elementos que o texto admite. Por exemplo, formulando perguntas como:

- A história “Havara ni Khapa” tem um desfecho? Porquê?
- Imagine que caminhos a história pode tomar para continuar e chegar ao fim?

Sugestões gerais para o ensino da leitura virada para a compreensão

Em geral, a compreensão de um texto, como parte das actividades de leitura, tem sido menos explorada em sala de aula. O pouco que se explora tem sido a compreensão de pequenos trechos, principalmente palavras, frases ou funções gramaticais de fácil localização no texto. Ademais, os textos escolhidos para a leitura são, geralmente, narrativos e poéticos. Textos informativos, didácticos e remissivos, que são, por excelência, textos que conduzem à compreensão, são menos explorados.

De entre os vários procedimentos didácticos para uma actividade de leitura virada para a compreensão e interpretação, o professor deve:

- Dar mais oportunidade ao aluno para que incremente sua iniciativa, isto é, conferir, ao aluno, um papel muito activo na elaboração e estabelecimento de significados, ensinando-o a elaborar as maneiras razoáveis de fazê-lo;
- Ensiná-los e orientá-los na utilização das formas gráficas de representação - *sublinhar* os fragmentos do texto, identificando suas funções (causa, exemplo, descrição, processos);
- Ensiná-los a identificar as partículas que conectam e/ou caracterizam esses fragmentos e/ou a inferi-las quando não são explícitas. É importante, também, que o professor reforce que a experiência de vida e conhecimentos prévios das pessoas interferem na sua forma de compreender o texto ou uma imagem e que alguns textos criam espaços para essa diversidade de interpretação. Compreender seria a primeira etapa no processo de interpretação do texto, que demanda mais reflexão e subjectividade.

Estes e outros procedimentos ajudam o professor, e o próprio aluno, a aferir melhor o nível de compreensão a que chegou sobre um determinado texto. Implicitamente, estaria a trabalhar alguns aspectos do funcionamento da língua sem, no entanto, precisar de formular questões que tradicionalmente são usadas para trabalhar a gramática em aulas de línguas.

Na compreensão de um texto, intervêm aspectos de funcionamento da língua. Na secção que se segue, você vai aprofundar os seus conhecimentos sobre o funcionamento de língua e reflectir sobre os procedimentos didácticos de ensinar a gramática na língua sua moçambicana de trabalho.





5.4. Funcionamento da língua ou gramática

A língua é um instrumento de comunicação que obedece a regras de funcionamento. Têm sido utilizadas várias estratégias para o ensino do funcionamento da língua e para a compreensão de vários aspectos da gramática. O objectivo deste ensino é habilitar os alunos a servirem-se da linguagem, quer falada quer escrita, para exprimirem melhor o que pensam e o que sentem. Significa isso que se deve fornecer ferramentas essenciais ao aluno para que ele domine o funcionamento pleno da língua.

Mas antes de nos alongarmos sobre o funcionamento da língua, vamos reflectir sobre as seguintes questões:



Actividade 9

Técnica didáctica:	Interacção aos pares - Reflexão.
Conteúdo:	A gramática no âmbito de ensino de línguas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Prevê, de uma forma reflexiva, as melhores formas de ensinar a gramática;◆ Relaciona suas vivências na aprendizagem da língua e as práticas de ensino da gramática.

- ◆ Com o seu colega de carteira, reflectam sobre as duas questões a seguir: Será que a gramática é realmente indispensável no ensino de uma língua? Qual é a sua experiência de aprender a gramática nos níveis anteriores de ensino?
- ◆ Há coincidências na forma como aprenderam a gramática nos níveis anteriores?
- ◆ Tendo em conta a vossa experiência, como é que consideram que se deve ensinar a gramática?

A gramática no ensino de línguas

A resposta clara e directa à pergunta: “Será que a gramática é realmente indispensável no ensino de uma língua?” seria “não”. Muitas pessoas no mundo falam as suas línguas maternas sem ter estudado a sua gramática. Além disso, as crianças começam a falar muito antes de saber se o que falam é gramatical ou não. Pelo que, com estas teses, pode dizer-se que a gramática não parece ser indispensável quando se aprende uma língua. Assim, o ensino da gramática e a aquisição e aprendizagem da língua materna podem ser totalmente desconectadas uma da outra, uma vez que imersão linguística leva à aquisição implícita da gramática. Todavia, há uma necessidade de se trabalhar o funcionamento da língua no contexto escolar, o que pode ser feito de duas formas, nomeadamente, o ensino implícito e explícito da gramática.





Afinal, como ensinar a gramática de forma implícita ou explícita?

Para melhor enquadramento das sugestões metodológicas que se apresentam nesta secção, considere-se os três trechos e as respectivas actividades propostas a seguir.

Trecho 1:

Numa aula sobre funcionamento de língua, uma professora de Cicopi, ao ensinar a flexão em número, chamou para frente uma menina. A seguir pediu aos restantes alunos da turma para apontarem a menina dizendo: *icioranana?* / "É uma menina". A seguir, chamou a segunda menina. E perguntou: *Aku iku simbidi, hikho cani?* / "Dado que são duas, como é que diremos?" Resposta: *isioranana.* / "São meninas".

Nota: Neste exercício, o professor pode chamar mais meninos, usar objectos de dentro ou fora da sala, com o intuito de trazer a ideia do singular e do plural.

Trecho 2:

A mesma professora de Cicopi, para ensinar os tempos verbais, tomou como ponto de partida a seguinte frase: *Nidyite mipawu.* / "Comi mandioca".

A seguir pergunta: *I cani ningadya?* "O que comi?" Respondem: *Udyite mipawu.* / "Comeste mandioca." Pergunta: *Ditshiku muni ningadya mipawu?* "Em que dia comi mandioca?" Resposta: *Nyanova.* / "Ontem". E depois perguntou: *Idi mangwana, minakhanu cani?* / "Se for amanhã, como diriam?" Respondem: *Mangwana unadya mipawu.* / "Amanhã comerás mandioca". *Idi konku?* / "E se for agora?" *Awe udyia mipawu.* / "Tu comes mandioca".

Trecho 3:

Um professor de Ciwute pretende ensinar a lateralização. Ele faz perguntas do tipo:

- 1) *Cincino, ife tiri kuponi?* / "Agora onde é que estamos?" Os alunos respondem: *Ife tiri musala.* / "Nós estamos na sala de aula."

Aqui o professor explica que **mu-** indica que algo está dentro de...

- 2) *Iri kuponi kadera ya mufundisi?* / "Onde está a cadeira da professora?" *Kadera ya mufundisi iri paduzi pa meza.* / "A cadeira da professora está perto da mesa".

Aqui a professora explica que **pa-** indica aproximação/algo que está perto/junto de...





Actividade 10

Técnica didáctica:	Interação em grupos.
Conteúdo:	Exercício prático sobre a gramática.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Responde às perguntas do exercício com base nas suas experiências de aprendizagem da língua e dos trechos apresentados sobre o assunto;◆ Elabora actividades específicas sobre o ensino implícito e explícito da gramática;◆ Reflecte sobre o ensino da gramática nas línguas moçambicanas.

Formem grupos de 4 a 5 formandos de ambos os sexos e respondam às seguintes perguntas:

- ◆ Após a leitura e compreensão dos três trechos, que formas de ensino da gramática estão patentes em cada um dos casos? Justifiquem as vossas posições.
- ◆ Como ensinariam a gramática (por exemplo, a locativização) de forma implícita, nas classes iniciais, e de forma explícita nas classes mais adiantadas em uma língua moçambicana?
- ◆ Com base na vossa experiência e no conhecimento que possuem sobre o ensino implícito e explícito da gramática, elaborem actividades que julguem importantes para o desenvolvimento de uma competência gramatical específica (por exemplo, concordância entre verbo e sujeito em L1; concordância entre nome e qualificador; pronominalização do sujeito; pronominalização de objectos; etc.).

Depois de ter reflectido sobre o ensino da gramática, no ponto que se segue você vai apreciar algumas imagens de dicionários e gramáticas de línguas moçambicanas e, de seguida, vai ler apontamentos sobre o ensino implícito e explícito da gramática.





O ensino da gramática, mesmo não sendo indispensável, é relevante para a aquisição de uma determinada língua, daí que haja necessidade de adoptar estratégias que promovam o desenvolvimento de competências gramaticais nos alunos. Para o efeito, o professor deve redobrar esforços para aplicar variadas estratégias que possam ajudar os alunos a dominar as regras gramaticais da língua que é alvo de aprendizagem. Para o caso específico das línguas moçambicanas, ainda há poucas gramáticas. As de referência são o Dicionário Changana - Português (Siteo, 2011) com uma parte sobre a gramática da língua; a Gramática Descritiva da Língua Changana (Ngunga e Simbine, 2012); Elementos da Gramática da Língua Yao (Ngunga, 2002).

No ensino de línguas, existe um vasto conjunto de opções metodológicas que defendem a forma como se deve ensinar a gramática. No âmbito do ensino implícito da gramática, existe o chamado *“ensino orientado para o significado”*, que consiste numa aprendizagem natural da língua, em que o aluno aprende sem que o professor explicita as regras de funcionamento da língua-alvo. No âmbito do ensino explícito da gramática, encontramos o denominado *“ensino orientado para a forma”*, no qual o professor privilegia, de forma mais consistente, a apresentação de estruturas e regras linguísticas que o aluno deve dominar e aplicar.

Ainda que estes princípios metodológicos concorram para o desenvolvimento da competência linguística gramatical, eles têm suas vantagens e desvantagens. O ensino *“orientado para o significado”*, por exemplo, considera-se vantajoso pelo facto de se criarem condições para o aluno aprender o funcionamento da língua num ambiente sociocultural sem que se sinta vigiado pelo professor. A desvantagem desta abordagem é que muito do que os alunos ouvem é dito por outros alunos que ainda estão em fase de desenvolvimento da língua, o que significa que os aprendentes podem estar expostos a muitos erros de língua.

O *“ensino orientado para a forma”* é considerado vantajoso pelo facto de o aluno receber, com frequência, modelos correctos fornecidos pelo professor ou pelos materiais de ensino e praticá-los sob orientação do professor. A desvantagem é que, na tentativa de usar os modelos fornecidos pelo professor ou através de materiais de ensino, os alunos podem cometer erros de sobregeneralização, isto é, aplicarem uma certa regra da língua em um contexto inapropriado.





Exercício para ensino implícito ou explícito da gramática

Para um maior domínio da gramática de uma língua, é necessário que os alunos pratiquem exercícios escritos e orais visto que é pela “prática da língua”, e não através da sua análise, que se aprende uma língua. Embora haja algumas aproximações no ensino de gramática de qualquer língua, para o caso das línguas moçambicanas, línguas tipicamente aglutinantes, requer práticas constantes como forma de aprimorar como funcionam as estruturas gramaticais.

Para o ensino implícito da gramática, os alunos podem ser mergulhados em exercícios estruturais, onde aprenderão a gramática de forma implícita. Estes exercícios estão subdivididos em cinco tipos, nomeadamente, preenchimento de lacunas, escolha múltipla, transformação de frases, expansão e repetição. Para uma breve demonstração, apresentamos, a seguir, como dois destes funcionam, o de preenchimento de lacunas e a transformação de frases.

- a) *Preenchimento de lacunas* - neste tipo de exercício, apresenta-se frases com espaços em branco e são fornecidas estruturas linguísticas que o aluno deve usar para preencher esses espaços.

Exemplo em Elomwe:

Okwanihe malaka ni masu ala: Osilo, olelo ni Omeelo. /“Preencha os espaços em branco com as formas ontem, hoje e amanhã”.

_____ koolya caakwa.	/“_____ comi mandioca.”
_____ kinaalya caakwa.	/“_____ comerei mandioca.”
_____ kinlya caakwa.	/“_____ como mandioca.”

- b) *Transformação de frases* – consiste na apresentação de frases que têm estruturas que devem ser modificadas de acordo com certas regras. Por exemplo, as regras de concordância verbal em Ciwute:





Mutongi wa dziko afika rero. Iye yafika na nkazi wayo. Imwe timbafuna kubwera kwayo. Iye tabwera kulonga nandawa ya dziku. Kulonga nandawa ya dziku zvakankaka!

Nyoresa mundanda: /"Rescreve correctamente a frase"

"O Presidente da República chegou hoje. Ele chegou com a sua esposa. Vocês gostam da vinda dele. Ele vem falar dos assuntos do país. Falar dos assuntos do país é importante".

Nota: O texto em Português não apresenta problema de concordância, o que já não acontece em Ciwute. O formador deve inspirar-se no texto para trabalhar a concordância nas restantes línguas moçambicanas.

Tendo em conta o funcionamento das línguas moçambicanas, a tipologia de exercícios proposta acima pode ser recriada, adaptada e adequada à natureza das estruturas gramaticais destas línguas e ao conteúdo que se pretende ensinar. Por exemplo, para ensinar implicitamente as classes nominais, concordância com o verbo ou os possessivos, o professor pode proceder da seguinte forma:



A seguir à leitura e interpretação da imagem, aproveitando a etapa do "nomear", o professor pode pedir que os alunos agrupem o que vêem na imagem em espécie (pessoas/seres humanos, animais, objectos). A partir desse agrupamento, tendo em conta o assunto da aula, pode pedir, por exemplo, para que os alunos olhem para

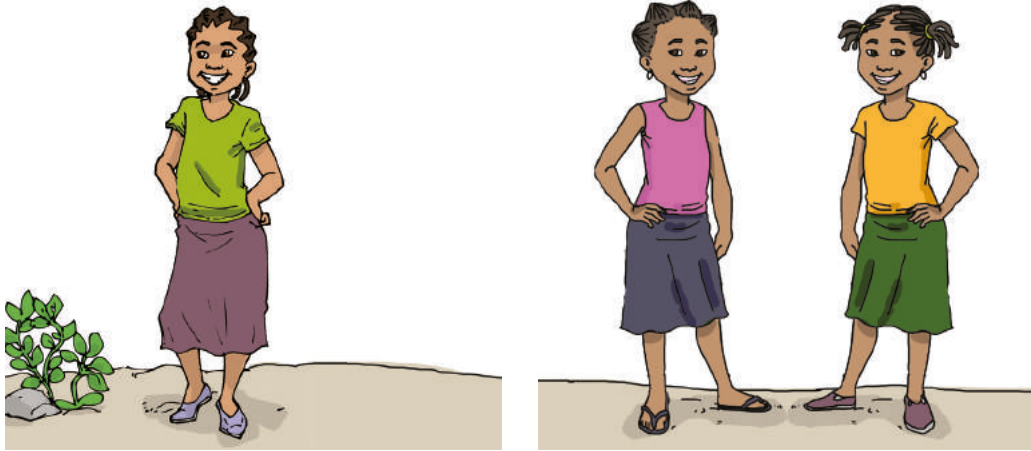




a semelhança das iniciais de alguns dos nomes das figuras presentes na ilustração. Através dessas iniciais, tendo em conta o conceito de classe nominal (cf. Manual de Línguas Moçambicanas, Capítulo III) ou por meio da aplicação do princípio de concordância do sujeito com o verbo, chega-se ao entendimento do que é classe nominal. Este princípio pode-se aplicar para a temática dos possessivos, o que levará os alunos a entenderem que os possessivos variam tendo em conta as classes nominais.

No ensino explícito da gramática, faz-se o tratamento de definições, exploração de significados e o fornecimento de regras gramaticais prontas a serem aplicadas.

Exemplo:



No ensino de singular e plural das palavras *cihoranana* e *sihoranana*, em Cicopi, tal como mostra a imagem, a professora explica que a flexão em número é feita pelo prefixo. O **ci-** é o prefixo que indica o singular e o **si-** indica o plural.

Sobre os tempos verbais, a professora indica que as marcas do tempo são assinaladas por partículas denominadas morfemas, que se aglutinam ao verbo. Em Cicopi, por exemplo, as marcas dos tempos verbais são **-ite**, no passado (*nidyite*); **-a-**, no presente, (*nadya/nidya*) e **-na-**, no futuro, (*ninadya*).

Estes princípios são aplicáveis a qualquer língua moçambicana. Entretanto, há que se tomar em consideração as especificidades de cada língua. Por exemplo, não são todas as línguas que agrupam os nomes tendo em conta a sua semântica.





Actividade 11

Técnica didáctica:	Interação em grupos – grupos de peritos.
Conteúdo:	Exercício prático sobre a gramática.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Aprofunda seus conhecimentos sobre o ensino implícito e explícito da gramática;◆ Planifica actividades apropriadas para o ensino implícito ou explícito da gramática em línguas moçambicanas;◆ Aprimora suas habilidades de argumentação e posicionamento em relação a um determinado assunto.

- ◆ Usando os mesmos grupos linguísticos das actividades anteriores ou formando outros, mas sempre respeitado o princípio de equidade de género, façam o sorteio dos seguintes temas: Ensino implícito da gramática e ensino explícito da gramática;
- ◆ Cada tema pode ser abordado por 2 ou mais grupos, dependendo do número de grupos formados ou existentes na turma;
- ◆ Cada grupo deve, com o auxílio do Manual e outras fontes de leitura, procurar especializar-se em teoria e na prática sobre o tema que lhe coube;
- ◆ A seguir, os grupos devem conceber exercícios e materiais didácticos apropriados para a modalidade de ensino da gramática em que se vai especializar;
- ◆ Com os exercícios e materiais didácticos concebidos, planifiquem uma aula sobre a modalidade que vos coube abordar;
- ◆ Os grupos que abordarem a mesma modalidade podem partilhar seus trabalhos (material, exercícios, plano de aula) para correcções, sugestões, etc. Todavia, devem assegurar que não planificam sobre o mesmo conteúdo;
- ◆ Depois que tudo estiver no ponto, façam a simulação da vossa aula para a turma.

NB: Esta actividade pode ser preparada fora da sala, aproveitando as horas de estudo independente, e culminar na sala de aulas com as simulações.

Como sabe, a avaliação é uma componente integrante do processo de ensino-aprendizagem, pois permite verificar o nível de aprendizagem dos alunos e prover estratégias para a superação de possíveis dificuldades. A seguir você vai aprender mais sobre os procedimentos didácticos para avaliar a leitura, a compreensão e a gramática das línguas moçambicanas.





5.5. Avaliação das competências de leitura, compreensão e interpretação de textos

A avaliação é um processo contínuo que visa aferir conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos. Para que o professor possa conhecer o rendimento dos seus alunos, é necessário avaliá-los.

Não se pode avaliar competências sem o emprego da avaliação formativa. É avaliando continuamente, e ao longo de todo o processo de aprendizagem, que o professor descobre pontualmente os sucessos e as necessidades de aprendizagem de cada aluno. O objectivo final da avaliação é estimular o progresso dos alunos e ajudá-los a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas.

É, igualmente, através da avaliação que o professor faz o auto-controlo do seu desempenho, o que pode determinar mudanças e formas alternativas de melhorar a planificação das suas aulas. Deste modo, a avaliação é um meio que permite verificar o alcance dos objectivos e resultados de aprendizagem, daí que haja necessidade de informar ao aluno sobre os objectivos da avaliação e posterior análise dos resultados alcançados. O(a) professor(a) deve usar o processo de avaliação para identificar alunos com dificuldades de aprendizagem e procurar metodologias alternativas para trabalhar com esses alunos³.

Assim, como estratégia didáctica para a avaliação da competência de leitura, compreensão e interpretação textual, recomenda-se o seguinte ao professor:

- ◆ **Criar jogos de leitura que possam ser feitos em grupos, onde o(a) professor(a):**
 - Prepara textos ou frases curtas e distribui pelos grupos;
 - Forma grupos que têm a tarefa de ler os textos de acordo com os tipos de leitura estudados anteriormente (os textos podem ser do Manual do Aluno ou de outras fontes);
 - Pede aos alunos para que expliquem, por palavras suas, o que terão compreendido durante a leitura e apresentem a lição aprendida do texto. Os alunos que apresentarem dificuldades recebem reforço dos colegas e do professor por forma a superá-las.

Para além dos grupos grandes (4 a 6 formandos/formandas), a avaliação da competência de leitura pode ser feita aos pares (grupos de 2 formandos/formandas), nos quais, enquanto um é leitor, o outro procura interpretar o que o colega tiver lido. Deste modo, é necessário que os alunos possuam um conhecimento básico do que lêem e do vocabulário para melhor compreenderem as ideias do texto.

³ Sobre as metodologias e estratégias para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, consulte-se o Manual de Psicopedagogia.





◆ **Proporcionar oportunidades para leitura e interpretação de livros (revistas, magazines, jornais, etc.)**

Esta estratégia visa colocar o(a) aluno(a) em constante contacto com diferentes livros para que possa melhorar a sua visão no que concerne à leitura e interpretação de textos. Para o efeito, é necessário que o(a) professor(a) seleccione e distribua pelos alunos diferentes tipos de materiais para que, sempre que tiverem aulas de línguas, façam leitura e interpretação de alguns trechos desses materiais.

O professor deve registar os dados de desempenho dos alunos nestas actividades de leitura para melhor controlo da sua evolução e para que possa identificar e prestar mais atenção aos aspectos em que eles precisam de mais apoio.

◆ **Formular perguntas de compreensão e de interpretação**

Antes de orientar a aula de leitura e interpretação de texto é necessário que o(a) professor(a) prepare perguntas para fazer antes, durante e depois que os alunos tiverem lido. As perguntas devem estimular o pensamento crítico, devem exigir o raciocínio do aluno e não simplesmente repetição do que tiver sido lido.

As perguntas devem ser de todos os níveis, incluindo as que apoiam a compreensão inferencial e a compreensão avaliativa, partindo, por exemplo, de algumas palavras usadas. Tomemos como exemplos as seguintes chaves:

- Respostas do nível linguístico ao texto (extracção e organização da informação, ordenar a sequência dos acontecimentos, comparar textos, preencher/completar um texto);
- Para relembrar informações- o que foi pedido para o leitor (dizer as ideias principais, nomear factos e detalhes);
- Para estimular o pensamento rápido (dizer, descrever, mostrar, nomear, quem, o quê, quando, onde...);
- Para inferir (comparar com o quotidiano, avaliar, opinar, etc.);

A seguir apresenta-se uma tabela resumo de algumas das expressões e perguntas possíveis de serem formuladas para a compreensão, interpretação e avaliação de informação de um texto.





	Compreensão textual	Interpretação e Avaliação da informação textual
Tipo de expressões e perguntas:	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Segundo o texto... ◆ De acordo com o autor do texto... ◆ No texto diz-se que... ◆ O texto informa que... ◆ O autor sugere que... ◆ O autor opina que... ◆ Quais as personagens do texto? ◆ Onde ocorreu a acção? ◆ Indica o narrador do texto. ◆ etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Diante do que foi exposto podemos concluir... ◆ Infere-se do texto que... ◆ O texto permite-nos deduzir que... ◆ Conclui-se do texto que... ◆ O texto possibilita o entendimento de... ◆ O que achas sobre a opinião do personagem...? ◆ O que farias no lugar de...? ◆ Dá outro desfecho à história. ◆ etc.

Tabela 7: Exemplos de perguntas e expressões para a avaliação da interpretação, compreensão e avaliação da informação textual.



Actividade 12

Técnica didáctica:	Actividade interactiva em grupo de línguas.
Conteúdo:	Perguntas e expressões para extracção e avaliação de informação textual em línguas moçambicanas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Elabora perguntas para avaliar a competência leitora nos alunos (compreensão, interpretação e avaliação da informação textual); ◆ Aprimora a habilidade de escrita nas línguas moçambicanas.

- ◆ Formem grupos 4 a 5 formandos e formandas, falantes da mesma língua ou de línguas inteligíveis;
- ◆ Inspirando-se no quadro resumo e nas sugestões sobre a avaliação da competência leitora, elaborem perguntas ou expressões para extracção e





avaliação de informação textual na vossa língua moçambicana;

- ◆ Escrevam o vosso trabalho, com correcção ortográfica, num papel gigante;
- ◆ Partilhem o vosso trabalho com os restantes colegas da turma.

5.6. Avaliação da competência gramatical

No contexto de ensino de línguas, a competência gramatical é aquela que, ao longo dos tempos, tem sido o foco da avaliação uma vez que o ensino de línguas assentava na compreensão e domínio do funcionamento do sistema linguístico, no conhecimento das normas, assim como na memorização das estruturas apreendidas. Por essa razão, há variadíssimas estratégias e tipologias de exercícios para avaliar a competência gramatical. Nas línguas moçambicanas, tipicamente aglutinantes, o funcionamento de língua é que dita as normas e por isso os tipos de exercícios devem tomar em consideração as estruturas linguísticas. Os princípios adoptados para o ensino implícito e explícito da gramática podem ser adoptados para a sua avaliação. O preenchimento de lacunas, a correcção e transformação de frases, agrupamento de palavras tendo em conta sua natureza e composição, etc.), são algumas das estratégias a adoptar.



Actividade 13

Técnica didáctica:	Interacção em grupos em línguas moçambicanas.
Conteúdo:	Elaboração conjunta de exercícios (perguntas) sobre leitura, compreensão e interpretação de um texto.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	◆ Elabora perguntas em línguas moçambicanas para compreensão, interpretação, reflexão e avaliação de informação textual.

- ◆ Formem grupos de 4 a 5 formandos e formandas.
- ◆ Com a ajuda deste Manual e de outras fontes de consulta, elaborem perguntas que incidam sobre:
 - (i) Compreensão textual (perguntas que avaliam competências para localizar e extrair informação textual);
 - (ii) Interpretação do texto (Perguntas que avaliam competências para integrar e interpretar informação textual);
 - (iii) Reflexão e avaliação de informação (perguntas que avaliam competências para reflectir e avaliar informação textual).





- ◆ Depois da discussão em grupo, apresentem os vossos trabalhos à turma;
- ◆ Criem uma sessão de debate na turma de modo a encontrarem consensos sobre perguntas a serem usadas em cada uma das etapas;
- ◆ Encontrados os consensos, elaborem uma grelha conjunta e coloquem-na na vitrina para uso dos demais.

Depois de aprender as estratégias de avaliação da leitura, compreensão e funcionamento de língua, você já pode planificar e simular aulas bem como realizar actividades de avaliação. A seguir, você irá planificar e simular aulas na sua língua moçambicana.

5.6. Planificação e simulação de aulas

No segundo capítulo deste Manual, vimos que a planificação é a determinação do que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo, a previsão das estratégias que propiciam a aprendizagem e apropriação eficazes de conhecimentos pelos alunos.

Para uma competente execução desta actividade, é necessário muita dedicação, criatividade e inovação do professor de modo a que a realização em sala de aula seja bem-sucedida e geradora de aprendizagens significativas.

A simulação de aulas é uma actividade que se consubstancia em aliar a teoria à prática, isto é, a implementação do que foi planificado.

Assim, as actividades propostas a seguir são exclusivamente para práticas em sala de aula ou nas práticas pedagógicas.



Actividade 14

Técnica didáctica:	Interacção em grupos de línguas.
Conteúdo:	Planificação e simulação de aulas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Planifica aulas de leitura, compreensão e interpretação de textos em línguas moçambicanas; ◆ Simula aulas de leitura, compreensão e interpretação de textos em línguas moçambicanas para o nível primário.

- ◆ Observando os critérios de equidade de género e de línguas inteligíveis, formem grupos de 4 formandos cada;





- ◆ Planifiquem uma aula de leitura e compreensão de textos na língua primeira, observando todos os elementos necessários para a sua boa execução. Tomem em consideração todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Primário;
- ◆ Recorram aos conteúdos dos programas e manuais do aluno do Ensino Primário em línguas moçambicanas;
- ◆ Centralizem a vossa aula na componente compreensão textual, elaborando as questões/perguntas de extracção de informação textual;
- ◆ Treinem no grupo de maneira a verificarem como a planificação da aula poderia ser melhorada, retirando pontos desnecessários ou incluindo outros que possam ampliar a participação e aprendizagem dos alunos;
- ◆ Com base no uso de metodologias participativas, simulem a vossa aula para a turma na língua primeira.



Actividade 14

Técnica didáctica:	Interacção em grupos de línguas.
Conteúdo:	Planificação e simulação de aulas.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Planifica aulas para o ensino da gramática para alunos do ensino bilingue do Ensino Primário; ◆ Simula aulas de ensino da gramática nas línguas moçambicanas; ◆ Elabora actividades apropriadas para o ensino da gramática para alunos do Ensino Primário.

- ◆ Entre falantes da mesma língua ou línguas inteligíveis, formem grupos de 4 formandos e formandas;
- ◆ A partir do programa de línguas moçambicanas do Ensino Primário, planifiquem uma aula sobre um dos aspectos de funcionamento da vossa língua;
- ◆ Escolham a modalidade de ensino de gramática que acharem adequada para o tema;
- ◆ Centrem a vossa aula no aspecto de ensino e avaliação do funcionamento da língua/gramática, aplicando técnicas e elaborando exercícios de avaliação;
- ◆ Tomem em consideração os níveis de ensino, isto é, aula para o primeiro, o segundo e o terceiro ciclos de aprendizagem;
- ◆ Treinem o quanto necessário e apresentem a vossa aula à turma.





5.7. Sugestões de actividades para aulas orientadas para leitura, compreensão e interpretação de textos

O caminho para a aquisição e solidificação da competência leitora é longo e complexo. Os hábitos de leitura são adquiridos quando se realizam constantes actividades de leitura orientada na sala de aula. Para se atingir níveis aceitáveis de compreensão e interpretação textual, é necessária uma prática constante na sala de aula, na biblioteca e na família. As práticas aqui sugeridas são algumas das várias possíveis de serem implementadas para cultivar os hábitos de leitura nos alunos:

- ◆ Contar histórias na sala de aula – ouvir histórias é um dos passos importantes para o aluno dominar a leitura.
 - Conte histórias que conhece e identifique previamente os acontecimentos-chave para os apresentar de forma clara e sugestiva;
 - Observe sempre a reacção dos alunos para poder fazer os ajustes necessários, aligeirar uma situação ou dramatizá-la para envolver emocionalmente os alunos;
 - Envolver, sempre que possível, os seus alunos no relato da história e/ou no reconto, por exemplo, pedindo-lhes para repetirem consigo algumas passagens.
- ◆ Ler histórias tradicionais – as lendas, as fábulas, os mitos e os contos populares são histórias que começam por ser transmitidas oralmente, depois escritas e recriadas por vários escritores, em versos ou em prosa. Para além de serem um poderoso suporte cultural e repositórios de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais e juízos de valor, representam também os voos de imaginação de sucessivas gerações.
 - Ter atenção para não trabalhar as mesmas histórias, procurando sempre trazer algo novo. Sem prejuízo à compreensão e interpretação, e tendo em conta o nível dos alunos, a mesma história pode ser trabalhada de várias formas;
 - Ter sempre o cuidado de não propor a descodificação das mensagens implícitas nas histórias, pois isso pode fazer com que seus alunos passem a não gostar da história que antes tinham apreciado.
- ◆ Ler histórias do quotidiano na sala de aula – histórias de ficção escritas de maneira a representarem o quotidiano têm, em geral, a intenção de sensibilizar para questões de relacionamentos no seio familiar, grupos de amigos, comunidade, etc. Isso pode ser uma forma de convidar os alunos a lê-las.





- Ler novelas na sala de aula;
- Ler histórias de aventuras e mistérios na sala de aula;
- Ler poesia na sala de aula;
- Incorporar a dramatização na sala de aula;
- Incorporar livros informativos na sala de aula;
- Textos produzidos pelos alunos e pelo professor.



Actividade 16

Técnica didáctica:	Interacção em grupos de línguas.
Conteúdo:	Leitura de textos em línguas moçambicanas
Habilidades a desenvolver no(a) formanda(o):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aprimora as técnicas de animação de leitura na sala de aula e na comunidade; ◆ Elabora pequenos textos infantis em línguas moçambicanas.

- ◆ Em grupos linguísticos de 4 a 5 formandos e formandas, identifiquem um livrinho na biblioteca do IFP ou outro lugar;
- ◆ Caso não consigam ter o livrinho, elaborem um pequeno conto, um poema, uma peça teatral com conteúdo infantil para usarem na vossa aula;
- ◆ A partir destes textos, organizem uma actividade simulada virada para a animação de leitura entre alunos do Ensino Primário.

Vide o plano exemplificativo sobre leitura e interpretação em Citshwa, no Apêndice 5





Actividade 17

Técnica didáctica:	Trabalho independente.
Conteúdo:	exercícios de auto-avaliação.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	◆ Auto-avalia sua competência didáctica no ensino da leitura, compreensão e interpretação e de textos em línguas moçambicanas.

Para aferir a sua compreensão sobre os assuntos tratados neste capítulo, responda, individualmente ou com o(a) seu/sua colega de carteira, as seguintes questões:

- ◆ Terminado o capítulo, como avalia sua competência didáctica no saber ensinar a leitura, interpretação e a compreensão de textos?
- ◆ Como futuro/a professor/a primário/a, de que forma poderá ajudar as crianças a lerem, compreender e interpretar textos nas suas línguas moçambicanas?
- ◆ Elabore uma proposta de exercícios para o treinamento implícito e explícito da gramática na sua língua moçambicana/L1.
- ◆ Proponha uma grelha de avaliação para anotar todo o processo avaliativo que levará a cabo nas aulas de leitura, compreensão e interpretação de textos em uma língua moçambicana, nos dois primeiros ciclos do ensino primário.
- ◆ Que materiais didácticos propõem para a planificação de aulas para leitura, compreensão e interpretação de textos nas línguas moçambicanas?
- ◆ Escolha um ou dois conteúdos apresentados neste capítulo e planifique uma aula completa numa língua moçambicana e simule-a para a turma.
- ◆ Tendo em conta os ciclos de aprendizagem e as faixas etárias dos alunos, como o professor planificaria actividades viradas para a leitura, compreensão e interpretação de textos nas línguas moçambicanas?








Bibliografia

- Chambela, S. et all. (2018). *Guia de Sugestões Metodológicas de Xichangana e Xirhonga*. 2ª Classe. 1ª Edição. Maputo: MINEDH.
- Gonçalves, P. & Diniz, M. J. (2004). *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: INDE/MINED.
- Luft, C. P. (2003). *Língua e Liberdade: Por uma Nova Conceção de Língua Materna*. 8ª Edição. São Paulo: Ática.
- Ngunga, A. (2002). *Elementos da Gramática da Língua Yao*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Ngunga, A & SIMBINE, C. (2012). *Gramática Descritiva da Língua Changana*. Maputo: CEA
- Pilette, C. (2001). *Didáctica Geral*. 23ª Edição. São Paulo: Ática.
- Sitoe, B. (1996). *Dicionário Changana – Português*. Maputo: INDE
- Winsor, P. et al. (s/d). *Alfabetização Emergente: Aprendizagem de Leitura e Escrita Pré-Primário*. 1º Ciclo. Guia para Professores.
- Xavier, J. (2010). *Pedagogia do Português*. 3ª Edição. Maputo: Universidade Pedagógica.





Capítulo VI:
**ESTRATÉGIAS DIDÁCTICO-
PEDAGÓGICAS PARA
A TRANSFERÊNCIA
DE HABILIDADES DE
LÍNGUAS (L1 ↔ L2)**







INTRODUÇÃO

O ensino de línguas requer um pleno entendimento de teorias, princípios e estratégias didáticas que justifiquem o uso de duas ou mais línguas em contextos de sala de aula. O presente capítulo apresenta algumas estratégias sobre a influência mútua entre duas ou mais línguas, particularmente no que se refere à transferência de habilidades linguísticas no âmbito do ensino bilingue. Pelo que, espera-se que, ao terminar o capítulo, você tenha desenvolvido competências didáticas para lidar com o processo de transferências de habilidades de línguas.

Objectivos

No final deste capítulo, você deverá:

- ◆ Identificar as zonas de convergência e de tensão entre as línguas bantu/L1 e o Português/L2;
- ◆ Aplicar estratégias didático-pedagógicas para a transferência de habilidades entre línguas no domínio da sala de aula;
- ◆ Planificar e mediar o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino bilingue.

Resultados de aprendizagem

Espera-se que, no final deste Capítulo, você:

- ◆ Identifique as zonas de convergência e de tensão entre as línguas bantu/L1 e o Português/L2;
- ◆ Aplique estratégias didático-pedagógicas para a transferência de habilidades entre línguas no domínio da sala de aula;
- ◆ Planifique e medeie o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino bilingue.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Os conteúdos do presente capítulo são de carácter teórico-prático, pelo que as sugestões aqui apresentadas estão orientadas para este princípio. Assim sendo, são propostas as seguintes metodologias: grupo de peritos, mesa redonda, projecto de investigação, mapa de conceitos, descasque de cebola e conversa de giz. As metodologias atinentes às actividades de conteúdos práticos serão sugeridas à medida que os conteúdos forem apresentados.





TRANSFERÊNCIA DE HABILIDADES DE LÍNGUAS

A transferência de habilidades linguísticas é característica entre indivíduos que, no mínimo, entram em contactos com duas línguas. Ela é justificada pela tese segundo a qual a aquisição de novas aprendizagens assenta no conhecimento prévio que o indivíduo possui, significando isso que os novos saberes são a expansão do conhecimento já existente.

Sendo que, em condições normais, a primeira língua do indivíduo é a que tem mais possibilidades de se desenvolver melhor, o preceito do conhecimento prévio é aplicável para o contexto de ensino de línguas, pois se acredita que quanto mais desenvolvida for a língua primeira, mais proveitoso será o seu papel para a aprendizagem de outras línguas, por meio de transferência positiva de destrezas. Nesta perspectiva, no ensino bilingue de transição, a transferência de habilidades pode acontecer muito antes da transição. Assim, o aluno bilingue pode transferir aspectos linguísticos, notavelmente a consciência fonológica; os conceitos; os aspectos pragmáticos; os aspectos metacognitivos, como ordenamento de elementos, produção e leitura de gráficos, entre outros.

É na esteira destes princípios e no reconhecimento do multilinguismo que caracteriza o país que Moçambique optou por duas modalidades de ensino para o Nível Primário, nomeadamente: Bilingue e Monolingue.

A modalidade Bilingue ocorre numa língua moçambicana (ex. Xichangana, Cindau, Emakhuwa, etc.) e português, ao passo que a Monolingue acontece exclusivamente em Português.

Antes de aprofundar os aspectos teóricos sobre a didáctica de línguas em contacto, importa partir de uma actividade prática de revisão e aprofundamento de conhecimentos sobre o Ensino Primário em Moçambique. Assim, na actividade que se segue, você irá confrontar diferentes materiais que abordam aspectos ligados à transição e transferência de habilidades.





Actividade 1

Técnica didáctica:	Interação em grupo.
Conteúdo:	Desafios na fase de transição do programa de educação bilingue - Projecto de investigação.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Aprofunda a teoria e a prática através da socialização e domínio dos instrumentos reguladores do ensino-aprendizagem no contexto de educação bilingue;◆ Reflecte sobre os desafios emergentes no ensino de línguas em contextos multilingues.

- ◆ Formem grupos de 4 a 5 formandos de ambos os sexos;
- ◆ Apoiando-se no Plano Curricular do Ensino Básico, nas Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOs), na Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue, nos Programas do Ensino Primário (na modalidade Bilingue) e noutros materiais relevantes disponíveis, elaborem um resumo sobre a estrutura e conteúdo do programa de educação bilingue, focalizando a vossa atenção nos seguintes aspectos:
 - a) O que significa transição da língua de ensino?
 - b) Quando ocorre?
 - c) Que desafios o professor enfrenta na fase de transição e como este deve abordá-los?
 - d) Como o professor pode usar as experiências prévias dos alunos em L1 para introduzir os conhecimentos de L2?
- ◆ Apresentem o vosso trabalho de pesquisa numa sessão programada para esse efeito (na sala de aula ou em evento académico escolar).

Depois de realizar a actividade 1, leia os apontamentos fornecidos abaixo para aprofundar os seus conhecimentos sobre o ensino em duas línguas e transição do meio de ensino, prestando particular atenção na forma como ocorre a transição e nas estratégias de uso de duas línguas no contexto da sala de aulas.



6.1. O ensino em duas línguas como meios de ensino e aprendizagem e a transição da L1 para a L2

Como se referiu no Capítulo 1, o Ensino Bilingue é aquele em que num currículo escolar se usam duas línguas diferentes. Normalmente, uma das duas línguas é a materna da criança ou aquela em que o aluno tem mais domínio e a outra, geralmente, uma língua segunda.

Em Moçambique, o Ensino Bilingue consiste no uso da língua materna da criança (uma língua Bantu) e do Português (língua segunda para a maioria das crianças em idade escolar).

O modelo adoptado pelo Plano Curricular do Ensino Primário de 2003 é de transição de L1 (língua bantu), para L2, (língua portuguesa) e com a manutenção da L1, como disciplina. Assim, na 1ª, 2ª e 3ª classes, a língua de ensino predominante é uma língua bantu, língua primeira da criança. Na 1ª e 2ª classes, a língua portuguesa é usada como disciplina e como meio de ensino na disciplina de Ed. Física. Na 3ª classe, além de o Português ser usado como língua de ensino na disciplina de Educação Física, desenvolve-se a oralidade, a leitura e a escrita, como forma de preparação para a fase de transição (de uma língua moçambicana/ L1) para o Português/L2, até aqui reservada para a 4ª classe.

Contudo, na nova Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029, prevê-se que a transição do Meio de Ensino seja de forma gradual, iniciando na 3ª classe e terminando na 6ª classe. Com esta modalidade de transição, espera-se que os alunos consolidem as habilidades nas duas línguas, contribuindo para a criação de condições para o desenvolvimento de um bilinguismo equilibrado (cf. Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue 2020-2019, pp.22-25), permitindo assim uma transferência eficaz de habilidades. Assim, da 1ª a 5ª classes, a L1 da criança será predominantemente usada como meio de ensino, papel que a língua portuguesa vai assumir integralmente a partir da 6ª classe.

Esta mudança da língua de ensino é sustentada pelo princípio da interdependência entre as línguas, segundo o qual, no contexto de Ensino Bilingue, as habilidades linguísticas e de aprendizagem adquiridas e desenvolvidas numa das línguas (principalmente na L1) podem ser transferidas positivamente e usadas para a aprendizagem da outra.

Por exemplo, as crianças moçambicanas, ao receberem a primeira alfabetização nas suas L1 poderão facilmente transferir esses conhecimentos ao aprenderem a leitura e escrita na língua portuguesa. Mais ainda, quando o/a aluno/a aprende a contar na sua L1, depois da mudança do meio de ensino não vai aprender de novo os princípios gerais da contagem (por exemplo, que os números obedecem a uma ordem, a ordem pode ser crescente ou decrescente, etc.), mas sim, transferir esses conhecimentos para a contagem em Português. Ou seja, o que vai fazer é corresponder os nomes dos





números na sua língua aos nomes em Português e aprender o sistema específico de contagem nesta língua.

6.2. A emergência e os benefícios didáctico-pedagógicos da translinguagem no contexto de ensino bilingue

Um dos grandes dilemas didáctico-pedagógicos nos programas bilingues é como as duas línguas devem ser usadas na sala de aula. Várias teses foram surgindo, de entre elas, o princípio de separação das línguas. Este defende que se deve ensinar cada uma das línguas de forma autónoma/separada para se evitar que o aluno as possa confundir e, por conseguinte, enfrentar dificuldades de aprendizagem da língua-alvo. Este princípio tem como base os argumentos emanados nas teses sobre a transferência negativa das habilidades de língua, segundo as quais os hábitos linguísticos adquiridos numa L1 constituem barreira para a aprendizagem e desenvolvimento de uma L2, quando não for bem consolidada a L1, pois, dificulta a aplicação do princípio de fronteira de línguas.

Em oposição, surge a abordagem de translinguagem (translanguaging) com princípios didáctico-pedagógicos inovadores. Esta corrente questiona o princípio de ensino autónomo das línguas e defende a utilização regular e premeditada de uma L1 e uma L2 ou língua estrangeira. Para a translinguagem, usar as duas línguas numa aula é (e deve ser) uma prática bilingue, uma norma.

A abordagem de translinguagem assenta no princípio da relação de interdependência entre línguas e, em última análise, visa promover um bilinguismo dinâmico e flexível. Parafraçando Chambo (2018), a estratégia da translinguagem é uma oportunidade pedagógica que permite aos alunos usarem as duas línguas de forma flexível e transformá-las em único reportório linguístico que propicia uma funcionalidade pedagógica e cognitiva integral. Esta abordagem pedagógica abre oportunidades e espaço para que os alunos participem na aula, expondo suas vozes, suas ideias através da liberdade de usar uma ou as duas línguas numa relação de L1 e L2 e vice-versa. Nesta perspectiva, os alunos participam, abordam suas vivências sociais, culturais, suas vidas particulares.

A translinguagem torna a aprendizagem de línguas e dos conteúdos académicos compreensíveis. Elimina as barreiras de incompreensão associadas aos baixos níveis de domínio da L2.

Assim, na sua organização das aprendizagens, planificação, orientação de actividades e interacção com os alunos, o professor deve reconhecer e planificar, de modo sistematizado, o uso das duas línguas, como ferramenta pedagógica que possibilita a si e aos seus alunos cooperarem na abordagem de todos os conteúdos na sala de aula.





Por exemplo, no momento de acolhimento/motivação/introdução, o/a professor/a pode programar a actividade motivadora numa língua e explorar a compreensão da mesma numa outra língua. Concretamente, pode orientar a entoação de uma canção numa língua (Português) e fazer perguntas noutra língua (língua moçambicana) para a compreensão da canção.

6.2.1. Procedimentos didácticos para o uso da translinguagem em uma aula

Tal como se disse anteriormente, a translinguagem privilegia e tolera o uso premeditado das duas línguas envolvidas no ensino bilingue. Para o nosso caso, seria o uso simultâneo do Português e uma língua moçambicana. Didacticamente, o professor pode seguir as seguintes sugestões:

- ◆ Os momentos de aula (motivação, mediação, consolidação e avaliação) podem ser mediados fazendo o uso alternado das línguas;
- ◆ Ou em cada momento pode-se planear o uso das duas línguas;
- ◆ Planificar actividades em que os alunos podem usar livremente cada uma das línguas. Por exemplo, a tradução oral ou escrita de textos; actividades de exposição oral; a dramatização; a recitação de poemas, etc.

Depois de ler os apontamentos sobre o ensino em duas línguas e mudança de meio de ensino, você está em condições de exercitar. Nas actividades que se seguem, você irá pôr em prática os aspectos teóricos sobre o ensino em duas línguas.

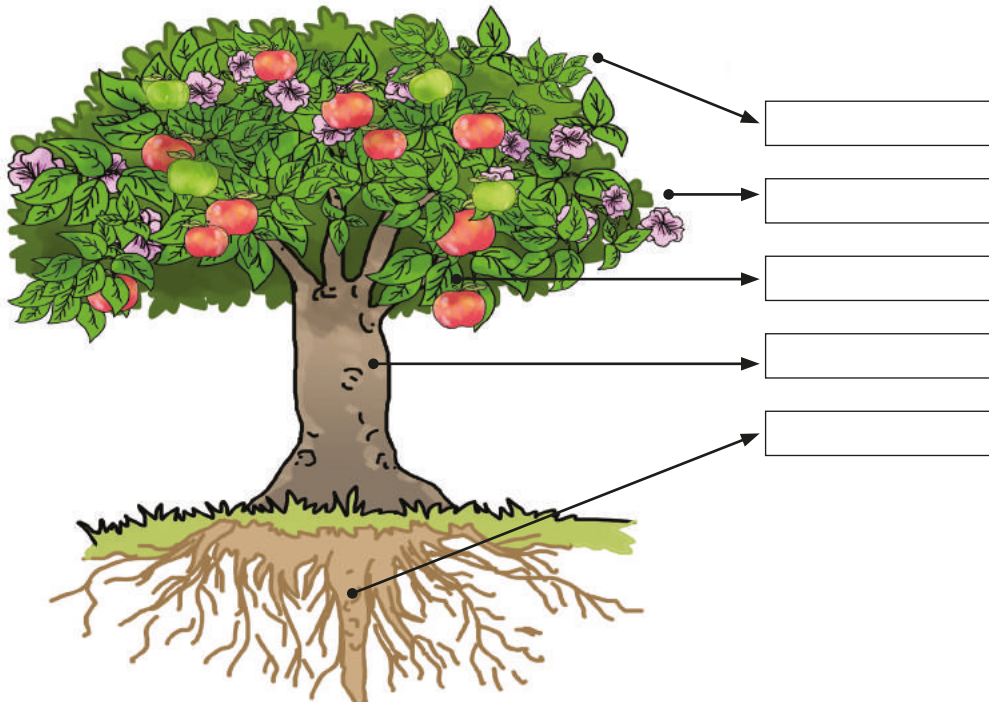


Actividade 2

Técnica didáctica:	Mapeamento de conceitos em duas línguas (Bilingue).
Conteúdo:	Nomeação das partes constituintes de uma planta.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Concebe actividades que impulsionam a escrita bilingue;◆ Aperfeiçoa a literacia bilingue (escrita e leitura bilingue).

- ◆ Formem grupos de 4 a 5 formandos de ambos os sexos;
- ◆ Em dois minutos, observem, com muita atenção, a imagem que se segue:





- ◆ Escrevam os nomes das partes que constituem a planta. Cada formando(a) escreve, no seu caderno ou numa folha A4, na língua moçambicana e em português, os nomes das partes que constituem a planta;
- ◆ Encontrem consensos sobre os nomes por vocês escritos, lendo-os, nas duas línguas, um a um para o grupo;
- ◆ Através do mapa de conceitos, esquematizem as partes que constituem a planta nas duas línguas;
- ◆ Partilhem o vosso trabalho com a turma e fixem/coloquem o papel nas paredes da sala ou numa vitrina.



Actividade 3

Técnica didáctica:	Escritas rápidas bilingues.
Conteúdo:	Redacção conjunta de textos bilingues.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Medeia actividades que impulsionam a escrita bilingue; ◆ Aperfeiçoa a literacia bilingue (leitura e escrita bilingue).





- ◆ Nos mesmos grupos da actividade anterior, cada formando(a) recorta 5 papelinhos (do caderno ou folha A4);
- ◆ Em cada papelinho escreve (na língua moçambicana e em Português) uma palavra que tenha a ver com a utilidade local de uma das partes da planta;
- ◆ A seguir juntem todos os papelinhos e agrupem as palavras tendo em conta a referência da parte da planta (Ex: todas as que têm a ver com as folhas);
- ◆ Ainda no seio do grupo, dois a dois escolham um grupo de palavras (Ex: as que tem a ver com a raiz) e elaborem um texto bilingue;
- ◆ Partilhem o texto com o resto do grupo, lendo-o para correcção, melhoramento e reescrita;
- ◆ Dependendo das condições locais, podem partilhar com a turma os textos que elaboraram sobre a importância das partes da planta isoladamente ou podem juntar os textos em um único e partilharem com a turma;
- ◆ Observem todos os aspectos de escrita (na língua moçambicana e em português) antes de partilharem os textos com a turma.



Actividade 4

Técnica didáctica:	Actividade independente.
Conteúdo:	Exercício de aplicação.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	◆ Analisa, de forma crítica e reflexiva, o ensino-aprendizagem de línguas em situações de pluralidade linguística.

- ◆ Que vantagens de aprendizagem da língua traz o aprofundamento da L1 antes de transitar para L2?
- ◆ Depois de ler o texto acima sobre a emergência da translingagem como ferramenta didáctico-pedagógico no ensino em duas línguas, concorda com as teses desta abordagem? Justifique a sua posição, argumentando o suficiente e apresentando exemplos ilustrativos.
- ◆ Na sua opinião, como seriam concebidos os materiais de didáctica no contexto desta abordagem pedagógica?
- ◆ Que implicações e desafios representa a adopção da abordagem da translingagem para o professor de línguas em contextos de ensino bilingue?





Realizadas as actividades práticas e reflexivas propostas, no ponto que se segue, você irá aprender mais sobre as estratégias de transferência de habilidades da L1 para L2. Para tal leia a síntese abaixo procurando reter a essência e funcionamento de cada estratégia.

6.2.2. Prever e Rever como uma das estratégias de transferência de habilidades de L1 para L2.

Prever e Rever é um dos métodos mais explícitos em que, simultaneamente, se usam duas línguas numa aula. É um dos métodos mais aconselhados para disciplinas em que há muitos conceitos novos, como é o caso das disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais. É mais prático em níveis um pouco mais avançados, onde os alunos já têm um domínio razoável das duas línguas. Para o caso de Moçambique, é mais prático e aconselhável na fase de transição, a partir do segundo ciclo, pois se acredita que os alunos já têm algum domínio da sua língua e do Português. Este método, quando bem explorado no âmbito da translíngua, é uma ferramenta muito valiosa para a facilitação das aprendizagens e para uma boa interação entre o professor e os alunos. Os principais momentos da aula usando o método prever e rever são os seguintes:

Prever: Faz-se a previsão na L1

A previsão consiste em o professor negociar com os alunos os conceitos básicos da aula a ser ensinada. Se a aula do dia tiver relação com a anterior, o professor pode aproveitar-se disso para fazer perguntas de compreensão e demandar as ideias dos alunos na língua materna sobre o tema a ser abordado.

Ensinar: Faz-se a leccionação na L2

O professor desenvolve a aula em Português. É muito proveitoso em aulas em que os alunos devem ler um texto longo sobre um dado assunto e com um vocabulário difícil. Conforme a natureza do tema e o tipo de aula, o professor dirige a leitura com perguntas de compreensão ou de prognóstico.

Rever: Faz-se a revisão na L1

A revisão feita na L1/bantu é uma espécie de (ou pode coincidir com) avaliação. O professor pode fazer perguntas e os alunos responderem na sua língua primeira. No âmbito do Ensino Bilingue, as perguntas podem ser feitas na L1 ou na L2 e os alunos responderem na língua em que melhor se puderem expressar. Assim, o professor poderá aferir o que os seus alunos aprenderam e avaliar em que conteúdos eles precisam de mais apoio.

A especificidade deste método, aliada ao contexto de Ensino Bilingue moçambicano, requer do professor habilidades reflexivas e de inovação constantes, buscando sempre alternativas para várias situações de sala de aula.



As três etapas do método prever e rever não funcionam de forma isolada. Elas podem ser combinadas num mesmo plano de aula. Veja o plano exemplificativo de Emakhuwa/Português em anexo (Apêndice 6).

6.2.3. Zonas de tensão e de convergência na leitura e na escrita em L1 e L2

A leitura e a escrita são duas das habilidades mais requeridas como resultados de aprendizagem de uma dada língua. Todavia, as especificidades do sistema ortográfico e fonético dessa língua podem ditar menor ou maior dificuldade no desenvolvimento destas habilidades. Foi a pensar nisso que, no Capítulo II do Manual de Línguas Moçambicanas, se fez uma apresentação geral das particularidades da ortografia das línguas moçambicanas/L1, com o intuito de encontrar similaridades e/ou diferenças entre o seu alfabeto e o do Português/L2.

Os quadros seguintes, adaptados de Chambela et al. (2018) e Ngunga e Faquir (2011), trazem uma visão detalhada sobre as zonas de tensão e de convergência na leitura e na escrita entre três línguas bantu/L1, nomeadamente Changana, Sena e Macua e do Português/L2:

Grafemas de Português	Grafemas de L1 com a mesma escrita em L2	Grafemas de L1 com a mesma escrita e o mesmo som em L2	Grafemas/ combinações de L1 com a mesma escrita, mas com diferente som em L2	Grafemas/ combinações de L1 totalmente diferentes dos de L2
a	a	a		
b	b	b		b', bv, bz,
c	c		c	
d	d	d		d', dl, dz,
e	e	e		
f	f	f		
g	g	g	g	gq
h	h		h	hl
i	i	i		
j	j		j	
k	k	k		
l	l	l	lh	
m	m	m		



Grafemas de Português	Grafemas de L1 com a mesma escrita em L2	Grafemas de L1 com a mesma escrita e o mesmo som em L2	Grafemas/ combinações de L1 com a mesma escrita, mas com diferente som em L2	Grafemas/ combinações de L1 totalmente diferentes dos de L2
n	n	n		n', nh n'q, ny,
o	o	o		
p	p	p		pf, ps,
q	q		q	
r	r	r		rh
s	s		s	sv
t	t	t		ts, tl,
u	u	u		
v	v		v	vh
w	w	w		
x	x	x		xj
y	y	y		
z	z	z		zv

Tabela 8. Quadro comparativo de grafemas da língua portuguesa/L2 e da língua changana/L1, adaptado de Chambela et al. (2018)

Grafemas de Português	Grafemas de L1 com a mesma escrita em L2	Grafemas de L1 com a mesma escrita e o mesmo som em L2	Grafemas/ combinações de L1 com a mesma escrita, mas com diferente som em L2	Grafemas/ combinações de L1 totalmente diferentes dos de L2
a	a	a		
b	b		b	bh, bv, bz,
c	c		c	ch
d	d			dh, dz,
e	e	e		
f	f	f		
g	g		g	
h	h		h	
i	i	i		
j	j		j	





Grafemas de Português	Grafemas de L1 com a mesma escrita em L2	Grafemas de L1 com a mesma escrita e o mesmo som em L2	Grafemas/ combinações de L1 com a mesma escrita, mas com diferente som em L2	Grafemas/ combinações de L1 totalmente diferentes dos de L2
k	k	k		
l	l	l		
m	m	m		
n	n	n		ng', ny,
o	o	o		
p	p	p		pf, ps
q				
r	r	r		
s	s		s	
t	t	t		ts
u	u	u		
v	v		v	
w	w	w		
x	x	x		
y	y	y		
z	z	z		zh

Tabela 9. Quadro comparativo de grafemas da língua portuguesa/L2 e da língua sena/L1, adaptado de Ngunga e Faquir (2011)

Grafemas de Português	Grafemas de L1 com a mesma escrita em L2	Grafemas de L1 com a mesma escrita e o mesmo som em L2	Grafemas/ combinações de L1 com a mesma escrita, mas com diferente som em L2	Grafemas/ combinações de L1 totalmente diferentes dos de L2
a	a	a		aa
b				
c	c		c	
d				
e	e	e		ee
f	f	f		





Grafemas de Português	Grafemas de L1 com a mesma escrita em L2	Grafemas de L1 com a mesma escrita e o mesmo som em L2	Grafemas/ combinações de L1 com a mesma escrita, mas com diferente som em L2	Grafemas/ combinações de L1 totalmente diferentes dos de L2
g				
h	h		h	
i	i	i		ii
j				
k	k	k		kh
l	l	l		
m	m	m		
n	n	n		Ny, ng
o	o	o		oo
p	p	p		ph
q				
r	r	r		
s	s		s	
t	t	t		th, tt, tth
u	u	u		uu
v	v		v	
w	w	w		
x	x	x		
y	y	y		
z				

Tabela 10. Quadro comparativo de grafemas da língua portuguesa/L2 e da língua Macua/L1, adaptado de Ngunga e Faquir (2011)

Dos quadros acima, observa-se que há grafemas que são escritos e lidos da mesma maneira tanto nas três línguas moçambicanas/ L1 como em Português/L2. Estes grafemas pertencem à “zona de convergência”. Há, igualmente, grafemas que, embora escritos da mesma maneira, têm sons diferentes entre as três línguas bantu /L1 e português/L2. Estes grafemas pertencem à “zona de tensão”. Ademais, há grafemas e outras representações gráficas de sons que são exclusivas de cada uma das três línguas bantu/L1 ou de Português/L2, embora, desta última língua não estejam representados, como é o caso dos ditongos orais e nasais (ao, ão,). Este fenómeno ocorre, não só nas línguas em análise, como também na relação entre o Português e nas restantes línguas bantu faladas em Moçambique.





Assim, para assegurar que as habilidades de leitura e escrita iniciais adquiridas nas línguas primeiras/L1 das crianças sejam transferidas positivamente para Português/L24, o que mais interessa são as estratégias didáticas que o professor deve adoptar para a facilitação das aprendizagens neste contexto, principalmente no período de transição de L1 para o Português/L2 como meio de ensino. Por exemplo, na leitura e escrita iniciais em Português podem ser seguidas as seguintes estratégias:

- ◆ Aprendizagem por letras de convergência, isto é, grafemas das línguas bantu/L1 com a mesma escrita e mesma leitura (som) em Português/L2; (Ex. Lições no. 1 e 2 do Livro da 3ª classe - Vamos ler e escrever em Português);
- ◆ Aprendizagem das letras que se inserem na zona de tensão, grafemas ou combinações de grafemas de L1 que, embora tenham a mesma escrita, têm leitura/som diferentes em Português/L2 (Ex. Lição no. 6, do livro da 3ª classe -Vamos ler e escrever em Português);
- ◆ Aprendizagem dos grafemas e outras representações gráficas de sons específicos da língua portuguesa, por exemplo, as sequências de vogais conhecidas por ditongos ou tritongos, assim como a nasalização dessas vogais. (Ex. Lições no. 10 e 12 do Livro da 3ª classe - Vamos ler e escrever em Português).

Das leituras que fez, você aprendeu muita coisa sobre o uso de duas línguas no ensino, bem como sobre estratégias de transferência de habilidades da L1 para L2. Agora você está, certamente, em condições de planificar actividades ou aulas baseadas nessas estratégias. Na actividade que se segue, você irá planificar uma aula de mediação do ensino em duas línguas, antes de avançar para o estudo da avaliação de competência bilingue.



Actividade 5

Técnica didáctica:	Interacção em grupos de línguas.
Conteúdo:	Mediação de aulas de leitura e escrita inicial em Português/L2.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Planifica actividades e estratégias didáticas favoráveis à transferência de habilidades de leitura e escrita iniciais entre as línguas; ◆ Medeia aulas de leitura e escrita iniciais no contexto de transferências de habilidades.

⁴ Objectivo geral 3 do plano de acção de implementação da estratégia de expansão (cf. Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue 2020-2019, Anexo 2)





- ◆ Formem grupos de três formandos de ambos os sexos. Encontrem, na biblioteca ou em outro lugar, o livro da 3ª classe - Vamos ler e escrever em Português;
- ◆ Respeitando os momentos principais da leccionação de uma aula (Eu faço; Nós fazemos; e Vocês fazem), planifiquem uma aula de leitura e escrita iniciais em Português/L2;
- ◆ Lembrem-se de que a vossa aula é no contexto de Ensino Bilingue e na fase de transição, pelo que usem todas as possibilidades didáticas e pedagógicas na preparação da vossa aula. Podem recorrer ao método fónico para a indução da consciência fonológica⁵. Na preparação, considerem as vantagens didáctico-pedagógicas da translíngua na organização das actividades, inclusão das estratégias de ensino e na utilização das línguas;
- ◆ Com recurso a metodologias participativas, elaborem planos de aula com base nos exemplos sugeridos no livro em apreço;
- ◆ Façam o sorteio dos grafemas a ensinar (letras de convergência, letras da zona de tensão e letras específicas da língua portuguesa);
- ◆ Cada grupo faz a demonstração da sua aula (simulação) para a turma.

6.3. A avaliação das competências (bilingues) no uso de duas línguas em sala de aula

Um dos problemas de grande relevo no ensino de línguas tem sido a forma como é feita a avaliação. É muito recorrente utilizar-se apenas a leitura e a escrita como formas de avaliação da competência linguística dos alunos, sem se incluir a oralidade, sobretudo, nas primeiras classes do Ensino Primário na L2. No contexto de ensino bilingue, este problema acentua-se na medida em que avaliar a competência bilingue não é avaliar as línguas uma por uma. Em pesquisas sobre didáctica de línguas em contacto, principalmente sobre a avaliação da competência bilingue, há já propostas avançadas para aferir o nível de competência bilingue que um aluno atingiu. A seguir são apresentadas algumas adaptações de estratégias a partir das bases teóricas da abordagem flexível de avaliação da competência multilingue, no contexto da visão heteroglóssica do reportório bilingue/multilingue:

- i. Recontagem – consiste em o professor contar uma história, um episódio acontecido (situação de comunicação). A seguir pede para que o aluno a recontem. Neste processo, o aluno pode escolher a língua a usar na recontagem que será feita. Na recontagem, o aluno é livre de translínguar e misturar as línguas;

⁵ Podem consultar os planos de aulas da língua portuguesa elaborados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e o Vamos Ler (2018)





- ii. Descrição de imagem, objecto ou situação - o aluno é colocado diante de uma destas situações e solicita-se que ele faça a descrição. Ele pode fazê-la em uma língua de sua preferência e, também, é livre de translinguajar e misturar as línguas;
- iii. Perguntas bilingues/multilingues – os alunos são colocados diante de um conjunto de perguntas bilingues/multilingues. Isto é, as perguntas são colocadas nas duas ou múltiplas línguas usadas na sala de aula. O aluno responde a cada pergunta na língua que entender;
- iv. Produção (dirigida ou livre) de textos bilingues/multilingues – pede-se ao aluno para produzir textos de diversa natureza nas línguas usadas na sala de aula. Esta estratégia não se deve confundir com tradução, embora possa ter algumas nuances de tradução. Nesta tarefa, o aluno pode apelar à translanguagem e à mistura de línguas.

Depois de aprender as estratégias de avaliação da competência bilingue, você já pode produzir materiais para o ensino em duas línguas; planificar e simular aulas e planificar actividades de avaliação, em duas línguas. A seguir, você irá planificar e simular aulas, bem como fazer a avaliação das mesmas.



Actividade 6

Técnica didáctica:	Interacção em grupo de línguas.
Conteúdo:	Planificação de actividades para a avaliação da competência bilingue.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Adequa as estratégias de avaliação da competência bilingue às circunstâncias e necessidades dos alunos;◆ Avalia a competência bilingue dos alunos através de actividades práticas.

- ◆ Formem grupos de 4 formandos de ambos os sexos;
- ◆ Leiam atentamente as quatro estratégias para a avaliação da competência bilingue;
- ◆ No grupo, façam perguntas uns aos outros de modo a apurarem o entendimento que têm sobre cada uma das técnicas;
- ◆ Escolham uma das técnicas e planifiquem uma actividade para a avaliação da competência bilingue em alunos do ensino primário;
- ◆ Partilhem a vossa actividade com a turma. Pode ser por meio de uma pequena demonstração.





6.4. Planificação e simulação de aulas em contextos bilingues (L1 ou L2)

Planificar e simular aulas em contextos de ensino em duas línguas constitui o fim último de tudo o que o Manual de Didáctica de Língua Primeira vem propondo desde o seu início. Em cada unidade deste manual, há sugestões de actividades de planificação de aulas, ainda que de uma forma mais particularizada.

Nesta fase, as propostas são mesmo para a concepção e materialização de aulas que envolvam duas línguas. Assim, as actividades propostas nesta fase são mesmo para prática, com o foco virado para as situações reais de sala de aula em que a L1 é língua de ensino ou é meio auxiliar e quando a L2 é meio de ensino, ou ainda quando ambas são usadas em simultâneo, como, por exemplo, no método prever e rever.



Actividade 7

Técnica didáctica:	Interacção em grupo de línguas.
Conteúdo:	Planificação de aulas de oralidade, leitura e escrita em contextos de ensino bilingue.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Planifica aulas de oralidade, leitura e escrita tendo em conta as modalidades de utilização das línguas (L1 e L2).◆ Medeia aulas de oralidade, leitura e escrita centradas nas modalidades de utilização das línguas (L1 e L2).

- ◆ Formem grupos de três a quatro formandos de ambos os sexos e falantes da mesma língua ou de línguas inteligíveis;
- ◆ Façam o sorteio das modalidades de uso das línguas para os vossos planos de aulas, nomeadamente: (i) plano de aula em que a L1 é meio de ensino e (ii) plano de aula em que a L2 é meio de ensino e a L1 é auxiliar (recurso);
- ◆ Tendo em conta os vossos conhecimentos sobre as modalidades de uso das línguas moçambicanas na sala de aula (L1 como meio de ensino, L1 como meio auxiliar e L2 como meio de ensino), planifiquem uma aula de ensino da oralidade, leitura ou escrita. Não percam de vista que são planos de aulas para ensino de línguas no contexto de turmas bilingue;
- ◆ Preparem material didáctico adequado para a materialização da vossa aula. Sugere-se que os textos elaborados como material didáctico aludam à higiene e segurança na escola, saneamento do meio, assédio ou prevenção de casamentos e gravidezes prematuros;





- ◆ Usem todos os procedimentos e princípios aprendidos sobre aula de ensino de línguas. Incluam as metodologias participativas que melhor se ajustem ao conteúdo planificado;
- ◆ Simulem a aula para a turma;
- ◆ Respeitem o princípio da equidade de género na apresentação do vosso trabalho.



Actividade 8

Técnica didáctica:	Interacção em grupo de línguas – Chuva de ideias.
Conteúdo:	Produção textual
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Planifica aulas de oralidade, leitura e escrita tendo em conta as modalidades de utilização das línguas (L1 e L2).◆ Medeia aulas de oralidade, leitura e escrita centradas nas modalidades de utilização das línguas (L1 e L2).



- ◆ Formem grupos de três a quatro formandos de ambos os sexos e falantes da mesma língua ou de línguas inteligíveis;
- ◆ Escrevam, numa folha A4 ou num papel gigante, o seguinte tema: Uniões prematuras de adolescentes e jovens em idade escolar;
- ◆ A partir da imagem, e com base na vossa experiência, façam uma chuva de ideias sobre o tema proposto;
- ◆ Cada formando(a) escreve, na sua língua moçambicana e em Português, as suas ideias numa folha à parte. São ainda ideias soltas sobre o assunto, podendo ser frases simples e curtas;
- ◆ Seguidamente, troquem as folhas e cada colega lê as ideias do(a) outro(a);





- ◆ Procurem agrupar as ideias (frases) que forem semelhantes ou muito próximas;
- ◆ Através desse agrupamento, dois a dois elaborem um género textual sobre o assunto, isto é, um texto narrativo, um texto expositivo, um administrativo, um texto de chamada de atenção, nas duas línguas (língua moçambicana e em Português);
- ◆ Procurem seguir, ao máximo, os passos para a produção de um texto (planificação, produção/redacção, correcção, recorrecção e redacção final);
- ◆ Os textos produzidos podem ser próximos ou equivalentes, mas não devem ser a tradução de uma língua para outra;
- ◆ A seguir escolham um ou dois textos e partilhem com a turma, através da leitura, declamação ou representação (dramatização), de acordo com as especificidades do texto produzido.



Actividade 9

Técnica didáctica:	Actividade aos pares.
Conteúdo:	Planificação e simulação de aula de escrita bilingue.
Habilidades a desenvolver no(a) formando(a):	<ul style="list-style-type: none">◆ Planifica aulas de escrita bilingue para alunos do Ensino Primário;◆ Simula aulas de escrita bilingue para alunos do Ensino Primário;◆ Aprimora a sua competência didáctica na planificação de actividades viradas para a produção de textos bilingues;◆ Melhora a sua habilidade de escrita em Português e em língua moçambicana.

- ◆ Junte-se a um/a colega falante da mesma língua moçambicana ou línguas inteligíveis;
- ◆ Recorrendo ao programa do Ensino Primário, planifiquem uma aula de escrita bilingue baseada na técnica didáctica “chuva de ideias”, em torno do tema “Higiene pessoal”;
- ◆ No Programa, busquem saber o que se projecta ensinar em cada ciclo do Ensino Primário com relação à higiene pessoal;
- ◆ Com base nisso, planifiquem a vossa aula tendo em conta os ciclos de aprendizagem;





- ◆ Podem procurar uma imagem sobre higiene pessoal (limpar os dentes, pentear o cabelo, etc.) ou fazer um desenho para servir de material concretizador da vossa aula;
- ◆ Simulem a aula, usem como alunos vossos colegas falantes da mesma língua moçambicana ou de línguas inteligíveis.



Bibliografia

Chambela, S. et al. (2018). *Guia de Sugestões Metodológicas de Xichangana e Xirhonga*. 2ª Classe. 1ª Edição. Maputo: MINEDH.

Chambo, G. (2018). Revitalização dos Ambientes Participativos e Interactivos na Educação Bilingue em Moçambique através do *Translanguaging* e do *Cross-Cultural Learning*.

Vigo: Escola Internacional de Doutoramento, Universidade de Vigo, Espanha (Tese de doutoramento, não publicada).

Chimbutane, F. (2012). *Introdução à Leitura e Escrita em Português como Língua Segunda: Manual do Professor. 3ª classe. Educação Bilingue*. Maputo: Associação Progresso.

Gonçalves, P. & Diniz, M. J. (2004). *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED. (2003a). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED. (2003b). *Programa do Ensino Básico: I Ciclo*. Maputo: INDE/MINED.

Tembe, F. (2013). Explorando Aulas de Transição, Desenvolvendo a Leitura e Escrita Bilingue em Moçambique: Algumas Orientações Didácticas. Vigo: Faculdade de Filologia e Tradução, Universidade de Vigo (Dissertação de Mestrado, não publicada).





APÊNDICES & ANEXOS





APÊNDICE 1

Plano Analítico exemplificativo da Unidade Temática “Escola” em Kimwani

MPANGILILO/ KIMWANI – DARASA LA 1^a

Nº	SUMANA	NKONJO	ANZIMA	CIFYOMIWA	NUMULO ZA MASOMO	CISAKIKANA KWUJIWA	JUMULA YA WAKATI
01		Shikola	Kolota rembo lingila alufu (e). Kwawanya masemo.	Alufu e	2	Akolota rembo lingila alufu (e), Akwawanya masemo.	8
			Kwijiwa alufu ulu na noto za kwandikiwa na makina/makono	Kolota alufu e mmasemo ulifunda.	2	Akwijiwa alufu ulu na noto za kwandikiwa na makono/ makina.	
			Kolota alufu (e) mmasemo.	Kolota alufu e mmasemo ulifunda	2	Akolota alufu (e) mmasemo.	
			Kulifunda kwandika alufu e	Kolota alufu e mmasemo ulifunda	2	Alifunda kwandika alufu(e): na cala julu,pameza, pansi, ku kwadulu, nkadelunu ya mazowezi...	

MANUAL DE DIDÁCTICA DE LÍNGUA PRIMEIRA

Nº	SUMANA	NKONJO	ANZIMA	CIFYOMIWA	NUMULO ZA MASOMO	CISAKIKANA KWIJIWA	JUMULA YA WAKATI
02		Shikola	Kupititsila alufu yandikiwe.	Kolota alufu e mmasemo ulifunda	2	Apititsila alufu yandikiwe: kwadulu, buku (alufu noto)	8
			Kupititsila alufu yandikiwe.	Kolota alufu e mmasemo ulifunda	2	Apititsila alufu yandikiwe ku kwadulu/buku(alufu ulu).	
			Kwandika alufu e	Kolota alufu e mmasemo ulifunda	2	Akwandika alufu (e) mu / kadelunu (noto na ulu).	
			Kwandika mazowezi	mazowezi	2	Akwandika mazowezi.	
03		Shikola	Kolota rembo ringira alufu a, Kwawanya masemo.	Alufu a	2	Akolota rembo ringira alufu a Akawanya masemo.	8
			Kwijiwa alufu ulu na noto za kwandikiwa na makono/makina	Kolota alufu a mmasemo ulifunda	2	Akwijiwa alufu ulu na noto za kwandikiwa na makono/makina.	

N°	SUMANA	NKONJO	ANZIMA	CIFYOMIWA	NUMULO ZA MASOMO	CISAKIKANA KWIJIWA	JUMULA YA WAKATI
04		Shikola	Kolota alufu a mmasemo	Kolota alufu a mmasemo ulifunda	2	Akolota alufu a mmasemo.	8
			Kulifunda kwandika alufu.	Kolota alufu a mmasemo ulifunda	2	Alifunda kwandika alufu: Na cala julu, pameza, pansi, ku kwadulu, na mukadelunu ya mazowezi.	
		Shikola	Kupititsila alufu yandikiwe ku kwadulu/mu buku(alufu noto)	alufu yandikiwe ku kwadulu/mu buku(alufu noto)	2	Apititsila alufu yandikiwe: Ku kwadulu, mu buku,(alufu noto).	8
			Kupititsila alufu yandikiwe ku kwadulu/mu buku(alufu ulu)	alufu yandikiwe ku kwadulu/mu buku(alufu noto)	2	Apititsila alufu yandikiwe ku kwadulu/ mu buku(alufu ulu).	

Nº	SUMANA	NKONJO	ANZIMA	CIFYOMIWA	NUMULO ZA MASOMO	CISAKIKANA KWUJIWA	JUMULA YA WAKATI
05		Shikola	Kwandika alufu a	Kwandika alufu a	2	Akwandika alufu (a) mu buku/ kadelunu (alufu ulu noto na ulu).	
			Kutenda mazowezi.	mazowezi	2	Atenda mazowezi ya alufu a.	
			Kutenda mazowezi.	Kazi ya mazowezi kwa jumula.	2	Atenda mazowezi kwa jumula: a,e, i, o, u.	8
			Kutenda mazowezi	Kazi ya mazowezi kwa jumula	2	Atenda mazowezi a jumula: u, e, a, i, o.	
			Kutenda kipimo	Kipimo	2	Atenda kipimo nkati ya alufu za afyomire.	
			Kupokera kipimo.	Kutenda majibu na kuwapa kipimo.	2	Apokera na akwakikisha majibu a kipimo.	

N°	SUMANA	NKONJO	ANZIMA	CIFYOMIWA	NUMULO ZA MASOMO	CISAKIKANA KWIJIWA	JUMULA YA WAKATI
06		Shikola	Kwijiwa namuna ya mimbo.	Namuna za kipimo zitumiriwa nkaya.	2	Akwimba mimbo ya kwijiwa.	8
			Kwimba mimbo	Nyimbo na misezo	2	Akwimba mimbo za kwijiwa kuno akitenda misezo.	
			Kwijiwa wakati wa jana, rero na makeso.	Kwijiwa wakati (jana, lelo, makeso).	4	Akwijiwa wakati: jana, rero na makeso.	
07		Shikola	Kwijiwa pande za suku.	Pande za suku: - Subū - jiloni - usiku	8	Apanga na atumila kazi za dayima.	8
08		Shikola	Kwijiwa alama ya kwimilila.	Alama za kwimilila	4	Awijiwa alama za kwimilila mu wusemi.	8
			Kwijiwa alama ya kupumuzikila.	Alama ya kupumuzikila	4	Akwijiwa alama ya kupumuzikila/	

Nº	SUMANA	NKONJO	ANZIMA	CIFYOMIWA	NUMULO ZA MASOMO	CISAKIKANA KWIJIWA	JUMULA YA WAKATI
09		Shikola	Kwijiwa langi ya bandela ya Mosambiki.	Langi ya bandela ya inti ya Mosambiki	4	Ataja langi ya bandela ya Mosambiki kamba: nyelupa,nyelufi,nyewundu Safalaū, ya masamba, ya nili.	8
			Kutaya langi.	Langi ya bandela ya inti ya Mosambiki	4	Alemba na ataya langi bandela yetu.	
10		Shikola	Kwijiwa wakati na maala	Adiveribiyo ya wakati na maala	2	Akwijiwa wakati na maala	8
			kwijiwa manumuru za kupangiwa na karadinali	Manumuru za kupangiwa na karadinali	2	Akwijiwa manumuru za kupangiwa na karadinali	
			kujwirire vyombo vinu vya shikola na kayizawo	Vokabularizu vya vyombo, vinu va shikola na kazizawo	2	Ejewirire vyombo vinu vya shikola na kayizawo	
			kujwirire mwiri na nafasi	Namuna ya mwiri na nafasi	2	Ejwirire mwiri na nafasi	

Nº	SUMANA	NKONJO	ANZIMA	CIFYOMIWA	NUMULO ZA MASOMO	CISAKIKANA KWIJIWA	JUMULA YA WAKATI
11		Shikola	kwijiwe usufi wa pashikola	Usufi wa pashikola	2	Ejiwe usufi wa pashikola	8
			Kwijiwe wakati mwalumu : sambu, upitire na nakisa	Wakati mwalumu: sambu, upitire na nakisa	2	Ejiwe wakati mwalumu : sambu, upitire na nakisa	
			Kwijirira Namuna ya arizi	Namuna ya arizi	2	Ejirire Namuna ya arizi	
			Kwijiwirira Wakati ya suku: subum, jironi, na usiku.	Wakati ya suku: subum, jironi, na usiku.	2	Ejiwirire Wakati ya suku: subum, jironi, na usiku.	

Plano exemplificativo de leitura de imagem em Echuwabo

APÊNDICE 2

Tadelo ya masunzo

Xikoola Piriimariya ya 07 de Abirili -kololo	Kalasi: 2li
Nisunzo na Echuwabo	Nikuru na asunzi: A
Nisunzo na 3ru	Siku : 20 na abirili wa yaka 2018
Ddima ya masunzo ya 3ru	Mudhidhi : 90 mdhi
Musolro wa nisunzo	Musunziyi:

Dhinfuneya mmunisunzoni:

Asunza anofwanhela yawi aziwe dhoobo dha vatakulu

Enfuneya mmunisunzoni:

Dhooziwa dha muwubuwelo	Dhooziya dha muwubuwela na dhookosa	Dhooziwa dha nlelo
Ononelamo mazina a dhoobo da vatakulu (nibadda, alringofwa na etelo)	Ovaha nzina na otoonya dhoobo dha vatakulu (nibadda, alringofwa, etelo	Ologa mazu anvahadhelana na dhoobo dha vatakulu (nibadda, alringofwa na etelo)

Enfuneya yawi asunza aziwe

Onologa mofwanhelela mazu anvahadhelana na dhoobo dha vatakulu

Mudhidhi	Didíticaelabelo ya masunziyelo	Enfuneya mmunisunzoni	Yamakamaka	Nibasa na musunziyi	Nibasa na musunzi	Masunziyelo	Dhipano dhoosunziyana	Mawonelo
5 mitala	Nikamihedho na nisunziyo viina oroma	Okamihedha asunzi / anamasunza wengeselaga ecilrapi	Olejela nikuru na asunzi / anamasunza	Onolejela nikuru na asunzi/ anamasunza na nlelo viina onowasanndeya na eloguelo yawa	Anorumela nilejelo	Masunziyelo owengesa ezinddiyelo	. Nibadda, alringofwa, viina etelo	
15 mitala	Olibiyedha nisunziyo viina oyiwelela	Otoonya mabasa	Dhoobo dha vatakulu	Onotagiya mabasa anvahedhelana dhoobo dha vatakulu	Anocengelira mwa nibasa nikosa musunziyi	Nisunziyelo noowengesa ezinddiyelo	Nibadda, alringofwa viina etelo	
20 mitala	wileya wa nibasa woowag'aneliwa	Owag'anela obe osekesa mabinguiyo anvahedhelana dhoobo dha vatakulu	Dhoobo dha vatakulu	Onowag'anela obe onosekesa mabinguiyo	Anowileya mabingiyi avahidheiwane na musunziyi	Nisunziyelo noowengesa ezinddiyelo	Nibadda, alringofwa viina etelo	

Mudhidhi	Didáticaelabelo ya masunziyelo	Enfuneya mmunisunzoni	Yamakamaka	Nibasa na musunziyi	Nibasa na musunzi	Masunziyelo	Dhipano dhoosunziyana	Mawonelo
20 mitala	Wileya wa nibasa woohiwag'aneliwa	Owilwya a mabingyo avahiwane na musunziyi	Dhoobo dha vatakulu	Onowag'anela wileya a mabingyo ankoswa na asunzi / anamasunziya	Anowileya mabingyo nikurunikuru	Nisunziyelo woowengesela ezinddiyelo	Nibadda, alringofwa viina etelo	
15 mitala	Oziwa na wileya	Oziwe / okoye mazu anvahedhelana dhoobo dha vatakulu (nibadda, alringofwa viina etelo)	Dhoobo dha vatakulu	Anowileya wengesa mabasa avahedhelana dhoobo dha vatakulu akosaga mabingyo	Mabingyo anvahedhelana dhoobo dha vatakulu	Nibadda, alringofwa, etelo	Nibadda, alringofwa viina nibadda	
10 mitala	Owag'anela viina osekesa	Osekesa nipuro. na nisunzo na nisunziyelo	Dhooba dha vatakulu	Onotoonya merelo apaama na abure		Nibadda, alringoewa viina etelo	Nibadda, alringofwa viina etelo	
5 mitala	Muwubuwelo mwina obe olapiya nisunzo	Ovahahedhela nibasa na vatakulu (NV)	Dhoobo dha vatakulu	Onoovahedhela nibasa na vatakulu (NV)	Anocenjerala nibasa na vatakulu nivahiwani	Nibadda, alringofwa viina etelo	Nibadda, alringofwa viina etelo.	

Yookhweleyaxa. yinnuwihe masuwelo ni makhalo ooloca ni orepa.

APÊNDICE 3

Plano exemplificativo de leitura e escrita em Elomwe

ESIKHOLA YOOPACERYA NI YOOKWANELA YA OLUUSA

Etisipilina : ELOMWE

Nnuumuru na nihusiho: 15

Niiwananiho na mahusiho: Emusi

Yoohuserya : ochikela ohuserya wa nrepo Kw

Ekalasi: 2ji

Nikhuuru: B

Nihiku: 5 na mweeri wa neexexe – (Apiriili)

Elukuluku: 45'

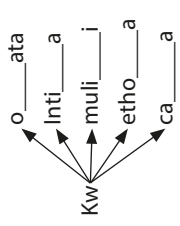
Nsina na amuhusiha:

Nnuumuru na anasikhola: M HM

Sookhweleya sa nasikhola

1. Mookuchula soohuserya nasikhola akhaleno owerya wi:
 - orepa ni waalakhanya nrepo Kw.
 - osuwela othonya nrepo enahuseriwa
 - orepa ni ahiyanihe nrepo enahuseriwa ni sihuseriwe.
2. Soophwanela wi nasikhola asuwele:
 - waalakhanye ni arepe nrepo Kw
 - athoonye ni ahiyanihe nrepo Kw mwa marepo makina.

Elukuluku	Makhalelo oohusiha	Yoohuserya	Miteko sa:		Meerelo	Ichu soolapano
			Muhusiha	Nasikhola		
Mithala 5	Nivolowelo ni Ohakarariha	Ncipo: - Mwaathataka veehaavani mweereke ha 2x -ola taani? - ph -ola taani? - k -ola taani? - ny	Onnapacerya wiipa	Onnchariha ncipo aakhulelaka muhusiha	Muteko wa wuuka	Makuphi,
Mithala 25	Mapaceryo ni yoohuserya	Ochikela orepa nrepo kw. Ana onalya cakwa. ca kwa ca kwa kwa kw a kw kw kw a kwa ca kwa cakwa Ana onalya cakwa	Annooherya iruku wi anasikhola elockwonoonaaya. - munoona heeni? - siri kavi? - enlapela xeeni? - siri soolikana? - taani onalya caakwa owaani?	Annaveryera iruku mukarataase ni onnaakhula avahaka masina ichu anoonyiye - onnaloa waaca ni otonta wa ichu ni ikolomonco. - onnahiyaniha okhala waya.	Muteko wa wuuka	Caakwa enika, ekarataase ya eruku, elaaphi, - nliivuru, ekateerunu, nrepiho
Mithala 10	Olipiherya ni wuupuxerya	Olapa ni masu irino enrepo kw. - Ohiyaniha mpuwa wa marepo sikina nrepo kw - Opaka mapokha (alapakano masu sirino nrepo kw)	Anaaruma anasikhola wi epake miteko sa othoonya mpuwa wa masu nrepo kw Ni okhwaniha iphaka ni nrepo kw	Onnawiriyana marumelo wa muhusiha ni onnapaka mwa phama miteko sa orepa nrepo kw.	Muteko wa meekha	Caakwa enika, ekarataase ya eruku, elaaphi, nliivuru, ekateerunu, nrepiho

Elukuluku	Makhalelo oohusiha	Yoohuserya	Miteko sa:		Meerelo	Ichu soolapano
			Muhusiha	Nasikhola		
Mithala 5	Ovanyerya masuwelo.	Muteko woowaani Okwaniha iphaka ni nrepo nihuseriwe wi opake masu: 	Onnaaruma anasikhola wi ekhwanihe miceka ni nrepo ehuseriwe.	Onnakuxa muteko wi opake owaani	Muteko wa meekha	- elaaphi, - niivuru, - ekateerunu - nrepiho
Echu ekina ya weera	-----	Okhumela vaate wi epake mathatelo ni othoonya vaate ichu sirino masino oorempwa kw.	Muhusiha akhale awiireheryya mwa ovirikana mahusiho	Anniwelela muhusiha.	-----	-----

APÊNDICE 4

**Plano exemplificativo de leitura e escrita em Xichangana
Kungu la jondzo****Xikolwe xa Tijondzo Tosangula xa kaChókwe****Siku:**Muvhulu, ka ka 20 **Vitu la Mujondisi** **Jondzo ya Xichangana** **Nyandza ya jondzo:** **Nhlokomhaka:**Wuhlayi ni wutsali la xitwali a**Nkongometo:** Ndzhaku ka jondzo mujondzi afanele:

- Kuhlaya xitwali **ǀ**;
- Kuhlawula xitwali ndzeni ka marhito ni ka svitwali svin'wani
- Kutsala xitwali **ǀ**

Ndlela ya jondzo: Analítico –Sintético**Svitorho sva jondzo:** Mati, makaritanwu ya tixakaxaka**Nkama wa jondzo:** 90' **Kalasi:**1

Sviyenge sva jondzo	Nkongometo	Mhaka/ Nkunguhato	Mintirho ya:		Ntlela ya jondzo	Nkama
			Mujondzisi	Mujondzi		
Svinyanyurisu	Kutsakisa vajondzi hi svivutisu sva kufambelana ni mati. Kuvumba xiga xingani rito ra ntshimantshima	Mati Bolhela rini mati	Amaha svivutisu lesvi: -Muvona yini? -Bolhela lini yini? -Mati matirhela yini?	Ahlamula svivutisu	Mpatsanu	10'
Nhlavutelo	Kuveka rivaleni rito ka xiga Kuyavanyisa rito hi mapeletwana Kuveka rivaleni peletwana ringani xitwali -Kuveka rivaleni xitwali a -Kubala khwatshi xitwali a Kuhambayisa xitwali a ndzeni kasvin'na ni kuxiya xitwali a ndzeni ka rhito. -Kumaha svitoloveto sva kutsala xitwali moyeni kumbe mpfhukeni, hansi ni ka karitera	Xitwali a	Atsala xiga kwaduru Bolhela rini mati Ahlaya xiga ni vajondzi ka nharh (3). Aveka rivaleni rito mati -Ayavanyisa rito hi mapeletwana na vaba mavoko. ma ti -Aveka rivaleni peletwana ringani xitwali ma -Aveka rivaleni xitwali a . -Akombela vajondzi vacuwukisa nomo wa mujondzisi loku wu bala xitwali vata kota kubala khwatshi.	Avumba xiga xingani rito mati Aba mavoko na ayavanyisa rito hi mapeletwana. -Vabala khwatshi xitwali a -Atsala xitwali a/A hehla, ka karitera ni hansi. -Akomba xitwali a, athlela axihambayisa ni svitwali svinwani. -Akomba xitwali ndzeni ka marito athlela aveka xirhendzevutwani -Abala marhito mangani xitwali a.	Mpatsanu, hi mintlawe, vambirhi- vambirhi ni mun'we ni mun'we.	40'

Sviyenge sva jondzo	Nkongometo	Mhaka/ Nkunguhato	Mintirho ya:		Ndlela ya jondzo	Nkama
			Mujondzisi	Mujondzi		
Mpfuxetelo	-Kuhlaya ni kutsala xitwali	-Svitloveto sva wuhlayi ni wutsali Xim__ti P__tu Mot__	-Atihamusela vajondzi vatsala xitwali a/A ka kaderinu ni kabuku. -Amahisa svitloveto sva kuhetisa marito hi svitwali a.	Atsala xitwali a/A ka kaderinu ni kabuku. Amaha svitloveto	Mpatsanu/ Nchuseko	15'
Wuvoneleli ni vukambeli	-Kuvonelela ni kukambela matsalela ya khwatshi xitwali a	Patu Ximati Mota	-Avonelela makaderinu ya vajondzi kumbe svaku vasvikotile kumbe avasvikotanga. -Abasisa ka lava vakalaka vangasvikotanga athlela atsala kwaduru, hinkwavo vasvivona, vatsala ka makaderinu	-Yakombisa makaderinu ka mujondzisi -Yabasisa lesvi vakalaka vangasvikotanga vathlela vatsala ka makaderinu.	Mpatsanu	25'

APÉNDICE 5

Kungu ga gondzo Cikola ca Cigava Cosangula Josina Machel

Buku ga Citshwa - Kalasi: 5^{nu}

Nhlokomhaka: Maxaka

Kongometo: Ndzhaku ka gondzo mugondzi afanela:

- Kutlhamusela cifananisu
- Kugondza tsalwa: Nyoka ya mamba.
- Kutlhamusela tsalwa.

Siku: ka wheti ya ka lembi ga 20

Nkama wa jondzo:

Zvitirhu zva vhunetelo:

Zvigava zva gondzo	Mhaka/Nku-nguhato	Mintirho ya:		Magondzisel	Nkama
		Mujondzisi	Mujondzi		
Masangulu ni tlharyisu ya gondzo	_Kuxiya ni kuthlamusela cifananisu	Amaha zwiwotisu zvošana ni lezvi: -Muwona yini ka cithombe leci? -Cimaha yini cifanyani? -Tinyoka tafanelwa kudhawa?	_Ahlamula zwiwotisu zva mugondzisi.	wuhlengeli	10'

Zvigava zva gondzo	Mhaka/Nku-nguhato	Mintirho ya:		Magondzisel	Nkama
		Mujondzisi	Mujondzi		
Kugondziselu ni magondzelu	Tsalwa Gondzo ni thlamuselo ya tsalwa ga nyoka ya mamba	-Avaruma kugondza tsalwa navangavangi guwa. -Hi kulandza avawotisa: tsalwa mungagondza giwulawula hi yini? -Avaruma kulavetela magezu vangamativiku thamuselu ya wona. - Athlamusela entelelu wa magezu vangamativiku - Akombisa magondzelu ya khwatsi ya tsalwa ka vagondzi	-Vagondza tsalwa ga nyoka ya mamba -Vahlamusela timhaka ta tsalwa - Valavetela magezu Vayengiseta thamuselu magezu vangamativiku -Vayengiseta magondzelu ya mugondzisi	Wuhlengeli/ mun'we ni mun'we 30'	
Wuvhuxeteli ni wumbeko ga wutivi	-	-Ahlawula vagondzi vokari vakombisa magondzelu ya khwatsi ya tsalwa. - Amaha zviwotisu zvokari mayelanu ni tsalwa: - Tsalwa mungagondza giwulawula hi yini? - vanhu vangaki vangayalavetela n'anga? - i mani angazvikota kudaha dadani?	- vagondza tsalwa - vahlamula zviwotisu zva mugondzisi	Wuhlengeli/ mun'we ni mun'we ni hi mitlawa 30'	

Zvigava zva gondzo	Mhaka/Nku-nguhato	Mintirho ya:		Magondzisel	Nkama
		Mujondzisi	Mujondzi		
Zvikambelu zvagondzo	Tsalwa Gondzo ya tsalwa go wulawula hi nyoka ya mamba Ntiru wa kaya	- Amaha zviwotisu zvacigondzo vangodzisiwoko hi tsalwa legi. - Atsalwa ungangondza gihigondzisa yini? - Himani angakota kuwuyisa n'anga kasi kudaha dadani?	-vahlamula zviwotisu zva mugondzisi	Mun'we ni mun'we	20' 50'



TSALWA

Nyoka ya Mamba

Kaleni ka kona, kuwani ni hosi ya muganga, yingahi ni khumi ga vana vozwanana.

Siku gin'we, hosi yikumana ni mabhabzi. Vana vakwe valavetela n'anga ni valoyi kuva vatira dadani wabze, kambe avazvikotangi.

Kufamba ka masiku, vazwile ku kuni n'anga yotira wohle mabhabzi, yitshamaku khwatini kusuhani ni mhakweni ya mamba. Kunofamba nhondzo! Loku achikele anoyimbelela nawanyimile mhakweni, aku:

- Tô, tô, tô n'anga, huma mhakweni n'anga,

Dadani wabhabza, n'anga huma n'anga,

Hihlahluvili tihlolo, n'anga huma nanga,

Tikhomile wena, n'anga huma n'anga...

Nawayimbelela, mamba yinohuma. Yena ayotala hi kuchava, atsutsuma, achikela kaya nawarhurhumela, ahlawuta lawa angamawona.

Kunofamba n'wana wa wumbiri, wa wunharu, wa wumuni kala wa wuthanu ni mun'we. Navona vachikele vayimbelela nawanyimile mhakweni. Kunohumelela mamba, vonawo voyotala hi kuchava vatlhelela kaya. Loku vachikele vahlawutela, cigumandzeni cite: -ndzahafamba mina, ndzitawuya ni n'anga hikuva dadani ofa.

Loku nayena achikeli, anoyimbelela kasi mamba yihuma, atimisela yimuthandela. Nawayimbelela ayoteka ndlela ya kuya kaya, laha angamiyela loku anyimile mahlweni ka dadani wabze. Mamba yinotitlhatlha, yitinawuluta mirini ka mubhabzi yimuthova, laha angatizwa nakalamuka akuma ntamu, apona kufa!

In. Contos dos avôs 4

Significado da história

Esta história fala da situação de Moçambique na época do colonialismo em que o pai doente é o Moçambique, que estava a sofrer pelo colonialismo. Os 10 filhos são as províncias e nelas todos os heróis que lutaram para que não morresse....os mais velhos representam as velhas lutas; o mais novo/jovem representa o Eduardo Mondlane e todos os heróis que tiveram coragem de ir buscar os curandeiros e libertar a terra e os homens.



APÊNDICE 6

Plano Exemplificativo do Método Prever-Rever em Emakhuwa e em Português

ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DA MATOLA

Nome da Professora: _____

Lição Nº 01 Duração: 45'

Data: _____

Disciplina: Português

Unidade temática 3: O ambiente que me rodeia.

3ª Classe, Educação Bilingue

TEMA: A árvore

Objectivo Geral:

No fim da aula o aluno deve ser capaz de:

- Conhecer a importância da árvore.

Objectivos específicos:

- Identificar algumas partes constituintes de uma árvore;
- Descrever as etapas do crescimento de uma árvore.


Competências Básicas:


- Os alunos falam da importância de uma árvore.

Tempo	Objectivos	Conteúdo	Actividades do:		Nível de conhecimento	Método de Ensino	Meios de Ensino
			Professor	Aluno			
10'	Explorar os conceitos básicos sobre a árvore	Alguns constituintes de uma árvore e sua importância	<ul style="list-style-type: none"> - A professora saúda os alunos; - A professora discute com os alunos em Emakhuwa, os seguintes conceitos básicos: Enuku, mwiri, muhokhorokho, nsuwa, nmiravo, ethaapwa, ekalawa, empa, ekhatera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos respondem a saudação; - Conversam com o professor sobre os conceitos básicos apresentados. 	Conhecimento	Rever (Emakhuwa)	
25'	Aprender os conceitos básicos sobre a árvore	A árvore	<ul style="list-style-type: none"> - A professora desenvolve a aula em Português explicando sobre o crescimento de uma árvore e sua importância, destacando os seguintes conceitos: semente, árvore, sol, menino, frutos, madeira, casa e cadeira; -Vai repetindo estas palavras pausadamente; -Orienta a leitura do texto página 102 (do livro do aluno). 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos repetem as palavras; - Lêem o texto completando com as palavras em falta. 	Compreensão	Ensinar (Português)	Livro do aluno


10'	Avaliar o nível de compreensão	A árvore	<p>- A professora faz as seguintes perguntas de avaliação em Emakhuwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ithu xeni simphwanyaneya omela wa mwiri? - Exeni eninnuwiha mwiri? - Tipani anxeleliha mwiri? - Ithu xeni nikhanyahu opakela ni mwiri? 	- Os alunos respondem as perguntas da professora na língua Emakhuwa.	Conhecimento	Rever (Emakhuwa)	
-----	--------------------------------	----------	--	--	--------------	------------------	--

ANEXO 1 Técnicas participativas


Designação	1. Vire e Fale
Imagem	
Utilização	<p>Esta técnica é aplicada ao longo de toda a aula sempre que o professor reconhecer a necessidade de envolvimento dos alunos na aula e no processo de construção dos seus conhecimentos.</p> <p>A técnica é frequentemente usada em face de alguma dificuldade de assimilação de conceito pelos alunos, que aparece num determinado momento e de forma não planificada.</p> <p>É rápido e facilmente adaptável, podendo ser usado várias vezes na mesma aula.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. Preveja em que parte da aula deseja ter os alunos a interagirem. Diga aos alunos que pretende que eles/as “virem e falem” com o/a colega acerca do tópico em discussão.2. Dê aos pares alguns minutos para discutirem. <i>(o fundo do tempo proposto é determinado pela complexidade da tarefa).</i>3. O formador circula pela sala para escutar as discussões dos pares.4. Solicita alguns voluntários para partilharem com a turma, o que o seu par falou. O formador estabelece as conexões com a lição5. com base nos inputs.
Adaptações/ Variações	Esta actividade pode ser realizada em grupos de 3 ou mais elementos. O desafio que se coloca é que ela é muito curta.
Preparação	É uma forma fácil de preparar os alunos. A questão chave é a eliminação do domínio de um estudante sobre o outro – ambos participam e há escuta activa. Para reforçar a escuta activa, as vezes o professor pode pedir que o aluno que reporta compartilhe o que o seu parceiro disse.
Esta estratégia abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas, contribui para melhorar o ambiente da sala de aula expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

Designação	2. Pensar-Partilhar-Apresentar
Imagem	
Uso	<p>É uma forma de fazer com que os alunos falem durante uma actividade. Esta técnica é muito parecido com Vire e Fale no apoio ao ensino de conceitos difíceis, mas Pensar-Partilhar-Apresentar é mais estruturado. É guiado mais explicitamente através de um estímulo, e leva mais tempo para empregar.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decida em que parte da aula deseja ter os alunos a interagirem. 2. O formador começa por dar uma dica para estimular o pensamento. Isso poderia ser algo tão simples como "Lembre-se de um momento em que." ou "Como você explicaria à mãe/ao pai de uma criança da sua sala de aula. . ." ou "Defina. . .". O formador deverá ter a dica escrita num pedaço de papel na parede. 3. O formador concede aos alunos 30- 60 segundos de reflexão sobre a resposta. 4. O formador pede aos alunos para discutir com o par o que cada um pensou. 5. O formador circula pela sala escutando as conversas e tomando notas. 6. O formador solicita um formando de cada par para partilhar a ideia principal sobre a sua discussão. 7. O formador pede a cada par para escrever a sua ideia principal no papel gigante. 8. O facilitador deverá fazer a ligação dos comentários dos pares à medida que são compartilhados, com toda a turma.
Adaptações/ Variações	<p>Os pares podem registar as suas ideias no post-it. Os grupos acrescentam os seus comentários do post-it no cartão da parede.</p>
Preparação	<p>Esta actividade requer mais tempo e recursos e menos espontaneidade do que uma Vire e fale. O ponto forte desta MI é a oportunidade de pensar antes de falar sobre um conceito ou prática muito específica.</p>
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	




Designação	3. Escritas rápidas
Imagem	
Uso	<p>As <i>Escritas Rápidas</i> são usadas para aceder os pensamentos, sentimentos e crenças dos alunos durante (ou antes) uma discussão de um determinado tópico. Escritas rápidas são então usadas para gerar conversa e discussão em torno de temas que se apresentam como desafios.</p> <p><i>As Escritas Rápidas são muitas vezes combinadas com Vire e Fale e Pensar-Partilhar-Apresentar.</i></p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. Decida em que parte da aula deseja ter os alunos a interagirem através de Escritas Rápidas.2. Em momento que julgar conveniente, peça aos alunos para escrevem o que pensam/sentem.3. Use o Vire e Fale ou Pensar-Partilhar-Apresentar para engajá-los numa conversa com outro aluno acerca do que eles/as tiverem escrito.4. Convide voluntários para partilhar com a turma as suas ideias.5. Escreva as ideias no papel gigante, se necessário
Adaptações/ Variações	<p>As <i>Escritas Rápidas</i> podem ser feitas em post-its, papel ou outro material disponível e colocados num gráfico na sala de aula. O formador também pode convidar os alunos a “desenhar” ao invés de escrever. Este convite para desenhar pode provocar diferentes tipos de respostas do que apenas escrever.</p>
Preparação	<p>Este MI requer muito pouco na preparação para o formador ou para os alunos.</p>
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	



Designação	4. Tomar uma Posição
Imagem	
Uso	<p>“Tomar uma Posição” -Esta técnica é usada para libertar as crenças, pensamentos e conhecimentos dos alunos em torno de um determinado tópico. Os professores usam esta estratégia quando o tópico em discussão está aberto a diferentes posições ou perspectivas.</p> <p>Não é aconselhável o uso desta estratégia quando há uma resposta certa ou errada a uma pergunta colocada.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador marca os quatro cantos da sala com números: Número 1 = Concordo totalmente; Número 2 = Concordo em grande parte; Número 3 = Discordo em grande parte; e Número 4 = Discordo totalmente. 2. = Discordo totalmente. 3. O formador elabora quatro cartazes diferentes para cada formando: Tempestuoso, não é bom!; Muito Nublado, não é favorável; Pouco Nublado, consideravelmente bom e Cheio de sol, fantástico. 4. O formador apresenta uma afirmação relacionada com o conteúdo que está a ser apresentado (por exemplo, manter a ordem na sala de aula é mais importante do que oferecer conteúdo que seja emocionante e envolvente.) Os alunos são convidados a pensar sobre o seu posicionamento pessoal sobre a afirmação. 5. Em seguida, o formador pede aos alunos na mesma área para discutir sua posição e chegar a uma afirmação consensual para partilhar com o grupo. O formadora orienta a partilha das ideias. 6. No final, o formador pergunta se alguém, com base na discussão, gostaria de passar para um canto diferente. 7. É importante afirmar que não há nenhuma resposta certa ou errada, mas sim uma variedade de escolhas que os professores têm que fazer em todos os momentos.
Adaptações/ Variações	O formador coloca um cartaz em branco em cada um dos cantos para os alunos a registar as notas de sua conversa em grupo.
Preparação	Este MI requer preparação antecipada pelo professor. O movimento físico e as discussões entre grupos incentivam o pensamento crítico.
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	




Designação	6. Caminhar, Falar, Escrever
Imagem	
Uso	<p>Esta técnica é útil para descobrir as compreensões dos alunos em torno de um tópico/conceito.</p> <p>Este MI cria um espaço físico onde os grupos de estudantes podem fazer uma chuva de ideias sobre o que sabem e entendem como uma forma de encerrar uma lição.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. O formador coloca quatro a seis cartazes em redor da sala de aula. Cada cartaz contém uma afirmação diferente extraída do conteúdo a ser apresentado nesta aula (por exemplo, ao considerar a escrita feita por uma criança, é importante considerar os recursos que a criança está a desenhar sobre a “magia” da palavra e não apenas julgar a ortografia como “certo” ou “errado”).2. O formador introduz a actividade lendo as afirmações em cada um dos cartazes.3. Depois convida os alunos a movimentarem-se ao longo da sala, adicionando seus comentários e pensamentos nas afirmações. Estes não devem ser simples “concordo” ou “discordo”, mas devem incluir afirmações sobre “Porquê” e “Como” e “o Quando?” das afirmações.4. O tempo deverá ser limitado e os formandos devem ser incentivados a visitar cada um dos cartazes.5. No fim da sessão, o formador poderá pedir aos formandos para revisitarem os cartazes para indicar sua crescente compreensão ou persistente confusão.
Adaptações/ Variações	Após o período de escrita, o formador poderá orientar os formandos para ir para o cartaz que acharam mais difícil (ou mais importante) na discussão. Um dos membros pode reportar à turma.
Preparação	Exige-se preparação na criação dos cartazes e na identificação do conteúdo.

Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.



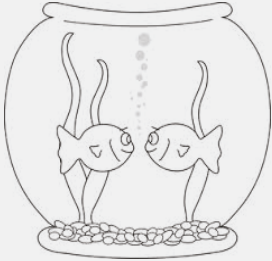
Designação	7. Caminhada na Galeria
Imagem	
Uso	<p>Esta técnica é útil quando os formandos estão a apresentar produtos concluídos (como parte de um culminar de uma lição) aos outros. O método incentiva a conversa e a discussão entre aqueles que participam no Passeio (observadores/assistentes) e aqueles que apresentam o seu trabalho.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. No final de uma lição ou como um projecto culminante, cada formando/aluno coloca o trabalho na parede. 2. O formador convida os formandos para que examinem o trabalho de seus colegas. 3. O formador encoraja os formando a deixar comentários positivos e / ou perguntas que eles tenham sobre cada produto que visitam. Esses comentários podem ser algo que eles/as apreciam, ou aviso, ou valor. Incentive os formandos a serem explícitos e sem julgamento. 4. O formador circula pela sala de “acompanhando” as conversas e anotando declarações interessantes para apresentar à turma. 5. O formador no final da sessão, pode convidar os formandos a visitar seus produtos para indicar a crescente compreensão do tópico apresentado.
Adaptações/ Variações	<p>Esta actividade pode ser conduzida com segmentos da turma apresentando em movimento ondulatório ao invés de todos de uma vez. Há espaço para perguntas, respostas e acréscimos.</p>
Preparação	<p>Esta actividade pode ser muito demorada, mas acrescenta muito valor para os formandos em relação à apreciação do trabalho dos seus colegas</p>
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas e contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	




Designação	8. Cartões de Saída
Imagem	
Uso	Esta técnica é normalmente usada na conclusão de uma lição. O professor pede que os alunos deixem um cartão de saída” que irá captar sua compreensão (ou perguntas) em relação ao tópico em questão. Normalmente, o professor usará os cartões de saída para planificar a próxima aula.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. O formador informa aos formandos que vão deixar um2. “cartão de saída” no final da aula.3. Assim que a aula termina, formador convida os formandos da turma a escreverem numa folha de papel algo sobre a aula que eles acharem interessante e informativo ou algo sobre a aula que eles ainda não estão claros.4. Os formandos não assinam os cartões, mas apenas os deixam numa caixa.5. O formador recolhe-os, analisa-os para planificar as suas aulas seguintes.
Adaptações/ Variações	Alguns formandos (ou formando) poderá/ão ler os cartões de saída, fazer um resumo e reunir-se com o/a formador/a para planificar uma aula.
Preparação	Este MI requer preparação, poucos recursos ou pouco tempo.

Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.



Designação	9. Aquário
Imagem	
Uso	A técnica de Aquário é usada para demonstrar um processo complexo com resultados complexos de aprendizagem. A metáfora Aquário consiste em pensar nos peixes que vivem dentro de um ambiente, enquanto aqueles do lado de fora estão livres de observar sem interferir directamente.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decida sobre o tópico para apresentar usando a Técnica de Aquário e decida quem vai estar dentro do Aquário. 2. Incentive os que estão na parte externa do Aquário a observar o idioma usado, acções e / ou linguagem corporal dos que estão dentro do Aquário. Incentive os que estão de fora a tomar notas sobre suas observações. 3. Peça ao grupo no interior para continuar com sua atividade. 4. No final da actividade, formador facilita um resumo, pedindo que os que estão no interior façam comentários sobre sua atividade. 5. O formador convida os que estão de fora para fazer comentários e fazer perguntas sobre suas observações. 6. O formador convida todos os formandos a “experimentar” o que eles/as aprenderam (sobre o processo, etc.) de assistir e pensar/discutir sobre o Aquário.
Adaptações/ Variações	Podem ser usados vários grupos no aquário em momentos distintos. O uso de vários grupos incentiva os formandos a pensar em termos de não apenas uma maneira de fazer o trabalho.
Preparação	A técnica de Aquário pode ser cuidadosamente planificada como um suporte para a introdução de um novo MI ou pode ser usado no momento em que um grupo está a fazer a demonstração de alguns processos interessantes que importam ser partilhados com todos os outros na turma.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	




Designação	10. Teatro do Leitor
Imagem	
Uso	O teatro do leitor é uma técnica que se baseia no drama e permite que os alunos executem o que estão a praticar. Na instrução da literacia, é usado frequentemente para representar roteiros, promovendo a fluência nos leitores. É uma metodologia muito poderoso que pode ser usado na exploração de valores e perspectivas pessoais. Esta metodologia é considerada altamente envolvente e importante na sua aprendizagem pelos formandos.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. O formador prepara um breve roteiro em torno de uma interacção que retrata situações da vida real para um professor (por exemplo, uma reunião do professor com um pai ou uma mãe aborrecido com as notas, um pai ou uma mãe preocupado com a reunião de progresso do seu filho com um professor; uma reunião do professor com o diretor sobre uma assistência). Os roteiros são curtos e podem incluir peças para apenas um narrador e alguns actores-chave.2. O formador selecciona os formandos para ensaiarem os papéis antes da aula para que se possam preparar. Não há memorização de linhas, apenas a leitura do roteiro.3. Após a actuação, o formador orienta uma discussão que pode incluir os formandos fazendo perguntas aos actores.
Adaptações/ Variações	Existem muitas variações das actividades baseadas em drama. Aqui os/as formandos/as representam imagens de processos. Os observadores podem discutir, descrever e até mesmo envolver-se com os actores.
Preparação	É necessário preparação, em particular a preparação dos scripts, mas estes podem ser partilhados com outros formadores e reutilizados no futuro tornando-os um recurso valioso.


Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.






Designação	11. Dramatização
Imagem	
Uso	Esta técnica pode ser usada para ensinar conceitos difíceis. É emprestado do drama. O método é poderoso quando dois ou mais alunos “representam” o que eles entendem sobre um conceito/ tópico. Às vezes, o professor cria o cenário e os alunos o representam; Outras vezes, os alunos assumem a liderança na criação do cenário e “representando-o”.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. O formador identifica um tópico que é apropriado a esta actividade.2. O formador pede voluntários para participar do jogo de papéis ou indigita formandos para participar do jogo de papéis.3. O formador define o contexto para o jogo de papéis e, em seguida, deixa o “palco” para os jogadores.4. O público é encorajado a pensar em perguntas que gostariam de colocar aos actores assim que o jogo de papéis esteja completo.5. Após a actuação, o formador orienta uma discussão que pode incluir os formandos fazendo perguntas aos actores.
Adaptações/ Variações	Vários protagonistas em torno do mesmo cenário podem ser úteis para revelar alternativas complexas.
Preparação	Esta actividade exige muito pouca preparação, em particular se os alunos já detêm alguma experiência neste MI.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	



Designação	12.Mesa Redonda
Imagem	
Uso	A Mesa Redonda é técnica uma poderosa para desenvolver a liderança e a actuação dos estudantes. Essas discussões podem ter enfoque na leitura feita pelos alunos (por exemplo, um estudo de caso, um capítulo) ou alguma experiência compartilhada (por exemplo, uma observação focada).
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mesas Redondas começam com a apresentação de uma pergunta de “grande ideia” para a turma. Pode ser útil ter esta grande ideia escrita num papel ou quadro-preto. A questão não deve ter uma resposta certa ou errada, mas deve envolver os alunos no pensamento deliberativo em torno de um enigma ou um desafio. O resumo das discussões deve estar disponível para todos os formandos. 2. A sessão de discussão começa com os co-líderes pedindo aos formandos que reflitam e escrevam, em três minutos, os seus pontos de vista sobre a ideia colocada. 3. Após a redacção, os co-líderes convidam os alunos a compartilhar suas ideias. Os co-líderes só podem fazer perguntas (não julgar ou avaliar respostas). 4. Os co-líderes vão fazendo perguntas que conduzam à reflexão desejada, respostas para pensar. Os co-líderes, orientam a discussão por forma a que não se perca o foco; 5. Os co-líderes resumem as ideias apresentadas pelos diferentes participantes. 6. Os co-líderes podem ter algumas perguntas adicionais prontas para colocar que sejam relacionadas às perguntas sobre a grande ideia. Os co-líderes podem anotar algumas das ideias e pontos importantes feitos durante a discussão. 7. Para concluir a discussão, os co-líderes pedem aos formandos que voltem ao que cada um escreveu no início para identificar qualquer coisa a adicionar ou a mudar para sua resposta original com base na conversa.
Adaptações/ Variações	Assim que os estudantes estiverem conscientes do papel do co-líder o formador pode orientar para que estes indiquem de entre os co-líderes apenas um líder
Preparação	Pode ser útil para os alunos experimentar este tipo de discussão com o formador a liderar com um estudante antes de este tomar a liderança por conta própria.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	


Designação	13. Parque de estacionamento
Imagem	
Uso	Esta técnica incentiva os alunos a pensar sobre o que pretendem (ou colocar questões), tanto durante a aula e na conclusão. O parque de estacionamento é um grande pedaço de texto público que é dinâmico - os alunos adicionam a ele durante a lição - representa as perguntas que podem ter que o professor não queira parar para abordar durante a aula. Normalmente, o irá usar o conteúdo do parque de estacionamento para planificar a aula seguinte.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador lembra aos formandos que às vezes eles têm perguntas / comentários durante uma aula que são importantes para colocar, mas aparentemente podem prejudicar a conversa em questão. Lembra-lhes de que essas questões / comentários / preocupações são importantes para se observar numa sala de aula que avalie a contribuição do aluno. 2. O formador informa aos alunos que uma estratégia de registo de perguntas / comentários / preocupações é através de um estacionamento - um lugar onde os alunos podem "estacionar" suas perguntas / comentários / preocupações até que essas questões / comentários / preocupações possam ser abordadas. 3. Ao longo da lição, incentive os alunos a usarem o estacionamento. 4. No final da aula, o formador aborda as notas deixadas no estacionamento, sempre que possível. As notas restantes podem ser usadas para orientar as instruções no dia seguinte.
Adaptações/ Variações	Em vez de abordar questões/comentários/preocupações sobre o estacionamento no final da aula, alguns professores começam a aula no dia seguinte, abordando o parque de estacionamento. Alguns professores escolhem um estudante para facilitar a abordagem das perguntas/comentários/preocupações no estacionamento. De qualquer forma, as perguntas/comentários/preocupações precisam ser atendidas.
Preparação	Este MI requer muita preparação ou tempo. O professor precisa certificar-se que os alunos sabem que podem aceder o estacionamento em qualquer momento durante a aula.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	



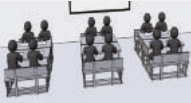
Designação	14. Descasque da cebola
Imagem	
Uso	Esta técnica permite o “descasque” lento (ou descoberta) de conceitos difíceis. As camadas externas da cebola (ou conceito) são geralmente as mais fáceis de entender (ou descascar), mas para chegar ao centro do conceito (ou cebola) é necessário que os alunos “descasquem/ compreendam” o conceito. Esta metodologia é normalmente usada durante a exploração de um conceito / tópico.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. Divide os formandos em pequenos grupos.2. Num pequeno pedaço de papel, o formador pede a cada formando para escrever uma palavra (ou uma frase) que representa o tópico em discussão.3. Um formando (líder) recolhe todos os pedaços de papel de outros membros do grupo e conduz uma discussão sobre a complexidade das palavras / frases / frases.4. Os formandos organizam as palavras / frases / frases do mais complexo ao menos complexo.5. O líder rola a palavra mais complexa e a usa para o centro da6. “cebola”.7. O líder leva a próxima palavra na lista e coloca-a no topo e rola-a em torno da palavra central.8. O líder leva a próxima palavra na lista e coloca-a em cima, rolando a palavra anterior.9. A palavra mais externa representa a palavra / frase / frase menos complexa.10. Os grupos trocam cebolas, separando-as e comparando a colocação das palavras com base na sua complexidade no tópico em questão.
Adaptações/ Variações	Esta técnica pode ser aplicada começando pelo mais complexo. Nesse caso o formador prepara a cebola e encoraja os alunos a discutirem os sub conceitos (palavras/frases). Isto pode ser usado para avaliar o conhecimento geral ou específico de um determinado conceito.
Preparação	Este MI requer muita preparação ou tempo. O professor precisa se sentir confiante em torno do conceito em discussão e preparado para “mostrar” como as camadas do conceito se desenvolvem para uma compreensão mais profunda.

Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.




Designação	15. Conversa de giz
Imagem	
Uso	A Conversa de giz é uma técnica interativa útil para activação do conhecimento prévio dos alunos (neste caso, formandos) quando o formador introduz um novo tópico. Geralmente é conduzido no início de uma lição para aceder o conhecimento prévio, mas também pode ser usado no final de uma lição para esclarecer qualquer dúvida de um tópico/conceito que possa persistir. Também é usado para “descobrir” o que os alunos pensam sobre um novo tópico.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador atribui uma palavra ou frase em que os formandos vão pensar e responder. 2. O formador indica um espaço em branco (idealmente um quadro preto) na frente da sala e convida os formandos a se aproximarem do quadro e a escrever uma resposta (geralmente uma única palavra ou frase) no quadro. A única “regra” é que não há conversas durante o tempo de conversação de giz (por exemplo, enquanto outros estão escrevendo no quadro). Além disso, o professor colocou um certo número de utensílios de escrita (por exemplo, giz ou marcadores se o espaço de escrita for papel) e o número de ferramentas é o número de alunos que podem estar no quadro a qualquer momento. 3. O formador convida alguém a iniciar a “conversa de giz” 4. escrevendo uma palavra ou frase no quadro. 5. O formando incentiva todos a participar, porém poucos formandos de cada vez. 6. Assim que todos os que quiserem contribuir no quadro tiverem tido oportunidade, o formador usa as palavras / frases escritas no quadro para estimular uma conversa / discussão sobre o assunto.
Adaptações/ Variações	A Conversa de giz pode ser usada com a turma inteira ou em pequenos grupos como uma forma de iniciar a conversa. O formador pode fornecer uma única ferramenta de escrita (assim, apenas um formando pode escrever de cada vez) ou várias ferramentas (permitindo que vários alunos escrevam ao mesmo tempo). Mais ferramentas significam mais pessoas a escrever de uma só vez e, assim, acelerar a actividade.
Preparação	Este MI requer muita preparação ou tempo
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	



Designação	16. Grupo de peritos
Imagem	
Uso	Grupo de peritos é uma técnica metodologia interativa que cria espaço onde os alunos são “especialistas” num tópico e têm oportunidades de partilhar sua “expertise” com outros grupos. É frequentemente usado quando há uma grande quantidade de informações para cobrir e os professores querem partilhar a carga de aprendizagem entre os grupos.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. O formador organiza os formandos em pequenos grupos. O formador terá identificado uma ferramenta que apoiará a aprendizagem de um conceito relacionado entre os grupos. Por exemplo, se uma turma estiver a estudar “Metodologias interativas”, então o formador pode ter identificado uma (diferente) leitura por grupo.2. Cada grupo leva seu texto, lê-o, discute-o e garante que todos os membros do grupo entendam (por exemplo, “especialista” na leitura) e podem re-apresentá-lo fora do grupo.3. O formador reorganiza os formandos, criando novos grupos que contêm um membro de cada um dos grupos originais. Essencialmente, cada um desses novos grupos teria um “especialista” do grupo original que ensinaria o material do grupo (e a leitura) ao novo grupo.4. Cada grupo de Grupo de peritos apresenta seu tópico para os grupos recém-reformados.5. O formador conduz um esclarecimento sobre a aprendizagem envolvida
Adaptações/ Variações	Os alunos podem preparar-se para o seu grupo original na noite anterior, sendo-lhes fornecida uma passagem de leitura antecipadamente. Alguns professores gostam de “Grupos de peritos” para criar um produto para partilhar à medida que se vão juntar a novos grupos.
Preparação	Este MI requer uma quantidade mínima de preparação ou tempo. O professor deve estar preparado para alocar os alunos aos grupos e ter materiais prontos que irão apoiar as equipas em se tornar “especialistas” dentro de seus grupos.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

Designação	17. Mapa de conceito
Imagem	<pre> graph TD P((Psicologia)) --> Ps[Psicólogo] P --> C[cognitivo] P --> PA[Psicanálise] P --> M[memória] P --> PG[Psicogênico] P --> S[Sensações] P --> PE[Percepções] P --> A[Atenção] P --> NEE[NEE] P --> CO[consciência] P --> PSI[Psíquico] P --> PS[Psicometria] </pre>
Uso	<p>O mapeamento de conceitos é uma metodologia interactiva semelhante ao mapeamento semântico. Pesquisas sugerem que a informação é cognitivamente armazenada em “caixotes” (esquema) e quando aprendemos novas informações, tentamos “encaixar” essa informação num “caixote” existente. O mapeamento de conceitos é usado para ajudar os alunos a entenderem um novo tópico /conceito. Este método pode ser usado durante e depois de uma lição.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador identifica um tópico que será o foco do mapa conceptual. 2. O formador apresenta o quadro do mapa conceptual (conceito no meio com círculos em branco representando o que o formador quer que os formandos completem). 3. O formador convida os formandos a contribuir com o mapa conceptual (inserindo idéias-chave e vocabulário). 4. Após a conclusão, o mapa conceptual serve como introdução à lição. À medida que a lição sobre o conceito continua (ao longo de dias e semanas, em alguns casos), o/a formador/a convida os formandos a continuar a adicionar / contribuir com o mapa conceptual.
Adaptações/ Variações	<p>Os/as formandos/as podem fazer os seus próprios mapas conceptuais nos seus diários/agendas. Pequenos grupos de alunos podem elaborar um mapa conceptual para demonstrar sua compreensão de um conceito.</p>
Preparação	<p>Este MI não requer muita preparação ou tempo. O professor precisa estar preparado para mostrar aos alunos como os vários itens identificados “se encaixam” juntos para formar todo o conceito.</p>
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas e contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	

Designação	18. Citações de ouro
Imagem	<i>" A educação é a base para o desenvolvimento do país"</i>
Uso	Esta técnica é usada para destacar um pedaço de texto particularmente interessante que os alunos leram. Normalmente, os alunos identificam uma palavra ou uma frase específica duma passagem textual do dia anterior (ou leitura noturna, no caso de trabalho de casa) e preparam-se para conversar sobre isso no dia seguinte com um pequeno grupo de outros alunos.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador encoraja os formandos a lerem um texto, da leitura encontrar: (a) uma citação que seja do seu domínio; (b) uma citação que represente algo novo que você aprendeu; (c) uma citação que represente o "centro" da leitura; (d) uma citação que deve ser lida para alguém! A busca de uma citação de ouro ocorre na noite anterior à aula, embora possa ser feita durante a aula se o tempo de leitura em sala de aula for dado. 2. O formador inicia a lição, convidando um grupo de formandos a ler suas citações de ouro e depois dizer por que foi "dourado" para eles. 3. Os formadores podem usar citações douradas para estimular conversas em configurações de grupos pequenos.
Adaptações/ Variações	Alguns professores pedem aos alunos para recolher citações de ouro num diário/agenda e argumentarem por escrito porquê a citação foi seleccionada e o que isso significa para si. O professor então seleccionará algumas das citações para compartilhar com o resto da turma no dia seguinte.
Preparação	Este MI requer muita preparação ou tempo, além de certificar-se de que os alunos entendam como seleccionar uma citação de ouro.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

Designação	19. Simulação de aulas
Imagem	
Uso	Esta metodologia é útil quando se pratica a leccionação de conceitos difíceis e/ou temas. Os alunos podem fazer uma aula simulada a um pequeno grupo de outros alunos ou toda a sua turma. Esta metodologia é mais consistente quando for acompanhado por uma retroalimentação que esteja focada na auto-reflexão.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador dá orientação sobre o tópico a ser ensinado durante a aula de simulação. 2. O formador organiza os grupos para que planifiquem uma lição/ aula juntos. 3. Uma pessoa do grupo irá então “ensinar” a lição/aula para toda a turma. 4. Os formandos participam ativamente na lição. 5. Após a lição, o formando que actuou como “professor” envolve uma auto-reflexão sobre a sua aula. Algumas questões que orientam a auto-reflexão incluem o seguinte: <ol style="list-style-type: none"> 6. Houve envolvimento profundo com o conceito em foco? 7. Durante a lição, como foi a aprendizagem social? 8. Como a aprendizagem envolveu atividade física? 9. Como a aprendizagem envolveu formas multimodais (ouvir, falar, ler e escrever)? 11. Como a aprendizagem foi produtiva em torno de textos que 12. podem ser adicionados ao ambiente de aprendizagem? 13. Que conexões significativas com a sala de aula foram feitas? 14. O formador faz considerações e recomendações sobre as simulações e análises.
Adaptações/ Variações	Os/as formandos/as podem planificar as suas simulações de forma independente ou em grupo. Os alunos podem também encenar a sua simulação de aula com um pequeno grupo ao invés de toda turma.
Preparação	Esta MI requer muita preparação para assegurar que os alunos percebam o conceito que está sendo ensinado. Tempo adicional de preparação que encorajaria a auto-reflexão é igualmente necessário
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	