

palavras-chave

Educação de adultos, oralidade, Português como língua segunda, Teoria da Andragogia.

resumo

Nesta dissertação, motivada pelas elevadas taxas de reprovação, repetência e desistência, dos alunos do Ensino Secundário Geral, particularmente dos da 10ª classe do 1º ciclo, da Escola Secundária da Maxaquene em Moçambique, procuramos conhecer as dificuldades que esses alunos enfrentam na aprendizagem da Língua Portuguesa, que para a maioria é língua segunda, bem como encontrar possíveis sugestões pedagógicas adequadas para a resolução deste problema.

Teoricamente, procuramos filiar o nosso estudo nas áreas científicas de Didáctica de Línguas e de Ensino de Adultos. Por sua vez, este enquadramento foi complementado com a análise de documentos relacionados com a Andragogia e ainda com a análise de documentos relacionados com a educação na era colonial em Moçambique, na era da luta armada de libertação e também na era pós-independência.

A dissertação apresenta o estudo de uma turma – a turma 4 da 10ª classe da referida escola – que servirá de ilustração para sustentação da nossa hipótese de trabalho que se consubstancia no desenvolvimento da oralidade como estratégia para a melhoria da proficiência linguística e consequentemente do sucesso escolar.

Trata-se de uma turma representativa da generalidade das turmas existentes no sistema de ensino de adultos em Moçambique, que se caracterizam por uma grande heterogeneidade etária, cultural, linguística e de percurso académico, dos seus alunos.

O estudo da turma incluiu a realização de questionários aos referidos alunos e entrevistas aos professores para os quais foi depois utilizado a análise de conteúdo.

Ficamos assim em condições de propor algumas sugestões pedagógicas que visam a melhoria do nível de proficiência linguística em Português dos alunos adultos. Propomos o reforço significativo das estratégias de ensino baseadas na oralidade que atendem ao mesmo tempo à diversidade cultural e linguística que existe em Moçambique. Tal implica não só uma mudança nas metodologias da Língua Portuguesa para os alunos do ensino secundário nocturno mas também uma mudança na formação dos professores.

keywords

Adult Education, oralism, Portuguese as a second language, Adult Education Theory

abstract

In this dissertation, motivated by the high failure, repetition and drop-out rates of students doing their General Secondary Education, particularly those in the 10th Grade of the 1st cycle, at the Escola Secundária da Maxaquene (*Maxaquene Secondary School*) in Mozambique, we sought to determine the difficulties that those students faced in learning the Portuguese language, that for most is a second language, as well as to find possible pedagogic suggestions appropriate to solving this problem.

Theoretically, we sought to base our study on the scientific area of Language Didactics and of Adult Education. In turn, this framework was supplemented with the analysis of documents relating to Adult Education Theory and also to the analysis of documents relating to education in the colonial era in Mozambique, the era of the armed struggle for liberation and also in the post-independence era.

The dissertation presents the study of a class – class 4 of the 10th Grade of the referred-to school – which will serve as an illustration to sustain our work hypothesis that is consolidated in the development of oralism as a strategy to improve linguistic proficiency and consequently the student's success.

The class study included applying questionnaires to the referred-to students and interviews with the teachers. The data obtained were interpreted according to the content analysis procedure.

The content analysis allowed us to propose some pedagogic suggestions that aim at improving the level of the adult students' linguistic proficiency in Portuguese. We propose a significant strengthening of oralism-based teaching, at the same allowing for the cultural and linguistic diversity that exists in Mozambique. The study allows us to recommend some changes to the Portuguese Language Teaching methodologies for students from the night-school secondary education, as well as a change in the teacher training curriculum plans.

Índice

Introdução.....	1
PARTE I – Contextualização da Educação de Adultos em Moçambique e o ensino da Língua Portuguesa	5
Capítulo 1 – A Evolução do Sistema de Educação de Adultos em Moçambique.....	5
1-As Campanhas de Alfabetização no período de 1970-1985.....	8
1 1- Principais dificuldades da alfabetização no passado e alguns projectos actuais.....	17
Capítulo 2 – Ensino da Língua Portuguesa, como Língua Segunda, em Moçambique.....	22
Capítulo 3 – A Situação da Formação de Professores, em Moçambique.....	37
Capítulo 4 – O Caso da Turma 4 da Escola Secundária da Maxaquene (Curso Nocturno).....	44
1- Apresentação Morfológica da turma 4, da 10ª classe do curso nocturno da Escola Secundária da Maxaquene, em Moçambique.....	44
2 - A realização das entrevistas e sua transcrição	64
3 - Apresentação dos resultados do teste de proficiência linguística dos alunos em investigação.....	69
4 - Situação sócio-cultural, económica e linguística da turma em estudo	88
5 - Escolarização de Segunda Oportunidade – Um sentido dado à Educação de Adultos.....	91
6 - Resultados do inquérito por questionário aos professores da 10ª classe da escola em estudo.....	93
7- As Despesas Públicas com a Educação em Moçambique	94
7.1- Mecanismos de Aquisição e Distinção dos Fundos para as Despesas Orçamentais.....	98
8- Perspectivas Educacionais para o Ano Lectivo 2005	103
PARTE II -Teorias da Alfabetização e Educação de Adultos.....	106
Capítulo 1 – Alfabetização e Educação de Adultos	106
1 - Pedagogia ou Andragogia na Educação de Adultos?.....	120
2- A Teoria da Aprendizagem Transformativa	126
3 - Aprendizagens de Adultos – Princípios e Ciclos de Aprendizagem de Adultos.....	126

4- O Método Paulo Freire, paradigma da sociologia da intervenção.	128
5 - História das Experiências Desenvolvidas no Mundo pela UNESCO, para a Alfabetização e Educação de Adultos.	129
PARTE III – O Ensino de Português em Moçambique – novas perspectivas...	168
CAPÍTULO 1 – Português – Língua segunda (PL2) em Moçambique	168
1- Pressupostos do Ensino do Português, Língua Segunda, no Ensino de Adultos, em Moçambique.....	168
1.1- Ensinar a Língua Portuguesa, como segunda língua, a adultos, em Moçambique – um olhar sobre a realidade.	178
1.2- Necessidades linguísticas e motivação	181
1.3. Análise de programa da 10ª classe.....	182
CAPÍTULO 2 – Actividades de aprendizagem	188
1 - Sugestões de Actividades de Aprendizagem para turmas da 10ª classe do ensino de adultos, em Moçambique.	188
2. – Sugestões para uma planificação de uma Unidade Didáctica – A Narrativa ...	188
3 - Actividades de Expressão Oral – Sugestões a integrarem numa planificação sobre a narrativa.....	191
Capítulo 3 – Conclusão	203
Bibliografia.....	210

Índice dos Quadros

Quadro 1– Mapa Estatístico referente a disciplina de Português, 10ª classe (2004), da Escola Secundária da Maxaquene (CN)	55
Quadro 2– Mapa Estatístico Geral dos alunos da 10ª classe no ano lectivo 2004, da Escola Secundária da Maxaquene (CN).....	55
Quadro 3– Gráfico da turma-alvo da 10ª classe, turma 4, fim do 1º trimestre, ano lectivo 2005, por idades.....	56
Quadro 4– Distribuição dos alunos por local de origem e língua materna	59
Quadro 5– As profissões dos alunos da 10ª classe, turma 4.....	60
Quadro 6– Grelha para autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste.....	70
Quadro 7– Grelha para autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste.....	72
Quadro 8– Grelha para a autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste (B1)	75
Quadro 9 – Grelha para autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste (B2)	77
Quadro 10 – Grelha para a autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste (C1)	79

Quadro 11– Grelha para a autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste (C2)	82
Quadro 12 – Evolução da taxa de analfabetismo e da taxa bruta de escolarização nos ensinos primário e secundário, em comparação com as médias da África Subsariana (1980-2000)	96
Quadro 13 – Número de professores nos ensinos primários e secundário e percentagem sem formação pedagógica (1997-2001).....	102
Quadro 14 – Reflexão sobre as três fases: Planear, Fazer e Rever.....	114
Quadro 15 – Diferenças entre Pedagogia e Andragogia	122

Índice dos Organigramas

Organigrama 1 – Sistema Nacional de Educação em Moçambique	15
Organigrama 2 – Sistema de Formação de Professores em Moçambique.....	43

Índice dos Mapas

Mapa 1 - – Distribuição da População por Língua Materna em Moçambique.....	23
Mapa 2 - Distribuição das Escolas de Formação Profissional por zonas no tempo colonial em Moçambique.	38

Introdução

A escolha deste tema de dissertação de Mestrado, *Para uma Didáctica mais eficiente da Língua Portuguesa em Moçambique – Como ensinar a Língua Portuguesa a Jovens e Adultos do Curso Nocturno da Escola Secundária da Maxaquene – Maputo*, deve-se ao facto de leccionarmos a Língua Portuguesa aos alunos do curso nocturno na Zambézia e em Maputo, e de querermos contribuir, de alguma forma, para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa em Moçambique. Em particular, pretendemos estudar e propor métodos de ensino alternativos aos que são geralmente postos em prática actualmente, tentando, assim, diminuir o elevado índice de reprovações, desistências e repetências que se verificam no ensino secundário geral nocturno do 1º ciclo, isto é, no ensino de adultos em Moçambique.

Compreende-se que os alunos moçambicanos apresentem dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa. Para a maioria deles, a Língua Portuguesa é uma língua segunda. Além disso, Moçambique é um país com grande diversidade linguística e cultural.

Foi nossa intenção neste estudo, diagnosticar as dificuldades que os alunos apresentam no desenvolvimento da competência da oralidade e escrita; analisar os programas de ensino, no que refere aos conteúdos e objectivos, de forma a sugerir alterações que sejam adequadas aos alunos deste nível de ensino e contribuir para o desenvolvimento da proficiência linguística em Português dos alunos, estudantes e estudantes-trabalhadores, procurando encontrar estratégias e soluções didácticas adaptadas ao ensino secundário nocturno.

Formulámos as seguintes questões para o nosso trabalho:

Quais os níveis de proficiência dos alunos na Língua Portuguesa, no ensino secundário, da Escola Secundária da Maxaquene (curso nocturno)?;

Que tipo de dificuldades apresentam os alunos na aprendizagem da Língua Portuguesa?;

Como se caracteriza o ensino da Língua Portuguesa que é realizado pelos professores(as) moçambicanos(as) nessa escola?;

Que novas estratégias podem ser propostas para o ensino do Português, nas turmas do ensino secundário nocturno?

Tentamos através de uma análise de conteúdo responder às nossas questões de investigação, com vista a encontrarmos possíveis soluções para a mesma.

Constatando-se que as metodologias actuais, caracterizadas pela dominância da escrita sobre a oralidade, não produzem o sucesso escolar desejado, pomos a hipótese de que a aposta em metodologias, caracterizadas pelo domínio da oralidade sobre a escrita, produzirão resultados bem mais satisfatórios no domínio da proficiência linguística e de que esta metodologia é sobretudo adequada ao ensino dos adultos.

Verificámos que, nos últimos anos, as dificuldades dos alunos na aprendizagem da Língua Portuguesa iam aumentando, apesar do esforço feito no sentido de melhorar o seu aproveitamento, tanto ao nível do Ministério da Educação, como ao nível dos professores.

No entanto, através de muitas leituras e da nossa experiência como professoras de Língua Portuguesa, percebemos que talvez a base das dificuldades esteja na origem do não entendimento da cultura dos alunos, por parte dos professores e programadores dos currículos, que, de uma maneira ou de outra, acabam influenciando a aprendizagem. Pudemos constatar que factores culturais como o medo de errar, como adultos, num momento de intervenção na sala de aula, bem como a inadequação de alguns temas abordados fazem com que os alunos não se sintam motivados em participar activamente nas aulas.

Esta situação foi acrescida de um número elevado de dificuldades de aprendizagem dos alunos, de reprovações crescentes e de abandonos.

O conteúdo do trabalho está organizado em três partes, compreendendo cada parte, um ou mais capítulos.

O capítulo 1 da primeira parte, intitulada “Contextualização da Educação de Adultos em Moçambique e o ensino da Língua Portuguesa”, mostra as diferenças entre o ensino no tempo colonial em Moçambique, o ensino no período da luta armada de libertação nacional nas zonas libertadas e, finalmente, na fase do socialismo e pós-socialismo, após a Independência do País.

O Ensino da Língua Portuguesa como língua segunda, em Moçambique é abordado no capítulo 2 desta primeira parte.

O capítulo 3 desta parte aborda questões relacionadas com a formação dos professores em Moçambique ao longo da evolução do Sistema de Educação.

Ainda na primeira parte, no capítulo 4, apresentamos um estudo sobre o caso da turma 4 que realizámos numa escola do ensino secundário do 1º ciclo em Maputo, concretamente na Escola Secundária da Maxaquene, curso nocturno, que servirá de ilustração para sustentação da nossa hipótese, seguindo com considerações metodológicas. Aí apresentamos a análise de conteúdo do inquérito por questionário feito por alunos da 10ª classe, análise das entrevistas realizadas aos professores da escola, e elementos do Ministério de Educação (MINED), concretamente no Departamento da Alfabetização e Educação de Adultos, tentando encontrar respostas plausíveis para a hipótese, objectivos e questões do nosso trabalho.

A segunda parte, composta por um único capítulo, é intitulada “Teorias da Alfabetização e Educação de Adultos”, nesta parte tentamos cruzar as nossas ideias marcadas pela experiência em docência da Língua Portuguesa, com as contribuições multifacetadas de alguns autores que tratam a questão do ensino de adultos.

A terceira parte intitula-se “ O ensino de Português em Moçambique – novas perspectivas.” Nesta parte, composta por três capítulos, começamos por fazer uma abordagem sobre a problemática do ensino de português como língua segunda em Moçambique e apresentamos algumas sugestões de actividades de planificação de aulas, que poderão, de alguma forma, melhorar o nível de proficiência linguística dos alunos do curso nocturno da 10ª classe, apostando em aulas direccionadas para actividades da oralidade, não nos esquecendo porém dos conteúdos programáticos presentes no programa da 10ª classe. Com vista ao desenvolvimento da proficiência

linguística do português nesses alunos e a partir da unidade didáctica “O texto narrativo” elaboramos uma sugestão de actividades de planificação correspondente a 15 aulas lectivas, que julgamos ser viável e de interesse para os alunos do curso nocturno, alunos-trabalhadores, com especificidades e interesses diferentes dos de alunos do curso diurno da mesma classe.

O estudo encerra com um capítulo de conclusões. Julgamos que as conclusões que pudemos retirar desta investigação são um contributo para estudos futuros nesta área, de modo a tornar o ensino da Língua Portuguesa mais flexível e orientado para diferentes contextos de diversidade linguística e cultural.

Entre os outros aspectos constantes na conclusão, como as teorias de aprendizagem para o ensino de adultos, consideramos também que seria importante que o Ministério da Educação, através do seu Sistema de Educação de Adultos, investisse na formação contínua dos professores do curso nocturno por forma a que se verificasse uma actualização científica e pedagógica regular.

PARTE I – Contextualização da Educação de Adultos em Moçambique e o ensino da Língua Portuguesa

Capítulo 1 – A Evolução do Sistema de Educação de Adultos em Moçambique

Hoje, quem visitar uma instituição de ensino em Moçambique, numa turma do curso nocturno, verificará uma diversidade de situações com alunos de nível etário diferente, com diferentes preparações académicas, com diferentes problemas linguísticos e culturais.

Assim, para melhor se compreender a especificidade dos problemas da educação na fase actual é pertinente referir alguns dados históricos que nos permitem desenhar a evolução do sistema educativo em Moçambique.

Antes de abordarmos a educação na fase da luta armada e na fase actual, pós-independência, vamos abordar alguns aspectos da educação no tempo colonial, não só porque este tempo está muito próximo, como porque muitos dos alunos, principalmente os do ensino de adultos, transportam consigo uma certa herança cultural que vem desses tempos e que se confrontam com a educação que actualmente lhes é ministrada.

Havia dois tipos de ensino: o ensino “indígena”, – destinado aos não civilizados, e que foi sendo designado por *ensino de adaptação*, *ensino rudimentar* e finalmente *ensino elementar* –, e o ensino “oficial”, designado por ensino primário, que, paradoxalmente, se chamava comum (ensino primário comum). Havia, portanto, dois subsistemas de ensino distintos: um “oficial”, destinado aos filhos dos colonos e/ou assimilados, e outro “indígena”, destinado aos indígenas, tendo este último como finalidade conduzir gradualmente o “indígena” da vida “selvagem” para uma

vida “civilizada”, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a vida, tornando-o útil à sociedade e a si próprio.¹

De acordo com Chirindza, Flora Fernando, (1996:15), “*O ensino primário comum especialmente para brancos, difundia-se nas escolas oficiais e particulares, situadas em centros administrativos e urbanos*”, o “*ensino rudimentar e para africanos (...) se espalhava nas zonas rurais*”. (...) “*Os dois tipos de ensino primário eram sobremaneira díspares em objectivos, estrutura, complexidade e condicionalismos das suas actividades*”.

Depois de 1930, o sistema do ensino indígena passou a organizar-se em:

- 1) Ensino Primário Rudimentar, com três classes, previsto para sete, oito e nove anos de idade no ingresso;
- 2) Ensino Profissional Indígena, que se subdividia em:

Escola de Artes e Ofícios, com quatro classes, destinada a rapazes e

Escolas Profissionais Femininas, com duas classes, geralmente ministrando a “Formação Feminina” (cf. Org.1, in Mazula, 1995:82).

Por sua vez, o sistema de ensino europeu, ou “oficial”, estava estruturado de modo a permitir ao aluno prosseguir os seus estudos até ao ensino superior.

Mais tarde, em função das exigências de desenvolvimento e para justificar a ocupação efectiva das colónias, e também por pressão da Comunidade das Nações, o regime colonial passou a engrossar o capital humano com os “assimilados”, considerados estatutariamente “não indígenas”.²

O *ensino rudimentar* ou de *adaptação* evoluiu significativamente, na década de 1951-1961. A partir dos anos 60, a percentagem de estudantes negros nas escolas em Moçambique começou a aumentar. Pressionado pela comunidade internacional e sobretudo pelo avanço dos movimentos de luta de Libertação em África, o Governo Colonial passou a empreender reformas de ensino visando a aceleração do desenvolvimento económico e reforçando a política de assimilação

¹ Quanto aos objectivos do ensino no tempo colonial, cf. o artigo 1º e 7º, do Diploma Legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930.

² Cf. Mazula, 1995:83)

Segundo dados do Ministério da Educação (MINED)³, no seu Relatório do Conselho Coordenador, (1988), referentes à época, o número de estabelecimentos de ensino aumentou para mais de 3 mil, a população escolar atingiu cerca de 400 mil alunos e o número de professores e monitores escolares aumentou, no mesmo período, de 1.119 para 3.311.

Sabe-se que em 1966/67 apenas 614 estudantes do ensino secundário eram negros. Em 1967/68 somente 17% dos estudantes universitários eram negros, enquanto que os brancos representavam 83% dos efectivos.

De acordo com Mazula (1995:91), os resultados finais de todo esse processo de colonização, de acordo com o censo de 1970, o último realizado pelo regime, foram os que se seguem: 89,7% de analfabetos e apenas 16,8% da população estava inscrita no ensino primário e 0,23% inscrita no Ensino Secundário. No entanto, a Frelimo estimava uma taxa de analfabetismo de 90%, na altura da independência do país (Frelimo, 1977:61). A Comissão Nacional do Plano (CNP) regista a taxa de 93% de analfabetismo, em 1974, para a população com idade superior a 7 anos e que, nesse mesmo ano, dos 3.800 alunos da única Universidade existente em Moçambique apenas 40 eram negros (CNP, 1984:18).

A reforma do ensino, feita em 1964 pelo governo colonial, vigorou até Janeiro de 1975, aquando da realização do Seminário da Beira, que reformulou o ensino, de acordo com a ideologia da Frelimo.

³ A partir do ano 1983 o Ministério de Educação e Cultura (MEC), passou a designar-se por Ministério de Educação (MINED), passando a haver uma separação entre o Ministério de Educação e o Ministério da Cultura.

1-As Campanhas de Alfabetização no período de 1970-1985

Durante a luta armada de libertação, a Frelimo, tinha como princípio desenvolver a educação para o avanço da própria luta. “A educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta”. A luta era feita sob o princípio da negação e ruptura com o colonialismo e com os aspectos negativos da tradição” (Sistema Nacional de Educação (SNE):12).

Já em 1963 tinham sido criados pela Frelimo o Instituto de Moçambique e a escola secundária em Dar-es-Salam (capital da Tanzânia) para educar as crianças moçambicanas que já tinham saído de Moçambique. Por sua vez, a Frelimo também criou escolas nas zonas libertadas do território moçambicano para a população dessas zonas, que eram praticamente analfabetas.

Assim, nas zonas libertadas, a escola era configurada como:

1) Centro de Formação da Frente de Libertação de Moçambique, tomada no sentido de um Povo organizado em frente da luta pela sua libertação e emancipação;

2) Centro de combate a concepções e hábitos da cultura tradicional, que aprisionavam a iniciativa e a criatividade, pugnando por um novo tipo de relacionamento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres e por uma nova visão do mundo (Machel, 1974);

3) Centro de difusão de *conhecimentos científicos*, mesmo que elementares, para introdução de novos métodos de trabalho, “*com vista ao aumento da produção e à satisfação das necessidades crescentes da luta*” (op.cit.);

4) Centro de formação de combatentes para as exigências da luta;

5) Centro de formação de produtores, ao mesmo tempo militares e dirigentes, numa permanente ligação entre o trabalho manual e intelectual (I e II Congresso, realizados em Setembro de 1962 e Julho de 1968, respectivamente).

Entre 1969 à 1970, a Frelimo definiu como objectivo central do sistema educacional “*a formação do Homem Novo, com uma nova mentalidade que, para além de ser capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária, devia estar apto a transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana*” (MEC, 1980:35). Portanto, o Homem era “*o sujeito e o objecto do trabalho educativo que se inseria no trabalho humanizante das zonas libertadas*” (Mazula, 1995:110).

Nesta época, o sistema educativo estruturava-se em: educação formal, alfabetização e escolarização de adultos e formação de professores. A educação formal destinada a crianças e adolescentes, que viviam nas zonas libertadas, abrangia 4 níveis: o Pré-Primário, ministrado em centros infantis; o Primário, de 4 séries, ministrado em escolas do interior do país e na Tanzânia; o Secundário de 4 séries, ministrado na escola secundária de Bagamoyo (Tanzânia) criada em 1970 e o Universitário, que não chegou a funcionar, pois os alunos que atingiam este nível eram enviados para o exterior. A alfabetização funcionava nos centros da Frelimo: nas escolas, nos centros-piloto, no centro de preparação político-militar, e nos centros de representações da Frelimo nos países vizinhos (Mazula, *Ibidem*). Quanto a formação de professores falaremos mais adiante.

Deste modo, até 1970-1972, 29.000 crianças foram escolarizadas nas zonas libertadas e em Bagamoyo (Revista Libération Afrique, s/d). No entanto, aquando da realização do I Seminário Pedagógico Nacional (1973) constatou-se que existia falta de formação adequada dos professores, falta de livros, manuais e outros materiais didácticos.

Como refere Mazula, (1995:112) “*as recomendações que saíram deste Seminário constam a organização de um programa mais amplo para a elevação do nível político, técnico e pedagógico dos professores, através de seminários e a extensão do programa de Alfabetização e de Escolarização de Adultos*”.

Esta fase, que vai de 1964 – 1974, costuma a ser designada por Fase de Alfabetização e Escolarização de Adultos nas Zonas Libertadas da Frelimo.

A concepção do trabalho educativo neste período baseava-se na ideia de que o professor devia ser o mediador entre os novos conhecimentos e o aluno. Considerava-se que a educação realizava plenamente os seus objectivos se conseguisse uma ligação com o povo (segundo o princípio da ligação escola-comunidade (SNE, 1985:21), uma ligação com o mundo do trabalho e, simultaneamente, o desenvolvimento do espírito de solidariedade internacionalista (DEC, 1970:18). Na educação há a preocupação da criação de uma “*Escola de tipo novo*”, onde “*se deve valorizar devidamente o trabalho manual como uma das fontes de conhecimento*” (Reis, 1975:214). A escola era um espaço de formação intelectual, participando na produção. O objectivo era incutir no aluno, desde os primeiros anos de escolarização, uma mentalidade de trabalhador, levar o aluno a interiorizar que o seu trabalho deve ter dimensão económica, rompendo com a mentalidade “tradicional” de economia de subsistência, incompatível com a mentalidade da modernidade (Machel, 1974).

Porém, os conflitos entre as tribos e/ou grupos étnicos que viviam nas zonas libertadas, o surgimento de movimentos separatistas do seio da Frelimo (1967-1969) que culminaram com a saída de altos dirigentes da Frelimo, as divergências políticas sobre a estratégia militar, a definição de inimigo e a participação dos brancos na luta armada,⁴ as divergências ideológicas e teóricas sobre o modelo de desenvolvimento económico nas zonas libertadas, e ainda o tipo de ensino a adoptar nas escolas dessas zonas são aspectos negativos que prejudicaram as campanhas de alfabetização e escolarização de adultos nesta altura.

Entretanto, em 1975, Moçambique tornou-se independente.

Com a nacionalização da Educação, a 24 de Julho de 1975, a Frelimo tomava o controlo das escolas estabelecendo-se um ensino laico, público e gratuito. A

⁴ Nesta época, os dirigentes da Frelimo eram negros e brancos. Alguns, defendiam que a luta era dos negros, donos da terra e não dos brancos que a exploravam. Esta ideia, porém, não tinha o acordo de outros dirigentes, particularmente Eduardo Mondlane, que havia feito os seus estudos superiores no Estrangeiro e era casado com uma branca.

direcção e a gestão do sistema educativo foram confiadas unicamente ao Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Entre 1975 e 1976, faz-se a reformulação dos programas da 1ª à 11ª classes e a alteração dos conteúdos. Foram introduzidos nos currículos de formação de professores, o Estudo Político e Actividades Culturais “*como uma forma de afirmação da personalidade moçambicana*” e deu-se um valor especial às actividades produtivas, respondendo ao princípio de ligação do estudo à produção e da teoria à prática (Machel, Graça, 1979:19).

Em 1976 é criada a Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos.

Com o III Congresso da Frelimo, em 1977, introduz-se a política socialista em Moçambique, adoptando a tese do Partido Comunista da União Soviética. Essa tese constituía uma premissa para a planificação do desenvolvimento, o que implicava uma eliminação total das estruturas coloniais e “feudais” e a introdução de estruturas de novo tipo, sem passar por nenhuma fase de transição (Machel, 1975). A Frelimo passa a ter uma nova política.

Neste período, a alfabetização e a educação de adultos foram definidas como prioridade principal. O programa de acções constou da organização de campanhas de alfabetização. Participaram destas campanhas as Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM), os trabalhadores das empresas estatais, trabalhadores das fábricas, trabalhadores das cooperativas e dos centros de produção organizados. Desde esta época até 1980 foram formados 5.000 monitores de alfabetização e foram criados centros de formação de alfabetizadores, em cada província.

Em 1978, o Presidente da República, Samora Moisés Machel, abriu a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização, pós-independência, que envolveu cerca de 200.000 alfabetizados. A alfabetização aparecia directamente ligada ao trabalhador e ao processo de desenvolvimento. O objectivo da educação neste período era, ao mesmo tempo, político, científico e cultural, libertando a iniciativa dos trabalhadores, fornecendo-lhes conhecimentos científicos básicos e instrumentos de análise que

lhes permitissem a sua completa participação no processo revolucionário e contribuir para a unidade nacional; a tomada de poder e a construção de uma sociedade “nova” (Machel, 1978:14-15), Mazula (1995:161).

A 2ª Campanha Nacional de Alfabetização foi lançada em 1980, envolvendo já 300.000 alfabetizados.

Para além das campanhas da alfabetização existiram também cursos de Formação Acelerada de trabalhadores em centros interprovinciais e em internatos. Estes cursos eram dirigidos aos quadros e trabalhadores dos sectores económicos e sociais prioritários. Tinham como objectivo elevar o nível de formação académica geral, num curto espaço de tempo, visando ainda:

- permitir a realização mais consciente e eficaz das tarefas que desenvolviam;
- conferir uma formação geral básica que permitia o seu ingresso em cursos de capacitação e formação profissional (Mazula, 1995:173);

Estes cursos de Formação Acelerada conferiam os seguintes níveis de formação:

- Alfabetizado – formação correspondente à 2ª classe (curso com a duração de 4 a 6 meses);
- 4ª Classe – ingresso com a 2ª classe (curso com a duração de 6 meses);
- 6ª Classe – ingresso com 4ª classe (curso com a duração de 6 meses);

Deste modo, através das campanhas de alfabetização e dos cursos acelerados dos trabalhadores, muitos adultos encurtaram significativamente o tempo da escolaridade normal.

Estas campanhas de alfabetização tinham a duração de nove meses e eram desencadeadas anualmente. Conferiam ao analfabeto um nível de formação geral correspondente à segunda classe do Ensino Geral Primário em vigor, e conferiam aos que possuíam a 2ª classe adquirida antes da independência um nível de formação correspondente à 4ª classe.

Em Outubro de 1981, foi criada a Organização Nacional dos Professores (ONP), semi-autónoma, dependendo política e ideologicamente do Partido e articulando-se com o MEC, em questões administrativas e pedagógicas.

Em 1983, introduz-se o Sistema Nacional da Educação (SNE), sob a tutela do MINED, como forma de responder às metas do Plano Prospectivo Indicativo (PPI) criado no III Congresso e que visava o ajuste da situação económica e de modernização da sociedade.

1964-1974 – Zonas Libertadas – (Fase de Alfabetização e Escolarização de Adultos)
1969-1970 – Ensino Formal, Alfabetização e Escolarização de Adultos e Formação de Professores. - Adultos: Alfabetização e Escolarização - Crianças e adolescentes: Pré-primário, primário, secundário.
1975 – Independência de Moçambique -Nacionalização da Educação
1975-1976 – Criação do MEC . - Reformulação dos programas educativos
1976 -Criação da Direcção Nacional da Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA)
1977 - Planificação das campanhas de alfabetização e educação de adultos pela DNAEA
1978 - 1ª Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos no período pós-Independência
1980 - 2ª Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos - Formação de monitores de Alfabetização, - Criação de Centros de Formação de Alfabetizadores por província
1881 - Criação da Organização Nacional dos Professores (ONP) sob a tutela do MEC
1983 - Criação do MINED - Introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) - Introdução do Subsistema de Educação de Adultos - Introdução da 6ª e 7ª classes (2º grau do ensino primário)
1989 – O Ensino Primário para Adultos e o Ensino Secundário para Adultos passam a estar sob a tutela da Direcção Geral do Ensino Básico e da Direcção Geral do Ensino Secundário, respectivamente. - A Alfabetização continua sob a tutela da DNAED.
1989-2005 - A situação do Ensino Secundário Nocturno, mantém-se.

Com o SNE, a educação devia também criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo, desta forma, a efectivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para a erradicação do analfabetismo, para a formação de técnicos básicos e médios necessários para os projectos agro-industriais e para elevar a formação dos trabalhadores dos sectores considerados prioritários da economia nacional. O SNE devia também garantir o acesso dos trabalhadores à ciência e à técnica, de forma a tornarem-se dirigentes da sociedade e assegurar a formação do homem novo, socialista, capaz de acompanhar o processo de transformação social (Mazula, 1995: 164).

As principais novidades do sistema são a introdução dos subsistemas de Formação de Professores, o subsistema de Educação de Adultos e a introdução da 6ª e 7ª classes no ensino básico, que constituíram o 2º grau do ensino primário.

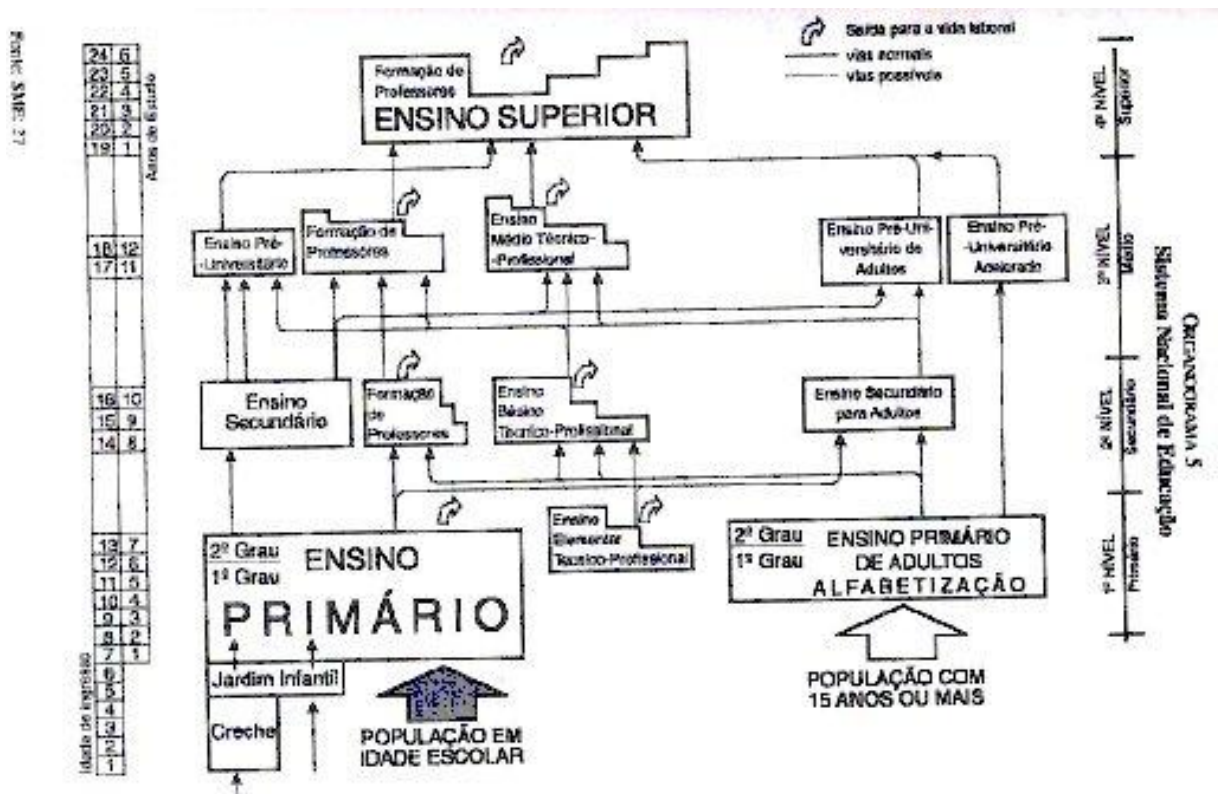
Em 1989 dá-se uma ruptura na Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos. O ensino primário e o ensino secundário para adultos passam para a tutela da Direcção Geral do Ensino Primário e Direcção Geral do Ensino Secundário, respectivamente. Estes ensinamentos são ministrados nos cursos nocturnos.

Estes cursos nocturnos realizavam-se nas escolas secundárias, funcionando também em alguns sectores produtivos de maior dimensão (sobretudo até à 6ª classe). Porém, como os planos de estudo e os programas dos cursos nocturnos eram idênticos aos dos cursos diurnos (facto que não sofreu alteração até hoje), muitos adultos foram permanecendo nos cursos nocturnos com grandes dificuldades de aprendizagem, pois não tinham os pré-requisitos exigidos pelos programas.

O ensino secundário nocturno passa a usar os mesmos programas do ensino secundário diurno, os professores que leccionam este nível são os mesmos do curso diurno, e são elaborados mesmos exames para os dois cursos. A alfabetização continua sob a tutela da Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, que mantém a mesma designação.

Passamos a apresentar o organigrama do Sistema nacional de Educação em Moçambique tal como existe actualmente.

Organigrama 1 – Sistema Nacional de Educação em Moçambique



Fonte: SNE:27

Com os programas de alfabetização e educação de adultos em Moçambique pretende-se que os adultos em Moçambique fiquem consciencializados dos problemas que mais afectavam o povo, a sociedade moçambicana, bem como o incremento dos recursos humanos existentes no país através da valorização das pessoas.

Assim, as tarefas do alfabetizador consistem em ensinar os adultos a falar português, a língua da Unidade Nacional, a ler e a escrever em português, a conhecer as leis e os direitos cívicos como cidadãos e conhecer melhor as riquezas do nosso país e um pouco da nossa História.

Antes de iniciar as aulas, o alfabetizador deve frequentar um curso de formação de alfabetizadores, apoiados pela Direcção Distrital de Educação. A turma

dos alfabetizados é composta normalmente por 35 alunos e as disciplinas leccionadas são o português e a matemática.

O curso de alfabetização tem, a princípio, a duração de dois anos⁵ com duas horas de aulas por dia, cinco dias por semana, totalizando 10 horas semanais. O alfabetizador deve acompanhar os seus alfabetizados que transitam para o 2º ano.

Os métodos de ensino são de carácter participativo, com vista a melhorar a aprendizagem e adquirir mais conhecimentos, de modo a que os alfabetizados, que são adultos, sejam mais activos, responsáveis e criadores de iniciativas nas suas comunidades. As aulas são dadas em grupos de cinco alunos, privilegiando-se o diálogo orientado, exposições, diálogo entre alfabetizadores, resumos orais, interpretação, leitura e exercícios gramaticais. Os temas discutidos nas aulas são de interesse nacional e social.

A título de exemplo, passamos a ilustrar uma aula do 2º ano de alfabetização.

⁵ (Cf. Manual do Alfabetizador – Português – 2º Ano. Alfabetização. Sistema Nacional de Educação, Moçambique, s/d.)

aula 66

No dia seguinte a brigada visitou a aldeia.
O agente viu as ruas cheias de lixo.
Os cabritos andavam à vontade.
O enfermeiro viu que pouca gente tinha latrinas.
Por fim, o agente perguntou ao enfermeiro:

AGENTE. Há aqui tantos doentes. Sabe porquê?

ENFERMEIRO. Sei. Aqui não há higiene e limpeza.

O que é que está mal na aldeia do Eugénio?

resposta. Na aldeia do Eugénio as ruas estão cheias de lixo, as pessoas não utilizam latrinas e os cabritos andam à vontade.

fui **foi**

A brigada foi à aldeia
Eu fui de férias à aldeia

COMO DAR A AULA 66

VAMOS FALAR (25 min.)

1. Nos seus grupos, os alfabetizandos analisam o desenho e preparam-se para dizer o que vêem, devendo explicar aos companheiros que algumas das coisas apresentadas no desenho não estão correctas.
2. Cada grupo apresenta o seu trabalho.

VAMOS LER (35 min.)

1. O alfabetizador lê o texto uma vez, em voz alta e lenta.
2. A seguir, cada alfabetizando lê uma frase do texto.
3. O alfabetizador ajuda, se fôr preciso. Por fim, escreve no quadro as palavras lixo, cabritos, latrinas, higiene e limpeza.
4. Alguns alfabetizandos lêem as palavras e explicam o que querem dizer.

VAMOS FALAR (25 min.)

1. O alfabetizador diz que a brigada explicou a situação ao presidente da aldeia. Agora, o presidente vai explicar aos aldeões o que eles têm de mudar para melhorar a situação. Todos os grupos devem preparar-se para dizer o que o presidente vai explicar aos aldeões.
2. Cada grupo apresenta o seu trabalho. Devem dizer o que deve ser mudado na aldeia.

VAMOS ESCREVER (25 min.)

1. Cada alfabetizando escreve a sua resposta à pergunta sobre o texto, nas linhas indicadas.
2. Cada alfabetizando completa as duas últimas frases.
3. A seguir, alguns lêem as suas respostas. O alfabetizador escreve as melhores respostas no quadro para todos fazerem a correcção.

Fonte: Manual do Alfabetizador- 2º ano, SNE

1 1- Principais dificuldades da alfabetização no passado e alguns projectos actuais

A experiência de vários países socialistas, como a Rússia e a República Democrática Alemã, no combate à erradicação do analfabetismo e pela elevação do nível de conhecimentos da população, foi uma das motivações para a aposta na educação de adultos em Moçambique.

As campanhas de alfabetização em Moçambique fracassaram porque o modelo usado nessas campanhas não era o mais adequado. Tratando-se de um país multilingue com um nível de analfabetos elevado, e tem como língua materna uma das línguas bantu, dificilmente o modelo se enquadraria neste contexto, em que a

estrutura das línguas bantu são diferentes da Língua Portuguesa, língua da alfabetização. O modelo devia ser adaptado ao contexto e a realidades do país. Havia que se considerar algumas particularidades que exigiam esforços redobrados e atentos como por exemplo, a taxa de analfabetismo, que, no momento da conquista da Independência, se situava entre as mais altas do mundo.

Importa ainda destacar algumas dificuldades no contexto de Educação de Adultos como a motivação e mobilização para a alfabetização que não foram estimulantes. Na maioria das comunidades rurais dispersas não se sentia a necessidade de comunicação em português e o recém-alfabetizado, não encontrando possibilidades de aplicação dos seus conhecimentos, corria o risco de retornar ao analfabetismo; a Alfabetização e Educação de Adultos assumiram muitas vezes um carácter de tarefa estatal formalizada e burocratizada; em alguns sectores, a actividade de educação de adultos ainda não era assumida pelas estruturas das “unidades de produção”, como parte integrante das funções sociais e políticas de uma empresa socialista.

A nível de formação dos alfabetizadores havia muitas dificuldades, nomeadamente: o nível de formação dos alfabetizadores e educadores de adultos era deficiente, devido ao baixo nível de escolarização geral, sobretudo no campo, onde se sente a escassez de elementos com a 6ª classe para leccionar os actuais programas de educação de adultos (4ª classe); os critérios de selecção eram deficientes, mesmo onde existiam pessoas mais habilitadas (Unidades produtivas e sociais), a falta de estímulos para os alfabetizadores e educadores de adultos que, em regime de voluntariado, levavam a cabo uma tarefa exigente e contínua. Os programas e o material didáctico apresentavam grandes insuficiências, isto porque o material tinha sido elaborado numa fase em que era urgente desencadear campanhas organizadas e não houve possibilidade de uma reflexão sobre a problemática do ensino do português como segunda língua; havia uma deficiente articulação entre os programas de alfabetização e de educação de adultos. Por último, a duração das campanhas (9 meses) era insuficiente para se alcançar os objectivos definidos, visto que a maioria da população não possuía contacto com a

Língua Portuguesa. Deste modo, a alfabetização pressupunha o ensino da oralidade, leitura e escrita. A experiência revelava que os aprovados nas campanhas eram em grande parte pessoas que já dominavam a Língua Portuguesa ou mesmo que já possuíam alguma escolarização.

Estas dificuldades trouxeram, como consequência, elevadas taxas de desistência e de repetência. A taxa de aproveitamento, na época, foi de 40% na alfabetização e de 31% na educação de adultos.

Apesar dos problemas focados, foram registados alguns sucessos na alfabetização e educação de adultos, desde a Independência até ao momento presente, uma vez que, uma grande parte da população circunvizinha das cidades capitais já fala minimamente o português, apesar de ainda existirem muitos analfabetos.

Actualmente, existem vários projectos de cooperação com países e organizações na área de alfabetização e educação de adultos. Um dos projectos que tem maior repercussão nesta área da Alfabetização e Educação de Adultos é o projecto “*Bolsa Escola em Moçambique*” que nasce da cooperação entre o Brasil e Moçambique. Este projecto de cooperação na área de alfabetização e educação de jovens e adultos surge em 2003 na sequência da avaliação final de um outro projecto que se chamava “*Alfabetização Solidária em Moçambique*” e que tinha sido concluído em Março desse ano. No âmbito do projecto “*Bolsa Escola em Moçambique*”, que conta com a participação e a intervenção do Ministério da Educação do Brasil, foram dadas em 2004/05 bolsas no valor de US\$20 aos filhos de 100 famílias carentes moçambicanas e, neste momento, a meta do governo brasileiro é expandir o número de famílias beneficiadas.

Um outro projecto na área da educação básica e de alfabetização e educação de adultos em Moçambique é o *Projecto UDEBA-Gaza*⁶, em Xai-Xai, na província de Gaza, no distrito de Manjacaze.

Este projecto, ligado ao Ministério de Educação e financiado pela Embaixada da Holanda, deu origem a uma associação privada sem fins lucrativos, a UDEBA-LAB.

Uma das áreas de maior visibilidade e impacto da acção da UDEBA-Gaza foi a construção auto-assistida de equipamentos educativos a baixo custo, de qualidade e com participação comunitária. Face à falta de infra-estruturas escolares (salas de aulas, casas para professores, latrinas...), e quando se vêem as crianças assistindo às aulas por baixo de cajueiros ou em salas de aulas de material precário, escuras e desconfortáveis, e os professores formados vivendo em condições sub-humanas e em locais de acesso difícil, o impacto desta acção na qualidade do ensino tem muita importância e significado.

O modelo da acção adoptado pela UDEBA⁷ tem-se traduzido na criação de melhores escolas para as comunidades, e na construção de casas mais dignas para os professores. Dando incentivo aos professores, dando espaço para outras intervenções de dinamização económica das comunidades, mobilizando as comunidades e associando-as aos centros de alfabetização (muitos voltaram a escola) para a construção de equipamentos produtivos para actividades geradoras

⁶ Os dados apresentados sobre o relatório deste projecto, estão ainda por publicar.

⁷ Durante a execução do projecto foram apoiados vários projectos de construção de salas em centros da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA), bem como de infra-estruturas e equipamentos para o desenvolvimento de actividades geradoras de rendimento e o auto-emprego. Assim, são de referir os seguintes apoios: ao projecto do Centro de Alfabetização e Educação de Adultos, (CAEA), de Chissano, onde foi igualmente apoiada a construção de um forno para o desenvolvimento da actividade de padaria e pastelaria (que se encontra ainda por concluir); ao projecto do CAEA de Macia, onde foi igualmente apoiada a construção e equipamento de um centro de costura e alfaiataria, o qual se encontra em situação de impasse, há vários meses, por dificuldades de escoamento da produção já efectuada; ao projecto da criação do Centro de Alfabetização e de Iniciação Profissional de Manjakaze, desenvolvido por proposta do seu Conselho Municipal e que se propunha ter um perfil de centro de formação de formadores/alfabetizadores de centro de iniciação profissional de jovens e de apoio ao auto-emprego em actividades/especialidades ligadas à construção e à produção de aves e pecuária, ao projecto de reabilitação de 3 salas de aula do Centro Experimental da OMM que, assim, passou a sua frequência de 1 turma para a utilização total das instalações, fazendo a captação de público jovem que retornou à “escola” para cursos de alfabetização até à 7ª classe.

de rendimento (padarias, alfaiatarias), o projecto promove o ensino porque cria nos alunos mais interesse e entusiasmo pelo ensino-aprendizagem, e dá mais motivação aos professores para o desempenho das suas funções. Alguns materiais didácticos foram criados pelos próprios alunos, para apoio ao processo educativo. E cerca de 90% dos alunos ficaram aprovados nos exames em 2004.

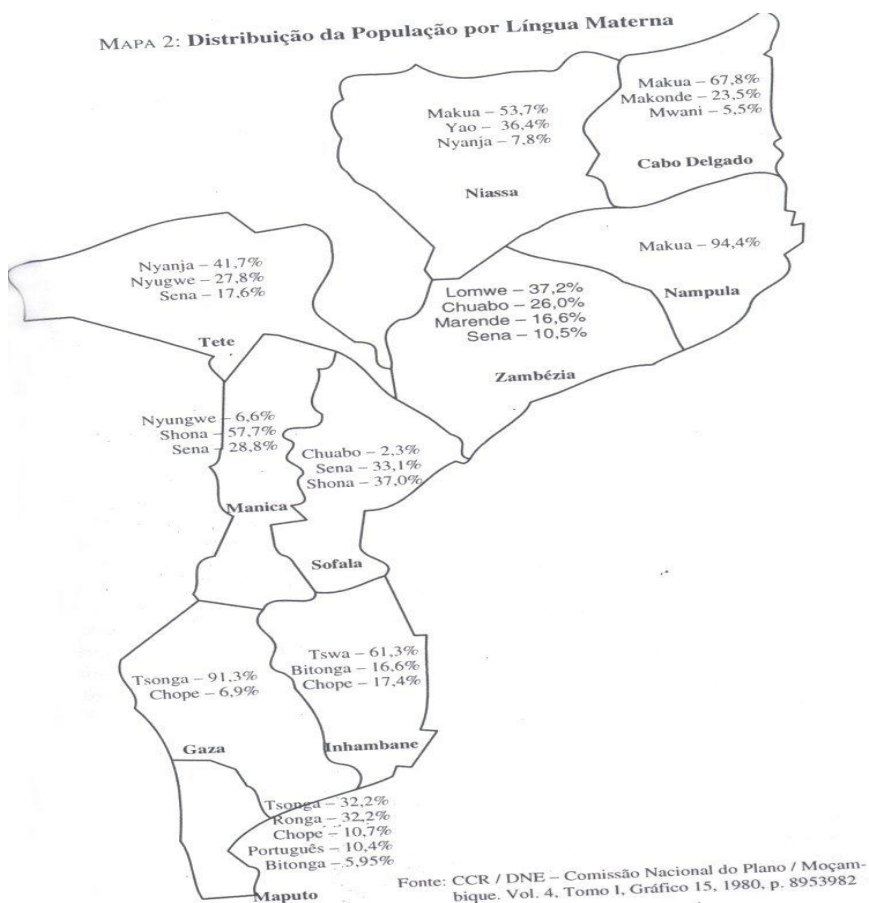
A contribuição da UDEBA, que atingiu no último ano 23% do total da construção escolar realizada na Província de Gaza, é uma experiência de sucesso que pode ser ampliada nesta e noutras províncias do País, devendo para tal ser estudada, sistematizada e disseminada.

Capítulo 2 – Ensino da Língua Portuguesa, como Língua Segunda, em Moçambique

Moçambique é um país multilingue e multicultural. Devido a factores históricos e políticos, sofreu atrasos na padronização das línguas maternas (línguas *Bantu*), aproximadamente entre 15 a 20 incluindo as de origem asiática. Este factor motivou a escolha da Língua Portuguesa para língua de ensino, por ser a língua deixada pelo colonizador e entendida a nível de todo o país, após a Independência Nacional, língua de cultura da CPLP e língua estratégica num mundo em fase de globalização (cf. Marques, 2003:38).

Apresentamos em seguida o mapa da distribuição linguística por língua materna em Moçambique.

Mapa 1 - – Distribuição da População por Língua Materna em Moçambique



Araújo e Sá, citando Gumperz (1996:46) define Língua como “o espaço potencial da expressão do eu, serve as relações interpessoais e permite ao sujeito desenvolver a consciência de si, do outro e do real, assim como construir a sua identidade pessoal e cultural. Também para o autor “é o depósito de memórias de uma comunidade, permitindo-lhe continuar viva e coesa e evoluir de acordo com uma identidade própria. Encontra-se intimamente ligada a uma história cultural e social das sociedades, pelo que se transforma com elas, ao mesmo tempo que contribui para a sua transformação”.

Essa situação segundo Gouveia, Adelina (2004:27) também se passa com os falantes de língua materna (LM). Esta autora define língua materna como “a língua

que foi aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde pouca idade, e que é utilizada no País de origem do falante”.

O professor moçambicano tem formação para ensinar a Língua Portuguesa mas não tem uma preparação no sentido de gerir a diversidade linguística na aula, nem para o ensino do Português como língua não materna. A política educativa não contempla ainda o ensino bilingue para as classes do ensino secundário, nem prevê o apoio de pedagogos linguísticos do INDE⁸, nem faculta o acesso a materiais apropriados para o ensino da língua, e o professor, em Moçambique, tal como em outros contextos heterogéneos, depara-se *“subitamente, em qualquer ano do ensino secundário e em qualquer disciplina incluindo a de língua portuguesa com alunos:*

- *Com diferentes atitudes em relação à língua portuguesa e à sua ou suas línguas maternas (aceitação, rejeição, inibição, vergonha, medo de errar;*
- *Com diferentes tipos de saberes e experiências linguísticas e sociolinguísticas (monolíngues, bilingues, multilíngues, falantes de línguas oficiais ou não...);*
- *Com diferentes mundivivências e diferentes graus de contacto com a cultura típica da vida escolar;*
- *Com diferentes motivações para a aprendizagem ou desenvolvimento da Língua Portuguesa e das línguas em geral”* (Pereira & Amendoeira, 2003: 12-13).

De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano (2004) e relativamente ao uso de múltiplas línguas, um Estado não deveria manter-se “neutro” em relação à língua. Segundos estudos feitos, e referidos nesse relatório, *“a cidadania precisa de uma língua comum para promover o entendimento mútuo e a comunicação eficaz. E nenhum Estado pode assumir o esforço de fornecer serviços e documentos oficiais em todas as línguas faladas no seu território. (...). Os conflitos linguísticos podem ser geridos promovendo algumas esferas em que as línguas minoritárias são utilizadas livremente e criando incentivos para a aprendizagem de*

⁸ INDE (Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação)

outras línguas, especialmente uma língua nacional ou oficial". Sabe-se que existem direitos humanos com um conteúdo linguístico implícito, que os Estados multilingues têm de reconhecer para cumprirem as suas obrigações internacionais ao abrigo de instrumentos como o convénio Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos. Especialmente importantes são o direito à liberdade de expressão e o direito à igualdade. A liberdade de expressão e o uso da língua são inseparáveis.⁹

De acordo com Relatório do Desenvolvimento Humano (2004), *"oferecer uma educação bilingue não só reconhece as suas tradições culturais, mas também pode melhorar a aprendizagem e reduzir as disparidades educacionais – aumentando as escolas das pessoas, abrindo oportunidades educativas e outras oportunidades"*. Esse tipo de ensino estimula a produção de materiais escolares e culturais na língua segunda, isto é, *"um instrumento de comunicação secundário ou auxiliar. A língua segunda beneficia oficialmente de um estatuto privilegiado. É ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a (s) língua (s) maternas é ou são praticamente desconhecida (s) fora das fronteiras do país"*, (Gouveia, 2004:36), alargando o corpo de conhecimentos e facilitando a integração dos estudantes na vida social e cultural, encorajando uma mistura de culturas, uma vez que melhora, tanto a posição das línguas, como a das culturas que veiculam. Verifica-se também uma redução substancial de abandonos e desistências por parte dos estudantes. Este facto pode-se constatar em algumas escolas primárias em Moçambique que optaram por este tipo de ensino, apesar de se encontrarem numa fase inicial de aprendizagem.

Em países multilingues como Moçambique, a situação linguística passa por uma fase de indefinição, devido ao grande leque de línguas maternas, as tais chamadas "línguas indígenas" que se diferenciam de acordo com as zonas linguísticas. Daí, a preocupação do governo em promover as "línguas indígenas" tendo estas passando a ter o estatuto de línguas oficiais e o Português, língua

⁹ (veja-se Relatório do Desenvolvimento Humano 2004)

deixada pelo colonizador, ter sido promovido como “língua de ligação” a nível nacional.

Todos os países multilingues passam por estas situações, que levam à aplicação de uma nova política linguística que se consubstancia na promoção dos direitos das línguas indígenas na alfabetização, no desenvolvimento de variedades não nativas de língua, em métodos de ensino da língua e em políticas curriculares, tendo em vista a necessidade de desenvolver e de exercitar habilidades comunicativas nos alunos.

Segundo Lopes (1997:11), o ensino de uma nova língua deve igualmente “*capacitar os aprendentes para se tornarem mais conscientes e tolerantes em relação às diferenças culturais, que se tornam mais visíveis no processo de aprendizagem de princípios pragmáticos e nas formas de os expressar na nova língua, como sejam o tacto, o respeito, a cortesia e outros*”. A interacção entre as habilidades linguísticas e o desenvolvimento da consciência para as diferenças culturais é relevante para a política e para a planificação linguística de qualquer país multilingue.

Em Moçambique, a população moçambicana confronta-se diariamente com três realidades linguísticas: línguas *Bantu* (que são as línguas maternas para a maioria); o Português (língua de unidade nacional e língua de comunicação oficial) e o Inglês (língua estrangeira, que se aprende nas escolas, necessária para a aquisição de emprego e para o convívio com os países vizinhos, África do Sul, Zâmbia, Zimbabué, Tanzânia, etc).

Durante o período colonial, os colonos referiam-se às línguas, que desde há séculos eram faladas em Moçambique, como dialectos e línguas indígenas, ou ainda designadas por “nativas” ou “ autóctones”. Neste contexto, os dois termos eram usados pejorativamente, significando que as pessoas falavam qualquer coisa primitiva e pouco digna. Reconhecia-se apenas uma única língua, o português, o

resto eram sons não articulados.¹⁰ Lopes (1997:15) ainda afirma que “o uso do termo *“dialecto”* não tinha nada que ver com a situação em que há uma variedade de uma língua falada numa determinada região de um país ou falada por uma determinada classe social – que é diferente em partes da gramática, algumas palavras, retórica e/ou pronúncia de outras formas da mesma língua – o verdadeiro significado do termo. Mas sim, era usado, como língua inferior e sem reconhecimento”.

Actualmente, no período pós-guerra, os termos mais comuns para designar línguas indígenas, são vários: língua materna; línguas nacionais; línguas africanas; línguas nativas; línguas *bantu*; línguas locais; línguas moçambicanas.

Num país multilingue, há várias maneiras de definir o termo língua materna, dependendo dos critérios que se usarem para o definir. Os critérios para a definição do termo são basicamente a origem (a língua adquirida em primeiro lugar); a identificação (a língua com que o falante se identifica) e a proficiência (a língua em que o falante é proficiente). Assim, a definição, segundo o critério de proficiência, não tem em conta a falta de competência ou a fraca proficiência na língua materna original, nas situações adversas em que o seu uso não foi promovido ou o seu ensino e/ou aprendizagem foi deficiente. Deste modo, a língua materna original goza de muito pouco prestígio e estatuto quando comparada com a língua de comunicação mais ampla (ex-língua colonial) que usufrui de mais reconhecimento e do estatuto de língua oficial exclusiva, como é comum em muitos países de África (Lopes, op. cit:16).

Daí, constatar-se que, alguns moçambicanos, para quem o português é de facto a sua segunda língua¹¹, ou moçambicanos que se consideram a si próprios e são por outros considerados bilingues “equilibrados” (quando não existe desequilíbrio

¹⁰ (cf. Lopes, Armando Jorge (1997) em *Política Linguística – princípios e problemas*. Maputo: UEM, Livraria Universitária.

¹¹ Para Lopes, Armando, (2004:71), Língua Segunda “é a língua que, não sendo a língua nativa ou língua materna (L1) do falante, é utilizada como língua oficial e língua franca na sua região ou no país em geral, e que, também coexiste com a língua materna e, em certos casos, com outras línguas”.

aparente entre a língua materna original e o português), ou mesmo falantes que dominam bem o português, declararem o português como a sua língua materna original. Pode acontecer também que alguns, neste grupo, assumam o português como sua língua materna não apenas por razões de promoção na sociedade, mas também, porque se identificam (ou desejam identificar-se) com esta língua. (Lopes, *Ibidem*¹²)

Contudo, definir a língua materna a partir de critérios de identificação e associação com o critério de origem é a melhor solução; isto é, *a língua materna é a língua materna original (isto é, adquirida em primeiro lugar) com que o falante se identifica.*

O português é língua segunda para a maioria da população, em alguns povos africanos. Esta situação remete-nos para o português como língua de ensino (L2) e conseqüentemente, a língua *bantu* (como L1) no ensino, surgindo na esteira desta problematização, o ensino bilingue.

De acordo com estudos feitos nesta área, a educação deveria ter o seu enfoque no ensino através da língua materna, no contexto de uma política linguística oficial em Moçambique. A médio ou a longo prazo, devia ser implementado o ensino bilingue, em todas as províncias de Moçambique, nas primeiras classes, apesar desta situação já ser uma realidade em apenas algumas províncias de Moçambique. O português devia ser ensinado às crianças simultaneamente com a língua materna, nas escolas. Segundo Ançã, (2002), “*Importa questionar não só as funções e papéis desempenhados pela Língua Portuguesa, mas também as funções e papéis das outras línguas e culturas existentes em cada território e, ainda, a forma como se entrecruzam nesta extensão linguística e cultural que reforma a Lusofonia*”.

Devia-se encorajar o ensino das línguas maternas, pelas seguintes razões:

¹² (cf. Lopes, Armando Jorge (1997) em *Política Linguística – princípios e problemas*. Maputo: UEM, Livraria Universitária.)

- todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos (línguas *bantu*, língua portuguesa, línguas asiáticas) têm igual valor e são capazes de exprimir quaisquer pensamentos e conceitos – ou deveriam sê-lo, se fossem atribuídos os necessários recursos às línguas que requerem maior desenvolvimento e promoção,
- estas línguas devem ter os mesmos direitos e ser utilizadas em vários domínios, incluindo na educação;
- os resultados de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo indicam que as crianças aprendem conceitos básicos e são alfabetizadas mais efectivamente na sua língua materna;
- num país multilingue como Moçambique, onde o português desempenha o papel de língua franca, o bilinguismo individual entendido como recurso da sociedade deve ser fomentado por políticas que o encorajem nas escolas, pois em diferentes estudos, as crianças multilingues demonstraram maior flexibilidade cognitiva do que crianças monolingues, especialmente em matemática e ciências¹³.

Sabe-se que a programação de um ensino bilingue não é fácil devido a questões políticas, económicas e sociais. Contudo, seria desejável que o Estado fizesse um esforço nesse sentido, de modo a introduzir a educação através da língua materna (tanto para crianças como para os adultos) através de um modelo apropriado e exequível de ensino bilingue para a educação formal, em todos os níveis de ensino.

Presentemente em Moçambique, o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) já implementou um modelo de ensino bilingue, isto é, o ensino de uma língua *bantu* (L1) como língua de ensino nos primeiros anos de instrução

¹³ (cf. Lopes, Armando Jorge (1997) em *Política Linguística – princípios e problemas*. Maputo: UEM, Livraria Universitária.)

primária, como um estágio em direção ao ensino posterior exclusivamente em Português. O INDE tem vindo a experimentar este tipo de modelo em Gaza, Tete, desde 1993, através de um programa financiado pelo PNUD e pelo Banco Mundial. De acordo com este “modelo de transição para a L2”, o português, que é ensinado apenas como disciplina no ensino do primeiro nível do ensino primário (1^a à 5^a classes), substitui a língua *bantu* como única língua de ensino a partir de um determinado momento neste nível.

No entanto, alguns linguistas como Fátima Ribeiro, Perpétua Gonçalves são de opinião que este modelo não é o mais adequado, dado que, as crianças falantes da língua *bantu* (L1) constituem a maioria num país que é, primeiramente, “*bantófono*” e não “*lusófono*”. Seguindo a ideia destes linguistas as crianças que constituem a minoria e que têm o português como L1, a aprendizagem de uma L2, língua *bantu*, seria uma mais valia.

Pensamos, no entanto, que criar um ensino bilingue, em que as duas línguas tivessem igual estatuto, seria o ideal em todos os níveis de ensino e não apenas no ensino primário. A partir do ensino superior, os alunos poderiam escolher uma das línguas (de Português e de Língua *Bantu*), para a sua especialização num determinado curso. Assim, estar-se-ia a formar não só estudantes bilingues na verdadeira acepção da palavra, mas a formar futuros professores/educadores bilingues, (Português e uma outra língua *bantu* para além daquela de que ele é falante original), professores que actualmente são necessários em Moçambique no contexto do ensino das línguas *bantu*.

Contudo, esse projecto deveria começar pela padronização oficial das línguas *bantu* (as principais) em cada província/região moçambicana, com a criação de gramáticas, dicionários, prontuários. No caso de Moçambique, um modelo de “*bilinguismo inicial*” teria mais hipóteses de reduzir os riscos de incompetência futura em Português do que o modelo de “*transição gradual*”, isto porque, as crianças que têm uma língua *bantu* como língua materna e que são ensinadas através dessa

mesma língua¹⁴ podem ficar em desvantagem por terem de competir com os seus colegas falantes do português como L1 em aulas em que o português fosse usado como língua de ensino, quando a mudança tivesse lugar para as classes seguintes.

Um eventual atraso de alguns anos no uso do português como língua de ensino pode resultar em “*competência empobrecida*” nesta língua nas classes mais avançadas e pode ser difícil de compensar, especialmente no caso das crianças falantes da língua *bantu* como L1.

No modelo de “*bilinguismo inicial*” utilizam-se como língua de ensino, desde o início da escolarização, uma língua *bantu* e o português. Este modelo é também um modelo de transição, uma vez que a mudança para um ensino apenas em português terá lugar num momento posterior, durante a escolarização primária. Mas, ao contrário do “*modelo de transição gradual para o português*”, na proposta do “*bilinguismo inicial*” a mudança do português como língua de ensino ocorre depois do período em que o português, juntamente com a língua *bantu*, tenha já sido utilizado como co-língua de ensino.

Para este modelo, os professores devem ser bilingues, numa língua *bantu* e português, ou trilingues, com duas línguas *bantu*, o que é normal acontecer na sociedade moçambicana, devido à emigração das zonas rurais para as zonas urbanas de uma província para a outra a procura de melhores condições de vida. Professores e alunos utilizam tanto a língua *bantu*, como o português desde o início da escola primária e em todas as disciplinas. O professor deve incentivar tanto as crianças em que a sua L1 é uma língua *bantu* a falarem o português, como as crianças em que a sua L1 é a Língua Portuguesa, a falarem uma língua *bantu*.

Uma das grandes vantagens do modelo do “*bilinguismo inicial*” é abrir caminho para uma eventual educação bilingue em todos os níveis de escolarização nas

¹⁴ Língua de ensino nos seus primeiros anos de escolaridade.

futuras gerações, isto é, do ensino primário ao ensino secundário e a longo prazo ao ensino superior.

São várias as vantagens do “*bilinguismo inicial*” para além das já apresentadas, a saber:

- proteger o direito da criança ao ensino através da sua língua materna;
- abrir caminho para uma eventual educação bilingue em toda a escolarização;
- promover a utilização das línguas *bantu* de uma maneira mais justa e humana, desenvolvendo a proficiência não só no português, mas também nas línguas *bantu*;
- reduzir os riscos de abaixamento de nível no que se refere à proficiência na Língua Portuguesa, em classes mais adiantadas, porque esta língua é igualmente utilizada como língua de ensino, desde o início da escola primária.¹⁵

É certo, o “*modelo de bilinguismo inicial*” poderá trazer desvantagens em contextos economicamente desfavorecidos. Contudo, esta situação pode ser ultrapassada, dependendo da vontade política, com a ajuda de outras entidades não governamentais na implementação de uma política e planificação linguística com qualidade, apropriada e coadjuvada com uma formação adequada e eficiente dos professores no modelo bilingue e de acordo com os planos curriculares igualmente bilingues (língua *bantu*/português).

No entanto, o tema do bilinguismo em Moçambique traz várias controvérsias para os estudiosos deste modelo. Segundo Fátima Ribeiro, num artigo publicado pelo Jornal Savana, o ensino actual bilingue não oferece suficiente garantia de qualidade, não sendo viável nem sustentável.

¹⁵ (sobre o modelo de “*bilinguismo inicial*” confira Lopes, (1997:34))

Depois de cerca de 15 anos de intenções no domínio do ensino bilingue, de discussões e de algumas experiências pontuais, Moçambique não oferece ainda, no seu sistema geral de educação, o ensino das línguas moçambicanas. “*Em busca do ideal, pelo irreal*”,¹⁶ isto é, propõe-se a implementação de um modelo mais simples, barato, viável e de fácil implementação.

Ainda segundo Fátima Ribeiro, dever-se-ia adoptar um “*modelo bilingue de transição*” no ensino pré-primário porque “*se devidamente adoptado às novas realidades, o ensino pré-primário, além de preparar as crianças para um melhor início e desempenho no nível do subsequente, poderia tornar-se um importante instrumento seja para a edificação de uma escola menos segregacionista que a temos presentemente seja para um melhor enquadramento e protecção de crianças órfãs e vulneráveis. É dado assente que as crianças aprendem línguas com muito maior facilidade que os adultos, e que quanto mais cedo têm contacto com outras línguas mais rápida e sólida se torna a aquisição.*”¹⁷

Para esta linguista, de acordo com um programa previamente elaborado, este modelo deveria permitir que, numa primeira abordagem, a criança se exprimisse na sua língua materna, numa linha de progressão minimamente definida, o docente introduziria e exploraria áreas vocabulares, aspectos gramaticais e situações práticas de utilização da Língua Portuguesa até que a aquisição desta língua fosse considerada suficiente para o início do ensino primário. O principal motivo deste modelo seria fazer com que as crianças, ao entrarem para a primeira classe, para além de usarem fluentemente a sua língua materna, tivessem um melhor domínio da Língua Portuguesa.

Perante esta discussão de vários modelos de bilinguismo em Moçambique, perguntamo-nos se ao ser “desenhado” este modelo de “*bilinguismo de transição*”, se

¹⁶ (cf. Fátima Ribeiro, “Uma alternativa do ensino bilingue proposto pela reforma curricular” – in *Savana*, 10/Junho/05.

¹⁷ (cf. Ribeiro, in *Savana* de 10 de Junho de 2005)

pensou na diversidade linguística que existe numa sala de aula ou num jardim infantil. Ter-se-á considerado suficiente o facto de que os pais da maioria das crianças que estão na idade pré-escolar não têm possibilidades económicas de as matricular num jardim infantil ou creche, que em Moçambique são maioritariamente de carácter privado?

Relativamente à esta questão, julgamos que, caso não se pense na situação linguística das crianças, o modelo proposto por Ribeiro, Fátima (2005) não funcionará para as crianças urbanas que, como é bem sabido, nas últimas décadas são monolingues, dado que os pais se esforçam para lhes ensinar o português desde tenra idade, que é língua de comunicação, oficial, de instrução, e nacional, em detrimento das suas línguas maternas. Achamos também que, assim sendo, teria que se fazer uma reforma curricular no sistema de ensino, já que o actual começa pela primeira classe (ensino primário, e não inclui, portanto, o ensino pré-primário). Por que razão não pensar primeiro em consciencializar os pais/encarregados de educação sobre a importância do ensino das línguas maternas nas escolas, desde as primeiras classes, pois isso poderia ser uma mais valia para as próprias crianças em termos de conhecimento das línguas (português e línguas *bantu*) em Moçambique, país “*bantófono*” por excelência? Este modelo nada refere sobre a formação do educador do pré-primário em termos linguísticos e de formação académica. Mas deveria fazê-lo porque, na nossa opinião, não basta saber falar duas ou três línguas, é necessário que o educador, para crianças com idades até aos 5-6 anos deve utilizar uma metodologia apropriada para lidar com estas crianças.

De acordo com o Relatório do desenvolvimento Humano (2004:60), os conflitos linguísticos que advêm da escolha de uma ou duas línguas para o ensino, num contexto multilingue, trazem vários problemas para esses países. Ao escolher uma ou mais línguas, em prejuízo de outras, muitas vezes o Estado privilegia a criança para quem a língua oficial é a sua língua materna. Esta opção pode limitar a liberdade de muitos grupos não dominantes contribuindo até para alimentar tensões

entre grupos. Torna-se um modo de excluir pessoas da política, de educação, do acesso à justiça, e de muitos outros aspectos da vida cívica, acentuando desigualdades socio-económicas entre grupos.

Geralmente, nas sociedades multilingues para além de uma ou duas línguas nacionais usadas nas escolas e nas instituições administrativas, usa-se uma língua comum para actividades conjuntas, especialmente na vida civil, que se torna língua nacional ou oficial.

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, *“não existe “direito à língua” universal. Mas existem direitos humanos com um conteúdo linguístico implícito, que os Estados multilingues têm de reconhecer para cumprirem as suas obrigações internacionais ao abrigo de instrumentos como o Convénio Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos. Especialmente importantes são o direito à liberdade de expressão e a igualdade. A liberdade de expressão e o uso de uma língua são inseparáveis”*.

Experiências em todo o mundo mostram que as políticas linguísticas podem expandir as oportunidades das pessoas de muitas maneiras, se houver um esforço deliberado para ensinar a todos os cidadãos algumas das principais línguas do país. Frequentemente, o que os países multilingues precisam é de uma fórmula de três línguas (como recomenda a UNESCO), que dê reconhecimento público ao uso dessas línguas:

- uma língua internacional (nesta era da globalização, todos os países precisam de ser proficientes numa língua internacional para participarem na economia e nas redes mundiais);
- uma língua franca (uma língua veicular local que facilite a comunicação entre os grupos linguísticos diferentes, como o suaíli, nos países da África Oriental, onde também são faladas muitas línguas);

- a língua materna (as pessoas querem e precisam de ser capazes de usar a sua língua materna quando esta não for, nem a língua franca, nem a língua internacional).

Perante esta recomendação da UNESCO, cabe-nos pensar na situação de Moçambique, país dividido pelo menos em três zonas linguísticas principais (Norte, Centro, Sul), com as suas subdivisões linguísticas. **Será que este modelo de três línguas poderá funcionar num país como Moçambique com a sua divisão regional e linguística?**

Julgamos que um modelo de cinco línguas principais, a serem leccionadas aos alunos desde o ensino primário, seria o desejável. O português, língua oficial, iria corresponder à língua franca proposta pela UNESCO; o Inglês, língua internacional e de comunicação para a comunidade mundial; o Makua, língua falada pela maioria da população em Moçambique e língua do norte do país; o Sena, língua falada pela maioria dos falantes do Centro do país; e o Ronga, língua falada pelos falantes do sul. Uma das línguas *bantu* seria opcional, estando o aluno em condições de escolher na altura do ingresso na escola primária. Apesar de este modelo requerer maior atenção, facilitaria a comunicação entre os próprios falantes moçambicanos quando se deslocassem de uma província para outra, em situação de contacto com populações analfabetas e que só têm a língua *bantu* como língua de comunicação.

Capítulo 3 – A Situação da Formação de Professores, em Moçambique.

De acordo com o artigo 66º da Concordata assinada pelo governo português com a santa Sé, o “*ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos auxiliares*”.

A primeira Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas criada em 1930 para as escolas primárias rudimentares tinha 73 alunos.

São exemplos destas escolas de formação profissional do tempo colonial, a “Escola de Artes e Ofícios” em Mussuril, aberta em 1889, a escola Normal do Alvor – Manhiça em 1926, e outras escolas como as de Magude, Marere, Dondo, Boroma, Quelimane, Alto-Molócuè, Homoíne, S. Pedro de Chiúre e Vila Cabral, que tinham como objectivo preparar professores para ministrarem o ensino primário rudimentar aos nativos da colónia de Moçambique, tanto nas escolas oficiais com nas escolas privadas, nas escolas missionárias nacionais ou estrangeiras.

Passamos a apresentar o mapa que ilustra as zonas com escolas de formação profissional no tempo colonial em Moçambique.

Mapa 2 - Distribuição das Escolas de Formação Profissional por zonas no tempo colonial em Moçambique.

A Educação de 1975 a 1985: Conquistas e Desafios

141



Nas províncias do norte de Moçambique, as escolas estavam distribuídas nas seguintes zonas: Cabo Delgado – São Pedro de Chiúre;

Niassa – Vila Cabral;

Nampula – Mussuril e Marere;

No centro de Moçambique, nas zonas de:

Zambézia – Alto Molócuè e Quelimane

Tete – Boroma

Sofala – Dondo

No sul de Moçambique, nas zonas de:

Inhambane – Homoíne;

Maputo – Manhiça e Magude

Os requisitos para entrada nestas escolas de formação para professores, para os nativos da colónia eram as seguintes:

- Ter idade mínima de 16 anos;
- Ter bom comportamento moral e cívico;
- Ter feito exame de instrução primária elementar e exame de admissão;
- Estar isento de doenças ou de deficiências físicas incompatíveis com o professorado.¹⁸

Os estudantes vinham normalmente de comunidades cristãs, sobretudo de escolas missionárias, famílias de professores e membros da igreja.

Os formadores de professores eram recrutados entre os missionários, que tinham qualificação em certas áreas. Cada formador ensinava duas disciplinas.

Actualmente, a formação dos professores é feita nos Institutos de Magistério Primário (IMP's), nos Centros de Formação para os Professores Primários (CFPP's), nas escolas e noutros centros de formação. Estas escolas de formação estão a passar por uma situação de falta de financiamento que as impede de contribuir significativamente e com sucesso para a formação dos professores.

O Ministério de Educação, apesar de criar condições para uma educação qualificada, formando professores nos Institutos de Formação Profissional e nas Universidades Pedagógicas, ainda precisa de mais escolas de nível superior para a formação de professores secundários e até universitários, com vista a capacitar professores para estes níveis de ensino. Uma escola de formação para a educação de adultos, que formasse professores para atender à especificidade deste subsistema, seria o desejável neste momento em que o país está precisando de mais quadros qualificados, para fazer face à redução da pobreza e de outros males que afectam a sociedade em geral. No entanto, a baixa motivação dos professores,

¹⁸ (cf. Anuário de Ensino de 1 de Maio de 1930:135, Lourenço Marques.)

devido a difíceis condições de trabalho, como salas de aula que são muito pequenas para um elevado número de alunos, sobrecarga de trabalho, salários baixos e irregulares, leva a que muitos professores já formados e com muitos anos de educação abandonem a educação e se agarrem a outras oportunidades de trabalho, mais rentáveis para superar as dificuldades da vida que são insustentáveis.

Constata-se que em relação à formação de professores primários, que são a base de toda a Educação, os três anos do ensino secundário (10ª classe) que são exigidos aos estudantes para a admissão nos IMP's, não são suficientes para que eles possam vir a ser professores eficientes nas escolas, em especial as das zonas rurais, onde o problema da educação é mais agudo, por motivos de ordem linguística (a maioria não fala a Língua Portuguesa com proficiência) e que exigem dos professores grande poder de investigação, inovação, dedicação e com altos níveis de proficiência linguística do Português e das línguas *bantu* e até capacidade de investigação e de inovação.

De acordo com Mudiue,¹⁹ “*O professor deve aprender a dominar assuntos como: o domínio de transmissão de temas, o uso do quadro e do giz, flexibilidade na mudança de método quando o momento não é aplicável.*”

Sabemos que transmitir um determinado tema com coerência e objectividade depende grandemente do nível de formação profissional e académico dos professores, sejam eles primários ou secundários, das condições de trabalho, e de um sistema permanente de formação, que leva os professores a reverem, através de uma investigação adequada e actualizada os conteúdos a ensinar.

Mudiue, citando Manuel Golias²⁰ em relação à educação durante a primeira década de Moçambique pós-independência, afirma: “*o sistema de educação no período pós-independência foi uma continuação da educação das “zonas libertadas”.*”

¹⁹ (Veja Mudiue, Armando Meque, (1999:23), A Formação de Professores Primários em Moçambique: Um Estudo de Caso do Centro de Formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986, Cadernos de Pesquisa n° 33, INDE, Moçambique).

²⁰ (Manuel Golias, O Sistema de Ensino em Moçambique – Presente e Passado, Editora Escolar, Maputo, in *Contacto* n° 2 pp. 33-35).

Assim sendo, os seus objectivos e conteúdos sobre-enfatizaram a educação ideológica e negligenciaram os processos pedagógicos”. Dzvimbo e Lima (1996:10) reforçam esta ideia, afirmando que “a maturidade académica dos estudantes deve ser elevada, por forma a que o maior tempo possa ser dedicado às disciplinas profissionalizantes, tais como Psicologia, Sociologia, Filosofia e Pedagogia, ao invés de se concentrar ao ensino das disciplinas gerais como Biologia, Química, História, Geografia, as quais deveriam ser leccionadas nas escolas normais”.²¹

Perante esta situação, não se deve culpar os professores pelos maus resultados escolares, porque eles têm de lidar com turmas superlotadas e programas que não estão de acordo com a realidade dos alunos. Estas condições são agravadas por uma formação inadequada dos professores. Relativamente aos programas elaborados nesse período, verifica-se que tinham como base a filosofia de escolarização que começou nas zonas libertadas. A ênfase era posta mais na política do que para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Mudiue, *“com a falta de rigor e clareza nas orientações teórico-práticas e de manuais de formadores e formandos, a visão do formador fica limitada e a sua acção reduz-se às explicações teóricas em detrimento da prática docente”*. A esta visão dos programas, apesar de nos últimos anos ter mudado em termos de conteúdo, falta, porém, o espírito de investigação, de motivação e vontade, para uma mudança mais saudável na educação e conseqüentemente nos professores actuais.

No que respeita à Educação de Adultos, a Universidade Eduardo Mondlane, nos últimos anos, abriu, entretanto, cursos de mestrado direccionados para o ensino de Educação de Adultos e outros cursos, com o objectivo de capacitar professores/quadros para o ensino de adultos, numa perspectiva de inovação pedagógica. Também, é de notar, o esforço que a Universidade Pedagógica tem feito na formação de licenciados e bacharéis, para leccionarem alunos do ensino secundário.

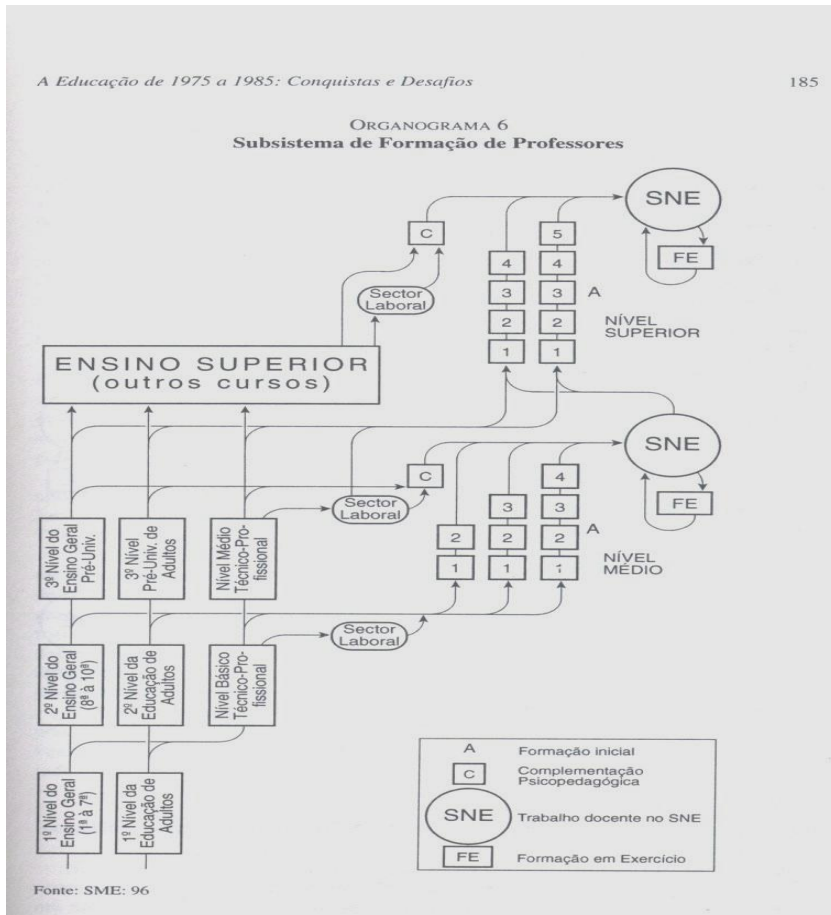
²¹ (cf. Dzvimbo & Lima, (1996) em Estudos dos Institutos Médios Pedagógicos e o seu papel potencial na formação dos professores em exercícios. INDE, caderno de pesquisa nº 15, Maputo, Moçambique.

Os professores de português²² apresentam distintos graus de formação académica e profissional. Alguns professores, durante o dia, trabalham em outras instituições do Estado ou em Empresas Públicas, outros completam os seus estudos nas universidades do país.

Passamos a apresentar de seguida o organigrama de formação dos professores no SNE.

²² Na Escola Secundária da Maxaquene, segundo dados recolhidos no inquérito feito aos professores, 3 professores são licenciados e 2 são bacharéis. Dos 5 professores desta escola, 1 é eventual, dois do quadro e dois são estudantes.

Organograma 2 – Sistema de Formação de Professores em Moçambique



Capítulo 4 – O Caso da Turma 4 da Escola Secundária da Maxaquene (Curso Nocturno)

1- Apresentação Morfológica da turma 4, da 10ª classe do curso nocturno da Escola Secundária da Maxaquene, em Moçambique.

Razões de ordem temporal, marcadas pelo rigor do calendário previsto para a conclusão desta dissertação, levaram-nos a restringir o nosso campo de estudo, não abrangendo os outros níveis de ensino (2º ciclo do ensino secundário geral nem as 8ª e 9ªs classes, do 1º ciclo).

Não elaboramos esta caracterização de forma isolada. Pelo contrário, procuramos que ela se desenvolvesse com a ajuda e a colaboração dos professores da turma em estudo, dos outros professores de português das outras turmas não envolvidas, dos próprios alunos e dos elementos do Ministério de Educação, concretamente, do Departamento de Alfabetização e Educação de Adultos.

Pudemos observar, de forma continuada as actividades e as condições locais em que as actividades eram ministradas, bem como contactar com as pessoas, auscultar as suas preocupações e aspirações e mesmo participar, ainda de forma limitada, no quotidiano da realidade educativa dos alunos em estudo.

Na nossa pesquisa, procurámos estar conscientes das poucas interferências que resultaram da nossa presença, mas nunca foi nossa intenção interferirmos ou imiscuirmo-nos no trabalho do professor. Assim, a nossa principal preocupação foi, por isso, que os resultados obtidos representassem, com rigor, a realidade que se pretendeu estudar. Contudo, pondo em causa as garantias de anonimato dadas, procurámos o contexto específico em que as aulas eram ministradas.

Na selecção desta escola, pesaram algumas razões importantes que passo a enunciar. Por um lado, o facto de ser professora de Português deste nível de ensino, a alunos jovens e adultos que estudam durante o curso nocturno (CN), por ser uma

escola com alunos jovens e adultos, alunos-trabalhadores, que já percebem a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa nas suas vidas, devido às suas necessidades e expectativas (educacionais e profissionais); verificar os problemas que os alunos têm em termos de competência linguística, tanto na escrita como na oralidade, assim como ter a consciência de que como professora desses alunos poderia, a partir dos conhecimentos obtidos como mestranda, contribuir para ajudar nas suas dificuldades, de modo a que eles alcancem o sucesso escolar e profissional, foram outras razões de peso nesta investigação contribuir para o número reduzido de trabalhos de investigação em Moçambique nesta área, propondo sugestões para uma flexibilização do ensino da Língua Portuguesa, tendo em conta os programas curriculares para o ensino secundário, podendo servir de contributo para futuros estudos neste âmbito, permitindo assim, verificar com maior acuidade a situação do ensino de português em Moçambique.

Por outro lado, o facto da escola seleccionada situar no centro de Maputo, cidade capital do país, cria condições favoráveis à pesquisa, uma vez que a escola se situa na nossa zona de residência, o que permitiu, no pouco tempo disponível, fazer a pesquisa com a maior celeridade possível. E pesou, positivamente, a grande disponibilidade sempre demonstrada pelos professores e alunos envolvidos nesta escola, a direcção pedagógica da escola, bem como o Chefe de Departamento de Alfabetização e Educação de Adultos do MINED.²³

A nossa pesquisa foi feita no mês de Abril de 2005, em Maputo. A observação directa do local, com a vivência das situações educativas foi importante na pesquisa, uma vez que, procurámos acompanhar de perto a realidade estudantil da escola.

O interesse de conhecermos as dificuldades que os alunos apresentam na disciplina de Língua Portuguesa levou-nos a elaborar um inquérito por questionário que permitisse obter informações acerca das dificuldades dos alunos da 10ª classe do ensino secundário nocturno, particularmente no que refere a tipologia de texto

²³ Ministério de Educação e Cultura

definido pelo programa, as dificuldades que os alunos encontram na escrita, na oralidade, na leitura e na interpretação de textos.

Foi nossa preocupação, construirmos este inquérito por questionário antes de realizarmos o estudo sobre o caso da turma 4, para melhor nos inteirarmos da contextualização da investigação na escola em estudo.

A selecção desta metodologia deveu-se ao facto de estarmos interessados em perceber as opiniões dos alunos da turma 4 em relação às suas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como as questões humanas e sociais que afectam a aprendizagem (Quivy, 1998:188).

O questionário foi aplicado a turma 4 da 10^a classe do curso nocturno da Escola Secundária da Maxaquene, composta por 50 alunos, em Maputo, turma seleccionada pela sua heterogeneidade em termos de género, idade, percurso académico, profissão, perspectivas e objectivos de estudo.

Tentámos elaborar perguntas simples em termos de objectividade e de clareza, com vista a obtermos um número elevado de respostas. As instruções do preenchimento do inquérito foram dadas de uma forma clara e acessível (Carmo & Ferreira, 1998:116).

As perguntas incluídas no inquérito por questionário inspiraram-se num questionário elaborado por (Marques, 2003:68-69), e em Hill, Manuela Magalhães & Hill, Andrew (1998). No entanto, outras questões foram acrescentadas de acordo com as nossas perspectivas, objectivos e questões de investigação. (ver apêndice 9)

Há que fazer notar que essas perguntas do questionário numa primeira fase foram testadas, com alunos da 10^a classe da escola inquirida e de mais duas escolas, circunvizinhas que leccionam este nível de ensino, nomeadamente, a Escola Secundária Josina Machel e a Escola Secundária Estrela Vermelha, em Fevereiro de 2005.

Participaram neste pré-inquérito cerca de 150 alunos, pertencentes as três escolas. A metodologia utilizada consistiu em contactar, através de uma carta enviada à direcção dessas escolas, informando-os dos objectivos da nossa investigação, e que os pré-inquéritos seriam controlados por professores experientes

em docência, da nossa confiança em Moçambique e já contactados por nós. (O questionário utilizado neste pré-teste encontra-se em Apêndice 8).

As respostas do questionário pré-teste foi-nos enviado para Portugal, chegando a tempo de elaborarmos o questionário definitivo, devidamente reformulado. Este questionário foi testado por nós no mês de Abril de 2005, na Escola Secundária da Maxaquene (CN), em Maputo, escola que leccionamos há bastante tempo.

Para a selecção da turma em estudo solicitamos à direcção da escola que nos indicasse uma turma que respondesse às nossas expectativas de investigação. Indicaram-nos para tal, a turma 4 da 10ª classe. Privilegiamos a anotação escrita presencial nos inquéritos por questionários.

Deste modo a nossa amostra é constituída por 50 alunos da 10ª classe, turma 4, da Escola Secundária da Maxaquene (CN), pelos professores de português que leccionam a 10ª classe nesta escola e pelo chefe do Departamento de Alfabetização e Educação de Adulto do MINED.

Na intenção de ganharmos confiança dos alunos inquiridos, tivemos em conta factores deontológicos relacionados com os alunos da turma, comprometendo-nos a respeitar certas regras de controlo de informação (Carmo & Ferreira, 1998:114).

Como forma de completar o estudo, entrevistamos alguns professores de português da escola, que leccionam a 10ª classe, e ao chefe de Departamento de Alfabetização e Educação de Adultos do MINED.

Foi nossa intenção ao escolher esta técnica de recolha de dados, encontrar respostas para sustentar a nossa hipótese, dado que na documentação que dispúnhamos não encontramos respostas que satisfizessem as nossas questões (Carmo & Ferreira, 1998:128).

Para a entrevista com os professores de português tivemos em conta os seguintes critérios:

- Ser docente da 10ª classe em estudo

- Ter experiência de leccionação da disciplina de Língua Portuguesa, aos alunos do 1º ciclo do ensino secundário geral e nocturno

Deste modo, entrevistamos três professores (as) que respondiam aos critérios seleccionados.

Elaboramos um guião para a elaboração da entrevista aos professores e outro para o chefe de Departamento de Alfabetização e Educação de Adultos, que concebemos e concretizamos de forma semi-estruturada, com perguntas abertas²⁴ e com o objectivo de levar os entrevistados a falarem abertamente, com as suas próprias palavras e pela ordem que lhes conviessem. Neste guião tivemos a preocupação de informar sobre o trabalho de investigação, em curso, inteirando-os dos objectivos da investigação e motivá-los para a sua participação, tentando reduzir ao máximo a assimetria que geralmente se encontra entre o entrevistador e o entrevistado, evitando, deste modo, sentimentos de vergonha que pudessem levar o entrevistado à inibição. A investigadora começou por se apresentar, indicando de seguida o problema da pesquisa e a explicação do papel pedido ao entrevistado (Carmo & Ferreira, 1998: 126-127). (ver apêndices 6 e 1)

A investigadora esforçou-se por reencaminhar a entrevista para os objectivos da mesma, cada vez que o entrevistado se afastava delas (Quivy, 1998:191).

Procurámos garantir o anonimato dos entrevistados, dado que, foi-nos solicitado pelos mesmos antes da realização da entrevista e era do nosso interesse porque *“um questionário anónimo consegue maior cooperação”* (cf. Hill & Hill, 1998:50).

Relativamente as perguntas da entrevista, procuramos perceber o que os professores pensavam em relação à valorização da Língua Portuguesa como disciplina pelos alunos, em relação as dificuldades que os alunos enfrentam na aprendizagem desta disciplina, conhecer as suas práticas de desenvolvimento das competências de oralidade, leitura e escrita, compreender a forma como encaram os programas leccionados no curso nocturno, partindo do princípio que o aluno adulto

²⁴ Em relação a perguntas abertas, confira Quivy & Campenhoudt, 1998:192)

nocturno tem perspectivas e objectivos diferentes de aprendizagem. (ver apêndices 2,3,4)

As entrevistas feitas em gravação – áudio foram transcritas de acordo com as normas de transcrição utilizadas por Andrade, A.I. & Araújo e Sá, Maria Helena.²⁵ (Anexo nº1)

A realização de entrevistas formais aos professores, preenchimento do inquérito por questionário pelos alunos, intercalando com conversas informais com alunos e professores, nos intervalos das aulas, foi um instrumento essencial na nossa pesquisa.

Evitámos entrevistas formais através de gravações-áudio aos alunos, privilegiando conversas informais, porque consideramos esta metodologia mais inibidora para os alunos. No que se refere à algumas questões do inquérito feito aos alunos, pedimos que respondessem em grupo, para que as respostas fossem dadas com mais clareza, sem medo de responder e com confiança, já que solicitáramos que não escrevessem no guião do questionário os nomes dos elementos do grupo. Este tipo de contacto com os alunos revelou-se especialmente útil, pela riqueza das informações que proporcionou.

Ao longo da pesquisa, mantivemos um diário pessoal do trabalho, onde fomos anotando os resultados da nossa observação e as informações que íamos obtendo das conversas informais, assim como as reflexões teóricas e metodológicas que fomos realizando. Este, revelou-se muito útil no momento da redacção do presente trabalho.

Após a recolha dos dados, procedemos a sua análise.

A nossa análise seguiu um paradigma qualitativo, segundo uma observação naturalista, dado que “*a fonte directa são as situações consideradas “naturais”*”. Tentamos interagir com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta, procurando minimizar ou controlar os efeitos que este tipo de investigação provoca nos sujeitos (Carmo & Ferreira, 1998:180).

²⁵ Modelo retirado de Andrade, A.I. & Araújo e Sá, Maria Helena. Processos de Interação Verbal em Aula de Francês - Língua Estrangeira. Aveiro. Contexto de Investigação. Vol. I

Pretendíamos também com o método qualitativo, conhecer os nossos inquiridos como seres pensantes, o que fazem no seu dia-a-dia, quais as dificuldades que encontram na aprendizagem da Língua Portuguesa. Tivemos também como preocupação saber se os resultados são adaptáveis e generalizáveis a outros contextos e sujeitos. Assim, o plano de investigação foi flexível e descritivo, porquanto, tentamos descrever de uma forma rigorosa os dados recolhidos, como as transcrições das entrevistas, documentos escritos, gravações-áudio.

A medida que fazíamos a transcrição das entrevistas, íamos percebendo sobre o modo como os entrevistados encaravam o ensino de português naquele contexto e naquela realidade.

A direcção da escola disponibilizou duas horas diárias lectivas para aplicarmos o questionário aos alunos. Os intervalos lectivos com maior tempo e as horas não preenchidas nos horários dos professores a entrevistar foram aproveitados por nós para aplicarmos as entrevistas.

Relativamente aos dados estatísticos referentes ao ano lectivo 2004, para as turmas da 10ª classe e as restantes do ensino secundário (8ª e 9ª classes), a direcção pedagógica da escola, facultou-nos os dados, facilitando-nos deste modo o trabalho.

Socorremo-nos também, de outras fontes documentais, como obras, revistas, documentos legislativos, jornais e sites da Internet. Assim, tivemos a oportunidade de, nomeadamente, analisar um conjunto diversificado de documentos produzidos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, particularmente no ensino de Educação de Adultos, ao nível do ensino primário e secundário.²⁶

Em suma, procurámos, através de um conjunto diversificado de técnicas, recolher as informações necessárias para analisar a forma como na escola e na

²⁶ Apesar de não ser o nível de ensino em estudo, também analisamos com menos pormenor os programas do ensino primário já que é um nível que serve de ponte para o secundário, onde todas as bases de conhecimentos do ensino secundário são adquiridas.

Algumas notícias relacionadas com a educação em Moçambique, de uma forma geral, também foram por nós consultadas e analisadas.

turma seleccionada se verificava a execução das actividades programadas para o nível secundário (10ª classe) em especial a implementação de políticas de educação de adultos.

Contudo, julgamos que não foram esgotados, todos os possíveis tratamentos da problemática da proficiência linguística dos alunos que nos propusemos estudar, devido ao factor tempo.

Dos dados recolhidos em conversa informal com professores e alunos, constatou-se que as causas das desistências são entre outras, derivadas da pobreza, que constitui motivo de preocupação da maioria dos alunos e faz com que essa maioria se dedique a formas de vida mais fáceis para adquirir algo para o seu sustento, fazendo pequenos negócios para custearem despesas da família, dos seus estudos e muitas vezes também de alguns dos seus filhos. Para os que trabalham em empresas e repartições públicas, o salário é tão irrisório que mal chega para o sustento da família, em termos de saúde, alimentação e educação.

No entanto, esses alunos poderiam ter bons aproveitamentos se houvesse mais escolas que pudessem acolher alunos com idades inferiores a 18 anos, que é geralmente a idade estipulada para o curso nocturno.

O insucesso escolar afecta essencialmente as mulheres em razão de factores culturais, sociais e económicos afectam as mulheres adultas, em Moçambique. Existem províncias, como a província de Cabo Delgado, Nampula e a parte norte da província da Zambézia, que as mulheres segundo as culturas dessas zonas, quando atingem a maioridade são preparadas para a vida do lar. Muitas vezes, casam-se a partir dos 14-15 anos. O ensino formal para as mulheres passa a ser secundário para essas famílias.

Segundo Krystyna Chlebowska *“considerando el analfabetismo por categorías de edad, es evidente que el índice de las mujeres y los hombres aumenta con la edad. En el grupo de mujeres campesinas de más de cuarenta y cinco años de edad el analfabetismo es casi total. Esta situación acarrea consecuencias particulares em*

el Tercer Mundo, donde las abuelas desempeñan en la educación de los niños de corta edad el inapreciable papel de guardianas de la tradición oral. Y sin embargo, los alfabetizadores y los instructores casi nunca recurren a esas mujeres” (1990:19).

No entanto, esta desmotivação por parte das mulheres em África em aprender mais, particularmente em Moçambique, traz vários problemas para a vida social e económica das mesmas. Sabe-se que, quanto mais instruídas, elas estarão em condições de melhorar as suas vidas e das suas famílias, em termos de saúde, alimentação, educação para os filhos, uma vez que, muitas delas são chefes de famílias, por viuvez ou por serem mães solteiras.

Aprendendo mais as mulheres só têm a ganhar. Asseguram o bem-estar dos seus filhos, dominam as novas tecnologias, gozam de um acesso mais fácil de crédito bancário, para investir em pequenos negócios sustentáveis. Sabe-se também através de muitas investigações feitas que se *“han confirmado el impacto negativo del analfabetismo sobre casi todos los aspectos de la salud. La incapacidad de leer y escribir impide cumplir las prescripciones del médico, o entender las informaciones sobre la salud, incluso las orales; asimismo, puede dar lugar a un uso indebido de las medicinas”* (Chelebowska, 1990:57).

Deste modo, a preocupação pela educação da mulher é um facto em muitos países. Sendo assim, alguns estudos demonstraram que a saúde das crianças depende em alto grau do nível de educação das suas mães.

Chlebowska, (1990:60) acrescenta que em relação a educação das mulheres *“las madres alfabetizadas suelen tener menos hijos que las que no-lo están. En el Brasil, por ejemplo, una mujer analfabeta tiene una media de 6,5 hijos; una mujer que posea una educación de nivel secundario tendrá 2,5. (...) Una mujer educada tiene más oportunidades de modificar las relaciones familiares tradicionales y romper el desequilibrio que la coloca en una posición desventajosa y discriminatória, e tendrá una actitud com sus hijos, y estará mejor dispuesta a dejarlas frecuentar la escuela y reconocerá más fácilmente la importancia de la educación para su futuro”.*

Exceptuando as campanhas massivas mais ou menos impostas, ou inclusive obrigatórias, a experiência mostra que a alfabetização, no sentido restrito da palavra,

é reduzida a uma simples aprendizagem de leitura e da escrita e somente mobiliza as mulheres do terceiro Mundo se essa aprendizagem for acompanhada da aquisição de conhecimentos e destrezas básicas suplementares que estão verdadeiramente adaptadas à sua vida quotidiana e às suas necessidades.

Para as mulheres do Terceiro Mundo, segundo Chlebowska (1990:15) “*lo que importa ante todo es mejorar su propia existencia y la de su familia y administrar mejor su desarrollo personal y, por ende, el del grupo y la comunidad.*” Não podemos esquecer que nos países subdesenvolvidos, e em particular nas zonas rurais de organização económica e social tradicional onde o indivíduo não se vê confrontado permanentemente com a palavra escrita, o conhecimento do alfabeto nem sempre é uma necessidade urgente. Gerações inteiras cresceram com o respeito pelas tradições orais. Por isso, a aprendizagem de atitudes técnicas básicas relativas à vida quotidiana, tanto do homem como da mulher, pode fazer-se sem a alfabetização, pelo menos nos primeiros tempos.

O que queremos dizer com isto é que se a escola não considerar os aspectos relacionados com a tradição oral dos estudantes, das suas comunidades, como temas dos programas de ensino não só nos cursos de alfabetização mas em todos os níveis do ensino básico e secundário, dificilmente se obterão alterações sensíveis nesta matéria.

A educação e em particular a alfabetização são os pilares do desenvolvimento para qualquer país. No entanto, é necessário verificar o porquê do subdesenvolvimento que se verifica em muitos países. As disparidades flagrantes e as estruturas discriminatórias que separam os ricos dos pobres, o sector urbano do sector rural e as mulheres dos homens agravam os conflitos e as injustiças, acentuando a inibição.

Um dos aspectos mais originais da obra de Paulo Freire²⁷, pedagogo brasileiro, foi precisamente o de estabelecer, sua maneira de abordar a alfabetização, um vínculo entre a educação e a pobreza. Neste processo educativo,

²⁷ (cf. Paulo Freire, (1975))

ele deu primazia à tomada de consciência do sujeito. A aprendizagem da leitura e da escrita está intrinsecamente vinculada a uma visão crítica do mundo, a alfabetização representa um acto de resistência e de emancipação social e política.

No entanto, Paulo Freire, na sua nova pedagogia, não se detém muito no problema da opressão da mulher e prefere abordar a questão da “consciencialização”, desde o ponto de vista da análise dos factos e principalmente das classes, mas não do género.

Daí que os governos de África, particularmente o de Moçambique, deva repensar no relançamento de uma alfabetização inovadora, dando prioridade às mulheres, que são as vanguardas das famílias, com métodos participativos e transformadores com abordagens que condizem a um desenvolvimento auto-sustentável e emancipador da mulher analfabeta em Moçambique, em que as classes de alfabetização sejam para as mulheres o lugar e a ocasião para se encontrarem, aprenderem e conhecerem-se melhor, dialogarem e expressarem-se, trocando experiências que possam melhorar a vida das suas famílias.

Começaremos por apresentar, nesta parte, o mapa estatístico referente à disciplina de Português nas turmas da 10ª classe, assim como o mapa estatístico geral dos alunos da 10ª classe do ano lectivo 2004 na Escola Secundária da Maxaquene, curso nocturno, para nos inteirmos da situação desta disciplina nos alunos desta escola.

Quadro 1– Mapa Estatístico referente a disciplina de Português, 10ª classe (2004), da Escola Secundária da Maxaquene (CN)

Mapa Estatístico – 2004										
A. Matriculados			A. Fim do Ano			A. Aprovados			% de Aprov.	A. Desist.
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	Total
286	119	167	243	105	138	100	63	37	41,2	43

Quadro 2– Mapa Estatístico Geral dos alunos da 10ª classe no ano lectivo 2004, da Escola Secundária da Maxaquene (CN)

Matriculados	A. Fim do Ano	A. sub. ao exame	Aprov.exame	% Aprov.Exame
286	243	155	134	86,4

Com este estudo, pretendemos abordar a problemática da Língua Portuguesa dos alunos da 10ª classe (CN) da Escola Secundária da Maxaquene, em Maputo, particularmente no que se refere aos aspectos ligados à proficiência e competência linguística dos alunos deste nível de estudos.

Sabe-se que o Ministério de Educação elabora programas para serem aplicados nas diversas instituições educacionais. Assim, torna-se necessário, mostrar a competência e a proficiência linguística dos alunos, em relação aos pré-requisitos que os supõem nos diferentes contextos locais.

Quadro 3– Gráfico da turma-alvo da 10ª classe, turma 4, fim do 1º trimestre, ano lectivo 2005, por idades.

16 – 19		20 - 25		26 – 30		31 – 35		36 – 40		41	–	46 – 50		Total
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
4	8	2	4	5	3	5	4	4	2	1	3	2	3	50

A Escola Secundária da Maxaquene, em Moçambique, é uma escola que se situa no centro da capital de Moçambique, cidade de Maputo, na avenida Ahmed Sekou Touré. Durante o período diurno, a escola alberga estudantes do ensino primário (primeira à sétimas classes) e, à noite, os estudantes adultos do curso nocturno do ensino secundário, (das oitavas às décimas classes). A turma que vai ser objecto do nosso estudo é uma turma heterogénea em termos linguísticos, culturais, etários, e em que os alunos têm historiais académicos muito diversificados.

A turma é nº 4 da 10ª classe e foi-nos indicada pela direcção da escola, a quem previamente expusemos o nosso projecto, por ser aquela que, pela diversidade de situação que apresenta, melhor se adequava aos objectivos do nosso trabalho.

A turma 4 é composta por 50 alunos. Dos alunos matriculados, 15 alunos provêm do Curso de Alfabetização e Educação de adultos; 10 alunos seguiram o curso normal secundário geral nocturno, no entanto são bi-repetentes ou tri-repetentes da 10ª classe; 20 alunos são jovens que foram enquadrados no curso nocturno por falta de vagas no curso diurno; e 5 alunos que após terem concluído a 8ª ou 9ª classes, ficaram pelo menos 5 ou 6 anos sem estudar (por várias razões de ordem social ou económica) e decidiram, entretanto, retomarem as aulas na 10ª classe. É de notar que os alunos mais jovens são aqueles que geralmente conseguem melhores resultados pedagógicos, porque provêm de um curso normal de aulas desde o ensino primário até o secundário.

Verifica-se a falta de assiduidade dos alunos no curso nocturno, porque os alunos que não trabalham, segundo fontes informais colhidas no local, vão à vizinha África do Sul para comprarem géneros alimentícios para revenderem nos mercados informais, para o seu sustento e das famílias, porque alguns deles ou são chefes de família ou são irmãos mais velhos com pais desempregados. Por isso, faltam, geralmente a meio da semana, às aulas, porque assim fogem ao controlo dos funcionários das Alfândegas que, geralmente, aos fins-de-semana patrulham a fronteira com mais assiduidade.

Ao longo da pesquisa, foi possível fazer anotações de ordem comportamental e linguística dos alunos, que serviram de ajuda na análise do questionário. As anotações basearam-se nas expressões típicas dos alunos (mistura do português com a língua *bantu*), algumas passagens de conversa entre os alunos sobre as dificuldades que tinham na disciplina de português, que dão testemunho da realidade do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, na Escola Secundária da Maxaquene e por extensão à realidade de ensino da Língua Portuguesa em Moçambique.

Interessava-nos neste estudo, classificar o tipo de alunos que frequenta a 10ª classe nocturna da Escola Secundária da Maxaquene, em particular, para depois de uma análise pormenorizada se fazer uma abrangência a todos os alunos da 10ª classe desta escola. Daí, a escolha de caracteres essenciais da turma, como a idade, a proveniência dos alunos, as condições sociais e económicas; o modo de vida de cada aluno; a língua materna, etc., de modo a encontrarmos a natureza dos problemas que afectam as aprendizagens dos alunos desta classe.

Daí também, a nossa preocupação em socorrer-mo-nos, como suporte de investigação, às teorias de vários autores sobre o ensino do português como língua segunda, em ligação com a recolha da informação sobre a realidade da turma alvo. Portanto, o conhecimento obtido sobre a situação, estruturalmente similar às observadas, que obtivemos através de vários contributos teóricos relevante para o nosso estudo.

A proximidade directa com alunos e professores em conversas informais permitiu-nos perceber o comportamento dos alunos, face ao uso das línguas maternas durante os intervalos das aulas, estar a par dos problemas que eles enfrentam diariamente para irem à escola tais como questões de transporte, distância da casa para a escola, a sua situação económica e dos seus familiares, permitindo-nos fazer um quadro das representações sociais dos alunos em causa.

Porém, reconhecemos que o nosso estudo devia ter sido mais abrangente, investigando por exemplo, a comunidade de que os alunos fazem parte, a situação económica, social e cultural dos alunos nas suas comunidades, informações de líderes comunitários, a fim de testarmos a fiabilidade das informações recolhidas com os alunos, não querendo dizer que as mesmas não sejam de se considerar.

A nossa hipótese de trabalho é:

- O desenvolvimento da oralidade é uma das estratégias que levarão os alunos da 10^a classe à melhoria da proficiência linguística e consequentemente ao sucesso escolar.

Os objectivos que preconizamos para este trabalho são os seguintes:

- Diagnosticar as dificuldades que os alunos apresentam no desenvolvimento das Competências de Oralidade e de Escrita.
- Analisar os programas de ensino, no que refere aos conteúdos e objectivos, de forma a sugerir alterações que sejam adequadas aos alunos deste nível de ensino.
- Contribuir para o desenvolvimento da proficiência linguística em Português, dos alunos, estudantes e estudantes-trabalhadores, procurando encontrar estratégias e soluções didácticas adaptadas ao ensino secundário nocturno, 10^a classe.

Os alunos da turma inquirida (35) são oriundos das várias províncias do país, 15 dos quais nasceram na província de Maputo. Essa situação justifica não só a heterogeneidade da turma em termos de proveniência, mas também em termos linguísticos, dado que cada província corresponde a uma língua materna diferente, tendo o Português como língua segunda.

Passamos a apresentar o quadro da distribuição dos alunos por local de origem e língua materna.

Quadro 4– Distribuição dos alunos por local de origem e língua materna

Alunos	Províncias	Línguas Maternas
15	Maputo	Ronga
9	Inhambane	Bitonga
8	Sofala	Sena
10	Zambézia	Chuwabo
5	Nampula	Macua
3	Cabo Delgado	Makonde

Por vezes, encontramos, segundo as respostas ao inquérito, alunos que falam fluentemente uma ou mais línguas nativas, por motivos de mobilidade dos seus familiares mais próximos. Somente 8 alunos dos inquiridos vivem nas zonas urbanas da cidade de Maputo (bairros circunvizinhos) e os restantes nas zonas suburbanas da capital, que distam 3 á 4 km da cidade de Maputo, o que pode ser um dos grandes motivos das faltas dos alunos, principalmente nos dias de chuva, ou quando não têm dinheiro para apanharem o autocarro.

Predominam, nesta turma, alunos trabalhadores, sendo as mulheres que se dedicam mais às actividades de comércio como venda e revenda de produtos alimentares e outros, seguido de mulheres domésticas e outras profissões em menor escala, como, auxiliar administrativo, telefonista, empregada de balcão, cozinheiro,

electricista, motorista, agricultor, alfaiate e simplesmente estudante que constituem a minoria. Como se pode depreender, essas profissões em termos de remunerações salariais, são insuficientes para as despesas diárias destes estudantes.

Quadro 5– As profissões dos alunos da 10ª classe, turma 4.

	Profissões	Número de alunos	Total
Mulheres	<ul style="list-style-type: none"> • Comércio informal • Doméstica • Empregada de balcão • Telefonista 	<ul style="list-style-type: none"> • 12 • 10 • 4 • 3 	29
Homens	<ul style="list-style-type: none"> • Cozinheiro • Electricista • Motoristas • Agricultor • Alfaiate 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 • 4 • 3 • 2 • 3 	14

Fonte: *Dados obtidos em questionário aos alunos da 10ª classe, turma 4 da Escola Secundária da Maxaquene (curso nocturno) – ano lectivo 2005*

Observando este quadro, é possível verificar que existe um certo equilíbrio entre as profissões telefonista, motorista, alfaiate, cozinheiro, empregado de balcão e agricultor. As profissões com maior número de alunos são as de comércio informal e de doméstica, seguidas de estudante que só se dedicam ao estudo, com 7 alunos.

Sabe-se que as famílias moçambicanas são muito numerosas em termos de filhos. Cada família pode ter três a dez filhos e a nossa turma não é excepção. Encontramos alunos com mais de cinco irmãos, sendo alguns primeiros ou segundos filhos e que, por isso, lhes cabe ajudar o sustento da casa e garantir o estudo dos

irmãos mais novos. Geralmente, os filhos mais velhos, considerados adultos pelos pais, são os chefes de família, mesmo vivendo com os pais, que, impossibilitados, entregam o governo financeiro da casa aos filhos mais velhos²⁸. Os pais, normalmente, são agricultores, sendo a maioria analfabeta ou com o 2º ano de alfabetização. Somente dois alunos têm pais com a 4ª classe.

Centrar-nos-emos nas respostas dadas as questões que colocamos, procurando, deste modo, explicitar os fundamentos das nossas opções metodológicas, ao mesmo tempo que procuramos relacioná-las com as características de investigação na sala de aula.

Passamos a transcrever algumas passagens que ilustram os problemas que os alunos enfrentam nas aulas de Língua Portuguesa:

Pergunta: Aproveita este espaço para escrever tudo o que sentes em relação à Língua Portuguesa (em relação a matéria dada pelo professor, aos conteúdos que gostarias que o professor ensinasse, se os conteúdos leccionados têm alguma relação com os teus objectivos de aprendizagem, e, se não, quais é que gostarias que fossem contemplados nos programas). Não ultrapasse 20 linhas.

Resposta: “ *Na aula de português devia-se fazer mais debates sobre temas actuais, sociais e profissionais, de cada aluno*” (...) “ *Na aula o professor devia ensinar textos funcionais de natureza administrativa como: actas, requerimentos, declarações, exposições, porque muitos alunos apesar terem visto nas classes anteriores, ainda não sabem fazer e têm muitas dificuldades para fazer estes tipos de texto, quando os chefes da empresa mandam. Também os documentos comerciais são importantes*”. (...) “ *O professor devia mandar sempre os alunos no quadro, para exercitarem mais a escrita. Mandar fazer recontos orais de histórias, narrativas orais, para melhorarmos a oralidade e fazer outros exercícios de oralidade, porque muitos alunos fazem traduções da língua materna para o português, quando o professor faz uma pergunta. Os*

²⁸ Esta questão relaciona-se com a concepção de adulto. Sobre esta questão consulte a Parte II, nas páginas 107 à 109.

professores devem ser exigentes nos exercícios de casa (t.p.c), fazer o controle e corrigir os trabalhos”.

Para além destas observações, foi também focada a obrigatoriedade da leitura de textos obrigatórios nas aulas, porque segundo alegam *”muitos de nós temos medo de ler e lermos errados e sermos gozados pelos nossos colegas”.*

Fazer o ditado e cópias foi também observado como actividades que deviam ser desenvolvidas na sala de aula, principalmente nos alunos do curso nocturno, pois a maioria escreve mal, não se percebendo o que escrevem e o que lêem. Vejamos um exemplo de um aluno que respondeu a uma pergunta do inquérito feita sobre os conteúdos que mais gostaria que o professor ensinasse na 10ª classe: *“Na língua portuguesa sinto me muito bem. Repetição das leitura dos textos, melhoramento das caligrafias. A presençaquem do recremento, declarações e certos documento importante”.* Nota-se neste pequeno exemplo problemas gravíssimos de erros ortográficos e de concordância gramatical, que foram por nós sublinhados. (...) *“Pelo menos a minha opinião na língua portuguesa além da relacção da matéria dada pelo professor acho que deviam ter debates na vida social e profissional de cada um”.* Verificamos neste exemplo erros de concordância e ortográficos. No entanto, o que mais se faz notar são os erros de translineação e de concordância gramatical, o que nos leva a pensar em sugerir formas mais eficientes do ensino da Língua Portuguesa nos alunos nocturnos em Moçambique, o que abordaremos noutra capítulo.

Também foi abordada, a questão dos exames, no sentido do Ministério de Educação mandar elaborar exames diferentes dos do curso diurno, tendo em conta a especificidade do aluno nocturno.

Sobre a pergunta: **Alguma vez pensaste em desistir da escola? Sim ---- Não ---- Porquê?** Obtiveram-se globalmente 35 respostas que denotam fraco interesse para a aprendizagem da disciplina de Português. Os alunos responderam que devido aos problemas que enfrentam no seu dia-a-dia e aos problemas de aprendizagem que trazem das classes anteriores, é-lhes difícil concentrarem-se nas aulas, o que lhes faz pensar em desistir. Para eles, tudo o que aprendem durante as

aulas desaparece com relativa facilidade das suas mentes, devido aos problemas que têm.

Relativamente a pergunta: **Indica uma situação em que tenhas sentido vergonha**, temos uma tendência para os alunos darem a mesma resposta. Mais de 20 alunos responderam que sentem vergonha quando o professor faz uma pergunta que os obriga a dar as suas opiniões sobre uma certa questão. Tratando-se de perguntas de desenvolvimento, sentem dificuldades em expressarem-se correctamente, aumentando o sentimento de vergonha e de incapacidade quando os colegas se riem das respostas dadas.

Em relação aos conteúdos programáticos da 10ª classe, curso nocturno, os alunos alegam que gostariam que os professores fizessem muita revisão da matéria das classes anteriores e tivessem “paciência” com os alunos ao ensinar, porque são alunos adultos com muitos problemas. *“Os professores devem facilitar a maneira de dar aulas, porque a maioria é idosa e tem muitos problemas na cabeça. Para os alunos que vieram da alfabetização, essa maneira de ensinar com muita exigência é um problema para nós”.*

No entanto, de acordo com as entrevistas feitas aos professores do curso nocturno da escola-alvo, os professores envolvidos no ensino de adultos bem como os alunos, estão limitados a constrangimentos estruturais, de falta de autonomia em dar os programas já estabelecidos, tendo em conta a especificidade do aluno adulto nocturno.

Pensamos que a preocupação dos alunos nocturnos sobre mudança de conteúdos, bem como o índice de reprovações anuais estão relacionados com questões sociais, que afectam todo o processo de ensino/aprendizagem.

2 - A realização das entrevistas e sua transcrição

A realização das entrevistas²⁹ foi precedida da elaboração de um guião previamente preparado.

Apesar do constrangimento e de alguns sinais de timidez de alguns entrevistados, que pediram o anonimato, as entrevistas correram de uma forma organizada e confiante³⁰ por parte do entrevistador e dos entrevistados. Tratando-se de professores e profissionais da educação com experiência no ramo, este facto obrigou-nos ter um cuidado redobrado na elaboração do guião da entrevista, dado que o nosso objectivo era tirar o máximo proveito do conteúdo das entrevistas para o desenvolvimento da nossa investigação.

Após a leitura das respostas dadas pelos entrevistados, iremos apresentar respostas de perguntas que fizemos aos entrevistados:

Pergunta: Quais as maiores dificuldades que os seus alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem do português? Em que nível de proficiência linguística o professor sente que os alunos têm dificuldades? Será na escrita, na oralidade, na compreensão escrita ou na compreensão oral?

Resposta P1 – Bem/ esses são casos muito relativos/ nós sabemos que o processo de aprendizagem é contínuo/ depende muito de como foi nos anos anteriores/ as pessoas teriam aprendido alguma coisa/ e isso nota-se nos nossos estudantes/ há estudantes que assimilam com relativa facilidade os vários temas que são dados/ mas os outros que vêm com problemas muito sérios/ na escrita/ na fala/ e

²⁹ As entrevistas decorreram no mês de Abril, em Maputo, Moçambique, na Escola Secundária da Maxaquene e no Mined, no Departamento de Alfabetização e Educação de Adultos. As entrevistas eram semi-estruturadas, visto que permitiam fazer uma aproximação do pensamento dos entrevistados. Antes do início das gravações-áudio houve momentos de conversa informal acerca do tema de investigação, das repercussões que este poderia ter no ensino de português, particularmente no ensino de adultos no país e em outros com problemas idênticos aos de Moçambique. Devido ao pouco tempo disponível para a investigação, optamos por ir transcrevendo as entrevistas, logo que elas eram feitas, o que facilitou o nosso trabalho, dando espaço para outras leituras oportunas.

³⁰ (Relativamente ao clima de confiança entre o entrevistador e o entrevistado e de uma cumplicidade entre ambos cf. Bogdan & Biklen (1992: 96-97).

como as questões são extensas/ e há aquele problema de auto-estima/ e as pessoas não tem auto-estima forte/ as pessoas têm vergonha de errar/ então se a pessoa tem vergonha de errar/ nunca aprende//

Pergunta: O professor é um professor experiente e que está há muitos anos na educação. Quais são as actividades na sala de aula, que acha que desenvolvem a capacidade oral e escrita do aluno?

Resposta: / uma das grandes actividades é a leitura e a interpretação de textos/ não é? Existem a leitura silenciosa que nos damos a todos/ que damos a todos estudantes/ e temos a parte de interpretação de textos/ que os estudantes/ que os estudantes vão tentando interpretar esses mesmos textos// nota-se também que eles evoluem quando fazem trabalhos em grupo/ que nós/ indigitamos um porta-voz de cada grupo/ e depois/ todos os outros/ dada a aplicação que os estudantes notam nos seus porta-vozes/ vão tentando também melhorar/ a sua capacidade de expressão/ a capacidade de interpretar textos//

Pergunta: O que acha de actividades em sala de aula que leva o aluno a falar do seu fim-de-semana, dos programas televisivos que assiste, de fazer recontos orais, para desenvolver as suas capacidades orais?

Resposta P3 –/ de facto são boas opções essa que se tem/ o facto é, os nossos estudantes/ quanto aos programas televisivos/ talvez pela moda/ preferem mais os programas brasileiros/ se bem que eles tem alguma influência na pronúncia/ mesmo na própria construção frásica// Eles puxam mais a parte do brasileiro/ como podemos ver/ o brasileiro não é muito compatível com o português de Moçambique//

Pergunta - Acha que os programas brasileiros podem fazer com que haja interferência linguística , na expressão oral e escrita dos alunos?

Resposta – Sim/Sim/ há isso// Há muito disso/ que vai substituir na própria tendência da escrita/ Sabemos que o brasileiro tem a sua forma de escrita/ tem a sua/ ortografia/ a título de exemplo/ sabemos que a palavra ótimo/ por exemplo/ eles omitem na sua escrita o “p”/ e/ os programas que eles assistem/ por exemplo as novelas/ são mais discursos familiares//é verdade que muitas novelas que têm passado hoje abordam coisas científicas/ mas a sociedade moçambicana não olha muito para a parte científica das novelas/ olham mais para os palavrões/ calão/ expressões/ pronúncia/ gíria//Mas temos programas em Moçambique/ educativos//Por exemplo/ na RTPA existe o programa “ O bom português”/ portanto os alunos deveriam acompanhar esses programas/ principalmente os alunos que não trabalham/ porque têm tempo//

A partir destas respostas dadas pelos professores, foi possível constatar que os professores têm plena consciência de que o ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa, em contexto escolar, é algo que precisa de muita atenção.

Relativamente à oralidade como prática na sala de aula para o desenvolvimento da proficiência linguística do português, verificamos que estas são pouco praticadas pelos professores e quando o fazem as actividades são repetitivas, rotineiras, limitando-se a actividades de leitura, recontos e resumos orais e interpretação de textos.

Assim, como actividades de sala de aula os professores privilegiam a leitura e a escrita, associadas ao estudo da gramática, em detrimento de exercícios que desenvolvam a oralidade.

Por vezes, a actividade em grupo é um recurso para o desenvolvimento da expressão oral, através de apresentação de temas tratados na turma e discussão dos mesmos. Porém, apesar das respostas de alguns professores em afirmarem que não concordam com algumas actividades de oralidade, outros são unânimes em

dizer que a oralidade é uma das principais dificuldades dos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa. Os alunos têm dificuldades em comunicar com os colegas e com o professor na sala de aula, agudizadas pelo medo de errar ou falar em público. Vejamos a passagem elucidativa da resposta de um entrevistado face a esta questão:

“...há estudantes que assimilam com relativa facilidade os vários temas que são dados/ mas os outros que vêm com problemas muito sérios/ na escrita/ na fala/ e como as questões são extensas/ e há aquele problema de auto-estima/ e as pessoas não tem auto-estima forte/ as pessoas têm vergonha de errar/ então se a pessoa tem vergonha de errar/ nunca aprende// “

Em relação aos conteúdos programáticos leccionados no ensino secundário nocturno, particularmente os da 10ª classe, os professores são de opinião que deveriam estar de acordo com a realidade do aprendente, tendo em conta o perfil que apresentam, o de alunos adultos-trabalhadores. São de opinião que os textos deveriam ser textos funcionais, textos de natureza administrativa para os alunos puderem responder às exigências dos seus locais de trabalho, em termos de elaboração desta tipologia de texto.

Apresentamos de seguida as respostas dos entrevistados face a esta preocupação:

Pergunta: O que acha dos conteúdos programáticos que estão sendo leccionados aos alunos do ensino secundário nocturno, sabendo que são alunos adultos-trabalhadores?

Resposta: P1 – Bem/ eu acho que os programas elaborados para a disciplina de português/ foram bem feitos/ no entanto/ para este público/ está um pouco aquém das suas expectativas/ entretanto o grande problema está no facto da maioria dos alunos irem a escola para fazer tempo/ é triste um professor justificar-se assim/ mas cerca de 70% dos estudantes que temos/ simplesmente vai a escola para isso/ mas se os estudante tem uma metodologia de auto-aprendizagem/ se fizer um esforço pessoal meia hora por dia/ dá para ver os matérias leccionadas e aprender//

Pergunta: O que acha dos programas que estão sendo implementados nos cursos nocturnos, tendo presente o perfil do aluno nocturno, alunos adultos-trabalhadores?

Resposta: P2 – Bom/ tratando-se de alunos adultos-trabalhadores/ do ensino nocturno/ acho que os programas estão um pouco aquém da realidade desses alunos/ penso que os conteúdos programáticos deveriam estar relacionados com a situação profissional desses alunos/ que ensinassem os alunos não só disciplinas de âmbito geral/ mas também algumas disciplinas ou conteúdos da área profissional/ seria ideal que esses alunos tratassem nas aulas de português/ textos de natureza de âmbito administrativo/ textos funcionais/ porque o que eu noto/ é que muitos alunos do curso nocturno não conseguem fazer um simples requerimento ao próprio director da turma ou da escola para uma simples relevação das faltas/ poderiam também aprender a fazer uma acta de uma reunião/ um relatório/ que apesar de terem já aprendido na 8ª classe/ muitos deles esqueceram porque ficaram muitos anos sem estudar e outros vindos da alfabetização nem sequer aprenderam/ e são textos que este tipo de aluno vai precisar no seu trabalho no dia-a-dia//

Efectivamente, esta preocupação por parte dos professores é legítima dado que a maioria dos alunos nocturnos, como tiveram um percurso académico muito diversificado, passando de um programa para outro em anos diferentes e ainda agudizada por factores sociais, apresentam muitas dificuldades tanto na oralidade como na escrita. Essas dificuldades pudemos depreender dos erros ortográficos que os alunos cometeram aquando do preenchimento dos inquéritos por questionário.

3 - Apresentação dos resultados do teste de proficiência linguística dos alunos em investigação.

Num ramo como o da educação de adultos, em que existem alunos com graus diferentes de conhecimentos académicos, de proveniências diversas, e com níveis de proficiência linguística diversificados, bem como professores com estatutos e graus de formação profissionais igualmente diversificados, o que por si pode, de alguma maneira, influenciar o aproveitamento pedagógico dos alunos e o seu nível de proficiência linguística, em termos de compreensão e expressão oral e escrita, é necessário a nossa atenção. Os quadros que a seguir mostramos são ilustrativos dos níveis de proficiência linguística, em termos de competências orais e escritas dos alunos em estudo. Este teste foi aplicado aos alunos da turma em estudo. Tentamos adaptar às grelhas do *Portfolio* Europeu das Línguas, do Ministério de Educação de Portugal, apresentado ao Conselho da Europa, apesar de estarmos conscientes de serem meramente ilustrativas e que deveriam estar adaptadas à realidade e ao contexto moçambicanos. Cada grelha avaliada tem o seu grau de exigência em relação as competências compreender, falar e escrever, que vão do teste A1 à C3. (ver anexo 2)

Devido ao factor tempo, não pudemos aplicar exercícios práticos para esta grelha, apesar de os termos elaborado, limitando-nos a fazer perguntas directas e alguns exercícios exemplificativos no quadro que os alunos iam preenchendo nos espaços. nos vários itens constantes nas grelhas, para eles de fácil execução, com o propósito de sustentarmos a nossa hipótese de trabalho.

Quadro 6– Grelha para autoavaliação³¹ dos 50 alunos que participaram ao teste

A1 – Compreender Compreensão do oral	Leitura	Falar – Interacção Oral	Produção Oral	Escrever – Escrita
Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, a minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada. (28 alunos)	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo em avisos, cartazes ou folhetos. (26 alunos)	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor ... me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. (25 alunos)	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço (28 alunos)	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade. (21 alunos)

Estas grelhas foram preenchidas pelos 50 alunos da turma. Tratando-se de instruções simples, facilmente os alunos conseguiram responder às perguntas que lhes foram feitas, porque, apesar das grandes dificuldades que têm ao nível de proficiência linguística, há questões simples e básicas do dia-a-dia que os alunos falam normalmente em português, salvo um ou outro, mais inibido.

³¹ Grelhas adaptadas ao Modelo acreditado nº 21/2001, atribuído ao Ministério da Educação – Portugal, Conselho da Europa, com listas de descritores para auto-avaliação para níveis de competências linguísticas – Portfolio Europeu de Línguas.

Assim, dos 50 alunos que fizeram o teste, no nível A1, somente 28 na compreensão do oral, conseguem reconhecer palavras e expressões simples do uso corrente relativas a ele próprio e à família; 26 alunos são capazes de na leitura, compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples em avisos, cartazes ou folhetos; na fala, 25 alunos são capazes de comunicar de forma simples, desde que o seu interlocutor lhes ajude a formular a frase ou de repetir mais devagar; na produção oral, 28 alunos são capazes de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vive e pessoas que conhece e de fornecer informações de natureza pessoal; e, na escrita, 21 alunos são capazes de escrever um postal simples e curto, preencher fichas com dados pessoais ou de escrever um recado. Esta situação anteriormente mencionada, é preocupante apesar de se saber que estes alunos já trazem dificuldades tanto na escrita, como na oralidade, das classes anteriores e, apesar do esforço dos professores em minimizar essas dificuldades, os resultados ainda não são satisfatórios.

Em relação à escrita, a maioria dos alunos fez alguns exercícios de construção frásica dados pela investigadora com relativa facilidade, apesar de alguns ainda manifestarem certas dificuldades na construção frásica, concordância gramatical e erros ortográficos.

Quadro 7– Grelha para autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste

A2- Compreender - Compreensão do oral	Leitura	Falar Interacção oral	Produção oral	Escrever Escrita
Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionados com aspectos de interesse pessoal...Sou capaz de compreender o essencial de mensagens simples, curtas e claras. (31 alunos)	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação, sobre ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples. (28 alunos)	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais.... Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, pedir e aceitar desculpas (25 alunos)	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, ... e do meu trabalho actual ou mais recente. (28 alunos)	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples.... Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples... para agradecer alguma coisa a alguém. (24 alunos)

Deste quadro, pudemos depreender que dos 50 alunos que fizeram o teste, no nível A2, somente 31, na compreensão do oral, conseguem compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionados com aspectos de interesse pessoal e compreender o essencial em mensagens simples, curtas e claras; 28 alunos são capazes de, na leitura, ler textos curtos e simples, encontrar uma informação sobre ementas, horários, bem como compreender cartas pessoais curtas e simples; na fala, 25 alunos são capazes de comunicar em situações simples,

de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades, participar em breves trocas de palavras, pedir e aceitar desculpas; na produção oral, 28 alunos são capazes de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vive e pessoas que conhece, do seu trabalho, experiências e vivências pessoais; e 24 alunos são capazes de escrever notas e mensagens curtas e simples, carta pessoal também simples para agradecer alguma coisa a alguém, preencher um questionário sobre a sua formação escolar, emprego, seus interesses e capacidades.

Alguns itens aqui abordados foram difíceis para os alunos responderem afirmativamente, como pedir informações acerca de viagens, encomendar coisas para comer ou beber. O medo de errar e a vergonha, fazem com que alguns alunos não sejam capazes de produzir alguns itens patentes neste teste, como por exemplo, manter uma conversa simples, principalmente quando não há uma relação de proximidade entre os alunos. A Língua Portuguesa, como língua segunda, ainda é para muitos, uma língua de difícil comunicação.

Em relação à escrita, alguns alunos, trazem já grandes dificuldades das classes anteriores do ensino secundário (8ª e 9ª classes), até mesmo do ensino primário. Escrever cartas muito simples a amigos ou a familiares, ou ainda fazer um simples convite podem ser tarefas difíceis para quem teve uma fraca preparação em Língua Portuguesa. Encontramos alunos que estão conscientes de que têm muitas dificuldades em ler, escrever e até falar a Língua Portuguesa e não se mostram motivados em aprender.

Vejamos, a este propósito alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos nos inquéritos:

Pergunta: Refere um caso em que tenhas esforçado para a aprendizagem da Língua Portuguesa, na aula.

Resposta: “Tenho me esforçado a aprendizagem da língua para saber falar melhor escrever bem saber discutir com os outro colegas da escola ou do serviço”

Pergunta: Indica uma situação em que tenhas sentido vergonha na sala de aula.

Resposta: “tenho me tido vergonha entre colegas quando estamos em conversa falar mal a língua portuguesas”.

São frases com este tipo de erros, erros de concordância gramatical, transcrição literal da língua materna para o Português, erros lexicais, frases sem pontuação, que os alunos fazem no dia-a-dia.

Alguns limitam-se a copiar o que os colegas escrevem nos testes, copiando os erros dos outros, já que as condições físicas da sala de aula o permitem (sala com muitos alunos, 45 a 50 alunos e com carteiras onde se sentam três alunos). Muitos há que não fazem os trabalhos que o professor manda para casa e não assistem sempre às aulas. Este facto é preocupante, porque os erros copiados pelos alunos de outros colegas, que também erram, acabam criando uma fossilização e difícil de se emendar. Porém, julgamos que se houvessem condições para que os alunos se sentassem separados e não 3 ou 4 no mesmo banco, o professor estaria em condições de controlar os erros dos alunos e corrigi-los atempadamente.

Quadro 8– Grelha para a autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste (B1)

B1- Compreender- Compreensão do oral	Leitura	Falar Interacção Oral	Produção Oral	Escrever Escrita
Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada, do trabalho ..., etc. Sou capaz de compreender os pontos essenciais de muitos programas de rádio e de gravações sobre temas familiares (23 alunos)	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de entender mensagens simples e cartas formais. (24 alunos)	Sou capaz de lidar com a maior parte de situações que podem surgir durante uma viagem.... Consigo entrar sem preparação prévia numa conversa... (por exemplo família, ...viagens e assuntos da actualidade). (25 alunos)	Sou capaz de articular expressões de uma forma simples, descrever experiências...e ambições. Sou capaz de explicar, opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história...as minhas reacções. (22 alunos)	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões. (19 alunos)

Nesta grelha, dos 50 alunos que fizeram o teste, no nível B1, somente 23, na compreensão do oral, conseguem os pontos essenciais de uma sequência falada, referente ao seu trabalho desde que se fale de forma simples e na língua padrão, compreender os pontos essenciais de muitos programas de rádio e de gravações sobre temas que lhes são familiares; 24 alunos são capazes de, na leitura, compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho, e de entender mensagens simples e cartas formais, e de

compreender o enredo de uma narrativa claramente estruturada; na fala, 25 alunos são capazes de lidar com a maior parte de situações que podem surgir durante uma viagem, entrar sem preparação prévia numa conversa familiar, de viagens e de assuntos da actualidade, de concordar e discordar de forma delicada; na produção oral, 22 alunos são capazes de articular expressões de uma forma simples, contar uma história, descrever experiências e ambições, capazes de contar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as suas reacções; e 19 alunos são capazes de escrever um texto estruturado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal, capazes de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões, responder a anúncios e pedir informações detalhadas sobre produtos.

De uma forma geral, estes níveis de proficiência linguística são relativamente acessíveis para estes alunos se a linguagem for simples, clara, coerente e os temas forem do seu interesse.

Uma das dificuldades dos alunos é fazer a relação entre as palavras desconhecidas que lêem e o contexto. Mesmo que o assunto da leitura lhes seja familiar, como têm problemas na língua segunda, dificilmente encontram outros vocábulos que substituam os desconhecidos. No entanto, devido a clareza e simplicidade da linguagem nas cartas pessoais, o aluno já consegue escrever a mensagem da mesma.

Tratando-se de contar o enredo de um livro ou de um filme, os alunos apresentam problemas devido às dificuldades que enfrentam na expressão oral em Língua Portuguesa, mesmo que tenham compreendido a história, não estariam em condições de contá-la. O medo de falar perante os colegas e as inibições que têm no acto de comunicação faz com que os alunos não participem nas actividades orais de sala de aula. Essa situação é agudizada quando os alunos não encontram vocábulos apropriados na Língua Portuguesa, que facilite a comunicação ou na tradução literal que tem acontecido, português-língua *bantu* ou vice-versa, quando não entendem a pergunta ou não encontram a expressão certa em português.

Quadro 9 – Grelha para autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste (B2)

B2- Compreender Compreensão oral	Falar Interacção Oral	Leitura	Produção oral	Escrever Escrita
Sou capaz de compreender mensagens orais...desde que o tema me seja relativamente familiar mesmo em ambientes ruidosos. Consigo compreender a maior parte dos noticiários..., desde que seja utilizada a linguagem corrente. (27 alunos)	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade ...com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão, ...apresentando e defendendo os meus pontos de vista. (27 alunos)	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos.... Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa. (24 alunos)	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos....Sou capaz de explicar um ponto de vista...apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções. (30 alunos)	Sou capaz de escrever um texto claro e... os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo... contra um determinado ponto de vista. Consigo redigir um resumo crítico. (19 alunos)

Nesta grelha, dos 50 alunos que fizeram o teste, no nível B2, somente 27, na compreensão do oral, conseguem compreender mensagens orais, desde que o tema lhes seja familiar, mesmo em ambientes ruidosos, compreender noticiários, entrevistas ao vivo, peças de teatro, desde que seja apresentado em linguagem corrente; 27 alunos são capazes de, na fala, conversar com naturalidade, conquistando o seu espaço com sucesso e intervindo de forma efectiva, tomar parte

numa discussão activa em conversas longas sobre quase todos os assuntos de carácter geral; na leitura, 24 alunos são capazes de ler artigos e reportagens sobre assuntos de seu interesse e de decidir sobre a necessidade de uma leitura mais pormenorizada, ler cartas relacionadas com as suas áreas de interesse académico, profissional ou pessoal e de captar os pontos essenciais do seu conteúdo; na produção oral, 30 alunos são capazes de exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos dentro da sua área de interesses, capaz de exprimir um ponto de vista acerca de um assunto apresentando as vantagens e desvantagens das várias opções possíveis; e 19 alunos são capazes de escrever com clareza e profundidade composições, relatórios acerca de vários assuntos relacionados com a sua área de interesse, bem como de redigir um resumo crítico.

A transmissão da comunicação em linguagem corrente pode facilitar a sua compreensão mas pode ser acompanhada de algum ruído, devido, possivelmente, à complexidade da comunicação.

A falta de recursos materiais como dicionários e fontes documentais pode dificultar a compreensão da comunicação. Por vezes, o aluno limita-se a perguntar a alguém sobre o assunto em causa, se este for do seu interesse.

A opacidade ou não de alguns termos/vocábulos específicos pode levar os alunos a entenderem ou não o significado das leituras que fazem, mesmo recorrendo às vezes ao uso do dicionário.

Dependendo da familiaridade do assunto a conversar, o aluno pode ter algumas dificuldades de começar e manter uma conversa coerente, bem como de defender, argumentando as suas opiniões na conversa, dependendo da formalidade ou não desta.

A análise crítica e resumos de certos assuntos em artigos, composições, cartas, são outros pontos de difícil resolução pelos alunos. A causa dessa não resolução poderá estar na tradução do português, língua segunda, para a língua materna, línguas *bantu* que, possuem estruturas gramaticais completamente diferentes, e ainda, pelo facto dos alunos não dominarem a Língua Portuguesa, língua segunda, falada e escrita. É também língua de ensino dos aprendentes.

Se o assunto escrito for relativamente fácil para os alunos e usando uma linguagem simples com estrutura gramatical simples, os alunos podem fazer os exercícios recomendados.

Quadro 10 – Grelha para a autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste (C1)

C1- Compreender Compreensão do oral	Leitura	Falar Interacção oral	Produção oral	Escrever Escrita
Sou capaz de compreender uma exposição longa.... Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grandes dificuldades. (22 alunos)	Sou capaz de compreender textos longos e complexos..., e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos, textos especializados... Da sua área de conhecimento. (19 alunos)	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente.... Sou capaz de usar a língua com flexibilidade profissionais. Formulo ideias com clareza em argumentações complexas. (18 alunos)	Sou capaz de apresentar descrições claras...e fazer uma descrição de um assunto chegando a uma conclusão apropriada. (17 alunos)	Sou capaz de me exprimir por escrito, de forma clara e bem estruturada.... Sou capaz de escrever cartas pessoais e escrever textos com elevado nível de correcção gramatical (11 alunos)

Dos 50 alunos da turma que fizeram o teste, no nível C1, somente 22, na compreensão do oral, conseguem compreender uma exposição longa, compreender também programas de televisão e filmes sem grandes dificuldades; 19 alunos são capazes de, na leitura, compreender textos longos e complexos e distinguir estilos,

compreender artigos, textos especializados da sua área de conhecimento; na fala, 18 alunos são capazes de se exprimirem de forma espontânea e fluente em vários assuntos de foro pessoal, profissional ou académico, são capazes de usar a língua com flexibilidade e eficácia em situações de interacção social mesmo que estas suponham a expressão de emoções, de alusões ou de tiradas humorísticas, são capazes de exprimir ideias com clareza em casos de argumentação complexa; na produção oral, 17 alunos são capazes de apresentar descrições claras e pormenorizadas de assuntos, fazer uma descrição ou um relato pormenorizado de um assunto desenvolvendo aspectos específicos e retirando conclusões adequadas; e, na escrita, 11 alunos são capazes de exprimir de forma clara e bem estruturada sobre vários assuntos de carácter geral ou profissional, escrever cartas pessoais e escrever textos com elevado nível de correcção gramatical e de variar o vocabulário e o estilo em função do destinatário, do tipo de texto e de assunto.

A maioria dos alunos apresenta um nível elevado de dificuldades na decifração de exposições longas com ideias implícitas. Encontram também dificuldades, quando entram em contacto com outras formas de expressão com estilos variados.

O resumo da leitura de textos extensos e complexos, como o relatório, trouxe sempre grandes dificuldades para os alunos.

Relativamente a informações especializadas, é notório que os alunos não são capazes de compreender o texto, apesar da contrariedade da resposta.

Relativamente ao uso flexível da língua, verificamos que depende da relação de proximidade que há entre os alunos.

O resumo de textos extensos e complexos requer aos alunos maior atenção e esforço mesmo tratando-se de resumos orais, principalmente quando se trata de temas complexos e que intercalam sub-temas.

Difícilmente, o aluno consegue elaborar uma carta formal, principalmente quando o assunto requer uma certa complexidade na escrita.

Vejamos um exemplo de resposta dada a uma pergunta do inquérito por questionário, preenchido pelos alunos:

Pergunta: Na tua opinião como deviam ser as aulas de português? O que gostarias de aprender? (discuta em grupo o assunto e redija uma síntese das vossas opiniões).

Resposta: Na disciplina, nós devíamos aprender mais cartas comerciais, aprender fazer documentos e menos textos poéticos ou interpretação de textos. Devíamos falar mais como que é nossa realidade como trabalhador, o que meche mais com nosso emprego, etc, cartas comerciais, convocatórias, currículuns viteis e outros.

Esta é uma preocupação que quase toda a turma inquirida teve. Julgamos que novas mudanças na metodologia de ensino do português, actividades que valorizassem as estratégias de oralidade na sala de aula, e análise de textos funcionais e de âmbito administrativo, que fossem ajustados ao interesse e realidade dos alunos nocturnos, seria o desejável.

O número reduzido de alunos capazes neste nível de competência traduz o grau de dificuldade que encontram na elaboração de um trabalho escrito de uma certa complexidade e exigência, particularmente na selecção de um estilo apropriado para um certo tipo de leitor.

Nas respostas ao teste CI, devido à complexidade de exigência dos itens apresentados, muitos alunos apresentaram grandes dificuldades na produção desses textos e itens abordados, devido ao fraco desenvolvimento da expressão escrita que apresentam os alunos do ensino de adultos. Esta realidade demonstra quão preocupante é a situação do aluno adulto, em relação ao desenvolvimento das várias competências linguísticas em português.

Quadro 11– Grelha para a autoavaliação dos 50 alunos que participaram ao teste (C2)

C2- Compreender- Compreensão do oral	Leitura	Falar Interacção oral	Produção oral	Escrever Escrita
Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral...desde que tenha tempo suficiente para me familiarizar com a pronúncia. (17 alunos)	Sou capaz de ler com facilidade ...todas as formas de texto escrito...tais como manuais, artigos, especializados e obras literárias. (15 alunos)	Sou capaz de participar sem esforço em todas as conversas e discussões com falantes nativos (15 alunos)	Sou capaz de...fazer resumir oralmente informação proveniente de diversas fontes, de reformular os meus argumentos e justificações de modo a apresentar as minhas ideias de forma coerente, e me permita diferenciar e eliminar ambiguidades (10 alunos)	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir...cartas complexas...Sou capaz de fazer resumos e recensões críticas bem estruturadas de um trabalho ou de um projecto, justificando as minhas ideias. (8 alunos)

Dos 50 alunos que fizeram o teste, no nível C2, somente 17, na compreensão do oral, conseguem compreender qualquer tipo de enunciado oral à velocidade e ritmo de um falante nativo, desde que tenha tempo suficiente para se familiarizar com a pronúncia; na leitura, 15 alunos são capazes de ler e compreender com facilidade todos os tipos de textos e formas de texto escrito, como manuais, artigos

especializados, críticas literárias, textos literários contemporâneos e clássicos; na fala, 15 alunos são capazes de participar sem esforço em todas as conversas e discussões com falantes nativos; na produção oral, 10 alunos são capazes de resumir oralmente informações provenientes de diversas fontes, de reformular os seus argumentos e justificações de modo a apresentar as suas ideias de forma coerente, são capazes de apresentar ideias e pontos de vista de um modo bastante flexível que lhes permita diferenciar e eliminar ambiguidades; e, na escrita, 8 alunos são capazes de escrever relatórios e artigos bem estruturados e de fácil leitura, resumir opiniões dos outros, avaliar factos e informação pormenorizada, elaborar uma crítica sobre eventos culturais e de fazer uma recensão crítica bem estruturada de um trabalho ou de um projecto justificando as suas opiniões.

Apesar de alguns serem capazes de fazer determinados tipos de texto, a maior parte das dificuldades que os alunos apresentam em compreender e produzir determinados tipos de texto deve-se ao facto de terem fraca preparação pedagógica nas classes anteriores, bem como o fraco domínio da Língua Portuguesa, como língua segunda.

Raramente, os alunos apresentam facilidade em comunicarem uns com os outros em língua segunda, em conversas e discussões, sem fazerem o menor esforço, isto devido à comunicação ser constante nas línguas maternas.

O facto de alguns alunos se julgarem capazes de fazer alguns exercícios de produção oral, tal como exposições ou argumentações, não se verifica na realidade, dado que trazem lacunas das classes anteriores. Dificilmente, falam sem erros, principalmente os de concordância, dado que as suas respostas são geralmente o reflexo da tradução literal de uma língua para a outra, (português – língua *bantu*; língua *bantu* – português).

Na escrita, pelos números apresentados, muitos alunos têm dificuldades em fazer relatórios e artigos bem estruturados, apesar de ser uma matéria dada nas classes anteriores (8^a e 9^a classes).

Vejamos dois exemplos por eles escritos, que demonstram o tipo de erros que os alunos cometem, mesmo em frases muito simples:

- /Tenho me tido vergonha entre colega quando estamos em conversa falar mal a língua portuguesa/

-.../Me sento frustrado quando um dos meus porfissores explicar a matéria eu não entender abusoltamente nada. /

Nestes exemplos, para além dos erros de concordância gramatical, existem erros ortográficos e de tradução literal do changana, língua *bantu*, para o português na primeira frase.

Os alunos podem escrever e resumir textos narrativos simples, mas com erros ortográficos e de coerência frásica.

A maioria dos alunos apresentam grandes dificuldades na elaboração de cartas de âmbito administrativo e comercial, factor a que se deveria prestar mais atenção, tanto em termos de conteúdo programático para as 10^a classes, como em termos de revisão de alguns textos desta natureza, dados nas classes anteriores. Em relação a cartas de candidatura ou pedidos de emprego, verificamos que estes tipos de texto não constam do currículo, o que explica as dificuldades que os alunos apresentam.

Feitas as análises dos dados obtidos a partir da aplicação do teste de auto-proficiência linguística, cabe-nos fazer algumas constatações de acordo com várias teorias feitas para os tipos de proficiência linguística analisados que são: a compreensão oral, a leitura, a interacção oral, a produção oral e a escrita.

Sabe-se que, através da língua, comunicamos, expressamos a nossa identidade, aprendemos, amamos, exercemos o nosso direito de cidadania. Quem tem esta concepção sobre a linguagem, não pode deixar de encarar a situação preocupante que se constata anualmente nos défices elevados de percentagem de reprovações dos alunos de educação de adultos em Língua Portuguesa.

Hoje aposta-se numa inovação das metodologias de ensino. Entenda-se por inovação educativa “*toda a mudança deliberada, original, específica e que se espera poder contribuir para melhorar a qualidade da educação, isto é, uma maior capacidade de se proporcionar a optimização do curriculum para cada aluno*”.³² Segundo a autora a inovação é um processo e não um acontecimento, ao qual corresponde um tempo e é realizada por indivíduos, em que as suas percepções e motivações, bem como as suas frustrações e preocupações, enfim o nível de satisfação pessoal que associam à inovação, jogam um papel determinante no seu sucesso (*op.cit.*).

A autora defende que “*a cada inovação estão associados um conceito de ensino, um conceito de aprendizagem, uma teoria sobre as relações entre ensino e aprendizagem*”. Assim, ao professor cabe o papel de mediador, de ajudar a estabelecer ligações fecundas entre os estímulos provenientes dos ambientes de aprendizagem e as estruturas conceptuais do aluno, viabilizando uma mudança conceptual. Reconhece-se hoje que é necessário proporcionar experiências em situações muito mais próximas daquelas em que se requer a aprendizagem (Valente, *Ibiden*).

A formação de professores tem um papel muito relevante nesta mudança. Deve ser mais dirigida para o acto de aprendizagem, e de ensino e para a investigação educacional nos contextos da sala de aula e da escola. A qualidade da educação está ligada à qualidade da formação dos professores e não é possível realizar aquela sem um grande investimento na formação continuada destes. Os professores devem sentir-se capazes de promover com êxito as aprendizagens.

Nas competências analisadas no teste de proficiência linguística, a oralidade teve um papel de destaque. Daí, julgamos que o professor na sala de aula, deve criar espaços de oralidade e de análise da mesma, para que os alunos se expressem de forma corrente e estruturada.

³² (cf. Valente, Maria Odete (1988:23), *Inovação*. Vol. I, nº1.

Segundo Vilela, et alia. (1995) “*O professor deve ensinar ao aluno, a importância que tem, no discurso oral as formas de tratamento, as fórmulas de delicadeza, os factores reguladores de interacção verbal (relação social, espaço, tempo, discurso anterior, universo de referência), as pausas, os acentos, a entoação, as elipses, as redundâncias, bem como as estruturas gramaticais que servem de suporte aos vários tipos de textos orais*”. No entanto, para que isto se concretize e encontre alguma motivação nos alunos, o professor deve dar prioridade a actividades como contar factos, relatar experiências, recriar vivências, recontar textos ouvidos.

Quanto aos textos argumentativos, a realização de produções orais como troca de pontos de vista, opiniões, debates são também importantes, porque o aluno consciencializa-se sobre a argumentação e outras noções relativas à estrutura deste tipo de texto, dos conectores mais frequentes, dos tempos verbais mais adequados, das várias formas de exprimir a negação e a dúvida, etc.

Contudo, o estudo da oralidade na escola, não deve pôr em causa a escrita.

A linguagem escrita supõe sempre a aquisição de capacidades que apenas alguns dominam e praticam. Daí, dizer-se que a escrita é a linguagem do poder e da promoção social. Por isso, é objectivo do professor recuperar a pedagogia da escrita.

Relativamente a esta questão da escrita, Vilela *et alia* afirmam que “*Os alunos ao aprenderem a transpor o seu pensamento para o papel, criam na aula um espaço de produção escrita aberto às diferentes funções de expressão: a função que perspectiva a relação do indivíduo com o outro e com a sociedade; a função que estabelece a relação do indivíduo consigo mesmo; a função que pode abrir a porta para o imaginário e para o lúdico*”.³³

Segundo Sim-Sim, I. (2004), e depois de referir que os alunos não lêem porque não os ensinam, afirma “*o mais grave é nada ter sido feito para combater o problema. Porque, não saber ler ou ler mal é o primeiro passo para o insucesso*

³³ (cf., Vilela, Graciete et alia. (1995: 227-243) “ O oral e o escrito: dois discursos complementares – Metodologia do Ensino do Português”).

escolar. *Em todas as matérias. Aquilo que falta aos professores é um processo sistemático, a consciência da importância de desenvolver a consciência fonológica³⁴ dos seus alunos*". O baixo rendimento escolar pode estar ligado a perda de informação devido a incapacidade de gerir a atenção e de recuperar a informação transmitida oralmente. Assim, a escola deverá proporcionar aos alunos actividades que promovam a capacidade de saber escutar, de forma a criar o alargamento da compreensão oral.

Para Sim-Sim, (1998:35) "*saber expressar-se, significa ser capaz na comunicação oral, de transmitir com exactidão qualquer informação, em contextos diversificados. O desenvolvimento da oralidade reflecte-se no uso claro, estratégico, crítico e criativo da língua e implica o crescimento em termos de conteúdo linguístico (vocabulário e estruturas gramaticais), do repertório de estratégias de interacção (de antecipação, síntese e reflexão) e da flexibilidade do uso em actividades e situações variadas.*"

Em relação ao saber escutar, Delgado-Martins (1990) afirma que "*há que aprender auditivamente a (re) conhecer as características (linguísticas e não linguísticas) determinantes dos diversos usos orais para se poderem realizar com eficiência antecipações e inferências, construir interpretações adequadas sobre a informação que para eles tem relevância*".

É, pois, importante reflectirmos sobre outros aspectos de ensino da língua, particularmente da língua materna, interessando-nos por questões de índole comunicativa, por problemas históricos e geolinguísticos, pelo funcionamento da Língua (a ortografia, a gramática, a fonética, a morfologia, etc.) e ainda pela própria dimensão cultural desta, como veículo de afirmação de valores nacionais pessoais.³⁵

³⁴ Entende-se que a consciência fonológica "é a consciência que um falante tem da componente fónica de uma língua, isto é, a consciência que leva o falante a reflectir sobre se uma alteração de som implica uma alteração de sentido ou se ela é, apenas, uma variante pessoal ou uma variedade social, dado que cada língua tem a sua fonologia própria."

³⁵ (cf. Carlos Reis e José Victor Adragão (1989:118), quando abordam questões relacionadas com a didáctica da literatura e a didáctica da língua)

Para Reis & Adragão, “o ensino e a aprendizagem da língua envolve implicações consabidamente institucionais e políticas, sociológicas e psicológicas, que têm um alcance comunitário, interessando, por isso, a entidades que estão para além do espaço da aula de Português. Por isso se diz (e deve insistir-se na afirmação) que o ensino e aprendizagem do Português interfere, em filigrana, no ensino e aprendizagem de todas as disciplinas, porque a aquisição e a maturação de saberes que nelas se processa exige o domínio aperfeiçoado dos instrumentos linguísticos que são, afinal, instrumentos que definem o mundo, com a Ciência, com a Cultura e com os outros. Neste sentido, o professor de História, o professor de Ciências da Natureza ou o professor de Geografia podem ser também, a seu modo, professores de Português” (Ibiden).

4 - Situação sócio-cultural, económica e linguística da turma em estudo

Constatámos, quer através do inquérito feito aos alunos quer através das conversas informais que tivemos com eles que as suas situações sócio-culturais, económicas e linguísticas diferem muito entre si.

Apesar de frequentarem o curso nocturno, alguns alunos, menores de idade, são filhos de pais com algumas posses financeiras, vivendo na zona urbana da capital, e que, por falta de vagas no curso diurno, acabaram frequentando o curso nocturno. Essas diferenças criam no seio da turma diferentes grupos, cada um com os seus hábitos culturais e perspectivas de vida diferente, o que é, muitas vezes, agravado pela situação multilingue³⁶ da turma, que dificulta o contacto de línguas

³⁶ Esta situação do contacto de línguas em que emergem as variedades africanas do português, e, mais particularmente, a sua aquisição como língua não-materna, pela maior parte dos membros das novas comunidades constitui o eixo básico de qualquer abordagem que pretenda explicar a dinâmica da sua formação. – Mais detalhes (cf. Gonçalves, Perpétua. (2004), conferência sobre a língua Portuguesa: Presente e Futuro, in A formação de Variedades Africanas do Português: Argumentos para uma abordagem Multidimensional. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

entre os alunos que já “falam mal” o português, um português com algumas marcas de interferência das línguas maternas, de origem *bantu*, faladas em Moçambique, como L1.

Notamos ainda que os grupos que se formam para diversas actividades na sala de aula têm tendências etnicistas, criando um mal estar para quem observa tal procedimento, situação que surge com as migrações de populações que antes da Independência Nacional, viviam noutras províncias, ou em zonas rurais, e que se deslocaram para as cidades capitais, procurando emprego, oportunidade nos estudos e melhores condições de vida. Devido ao nível baixo de escolarização, essa população migratória, encontra nas cidades pequenos empregos com salários mínimos, trabalhando como serventes, pintores, trabalhadores domésticos ou recorrem a venda e revenda de pequenos artigos.

Geralmente os professores, preocupados com o tempo lectivo (45’) e a matéria a leccionar, não dão conta desta situação e, se dão, não estão preparados de acordo com as teorias sobre Andragogia para lidar com ela, principalmente com alunos adultos, alguns com idades superiores à dos professores.

Verificamos também que os alunos, quando são confrontados com alguma pergunta que não entendem ou não sabem como responder, vão comentando entre eles e esclarecendo a matéria nas suas línguas maternas, o que, nos leva a cogitar que, se as mesmas fossem introduzidas em algumas actividades na sala de aula, e traduzidas para o português, os alunos talvez pudessem tirar melhor proveito delas e melhorassem também a proficiência linguística nas duas línguas (Português (L2) e Língua Materna (L1)).

Também constatamos que, nos dias em que há jogos de futebol transmitidos pela televisão local ou em canais internacionais, a maioria dos alunos não assiste as aulas, faltando para assistirem ao futebol, o que denota o fraco interesse e motivação pelos estudos e uma certa falta de responsabilidade, apesar da idade adulta em que a maioria dos alunos se encontra. Essa situação cria um mal-estar no professor que, normalmente nesses dias, dá aulas a apenas 15 a 20 alunos, numa turma de 50.

A maioria dos alunos da turma provem das zonas suburbanas, que distam aproximadamente 2 ou 3 kms da escola o que dificulta a sua deslocação para a escola nos dias de chuva, dado que o número de autocarros (que têm uma tarifa reduzida) não é suficiente para fazer face ao número de alunos nocturnos que os usam. Os salários dos alunos, que são maioritariamente estudantes-trabalhadores, não dá para pagar as despesas diárias dos transportes semi-colectivos de passageiros, os designados “*chapa cem*” que são mais caros e não dão para as suas economias. Muitas vezes, essa situação leva os alunos a desistirem ou a faltarem às aulas para procurarem outros empregos, que constituirão um aumento no seu salário.

Os pais ou encarregados de educação de alguns alunos mais novos são maioritariamente desempregados e têm normalmente o 1º ou 2º ano de alfabetização ou o 3º ano de educação de adultos, ou não têm nenhuma escolarização o que, por motivos de ordem social e económica, leva, muitas vezes, os filhos a pararem de estudar para procurarem outras fontes de sustento, porque o que tiram na agricultura e com a venda dos produtos mal dá para sustentar famílias que muitas vezes são numerosas.

Todo este contexto favorece a emergência de comportamentos socialmente penalizados, que se manifestam, nomeadamente, na existência de fenómenos de pequena criminalidade, como roubos de telefones, dinheiro na mala dos colegas, materiais escolares e, por vezes, pequenos assaltos à noite quando vão para as suas casas. Não é assim de estranhar a conflitualidade existente na turma e a situação de estranheza entre os colegas, com manifestações diversas de estigmatização entre os alunos.

É neste quadro social, aqui traçado, que a escola secundária da Maxaquene do curso nocturno em Maputo vem desenvolvendo o seu trabalho educativo, apesar desta fazer um esforço para sensibilizar os alunos para este tipo de comportamento negativo.

Relativamente à situação económica da turma, encontramos alunos que não conseguem comprar o material escolar, o livro do aluno, cadernos, dicionários e

outros, devido a falta de condições financeiras. Os que conseguem algum material, é através de fotocópias que, muitas vezes, tiram nos seus serviços ou pedem a algum familiar ou a amigos para o fazer. A escola não dispõe de material para os alunos, muito menos para o professor, que compra com o seu dinheiro todo o material, até mesmo o livro que o professor usa na aula, uma vez que a escola não tem condições financeiras para abrir uma biblioteca.

Segundo a *PARPA*³⁷, na área da educação prioriza a alfabetização e educação de adultos, a educação primária para todos, a expansão rápida da educação secundária, a educação técnico profissional e a expansão e melhoria do ensino superior.

5 - Escolarização de Segunda Oportunidade – Um sentido dado à Educação de Adultos

Como já foi dito anteriormente, o ensino de adultos em Moçambique, particularmente o ensino secundário de adultos, passou a estar incluso no ensino secundário geral diurno, com os mesmos programas de ensino, com o mesmo estatuto do Sistema Nacional de Educação.

Atendendo às especificidades deste grupo de alunos (adultos e jovens) a educação de adultos é uma escolarização de segunda oportunidade para jovens e adultos.

A educação de adultos em Moçambique contempla não só adultos com um percurso académico diversificado, mas também jovens que foram reprovando de classe ou perderam o lugar no curso diurno, por falta de vagas, jovens que tiveram

³⁷ Revista do Ministério de Educação que tem como objectivo central a redução dos níveis de pobreza absoluta em Moçambique, através de medidas que permitam melhorar as condições de vida de todos os moçambicanos, em particular os mais pobres. Um dos objectivos específicos do *PARPA* é a redução a percentagens de pobres de 70%, em 1997, para menos de 60%, em 2005, e 50%, em 2010. Esta revista, anual, prioriza áreas sociais como Educação, Saúde, Agricultura.

um historial académico regular no ensino normal e que pararam de estudar por motivos sociais, económicos, ou profissionais ou ainda pelo número insuficiente de escolas secundárias.

Portanto, esta situação supõe que o Estado não está a criar condições específicas para uma educação de adultos em Moçambique, mas uma segunda oportunidade de escolarização para todo este grupo de alunos, já descrito. Julgamos pois que a abertura de escolas que estivessem direccionadas para a educação de adultos com currículos e programas específicos para este tipo de alunos, seria o desejado. A preocupação desses alunos é mais de ordem profissional do que propriamente académica. De acordo com as opiniões dos alunos adultos, muitos estão nas escolas nocturnas para obter um certificado que os promova nos seus serviços ou para arranjar um emprego.

No entanto, pensamos que é uma forma do governo prevenir a exclusão social e revitalizar os laços comunitários com a escola e a participação da população na resolução dos seus problemas, procurando resolver questões como a falta de habilitações literárias para o aluno arranjar um emprego, a redução do analfabetismo, ou o abandono e insucesso escolares. Julgamos, também, que a escola seja um meio que o Estado encontrou para a redução do índice elevado de marginais no País, de adultos e jovens que nada fazem mas criam desestabilidade social nas suas comunidades, prevenindo, assim, a criminalidade que assola o país.

Com isto, queremos acreditar que o Estado pense numa forma mais apropriada de enquadrar os adultos, tendo sempre em conta o papel de uma educação de adultos plurifacetada nos processos de desenvolvimento e democratização, apostando em programas curriculares virados mais para a acção, para o diálogo, para a prática profissionalizante, em suma, para soluções extra-escolares, um ensino formal de cariz socioeducativo e profissionalizante.

6 - Resultados do inquérito por questionário aos professores da 10ª classe da escola em estudo.

Passamos a apresentar as constatações do inquérito aos professores da 10ª classe da Escola Secundária da Maxaquene (CN) em Maputo. (Apêndice 5)

Os professores têm 10 ou 15 alunos por sala de aula que têm o português como língua materna. Os restantes alunos têm uma língua *bantu* como língua materna e o português como língua segunda. O professor para dar as aulas socorre-se do livro de leitura da 10ª classe e de textos fotocopiados para os alunos que não têm livros.

Os professores de Português desta escola propõem que os programas contemplem um número elevado de aulas lectivas para textos de comunicação familiar ou social, textos de natureza didáctica ou científica, textos de organização de dados e um menor número de horas lectivas para os textos narrativos e poéticos, contrariamente ao que se verifica até hoje. Para tal, alegam que os alunos, como estudantes-trabalhadores, precisam mais nos seus locais de trabalho desse tipo de texto, por serem mais funcionais.

O ensino de português, segundo os professores, devia ser feito numa das línguas *bantu*, simultaneamente com o português. Essa preocupação deve-se ao facto de os alunos apresentarem dificuldades na leitura, escrita e compreensão de textos, uma vez que se presume que eles trazem uma bagagem linguística, particularmente numa das línguas *bantu*.

Os professores privilegiam o diálogo, conversa directa na sala de aula, como actividade para promover o desenvolvimento da expressão oral e os exercícios práticos de completação de frases para o desenvolvimento da expressão escrita.

7- As Despesas Públicas com a Educação em Moçambique

No quadro estratégico geral do Governo em Moçambique para os anos de 2001 a 2005, designado por *PARPA*, a educação ocupa um lugar de destaque na luta contra a pobreza. Assim, a educação é um dos sectores prioritários a serem privilegiados na afectação dos recursos públicos, dando-se particular ênfase ao aumento do acesso ao ensino primário, que é apresentado como um dos elementos-chave para a redução das desigualdades sociais e para a promoção do crescimento económico e do desenvolvimento humano.

Deste modo, o Plano Estratégico da Educação (PEE), assim como o Plano de Acção para a Redução da Pobreza (*PARPA*) demonstram o compromisso assumido pelo governo de Moçambique no sentido de prosseguir com os objectivos do desenvolvimento do milénio adoptados em 2000, na Cimeira do Milénio, em Nova Iorque, e os objectivos enunciados no Fórum Mundial da Educação, celebrado em Dakar no mesmo ano, que consistem em alcançar a escolarização primária universal e a eliminação das disparidades de género no acesso à educação, até 2015.

Sendo assim, apresentar alguns traços da despesa com a Educação em Moçambique é pertinente neste estudo. Os dados aqui apresentados, foram compilados num relatório feito entre elementos do Ministério do Plano e Finanças (MPF) e o Ministério de Educação (MINED) e chefiados por elementos da Oxford Policy Management (OPM).

Sabe-se que alguns dos objectivos da Educação em Moçambique são os seguintes: fazer com que através dela se atinja um crescimento económico sustentado, necessário para a redução da pobreza a longo prazo; aumentar a produtividade do trabalhador; promover a adopção rápida de tecnologias e inovação, e promover uma melhor gestão dos recursos naturais. É também necessária a formação de trabalhadores qualificados essenciais em todas as sociedades, tais como médicos, cientistas e técnicos.

Partindo do princípio que um dos argumentos para a despesa pública na Educação é a promoção da equidade social, pois os pobres podem não ser capazes de suportar os custos de acesso à educação, se o financiamento público não for providenciado de modo a melhorar esse acesso, haverá grandes dificuldades no nível das oportunidades disponíveis para ricos e pobres.

Com o final da guerra, em Moçambique, em 1992, as condições sócio-económicas no país foram melhorando progressivamente e os resultados fizeram-se sentir nos indicadores educacionais. A partir da segunda metade dos anos 90, as taxas brutas de escolarização (percentagem da população do grupo etário oficial de um determinado nível, grau ou ciclo de ensino que está matriculado nesse mesmo nível, grau ou ciclo, por exemplo, a taxa líquida de escolarização do Ensino Primário do 1º grau (EP1) é a percentagem da população entre os seis e os dez anos de idade que frequentam o EP1) no ensino primário e secundário registaram uma evolução positiva que se tem vindo a acentuar no início do novo milénio.

Porém, a taxa de analfabetismo dos adultos e em particular das mulheres e a taxa líquida de escolaridade primária situam-se ainda muito aquém da média dos países de África Subsariana. Moçambique tem ainda um longo caminho a percorrer até atingir as metas acordadas no Fórum Mundial de Educação realizada em Dakar em 2000, no âmbito da iniciativa de “Educação para Todos”, em particular no que se refere à redução, em 50%, da taxa de analfabetismo dos adultos até 2015, especialmente para as mulheres.

Quadro 12 – Evolução da taxa de analfabetismo e da taxa bruta de escolarização nos ensinos primário e secundário, em comparação com as médias da África Subsariana (1980-2000)

	1980	1985	1990	1995	2000	África subsariana (2000)
Taxa de analfabetismo dos adultos (Total)	73	70	65	60	56	39
Mulheres	88	86	82	77	71	48
Homens	56	54	48	42	40	31
Taxa bruta de escolarização Ensino primário	99	87	67	60	85	81
Ensino secundário	5	7	8	7	14	24

Fonte: Banco Mundial, (2002), estatísticas da educação disponíveis no website www.worldbank.org/edstats, UNESCO

O ensino geral em Moçambique é constituído por sete anos de ensino primário, que é dividido em dois graus, e cinco anos de ensino secundário geral, dividido em dois ciclos, como se apresenta:

- classes 1-5 = ensino primário do 1º grau, ou EP1;
- classes 6-7 = ensino primário do 2º grau, ou EP2³⁸;
- classes 8-10 = ensino secundário geral, 1º ciclo, ou ESG1;
- classes 11-12 = ensino secundário geral, 2º ciclo, ou ESG2.

³⁸ Está em estudo a fusão gradual dos dois subsectores primários (EP1 e EP2).

Em princípio, as crianças devem iniciar o EP1, quando têm seis anos de idade, e, terminar o ESG2 após doze anos na escola, ou seja, quando completam dezassete anos. Os indivíduos mais velhos podem frequentar a escola primária e a secundária à noite, no turno nocturno. O MINED regista as estatísticas dos alunos do turno nocturno separadamente dos outros alunos diurnos. No entanto, não se faz distinção entre os dois turnos no Orçamento do Estado, o que tem implicações para a análise da despesa, contrariamente ao ensino geral e ao ensino técnico-profissional, que são da responsabilidade do MINED. As instituições do ensino superior passaram para a jurisdição do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT) em 2000, quando se criou este Ministério.

Em relação ao *PARPA*, um dos seus principais objectivos consiste na redução das elevadas taxas de analfabetismo, particularmente nas zonas rurais. As taxas de analfabetismo deverão ser reduzidas principalmente através do aumento do acesso e da qualidade do ensino geral e pela alfabetização de adultos.

Em Moçambique, tem-se registado uma redução constante nas taxas de analfabetismo de adultos (idade igual ou superior a 15 anos), que diminuiu de 73% em 1980 para 56% em 2000. No entanto, as taxas de analfabetismo particularmente para as mulheres, ainda são superiores às de outros países da África Subsariana e também dos países menos desenvolvidos em geral. Em 1977, enquanto que a taxa de analfabetismo para as mulheres era de 50% na África Subsariana e 62% nos países menos desenvolvidos, em Moçambique atingia 74%, (UNESCO, 2000). Para os homens, as estatísticas correspondentes eram de 33% na África Subsariana, 41% nos países menos desenvolvidos e 43% em Moçambique. A diferença percentual na taxa de analfabetismo entre homens e mulheres era de 32% em 1980, mas ainda se situava em 31% em 1997.

7.1- Mecanismos de Aquisição e Distinção dos Fundos para as Despesas Orçamentais

Para uma melhor compreensão das despesas no sector da Educação é fundamental conhecer-se a estrutura administrativa da Educação, bem como o seu sistema de gestão orçamental.

Daremos um breve panorama das particularidades do sistema de Gestão Orçamental no sector, particularmente das despesas gastas na aquisição e distribuição de material escolar.

O sistema nacional de educação tem uma estrutura administrativa composta por quatro níveis: os Organismos da Administração Central, as Direcções Provinciais de Educação (DPE), as Direcções Distritais de Educação (DDE) e as escolas e instituições de formação.

Os organismos centrais integram as direcções nacionais do MINED, as instituições centrais subordinadas e instituições autónomas. As direcções provinciais são responsáveis pela distribuição intraprovincial de recursos às direcções distritais e outras unidades com autonomia de gestão de fundos. A DPE gere o fundo de salários provinciais e o chamado “fundo permanente”, que asseguram o funcionamento da própria DPE e das instituições a ela subordinadas (escolas, instituições de formação, lares e internatos). A DPE deve ainda administrar a carteira provincial de projectos de investimento e uma parte limitada dos fundos externos concedidos pelas agências de cooperação e pelas Organizações Não Governamentais (ONG) directamente às províncias.

As direcções distritais são responsáveis pela gestão e distribuição do fundo permanente atribuído pela DPE. Este fundo serve para garantir o funcionamento da direcção distrital e das escolas a ela subordinadas (escolas do EP1). As escolas primárias completas (que integram ambos os graus, EP1 e EP2), as escolas

secundárias e as instituições de formação têm autonomia orçamental para a gestão do fundo permanente.

Importa referir também que o funcionamento da Educação provém, essencialmente, de três fontes: o financiamento interno, ou seja, o proveniente das receitas internas do Orçamento do Estado; o financiamento externo (os donativos e créditos de doadores bilaterais e multilaterais); e as receitas próprias das escolas, geradas pelo pagamento de propinas e outras taxas.

Relativamente à aquisição e à distribuição de materiais, as direcções provinciais e distritais, as escolas, os lares, os internatos e instituições de formação recebem bens e serviços através de duas vias: (i) a aquisição e a distribuição a partir do nível central (principalmente no caso dos manuais e do material didáctico); (ii) a aquisição directa pelas unidades com autonomia financeira através do seu fundo permanente.

Para as escolas sem autonomia orçamental (escolas primárias do EP1), a DDE trata da aquisição directa de materiais. Esse material é posteriormente requisitado pelas escolas ao armazém distrital, com uma periodicidade mensal. O material distribuído, deste modo, inclui quadros escolares, giz, material de limpeza, material administrativo e, ocasionalmente, algum equipamento desportivo.

No que respeita à aquisição de livros e manuais, que é feita por mecanismos centralizados, através do sistema de “caixa escolar”, processa-se a aquisição e a distribuição de um pacote de livros e outro material escolar (só para o ensino primário). A aquisição e a distribuição dos livros são financiadas, na sua quase totalidade, por fundos externos.

O governo comparticipa, com fundos internos do Orçamento do Estado, nas despesas com a distribuição dos livros. Estes fundos são distribuídos às províncias de acordo com o plano de necessidades. A nível das províncias, a distribuição de livros é garantida por empresas privadas de distribuição, através de um processo de concurso público lançado pela Distribuidora Nacional de Material Escolar (DINAME).

Os livros da 1ª e 2ª classes da escola primária são fornecidos gratuitamente aos alunos. Os livros da 3ª às 7ª classes permanecem propriedade da escola e devem ser devolvidos pelos alunos no final do ano.

No caso da escola secundária, solicita-se que os alunos comprem os seus próprios livros, embora as escolas tenham cópias de todos os manuais nas suas bibliotecas algumas escolas do ensino secundário nocturno não possuem bibliotecas para os alunos consultarem os livros, o que dificulta ainda mais a aprendizagem, dado que a maioria dos alunos se encontra impossibilitado de comprar livros e manuais e de consultá-los nas bibliotecas municipais. Esta situação não só aumenta o índice de reprovações dos alunos, como também o nível de desistências, por “desespero” de não terem nenhum material de consulta.

Relativamente ao ano 2000, a distribuição da despesa do governo e dos parceiros externos pelos subsectores de ensino foi semelhante. No entanto, o governo despendeu, proporcionalmente, mais no ensino primário e no ensino secundário, ao passo que os parceiros externos despenderam, proporcionalmente, mais com o ensino técnico, a formação de professores e em programas de alfabetização.

De um modo geral, o fundo financeiro externo que apoia a Educação, é doado pelas seguintes instituições e ONGs:

- Agência Canadiana para o Desenvolvimento Internacional (ACDI)
- Agência Dinamarquesa de Desenvolvimento Internacional (DANIDA)
- Agência Finlandesa de Desenvolvimento Internacional (FINNIDA)
- Agência Japonesa de Cooperação Internacional (JICA)
- Agência Sueca de Cooperação para o Desenvolvimento Internacional (ASDI)
- Agência Alemã GTZ
- A Ajuda Holandesa
- A Ajuda Irlandesa
- Banco Mundial

- Banco de Desenvolvimento Africano (BAD)
- Departamento para o Desenvolvimento Internacional (DFID)
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)
- Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP)
- Programa Mundial para a Alimentação (PMA)

Os fundos são distribuídos proporcionalmente de acordo com as prioridades dos vários sectores da educação tendo em conta o PEE, a cargo do MINED³⁹. Contudo, alguns parceiros externos, como a Holanda, a ACDI, a DANIDA, o Banco Mundial e o UNICEF, identificam o reforço da formação de professores como uma das prioridades mais urgentes em Moçambique, dado que o número de professores sem formação pedagógica adequada, é ainda muito maior.

³⁹ Para mais detalhes da despesa governamental com a Educação em Moçambique, leia A Despesa Pública com a Educação em Moçambique, (2003), Ministério de Plano e Finanças e Ministério de Educação, Cascais: Principia – Publicações Universitárias e Científicas.

Quadro 13 – Número de professores nos ensinos primários e secundário e percentagem sem formação pedagógica (1997-2001)

	1997	1998	1999	2000	2001	Aumento 1997-2001 (%)
EP1 Total de professores	28.705	30.513	33.363	35.069	37.555	31
% não formados	30	32	35	38	39	
EP2 Total de professores	3.965	4.356	4.916	5.382	6.619	67
% não formados	21	25	30	35	35	
ESG1 Total de professores	1.292	174	2.108	2.444	2.730	111
% não formados	18	22	27	29	33	
ESG2 Total de professores	263	297	349	450	483	84
% não formados	8	12	14	20	24	

Fontes: MINED, *Estatística da Educação; Levantamento Escolar; relatórios anuais de 1997 à 2001.*

Apesar do aparente aumento de professores não formados no quadro, as escolas precisam de mais professores formados para fazerem face ao elevado número de alunos que se matriculam anualmente. Assim, de acordo com o *PARPA*, uma das medidas previstas pelo Governo é a formação de 1680 professores

primários (EP1 e EP2”), anualmente, entre 2001 e 2005, enquanto que os professores para os níveis secundários (ESG1 e ESG2) estão a cargo das Universidades, Pedagógica e Eduardo Mondlane.

8- Perspectivas Educacionais para o Ano Lectivo 2005

De acordo com a XXIX Sessão do Conselho Coordenador do Ministério da Educação, realizada na cidade de Pemba, Moçambique aos 31/07/2004, constatou-se, para além de outros pontos essenciais referentes à Educação no país, o seguinte: foram alcançados êxitos no programa quinquenal do Governo no domínio da Educação; no ensino secundário, o número de escolas do 1º ciclo passou de 85 em 1999 para 140 em 2004, comportando 168798 alunos contra os 64000 registados no início do presente quinquénio. Os efectivos escolares de 2004 excedem em 68798 alunos a meta fixada. No sector da Alfabetização e Educação de Adultos, criaram-se formas para o envolvimento de organizações não governamentais na implementação dos programas de alfabetização; o desenvolvimento de novos currícula, com enfoque nas habilidades para a vida e projectos de geração de rendimentos.

Neste sector, até 2003, registou-se um número acumulado de alfabetizados de mais de um milhão de pessoas, o que permitiu a redução da taxa de analfabetismo dos 60,5% no ano de 2000 para 53,6 % em 2003. Destaca-se ainda o facto de se ter situado em 75% a participação da mulher na Alfabetização e Educação de Adultos, durante o quinquénio.

Constatou-se que a qualidade de ensino melhorou significativamente mercê, principalmente, dos grandes investimentos aplicados na formação e afectação de novos professores, construção e/ou reabilitação de salas de aulas, disponibilização do livro escolar (só para o ensino primário) e no reforço da capacidade de gestão de escolas.

Contudo, observou-se que o número de professores existentes no sistema educativo e no ensino primário em particular, ainda não é suficiente para responder à rápida expansão do sistema e qualidade da educação.

No 1º ciclo do ensino secundário geral, estão incluídos os alunos adultos do ensino nocturno que estão abrangidos pelo ensino geral. Em 2003, neste nível de ensino, o índice de reprovações dos alunos foi muito baixo. Esta situação, segundo os participantes da sessão, deveu-se, entre outros factores, à escassez do material básico escolar, bibliotecas, laboratórios e ao número reduzido de professores formados. Há um número elevado de professores eventuais para este nível, sem formação profissional. No entanto, para além destes problemas que afectam o ensino secundário, subsistem outros problemas, que merecem uma particular atenção por parte do governo e dos gestores das áreas, a saber: o pagamento de subsídios de alfabetizadores dentro dos prazos estipulados; o enquadramento de docentes nas carreiras profissionais que concluem outros níveis académicos em algumas províncias e a prevalência de atrasos no pagamento dos salários dos professores.

Relativamente às perspectivas para o ano 2005, o ensino secundário será dotado de mais 13 escolas do 1º ciclo e 5 do 2º ciclo (11ª e 12ª classes). A formação de professores será reforçada através da abertura de mais dois IMAP's, um em Cabo Delgado (província nortenha do País) e outro em Inhambane (província do sul do país).

No âmbito da Alfabetização e Educação de Adultos, está previsto que no ano 2005 frequente o 1º e o 2º anos um total de 810 000 alfabetizados, o que corresponde a um aumento de 50,7% em relação ao valor observado em 2004 (537,6 mil alfabetizados). Deste número, 645,900 serão inscritos nos programas normais de alfabetização e os restantes (164,100) serão enquadrados em acções de alfabetização via rádio. Em relação a este sector, convém anotar que depois de um interregno de alguns anos sem aulas, o subsistema reabriu com os 1º e 2º anos, estando previsto para 2006 o início do 3º ano.

Como recomendações, a XXIX sessão do Conselho Coordenador do Ministério da Educação fez saber que devem ser realizadas acções que visem formar

professores para os diferentes níveis e tipos de ensino; que se implementem os programas já desenhados para a formação a distância dos professores em exercício; que se continue a apetrechar as ZIP's (Zonas de Influência Pedagógica) e escolas e DDE's (Direcções Distritais de Educação) com meios que garantam a execução dos programas concebidos com maior eficácia, particularmente, a supervisão do sistema.

PARTE II -Teorias da Alfabetização e Educação de Adultos

Capítulo 1 – Alfabetização e Educação de Adultos

A questão de saber como ensinar adultos é pertinente para este estudo. Um dos erros pedagógicos mais frequentes consiste em ensinar os adultos como se fossem crianças grandes. Alguns pensam até que eles são menos capazes de aprender do que as crianças. O problema está em saber vê-los como alunos diferentes, com as suas próprias características. Por isso devemos perguntar primeiro o que é um adulto.

O dicionário de Língua Portuguesa (1996) define a palavra adulto referindo primeiro: *“provem do latim adultos, ser que passou a fase da adolescência e atingiu o seu pleno desenvolvimento”* depois acrescenta a definição da UNESCO (1976) que afirma que *“adultos são aquelas pessoas que a sua própria sociedade acredita que sejam adultos”*. Esta definição da UNESCO é talvez aquela que vai mais ao encontro do nosso estudo, pois tem em conta o aspecto cultural da definição de adulto, e isso não só ajuda a compreender o facto das turmas dos cursos nocturnos terem uma composição etária muito heterogénea, como nos permite avaliar melhor a importância que a Educação de Adultos tem em países como Moçambique.

Em algumas zonas de Moçambique, um jovem pode deferir de outro jovem da mesma idade em termos de responsabilidade social, se um deles passar por um rito de iniciação, que o eleva em termos sociais à classe de adultos. Para que tal aconteça, o jovem tem que se submeter à um rito que consiste na explicação do que é a vida adulta, o comportamento de um adulto na sociedade, as suas obrigações e deveres para com a comunidade, sociedade, e a feitura de circuncisão ou excisão. Os nomes dos ritos variam de acordo com a região, província, língua materna, mas, o objectivo é sempre o mesmo. Em grande parte das sociedades iletradas, os ritos de iniciação constituíam um período sistemático de instrução, análogo ao período

escolar das sociedades letradas. Ainda hoje, em algumas sociedades, particularmente as africanas tentam conciliar a escola tradicional, através dos ritos de iniciação⁴⁰, com a escola normal, institucional.

Acontece, porém que o “adulto” iniciado aos 15 anos, em muitas sociedades africanas, está mais desenvolvido psicologicamente que alguns adultos que atingiram os 21 anos (idade prescrita para a maioridade, a nível institucional) e que não passaram por um rito de iniciação. Mesmo estudando (em escolas formais, com uma educação formal⁴¹) os seus conhecimentos sociais estão muito aquém do daquele que participou tanto na escola formal como na escola tradicional. Daí, verificar-se que o nível de responsabilidade dos alunos da turma do ensino de adultos varia de aluno para aluno, dependendo da enculturação⁴² que sofreu ao longo da sua formação psicológica.

- Será que todos os alunos matriculados no curso nocturno, na educação de adultos, são adultos em todos os três aspectos referenciados? (completo desenvolvimento, sentido de responsabilidade e autonomia). Em Moçambique há alunos e alunas nestas turmas com 15, 16 ou 17 anos de idade que

⁴⁰ No Dicionário de Antropologia, os ritos de iniciação consistem na prática da circuncisão para os homens e na prática da excisão para as mulheres. Em ambos os casos, é um rito iniciático, cujo objectivo essencial é a confirmação do indivíduo no seu sexo definido não “biologicamente”, mas como estatuto social preciso. Trata-se de um acto pelo qual a natureza biológica é submetida à ordem da cultura e outrossim de uma atitude religiosa ou cultural. Para algumas sociedades africanas é o símbolo da independência, da maturidade. Assim, a circuncisão/incisão, ao provocar a separação mãe/criança (adolescente), permite que este tenha acesso à “puberdade social”.

⁴¹ Entende-se por educação formal, o sistema educativo tradicional, hierarquicamente estruturado e cronologicamente classificado, desde a escola primária até a universidade, incluindo ainda os estudos académicos de carácter geral e de toda a variedade de programas e instituições especializadas para uma formação técnica e profissional a tempo inteiro. E por educação informal, o verdadeiro processo de aprendizagem permanente, através do qual cada indivíduo adquire atitude, valores, competências, capacidades e conhecimentos a partir da sua experiência diária e das influências e recursos educacionais constantes do seu ambiente – desde a família e vizinhos até ao emprego e lazer, passando pelo mercado de trabalho, a biblioteca e os mass media. É informal porque o processo caracteriza-se pela ausência de organização e sistematização, apesar de ser composta por tudo aquilo que o indivíduo acumula durante a vida. (cf. Philip H. Coombs, “Should one Develop Non-formal Education?”, (1973), Prospectos, Vol, III, nº 3, pp. 288-290 in UNESCO (2000).

⁴² No sentido mais restrito, Filloux, usa o termo enculturação, para designar aculturação. Aculturação, no sentido mais restrito, designa a integração dum indivíduo num sistema cultural diferente do seu sistema de origem. (R.Gallissou & D.Coste, 1983, Dicionário de Didáctica das Línguas, Coimbra: Livraria Almedina)

devem ser considerados adultos, assim como há alunos com mais de 20-21 anos que não podem ser considerados adultos.

Segundo Rogers (1986), existem sete características que diferenciam o aluno adulto de um aluno não adulto, embora estas características possam diferir de cultura para cultura:

- Embora sejam estudantes eles são adultos por definição;
- Eles estão já num processo contínuo de crescimento, não no início do processo;
- Eles trazem consigo experiências e valores;
- Eles trazem expectativas sobre o processo de aprendizagem;
- Eles vêm para a escola com intenções;
- Eles têm interesses competitivos;
- Eles já têm os seus próprios padrões de aprendizagem.

Das várias teorias de aprendizagem dos adultos existentes, abordamos três teorias que nos parecem ser úteis no ensino de adultos que são: a Aprendizagem experimental, a Aprendizagem auto-direccionada e Aprendendo a como Aprender.

A Aprendizagem experimental, também designada aprender por experiência, é um conceito usado na educação de adultos. Esta aprendizagem é feita com base nas experiências e valores que ganharam fora do sistema formal de educação e trouxeram-na para a educação de adultos. Estas experiências têm três elementos nomeadamente: conhecimento, atitude e emoções e comportamento. Os adultos têm conhecimento sobre certas situações, e têm certos sentimentos, ideias e emoções com este conhecimento, como medo e incerteza, mas também sentimentos bons e positivos. Além disso, os adultos talvez façam coisas ou evitem coisas (por

exemplo, não ir a educação de adultos) por causa das prévias experiências (que resultaram um certo comportamento).

Essas experiências podem ser do passado feitas com base numa reflexão; experiências futuras em que os alunos são ensinados a ver e interpretar futuras experiências, isto é, aprender como aprender das experiências, tentando generalizar experiências para que as pessoas possam ajustar as suas estratégias para analisar e pensar sobre novas experiências. (teoria construtivista)

Usando todos eles, os conteúdos e o processo de aprendizagem nas experiências, incluindo aprender como aprender, são centrais. Nesta experiência, os conteúdos de aprendizagem estão ligados com a vida diária do aluno. Os adultos estão a aprender das passadas e futuras experiências de muitas maneiras todos os dias. A aprendizagem, neste caso é mais importante que ganhar conhecimento, há mais espaço para o desenvolvimento sócio-habilidades e atitudes de aprendizagem dos alunos. A autonomia e responsabilidade dos alunos são importantes.

Este conceito de aprendizagem experimental provém de Paulo Freire que, como método de ensino aos alfabetizados, partia das experiências diárias das pessoas. Em vez de dar aos alunos factos, ele queria que eles comesçassem a fazer perguntas sobre a vida diária na sua comunidade ou país. Esta referência sobre a vida diária forma um grupo de “*códigos*” que são assuntos que mais preocupam a vida das pessoas: os problemas que eles enfrentam, tais como as suas condições de vida, a falta de educação, etc, que pode ser representado por meio de cartazes, figuras ou jogos. As pessoas juntam-se em grupos de aprendizagem e discutem assuntos, mas não só discutem-nos, como também descobrem quais são as causas. As pessoas depois irão chegar as conclusões de que não são “*normais*” que as situações sejam da maneira que são.

Para Freire, as pessoas são influenciadas pelo mundo que vivem, mas eles podem também influenciá-lo. Para fazer isto devem ser capazes de reflectir sobre a situação, e, portanto, devem ser capazes de usar o idioma de maneira abstracta. Precisam, por assim dizer, denunciarem-se da sua própria situação e tentarem

formular o que está errado e o que pode ser feito. Para Freire, as pessoas não só têm que ler as palavras, mas também ler o mundo. Existem quatro passos do método de Freire, que tornam um ciclo de aprendizagem, a saber:

- Análise da situação/problema – começa-se com certa situação/história/figura etc. qualquer coisa que está relacionada com a vida diária dos aprendentes na sua comunidade ou país;
- Efeitos em grupo – As pessoas devem ver a relação da situação/história com a sua própria vida, e reconhecê-la;
- Causas do problema – As pessoas devem sempre pensar sobre as causas da situação/problema;
- E, por fim, criar soluções possíveis para o problema – Quais são as soluções possíveis para um problema/situação? O importante é que os passos são tomadas pelos próprios aprendentes. Podem ser conduzidos pelo caminho certo, pelo professor, mas a ideia é que eles estão a tentar fazer isto independentemente.

Aprendizagem Auto-Dirigida/Direccionada – Caffarella, (1992) citado por Cavalcanti (2004) afirma que “a aprendizagem fora da educação formal e programas de treinamento, em outras palavras, aprender individualmente, é a maneira que a maioria dos adultos preferem para adquirir novas ideias, habilidades e atitudes. No entanto, os educadores têm frequentemente olhado mais para este contexto de aprendizagem que toma lugar num contexto formal dado por um professor ou por um instrutor. Não só os educadores, como também os adultos sempre vêm a importância ou os benefícios da aprendizagem empírica (aquela que não se dá na vida). No fim, o certificado é que conta.

A aprendizagem neste contexto significa que o aluno tem a responsabilidade primária de planear, executar e avaliar a sua aprendizagem, ele decide o que aprender e quando, porquê e como algo é aprendido. “*Aprendizagem auto-dirigida não significa aprender isoladamente – pode-se pedir ajuda a amigos “experts” e*

conhecidos no processo de planeamento e execução da actividade de aprendizagem” (Merriam e Caffarella, 1991).

Brookfield (1996) citado por Cavalcanti (2004) afirma que *“a aprendizagem auto-dirigida foca-se no processo em que os adultos controlam a sua própria aprendizagem, em particular em que eles querem aprender, que métodos de aprendizagem decidem usar a avaliação do seu progresso”.*

No entanto, para esta aprendizagem é importante que o adulto aprenda como a sua aprendizagem deve ser auto-dirigida, e saiba que existem diferentes tipos de fontes de informação; como e onde eles podem ser encontrados, por exemplo, localizando recursos humanos, profissionais, amigos e familiares; recursos não humanos, como livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas, recursos grupais, como clubes, organizações femininas e grupos de auto-ajuda.

Aprendendo a Aprender – Existe uma diferença entre aprender e ensinar. A aprendizagem é algo que o aluno tem que fazer ele mesmo. Pode-se estar a ensinar pessoas e elas não estarem necessariamente a aprender. Porém, a aprendizagem efectiva só ocorre quando o aluno está activamente envolvido, quando ele está a fazê-lo por si mesmo. Daí que, uma das palavras – chave na aprendizagem seja motivação. Esta aprendizagem é centrada no aluno porque participam activamente, discutem o que querem e como querem fazer.

Acredita-se que a aprendizagem é uma actividade em que aquele que aprende pode melhorá-la prestando a atenção para as estratégias envolvidas e para as habilidades usadas. Segundo A. Rogers (1986), *“o professor deve desenvolver uma experiência de aprendizagem de tal maneira que a atenção é prestada para as particulares maneiras de aprendizagem, para o contexto e para outros factores que fazem o processo efectivo, e para as habilidades usadas no percurso de aprendizagem efectiva”.*

Contudo, convém centrar a nossa atenção nas didácticas daquele que aprende para melhor entender a situação de aprendizagem nos alunos. A instrução e

orientação que o professor dá ao aluno devem-se concentrar no processo de aprendizagem. Esta aproximação que se encontra no processo de aprendizagem vai ensinar o estudante a:

- Como adquirir conteúdos de aprendizagem;
- Como organizar e dirigir o seu próprio processo de aprendizagem;
- Como manejar a sua motivação;
- Como desempenhar estas actividades de aprendizagem cada vez mais independentes das intervenções do professor.

Daí que, o sucesso da aprendizagem passa por três fases a seguir pelo professor: planear, fazer e rever.

O professor ao *planear* prepara e orienta o que vai ser aprendido, qual é o objectivo da aula, o que tem que ser feito, se os alunos sabem o suficiente para iniciar e o que eles sabem acerca da disciplina; ao *fazer*, os aprendentes começam a colectar novas informações, tentam integrá-las com o que já sabem e experimentam aplicando o que aprenderam numa situação prática. Quando o professor *revê*, olha para trás, e avalia o processo de aprendizagem, o que os alunos aprenderam, e se estão satisfeitos com o processo de aprendizagem e se houve problemas durante o processo.

Para se passar para a aprendizagem centrada no aprendente, K. Boogert & J. Droste, (1995), indicam três fases a saber:

- Fase de aprendizagem controlada pelo professor – ou conteúdo – Nesta fase o professor explica ou demonstra como o aprendente pode aprender. Dá-lhes tarefas específicas ou perguntas que os fazem pensar acerca do processo de aprendizagem;
- Fase do controle compartilhado – o professor usa uma metodologia mais activa com os seus alunos. Dá-lhes tarefas que eles têm que fazer por eles mesmos, ou aos pares/pequenos grupos. O professor orienta e

faz perguntas (que os fazem pensar acerca do processo de aprendizagem), discutindo os avanços, dando-os o “feedback”.

- Fases de aprendizagem controlada pelo aprendente – os estudantes passam a estar no controle do que acontece durante o processo de aprendizagem. O professor é apenas o facilitador de aprendizagem, ou “*treinador*” e está sempre lá quando os aprendentes precisam de ajuda. O professor não só presta atenção ao conteúdo do que está a ser aprendendo, mas também pelo processo pelo qual os adultos aprendem. Portanto, não só o que está a ser aprendido, mas também como está a ser aprendido é importante. No entanto, o professor deve fazer entender ao aprendente, que os erros são admissíveis, mesmo porque: é dos erros que se aprende e a partir deles se pode melhorar a maneira de pensar e executar um certo exercício; eles podem fazer muito mais do que o professor e outros grupos alguma vez pensaram; os aprendentes devem ter tempo para pensar e não serem postos à pressão; a aprendizagem não é algo competitivo, o professor deve tentar evitar uma atmosfera de “*quem é o melhor*”.

Quadro 14 – Reflexão sobre as três fases: Planear, Fazer e Rever

Fase	Reflexão	Como ensinar a reflexão?
Planificar	<p>Percebo o que tenho de fazer?</p> <p>Qual é o objectivo da aula?</p> <p>Como e onde posso usá-lo?</p> <p>Sei quais são os “resultados” desta aula?</p> <p>Ou: o que é que eu devo ficar a saber/ser capaz de fazer no fim desta aula?</p> <p>O que eu já sei acerca do tema?</p>	<p>Associação ou exercícios de discussão: Deixa-os dar as suas opiniões e ideias (por escrito ou por palavras) que saem das suas cabeças quando pensam no tema;</p> <p>Deixa-os dizer como veriam o processo de aprendizagem; o que eles poderiam fazer para aprender, que passos poderiam tomar?</p>
Fazer	<p>Vai tudo bem? Eu ainda entendo? Se não está a ir bem; porquê não? O que eu posso fazer acerca disso? Preciso de ajuda do professor? Eu aprendo o que quero aprender? Que conclusões posso tirar? Como posso aplicar o que aprendi? Como posso ligá-lo com a situação da minha vida?</p>	<p>Deixe-os pensar em voz alta para que eles possam explicar que passo é que tomam quando resolvem um problema.</p> <p>Faça as perguntas “porquê” “como” e “o quê”.</p> <p>Peça-os para fazer ligações com tópicos relacionadas.</p>
Rever	<p>O que é que eu aprendi e como?</p> <p>Estou satisfeito com a maneira na qual o aprendi?</p> <p>Porquê (não)?</p>	<p>Deixe os aprendentes explicar no fim o que eles fizeram, como e porque. Sente com eles, vá ao exercício e discuta o que foi mal, se houveram problemas ou não, e porquê.</p>

Fonte: K.Boogert & J. Drost, (1995).

Esta reflexão por parte daquele que aprende como do professor deve ser progressivamente gradual, para que a aprendizagem se centre no aluno.

Contudo, reflectir sobre as três fases, não é suficiente para que o professor torne a aprendizagem eficaz. É necessário que o professor/educador conheça as necessidades do aluno principiante adulto. Assim, partindo da definição de

necessidade, segundo Witkin & Altchuld, referido por Cavalcanti (2004) afirmam que *“a necessidade não é nem a situação presente nem a situação desejada mas sim a lacuna entre eles; a necessidade é mais como um problema, uma preocupação ou um sentimento vago de insatisfação”*, isto é, *“ é uma lacuna ou discrepância entre a presente situação e a situação desejada”*.

Neste caso, segundo os autores, as necessidades podem incluir informação ou oportunidades de aprendizagem para ajudar a dominar/vencer as experiências negativas dos encontros anteriores com o sistema de educação, para assistência em determinadas carreiras e direcções de aprendizagem, para ajudar a aprender como aprender.

No entanto, para que o professor/formador se aperceba das necessidades dos seus alunos/formandos, deve criar um ambiente onde o aluno adulto se sinta seguro e confiante. Só assim, ele será capaz de expressar as suas necessidades.

Cavalcanti, (2004) citando Potter, J. (1996) & Thorpe (1995) afirma que *“os professores devem considerar alguns factores na busca de informação da necessidade do aprendente adulto, isto é, os aspectos culturais, devem ser avaliados por decidir na objectividade da aprendizagem e nos conteúdos do programa de ensino”*. Daí a importância de se conceberem programas de ensino específicos baseados nas necessidades específicas do tipo de aluno a leccionar.

Sabe-se, de acordo com estudos feitos, que as necessidades do ensino/aprendizagem se podem caracterizar de acordo com as diferentes áreas da vida da população aprendente. São quatro as áreas denominadas *“domínios de função”*, a saber: Cidadania; Pessoal/privado; Trabalho e Saúde.

Relativamente à Cidadania, o indivíduo deve ser membro de uma sociedade, saber e compreender os direitos e deveres de um cidadão, isto é, saber ler e escrever. Na sua vida privada, os adultos necessitam de adquirir habilidades que lhes dão independência, eles gostariam de saber ler e escrever para trocar correspondências com seus amigos e conhecidos ou então ler um jornal ou ainda ajudar os seus filhos nos trabalhos da escola.

Contudo, há que diferenciar as necessidades de acordo com o gênero⁴³. Ao lado da diversidade cultural e da complexidade da vida do adulto, que é muito importante para a compreensão dos alunos adultos, estão apresentadas questões como estas:

- Racismo: os homens não querem que as suas esposas sejam tão educadas como eles são, contudo isto também acontece entre os homens.
- Questões do gênero: a proibição da rapariga a frequentar as escolas, cursos de adultos por parte do homem /por obrigação de certas comunidades, podendo levantar barreiras para o ensino;
- Tribalismo – os líderes têm medo que o povo, depois de formados / educados nunca mais trabalharão de borla. Assim pensam que a vantagem deles é deixar o povo ignorante (Stevens, (1994:102).

Assim, a avaliação de necessidades é análise de carência, isto é, olhar para as carências que os adultos aprendentes encaram nas suas vidas. Quando a análise é clara, o educador pode tentar ajudar as pessoas a superar a carência pelo desenvolvimento de aulas, através de grupos de debate, entrevistas, obtendo informações nas comunidades. No entanto, de acordo com Van der Kamp (1992:87) *“existem barreiras para o ensino de adultos. A inquietação e resistência/escassez de pesquisa e altos custos podem ser factores que impedem o ensino de adultos”*.

Cross (1984:74) faz distinção entre três categorias de factores que fazem com que os indivíduos não participem na educação de adultos:

- Barreiras situacionais (escassez de dinheiro e tempo são exemplos primordiais);

⁴³ (veja textos publicados pelo Copyright: Departement of Adult Education, UNIN, 2000, in “Avaliação das necessidades do aprendente adulto”, (tradução de Roberto de Albuquerque Cavalcanti).

- Barreiras institucionais (resultam de características de estabelecimentos educacionais, isto é, acessibilidade e atractivo, experiências anteriores em escola com uma instituição do passado);
- Barreira disposicional (resulta de características psicológicas do aprendente, tal como falta de confiança).

Long (1991:107) em relação à compreensão /percepção dos alunos adultos afirma *"o adulto aprendente é igual a uma criança, a única diferença é física, os adultos são mais volúveis que as crianças"*. Assim, as chaves importantes para esta percepção são:

- A variabilidade do adulto (a meta é chegar a uma balança realística do reconhecimento de características individuais do adulto aprendente);
- Motivos para a aprendizagem (novas oportunidades de trabalho, socialização, nova geração/ chegada de nova geração).

O professor/educador, perante esta situação deve conhecer as suas responsabilidades, em relação ao aluno, que são:

- Reconhecer que a responsabilidade do adulto é difícil de modificar;
- Experimentar, identificar atitudes, crenças e valores do aluno adulto;
- Tomar em consideração a experiência de adultos no ensino de adultos;
- Conhecer a função/papel dos adultos no ensino/aprendizagem.

Os métodos de ensino aprendizagem também são importantes neste âmbito de aprendizagem. Contudo, convém questionar sobre o porquê de aprender métodos de ensino. Sabe-se que a palestra ainda é um método mais usado na educação de adultos, no entanto, existem várias possibilidades de tornar o ensino mais criativo com êxito efectivo e emocionante, como a discussão de vários temas; estudo de caso, demonstração e simulação.

Sabe-se que para o professor/educador escolher um método de ensino, deve ter em conta os seguintes factores:

- Os alunos/aprendentes – (saber o que é que eles estão habituados a fazer; o que eles sabem, o que eles são capazes de fazer);
- O professor – (deve ter consciência em relação aos acontecimentos, habilidades e experiência que tem com os diferentes métodos de ensino);
- Os objectivos da aula e os conteúdos – (alguns tópicos apenas podem ser aprendidos. O professor deve estabelecer ligações entre a teoria e a prática, nas suas aulas);
- As instalações – (deve-se ter em conta as instalações que existem; as salas de aulas devem ter mínimas condições para a leccionação – as carteiras para os alunos, o quadro, o giz e outros matérias);
- Condições – (existem condições básicas que tem que ser consideradas, um espaço suficiente, tempo e intervalo, mas também o tamanho e o ambiente do grupo/ número dos alunos na sala de aula).

Assim, os métodos podem ser classificados em quatro diferentes grupos, a saber:

- Método de Instrução – este método é usado em palestras ou em demonstrações. Apesar deste método ser muito usado na educação de adultos, porque é económico em tempo e energia, isto é, a informação pode ser partilhada com grupos grandes de alunos/aprendentes em certos períodos de tempo, mas tem a desvantagem de muitos não aprenderem nada, porque não existe muito envolvimento activo dos alunos, dado que o ensino está mais virado para o professor do que propriamente para o aluno/aprendente;
- Método de diálogo – neste método, o diálogo é como uma ferramenta para ensinar o aluno/aprendente sobre um certo tópico. A sua forma

mais comum é a discussão em grupo, ou a discussão em pares. Este método trás certa vantagem para o ensino, porque o professor conversa com os alunos em vez de falar ou explicar algo a eles. Os alunos, por conseguinte, não só ouvem o que o professor diz mas tomam nota e participam, activamente na aula. A aprendizagem é activa e centra-se tanto no professor como no aluno, privilegiando-se a interacção entre os aprendentes, podendo aprender com as experiências dos outros. O aluno aprende a ouvir e a dar a sua opinião. No entanto, este método é mais rentável quando o grupo de alunos é mais pequeno e é orientado pelo professor. O professor deve ser capaz de aceitar o facto de que os aprendentes têm diferentes opiniões;

- Métodos de tarefas – nestes, o professor dá ao aluno uma tarefa, quer seja em grupo ou individual. A tarefa pode basear-se num estudo de caso, em que os alunos têm que encontrar solução para um problema; na escrita de uma história sobre um tópico qualquer que ajuda a entender o assunto que eles estão a aprender; na elaboração de um guião de entrevistas, para obtenção de informações e opiniões, etc; as tarefas podem ser escritas ou manuais, o que importa é que os alunos estejam activos a trabalharem em grupo de modo a evitar sentimentos de fracasso, desapontamento ou vergonha nos alunos/aprendentes;
- Aprendizagem em grupos e actividades sociais – Estes métodos usam o aspecto social do processo de aprendizagem. Os adultos podem aprender muito se eles interagirem entre si. Para um ambiente saudável de aprendizagem, o professor deve ter em conta os sentimentos interpessoais, isto é, como os alunos se relacionam entre si, estes métodos podem ser usados em diferentes propósitos: ensinar um assunto complicado; praticar habilidades de comunicação, ensinar os aprendentes como reagir em certas situações e ajudar a melhorar o ambiente no grupo. Podem-se fazer representações teatrais, jogos, etc; Estas actividades não só ajudam os alunos a conhecerem-se melhor,

como o ajuda a saber competir em certas situações na vida diária. Trabalham a consciência do aluno em relação ao seu comportamento, atitudes e sentimentos. No entanto, para se pôr em prática estas actividades, o professor deve ter tempo disponível para tal.⁴⁴

1 - Pedagogia ou Andragogia na Educação de Adultos?

A idade adulta trás a “independência” para muitas pessoas, contrariamente a outras que ainda se mantêm dependentes dos familiares, pais. O indivíduo acumula experiências da vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e quanto este desconhecimento lhe faz falta. Essa evolução é ignorada pelos sistemas tradicionais de ensino, em muitas partes do mundo.

Ainda se vêem escolas que ensinam a adultos com as mesmas técnicas didácticas usadas nas escolas primárias ou secundárias. A mesma pedagogia é usada em crianças e adultos. A palavra pedagogia refere-se à educação e ensino das crianças (do grego paidós = crianças) e não ensino de adultos. No entanto, este termo pedagogia nas nossas escolas é abrangente, tanto para crianças, como para adultos.

Daí, a necessidade de conhecer a distinção entre pedagogia e andragogia, no ensino.

Linderman, E.C. (1926) depois de uma reflexão sobre a melhor forma de educar os adultos, afirma “*nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz*”. Com esta frase, o autor lança as bases para o aprendizado centrado no estudante, e do aprendizado tipo “*aprender fazendo*”. No entanto, esta “semente” foi esquecida por muito tempo.

⁴⁴ Em relação aos métodos de ensino na educação de adultos, veja “Teorias de aprendizagem e métodos de ensino na educação de adultos”, textos publicados pela Copyright: Departement of Adult Education UNIN, 2000. (textos traduzidos e citados pelo professor Roberto de Albuquerque Cavalcanti)

Só a partir de 1970, Malcon Knowles, retoma as ideias de Linderman. Knowles, publicou várias obras introduzindo e definindo assim, o termo andragogia, isto é, “*A arte e a ciência de orientar adultos a aprender*”.

A principal crítica dos andragogistas aos modelos anteriores assentava na convicção que a oferta educativa dirigida aos adultos não tinha em conta as suas características pessoais e em particular as suas experiências. Havia uma diferença radical entre a formação de adultos e a formação das crianças ou dos jovens que fora durante séculos omitida, conduzindo ao seu insucesso. A motivação dos adultos estava directamente ligada a uma maneira nova de aprender.

Kelvin Miller afirma que “estudantes adultos retêm apenas 10% do que ouvem, após 72 horas. Entretanto serão capazes de lembrar de 85% do que ouvem, vêem e fazem, após o mesmo prazo. As informações mais lembradas são aquelas recebidas nos primeiros 15 minutos de uma aula ou palestra”.⁴⁵

Knowles, citado por Cavalcanti (2004) afirma que “à medida que as pessoas atingem a idade adulta, vão sofrendo transformações”. Assim,

Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes auto-direccionados.
Acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato do seu aprendizado futuro.
Seus interesses pelo aprendizado direccionam-se para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão.
Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante.
Preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto.
Passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma acção recém-aprendida, etc.), mais intensas que motivações externas como notas em provas, por exemplo.

⁴⁵ (informação retirada do site – <http://www.secrel.com.br>)

Após estudos sucessivos sobre a Andragogia, por autores como, Brundage & Mackeracher (1980), Wilson & Burket (1989), Robison (1992), foi possível comparar o aprendizado das crianças (pedagogia) e de adultos (andragogia). Comparando o aprendizado de crianças (pedagogia) e de adultos (andragogia), destacam-se as seguintes características:

Quadro 15 – Diferenças entre Pedagogia e Andragogia

Características da aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação Professor/Aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um curriculum padronizado)	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar a solução

Fonte: *Textos de Roberto de Albuquerque Cavalcanti, em <http://secerl.com.br/usuarios/cdvhs/texto3.htm>*

Sabe-se também, que, alguns autores já extrapolaram estes princípios para a administração de recursos humanos, como uma forma de se poder lidar com os trabalhadores. Verificaram que uma gestão baseada em modelos andragógicos poderá substituir o controle burocrático e hierárquico, aumentando o comprometimento, a auto-estima, a responsabilidade e capacidade de grupos de funcionários resolverem seus problemas no trabalho. Os actuais métodos administrativos de controlo de qualidade total, já prevêem e utilizam estas características dos adultos. O sector empresarial conseguiu difundir com celeridade vários dos conceitos da Andragogia.

Daí, julgar-se, que os estudantes adultos (do curso nocturno) devam aprender a desenvolver ideias próprias, a desenvolver um método pessoal para estudar, a aprender como utilizar de modo criativo e eficiente os meios de informação disponíveis para a sua aprendizagem. Para isso, o professor/educador de adultos deve estar preparado e formado para dar outros programas de ensino, focando os princípios da Andragogia. Deve desenvolver actividades de grupos, devendo demonstrar a importância prática do assunto a ser estudado; deve transmitir o entusiasmo pela aprendizagem, a sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida dos alunos; ele deve transmitir força e esperança, a sensação de que a actividade está mudando a vida de todos para o melhor.

Sabe-se que os adultos têm experiências de vida mais numerosas e mais diversificadas que as crianças/adolescentes. Isto significa que, quando formam grupos, estes são mais heterogêneos em conhecimentos, necessidades, interesses e objectivos. Assim, actividades que exijam o uso das experiências dos alunos, como discussão do grupo, exercícios de simulação, aprendizagem baseada em problemas e discussões de casos, são recomendáveis, visto que, permitem o compartilhamento dos conhecimentos já existentes para alguns e reforçam a auto-estima do grupo.⁴⁶ O professor deve sempre propor discussões e problemas que produzam conflitos

⁴⁶ (dados retirados dos textos de Roberto de Albuquerque Cavalcanti , a partir do site <http://www.secrel.com.br>

intelectuais, a partir de casos reais vividos pelos alunos, a serem debatidos com ânimo, evitando tendências de acomodação, com fechamento da ponte de grupo para novas ideias.

Os adultos sentem-se motivados a aprender quando entendem as vantagens e benefícios de uma aprendizagem, bem como as consequências negativas do seu desconhecimento. Daí, o professor deva escolher métodos que permitam o aluno perceber suas próprias deficiências, ou a diferença entre o *status* actual de seu conhecimento ou habilidades que lhe serão exigidas na sua vida diária e profissional.

Alguns adultos preferem participar do planeamento e execução das actividades educacionais. Assim, precisa de se valer destas tendências para conseguir mais participação e envolvimento dos estudantes. A independência, a responsabilidade serão estimuladas pelo uso das simulações, apresentações de casos, aprendizagem baseada em problemas, bem como nos processos de avaliação de grupo e autoavaliação.⁴⁷

Assim, um programa educacional para adultos terá maiores oportunidades de dar bons resultados se estiver voltado para as motivações pessoais (satisfação pelo trabalho realizado, melhoria da qualidade de vida, elevação de auto-estima) e for capaz de atender aos anseios íntimos dos alunos.

Em situação de sala de aula, para os alunos tímidos que não se sentem à vontade de falar em discussões de grupo, o professor pode incentivar a escrever as suas opiniões e posteriormente a mudarem de grupo, caso se sintam melhor em outras companhias. O ensino Andragógico deve começar pela arrumação da sala de aula, com cadeiras arrumadas de modo a facilitar discussões em pequenos grupos, e nunca dispostas em fileiras. Antes de cada aula, o professor deverá escrever uma pergunta provocativa no quadro, de modo a despertar interesses pelo assunto antes mesmo do início da actividade. O professor do ensino de adultos, só raramente deve responder a uma pergunta. Deve sim, levar os alunos a responder, a partir da pergunta “*Quem pode iniciar uma resposta?*” e não uma pergunta que crie timidez

⁴⁷ (cf, site <http://www.secrel.com.br> , texto 3 de Cavalcanti).

como “*Quem sabe a resposta?*”. No caso de uma resposta dada pelo aluno adulto, o professor nunca deve dizer que a resposta está errada. Cada resposta sempre tem alguma ponta de verdade que deve ser trabalhada. O professor deve-se desculpar pela pergunta pouco clara e refazê-la de modo a aproveitar a parte correcta da resposta anterior. Faz então novas perguntas a outros estudantes de modo a correlacionar as respostas até obter a informação completa. Sempre que possível o aluno deve fazer “*o teste de 3 minutos*”, isto é, dentro de um espaço de 3 minutos, o aluno deve ser solicitado a escrever, o máximo que poder sobre o assunto discutido. Isto reforça a aprendizagem criando uma percepção visual sobre o assunto.

No entanto, existem alguns estudiosos que se opõem ao ensino baseado na Andragogia. São eles:

Andragogia	Opositores
<ul style="list-style-type: none"> • Linderman, (1926) (“The Meaning of Adult Education” • Knowles (1970) (“a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”) - Personalidades dependentes, auto-dirigida - Diferentes volumes, diferentes qualidades de experiência - As motivações são geralmente relacionadas com o ambiente de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Hartree, Clair, Mckenzie, Naquin, Travis (principais opositores de Knowles) • É uma teoria ou um conjunto de suposições? • Não explica como e porquê os adultos aprendem <p>Ignora o impacto dos factores sócio-culturais</p>

Fonte: Textos de Roberto de Albuquerque Cavalcanti, em <http://www.secrel.com.br>

2- A Teoria da Aprendizagem Transformativa

Esta teoria é caracterizada por uma aprendizagem transformativa. O aluno toma consciência da aprendizagem, que altera o seu caminho ou modo de vida. Ele aprende para transformar. Há no aluno uma tomada de consciência e um discurso reflexivo, ainda que gradual, em relação ao caminho a seguir no Mundo/sociedade. No entanto, é necessário que o aluno alcance o devido equilíbrio nas várias dimensões de aprendizagem. Os principais mentores desta teoria são: Mezirow (1981), Daloz, Boyd e Freire.

3 - Aprendizagens de Adultos – Princípios e Ciclos de Aprendizagem de Adultos

Os adultos aprendem analisando e aplicando as novas informações na sua própria vida. O treinamento é mais eficaz quando é estruturado levando em consideração as seguintes fases:

- Fase 1 – Os alunos experimentam novas informações;
- Fase 2 – Os alunos processam as novas informações;
- Fase 3 – Os alunos generalizam a experiência;
- Fase 4 – os alunos aplicam a experiência em seu trabalho ou em situação da vida real.

Sabe-se que a educação de adultos é pertinente na medida que as novas informações e habilidades são pertinentes para os locais de trabalho e as comunidades. As oportunidades estão disponíveis para aplicar os novos conhecimentos e habilidades imediatamente. Os alunos estão motivados para aprender a realizar novas tarefas e funções.

Sendo assim, os adultos aprendem melhor quando:

- Sentem-se valorizados e respeitados;

- A experiência de aprendizagem é activa e não passiva;
- A experiência de aprendizagem satisfaz suas necessidades;
- Eles aceitam ser responsáveis pelo seu aprendizado;
- Seu aprendizado é auto-dirigido e significativo para eles;
- A aprendizagem é direccionada a ideias, sentimentos e acções;
- O material novo é relacionado com o que eles já sabem;
- O ambiente de treinamento contribui para o aprendizado;
- O aprendizado é estimulado;
- A aprendizagem ocorre em grupos pequenos;
- O capacitado valoriza as suas contribuições.

A educação de adultos fundamenta-se na experiência dos alunos, valoriza as perspectivas, conhecimentos e habilidades existentes, vincula os novos conhecimentos a contextos da vida real.

Assim, o aluno adulto sente-se apoiado, porque:

- O ambiente é seguro para a experimentação e a prática das novas informações e habilidades;
- Os alunos recebem reforço positivo como elogios e encorajamento;
- Os alunos recebem feedback construtivo que os ajuda a aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades.⁴⁸

A partir destes Princípios de Aprendizagem de Adultos, a Educação de Adultos deve ter uma maior flexibilidade na disponibilização de modo a adaptar a aprendizagem às circunstâncias e horários dos adultos. A criação de sistemas de módulos, como foi feito na Dinamarca, Suíça e iniciado em Portugal, pode ajudar os adultos a estudar no seu próprio ritmo. A formação individual e colectiva e a formação à distância podem ser instrumentos eficazes para chegar de forma flexível aos indivíduos de acesso difícil. O programa “Mentor” em Espanha é organizado em

⁴⁸ (cf. Manual/Princípios e Ciclo de Aprendizagem de Adultos no site <http://www.ipas.org>)

certos locais que disponibilizam em contínuo recursos informáticos, audiovisuais e de telecomunicações para a aprendizagem para adultos.⁴⁹

4- O Método Paulo Freire, paradigma da sociologia da intervenção.

O “Método Paulo Freire” é um método de alfabetização. Este método divide-se em 9 etapas, a saber:

- Levantamento do universo vocabular, dos grupos que integram os futuros educandos;
- Selecção de palavras geradoras a partir do levantamento efectuado;
- Criação de temas geradores (palavra usada pelo grupo de educadores na sua linguagem quotidiana, que serve para gerar outras palavras com o fim de se chegar à aprendizagem da leitura e da escrita) a partir das duas etapas anteriores, susceptíveis de desencadear uma análise crítica da situação existente da população-alvo;
- Concepção de materiais educativos que integram: fichas roteiros com os temas e palavras geradoras decomposto em famílias fonéticas; materiais icónicos (desenhos, slides, etc.) que codificam as situações reveladas pelos temas e palavras geradoras;
- Desenvolvimento do trabalho de alfabetização que envolve, em cada sessão:
- A apresentação de um desafio ao grupo sob a forma de uma situação codificada;
- A animação do grupo com o objectivo de descodificar a situação (tema gerador) e de fazer emergir as palavras geradoras;

⁴⁹ (informação retirada do site <http://www.oecd.org>)

- Trabalho com o grupo sobre as palavras geradoras desmontando-as em bocados (sílabas), descobrindo as respectivas famílias (através de combinações de vogais) e encontrando novas palavras e frases através da sua combinação;
- À medida que o trabalho vai avançando e o grupo vai adquirindo maior grau de consciencialização, vai conquistando a auto-estima de quem descobre que é possível ser sujeito da sua própria história, e não mero objecto de uma história concebida por outros. Através deste processo, o educando passa a condição de cidadão, empenhando numa dupla luta, a de se libertar da sua condição de oprimido e a de libertar o opressor da sua condição de opressor, este último oprimido pela desumanidade do seu papel.

Assim, a educação seguida por Freire é um acto político em que o professor se assume como recurso do aluno, convidando-o e ajudando-o a meditar sobre a sua condição humana, a descobrir que é criador e portador de culturas e que pode ultrapassar os constrangimentos sociais que o limitam a fim de se tornar um cidadão de corpo inteiro.⁵⁰

5 - História das Experiências Desenvolvidas no Mundo pela UNESCO, para a Alfabetização e Educação de Adultos.

A UNESCO é uma Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Esta organização foi criada a 16 de Novembro de 1945.

A UNESCO tem como objectivo principal construir a paz na mente dos homens, mediante a educação, a cultura e a comunicação.

⁵⁰ (cf. Carmo, Hermano, (1999) Desenvolvimento Comunitário, Lisboa: Universidade Aberta)

Para a UNESCO, a paz é um processo voluntário que tem por base o respeito às diferenças e ao diálogo. Ela pretende ser artífice desse diálogo e promove a cooperação entre os povos, acompanhando os países (até Outubro de 2003, 190 países eram membros da UNESCO) na via do desenvolvimento sustentável, o qual, além do avanço exclusivamente material, deve satisfazer todas as satisfações humanas sem prejuízo do património das gerações futuras. Tem como base o estabelecimento de uma cultura de paz fundada nos direitos humanos e na democracia. Este é princípio que constitui sua razão de ser e o objecto do seu trabalho diário.

A UNESCO actua em consonância com os objectivos de Desenvolvimento das Nações Unidas para o Milénio e, particularmente, para aqueles que visam:

- Reduzir à metade a proporção da população que vive uma pobreza extrema, até o ano 2015;
- Universalizar o ensino fundamental em todos os países, até o ano 2015;
- Eliminar as disparidades de género na educação básica até o ano 2005;
- Cooperar com os países na adopção de estratégias nacionais voltadas para um desenvolvimento sustentável, até o ano 2005, com a finalidade de reverter, até 2015, a perda de recursos do meio ambiente.

No campo da educação, a UNESCO tem desenvolvido vários projectos, nomeadamente, a educação da rapariga, a alfabetização e educação de adultos, entre outros. A preocupação da UNESCO é reduzir o número de analfabetos nas sociedades, tanto dos países desenvolvidos como dos subdesenvolvidos, os chamados países do Terceiro Mundo.

Para a UNESCO, uma pessoa alfabetizada é *“uma pessoa capaz de ler e escrever, compreendendo, uma breve e simples exposição de factos relativos da sua vida quotidiana”*.⁵¹ Um analfabeto “funcional” é uma *“pessoa que pode empreender aquelas actividades em que a alfabetização é necessária para a actuação eficaz no*

⁵¹ (cf. UNESCO, Compendio de estadística relativas al analfabetismo, (1988:30) Oficina de Estadística (Informes y estudios estadísticos, 30)

seu grupo e na sua comunidade, e que lhes permitam também seguir, valendo-se da leitura, da escrita e da aritmética ao serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento da sua comunidade". (Ibid)

No entanto, essa preocupação pela alfabetização e educação de adultos por parte da população depende muito, principalmente nos países do Terceiro Mundo, das necessidades da população no seu dia-a-dia. No caso das mulheres analfabetas, o que lhes importa antes de tudo é melhorar a sua própria existência e das suas famílias, aprendendo a administrar melhor o seu desenvolvimento pessoal e da comunidade. Assim, se os programas de alfabetização e educação de adultos não se adoptam às populações analfabetas de acordo com as suas realidades, há um abandono geral, particularmente nas mulheres.

Segundo Crystyna Chlebowska (1990:15) "No hay que olvidar que en los países en desarrollo, y en particular en las zonas rurales de organización económica y social tradicional donde el individuo no se ve confrontado permanentemente a la palabra escrita, el conocimiento del alfabeto no siempre es una necesidad urgente. Generaciones enteras han crecido en el respeto de las tradiciones orales".

De acordo com a autora, em África, dos 55 países mencionados no Compêndio de Estatística relativas ao analfabetismo, publicado em 1988 pela UNESCO, 28 tem uma percentagem de analfabetos de mais de 90%; em Ásia, dos 45 registados no compêndio, esta percentagem dá-se em 17 países (Chlebowska, *op.cit.*: 19).

É nesta preocupação com a melhoria da Educação ao nível mundial que Paul Lengrand, em 1990, apresenta numa conferência da UNESCO, um relatório intitulado "*Uma Introdução à Educação ao Longo da Vida*".

Na sequência deste relatório, a UNESCO, instituiu uma Comissão Internacional sobre o desenvolvimento da Educação, composta por sete peritos de alto nível, provenientes de diferentes países, mas actuando a título individual. Foi-lhes confiado a realização de um estudo, a nível internacional, sobre o estado da educação.

Em 1972, a Comissão da UNESCO publica as conclusões do seu estudo num relatório intitulado "*Learning to be: the world of education today and tomorrow*", reafirmando o direito e a necessidade de cada indivíduo de aprender ao longo de

toda a sua vida. A tônica é colocada não tanto no tipo de sistema em que o educando é formado, mas antes na qualidade da formação que recebe.

O relatório aponta para a necessidade de uma maior flexibilidade. Manifesta-se igualmente a favor do acesso à educação pelo maior número possível de indivíduos, na sequência da eliminação dos obstáculos que impedem tal acesso aos mais desfavorecidos.

A OECD (1996) define o conceito de aprendizagem ao longo da vida da seguinte forma: *“Este conceito de aprendizagem engloba o desenvolvimento individual e social do ser humano sob todas as formas e em todos os contextos, tanto formais – na escola e nos estabelecimentos de ensino profissional, terciário e para adultos – como não formais – em casa, no trabalho e na comunidade. Trata-se de uma abordagem sistémica, centrada nos níveis de conhecimento e competência a adquirir por cada um, independentemente da sua idade”*.⁵²

Assim no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, em 2000, discutiu-se a necessidade de dar uma educação básica de qualidade para todo o educando que necessita.

Na América Latina, a região do mundo com maiores dificuldades sociais, a Educação para todos *“busca fazer com que o direito universal a receber educação seja uma realidade que permita que cada cidadão e cidadã se desenvolva plenamente na vida quotidiana”*.⁵³

Segundo a UNESCO, o Fórum Regional de Educação para todos, constitui um espaço de discussão e intercâmbio de informação entre os diferentes actores envolvidos com a educação na América Latina. Seu propósito é gerar contribuições substantivas, que ajudem a reforçar os planos nacionais de educação, com a finalidade de alcançar os objectivos de Dakar.

⁵² Informações retirada da obra da União Europeia EURYDICE, (2000), Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos Estados – Membros da União Europeia. (docs)

⁵³ Informação retirada do site www.unesco.org/education/efa/education/uie .

De acordo com informações recolhidas dos sites da UNESCO/APPEAL foram feitas várias experiências no âmbito da Educação, pelo mundo, particularmente em África e na América Latina. Na Ásia-Pacífico foram criados Centros Comunitários de Aprendizagem, no âmbito do Programa de Educação para Todos. A UNESCO/APPEAL define Centros Comunitários de Aprendizagem (CCA) como “*instituições locais localizadas fora do sistema educativo (formal) em localidades rurais ou áreas urbanas, usualmente organizadas e controladas por gente local para promover oportunidades variadas de aprendizagem para o desenvolvimento comunitário e o melhoramento da qualidade de vida das pessoas*”. Estes centros são adaptados às necessidades de todas as pessoas da comunidade, através da participação comunitária. Os seus programas e funcionamento são flexíveis. Os principais beneficiários são as pessoas com poucas oportunidades educativas, especialmente crianças, mulheres, jovens e adultos. Os CCA apresentam-se como um modelo que integram desenvolvimento comunitário e aprendizagem permanente. São 16, os países que se beneficiam desta experiência. Cada país adopta os programas de acordo com a sua realidade. Nestes programas participam governos, ministérios, ONGs, nacionais e internacionais, agências do sistema das Nações Unidas (UNICEF e PNUD) e o Centro Cultural da UNESCO para a Ásia/Pacífico (ACCU).

Na América Latina e Caribe formaram-se “*Comunidades de Aprendizagem*”, das quais 9 países participam. A política educativa nesses países consiste em que cada país deve organizar-se em comunidades rurais ou urbanas (bairros, povoações, municípios, etc.), em que esteja operando algum processo de organização e participação comunitária, de forma a atender a todas as pessoas dessa comunidade (crianças, jovens e adultos). A experiência incluía educação escolar e extra-escolar: enfatizar a aprendizagem, dando importância aos aspectos pedagógicos e o reconhecimento das práticas e relações de ensino-aprendizagem (Torres, 2001e).

Quando se fala de “*Comunidade de Aprendizagem*”, este conceito relaciona-se com a noção de comunidade-território: uma comunidade organizada a nível rural ou urbana, que se constitui como “*comunidade de aprendizagem*”, e assume sua própria

estratégia colectiva de aprendizagem a fim de satisfazer e ampliar as necessidades básicas de aprendizagem de seus membros – crianças, jovens e adultos, potenciando o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário.

No contexto africano, Torres, (2001:108) citando Thompson, (2001), afirma que *“o Quénia é um dos países que tem dedicado esforços consideráveis para a alfabetização e educação básica de adultos, actualmente. Tem um programa de pós-alfabetização que está sendo implementado. Uma das consequências positivas deste projecto (pós-alfabetização) tem servido para mostrar a necessidade de repensar as políticas e os programas educativos de adultos, reconhecendo os contextos locais e modificando as realidades, as necessidades, os beneficiários e a reflexão em acção”*.

Rui Canário, citando Esteves, 1995, afirma que em Portugal, *“o número de pessoas analfabetas com mais de 15 anos de idade é, o mais elevado da União Europeia (cerca de 12%, segundo o censo de 1991). Estes dados tornam-se muito mais expressivos no que diz respeito à população feminina, aos níveis etários mais elevados e às regiões rurais do interior, onde o número de analfabetos pode atingir até um quarto da população, como é o caso da região do Alentejo”*.⁵⁴

Assim, perante esta situação e em relação ao controlo e correcta aplicação das verbas destinadas a este sector (alfabetização e educação de adultos) que, pensa-se que está na origem desta problemática, Luís Rothes em *“A Página da Educação”*, última edição afirma *“... outras das preocupações a ter em conta será a de criar quer uma consciência social alargada sobre a importância desta questão (a educação de adultos) quer entre os próprios profissionais que têm consciência de que é necessário introduzir mudanças para que o seu trabalho seja gratificante”*.⁵⁵

A Educação em Portugal foi sendo progressivamente reconhecida como factor de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento social. No entanto, só muito recentemente foi considerada um direito de qualquer ser humano. Educação para todos é uma expressão que começa a ser utilizada nos anos 90 para assinalar esse direito democrático e para enunciar a sua importância estratégica,

⁵⁴ Informação retirada do site <http://www.presidenciarepublica.pt/pt/biblioteca/outos/interiordade>

⁵⁵ Retirado do artigo “A Página da Educação” no site <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp>

*“A Educação – desde o ensino primário até a educação permanente -
é o motor da nova economia global. Está no centro do desenvolvimento,
do progresso social e da liberdade humana.”*

Kofi Annan, Relatório do Milénio, 2001

Em diferentes momentos e em diferentes espaços tem vindo a ser evidenciadas quer a necessidade, quer a obrigação de criar, apoiar e fomentar objectivos e estratégias de democratização do ensino, de efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar.

Na sociedade do conhecimento, expressão utilizada para identificar a sociedade actual, os conceitos de conhecimento e de cidadania são considerados temas fundamentais na educação das pessoas. É imprescindível que cada pessoa use o conhecimento como meio facilitador de integração e que desenvolva competências cívicas, no sentido de contribuir para a mudança da sociedade na procura de mais justiça, mais e melhor democracia, uma vez que fenómenos de exclusão social, de competição desumana, de xenofobia, de desigualdade de oportunidades tendem a agravar-se.⁵⁶

A defesa da Educação para todos incidirá na aprendizagem ao longo da vida na situação da população adulta portuguesa face à escolarização e à literacia. A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI considerou o conceito de aprendizagem ao longo da vida como princípio educativo orientador para o acesso a este século. Carneiro *et. al.* (2000), citado por Graciosa Veloso, afirma que *“Portugal tem dois problemas com a educação/formação de adultos: um, mais específico, de escolarização, e outro, em comum com outros países, relativo à literacia. O primeiro relaciona-se com o desenvolvimento de condições de promoção de uma segunda oportunidade de escolarização, pois a população dos 15 aos 64 anos é a de menor taxa de escolarização, comparando com os países da união*

⁵⁶ (cf. Graciosa Veloso, (s/d) in Matemática para a Vida – Referencial de Competências-Chave, Direcção Geral de Formação Vocacional, (documentos de formação vocacional)

européia”. Assim, o Estudo Nacional de Literacia, segundo Ana Benavente, (1996) e referido por Graciosa Veloso (s/d), apresenta bastantes fracas quantos aos níveis de literacia, ou seja, relativamente à mobilização de competências para processar informação escrita na vida quotidiana. Segundo esta autora, os resultados da pesquisa evidenciam dois aspectos principais:

- Que o perfil geral da literacia do país é bastante fraco;
- Que as competências de literacia se distribuem desigualmente pela população portuguesa adulta. (p. 398)

Este estudo ainda dá informações numéricas sobre os níveis de escolarização da população adulta portuguesa (entre os 25 e 64 anos de idade), situando-a na cauda de um conjunto de países. Assim, *“Para cima da metade da população inquirida não tem mais do que o primeiro ciclo do ensino básico... segundo dados da OCDE, a fracção da população entre os 25 e os 64 anos que atingiu um grau de ensino ao nível dos actuais secundário ou superior no início dos anos 90 é, em Portugal, de apenas 7%, quando em Espanha é de 13%, na Bélgica 20%, na Alemanha 22%, na Suécia 24%, nos Estados Unidos da América 31% e no Canadá 41%”* (ibidem).

Veloso, Graciosa (s/d), afirma que *“se bem que a escolarização não seja condição suficiente para o desempenho de competências é não só um direito de cidadania como um contributo para a promoção pessoal, profissional e social do adulto. É de reconhecer como sinal de progresso a evolução havida em Portugal nos últimos anos. No período intercensitário de 1991 à 2001, diminuiu a percentagem de analfabetismo, tendo passado de 11% para 9% e registou-se um aumento da taxa de escolarização da população. Segundo o censo 2001, 38% da população com mais*

*de 15 anos completou a escolaridade obrigatória, o que corresponde a um aumento de cerca de 15% relativamente ao valor calculado no Censos 1991”.*⁵⁷

No entanto, para outros estudiosos da matéria, Portugal nunca chegou a pôr em acção um Plano Nacional de Alfabetização. O ensino de “segunda oportunidade” não atingiu os objectivos previstos e o ensino regular manteve taxas de insucesso elevadas. À entrada do novo milénio, Portugal tem 62,6% da população activa com um nível de escolaridade que não ultrapassa os seis anos e cerca de 30% dessa população semi-qualificada, ou não qualificada, a nível profissional. (dados do Inquérito do Emprego do Instituto Nacional de Estatística, 1996, e do Ministério do trabalho e solidariedade, 1998).⁵⁸

Assim, alguns estudiosos nesta área e no âmbito da Alfabetização Solidária criada em 1997 acham que devia ter sido, desde há muito tempo, reforçada a qualificação escolar e profissional da população. As profundas mudanças que ocorrem (mundialização da economia, alterações na organização do trabalho e emprego, etc.) têm acentuado as desigualdades, levando os diversos actores sociais a tentativas de resposta a este estado de coisas, com objectivos diferentes.

A Fundação Escola Profissional de Setúbal (FEPS), para superar essas desigualdades sociais, tem um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) que desenvolve trabalhos, com vista a apoiar e valorizar as experiências e competências adquiridas pelas pessoas (jovens e adultos) ao longo da vida, e empresas, qualificando as primeiras com um nível de escolaridade e promovendo as suas competências, para melhor contribuir para a riqueza das segundas. Este processo é desenvolvido através de uma metodologia que permite ao adulto a (re) descoberta das suas potencialidades pessoais, sociais e profissionais, através da identificação de competências não usadas ou nunca, até então, valorizadas. Na prática, o adulto é convidado a reflectir sobre o seu quotidiano, sobre os seus “mapas” de orientação na vida, pelas apresentações de

⁵⁷ (cf. Documentos do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, (RVCC) Cursos de Formação e Educação de Adultos (EFA), Setúbal: Fundação Escola Profissional de Setúbal

⁵⁸ (dados retirados do site no artigo da “A Página da Educação” no site <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp>

representações representativas de realidades concretas. De acordo com O. Santos Silva, (2002), “a competência é, pois, (...) uma síntese entre (saber) e prática (saber-fazer e saber-ser) (...)”.⁵⁹

Ao longo da aprendizagem, cada formando elabora um *Portfólio* Profissional e Pessoal como uma forma de autoavaliação das suas competências. A atribuição de horas de formação por área de competência é feita de acordo com as necessidades dos formandos e segundo os critérios científicos pedagógicos, definidos pelo Ministério de Educação. Para os formandos/trabalhadores, o plano de formação é elaborado e adaptado pela equipa técnico-pedagógica de acordo com as especificidades da empresa e as necessidades da mesma.

O centro prioriza o trabalho de grupo, com turmas de 10 a 15 alunos, que rodam na faixa etária dos 18 aos 40 anos de idade. Contudo, a situação de alguns alunos nessa faixa etária, apesar da grande vontade que esses alunos têm de aprender, é um pouco embaraçosa, porque alguns matriculam-se sem sabem ler e nem escrever. Assim, fica difícil trabalhar com as competências exigidas nos programas já estabelecidos pelo Ministério de Educação, o que constitui uma falha da educação nesta área de desenvolvimento educativo.

No entanto, deveriam-se criar programas mais flexíveis, ajustados à realidade dos alunos que se matriculam nesse centro, como uma forma de reduzir o índice elevado de abandonos desses alunos, que se vêm confrontados com programas rígidos que nada tem a ver com as condições académicas em que entram para o centro.

Relativamente aos materiais didácticos, estes são produzidos pelo centro, de modo a facilitar o trabalho dos formadores e alunos. O ensino é gratuito, com excepção do pagamento de algumas taxas em selos no acto da matrícula.

Apesar das dificuldades que o Centro encontra em adequar a realidade de cada aluno com a aquisição de competências exigidas, (Linguagem e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade; Tecnologias de Informação e comunicação (TIC) e

⁵⁹ (cf. O. Santos Silva (2002), “Uma orientação metodológica para os Cursos EFA”, in Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade. Lisboa: Ad Litteram

Matemática para a Vida) muitos são os aspectos positivos que o centro encontra: muitos alunos que completam o 9º ano têm conseguido continuar os seus estudos com êxito no ensino secundário, o que é uma mais valia, tanto para o aluno, como para a educação.

Vários temas de carácter social e profissional são elaborados e discutidos pelos alunos e apresentados em seminário, organizados pelo CRVCC, nomeadamente, Cidadania e Participação; Direitos e Deveres dos Cidadãos; a Comemoração do 25 de Abril; a evolução da escolarização no período antes e depois do 25 de Abril; Direitos dos consumidores em parceria com uma cooperativa de defesa dos consumidores; trabalhos de carácter transversal com disciplinas como Matemática, Informática, reflexão crítica entre a cidadania e o desenvolvimento de competências na área de comunicação oral e elaboração de textos. Prevê-se para Julho de 2005, apresentação de um seminário com o tema: Igualdade de Oportunidades, no CRVCC.

O CRVCC trabalha em parceria com a PRODEP III e com o apoio de algumas Organizações não Governamentais, no âmbito do programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, e atribui certificação escolar aos formandos, de acordo com o reconhecimento e validação das competências adquiridas pelos alunos. As experiências que os alunos têm da vida são muito valorizadas neste centro. Frequentam no CRVCC, alunos do 4º ano (1º ciclo), 6º ano (2º ciclo), e 9º ano (3º ciclo).⁶⁰

Relativamente ao **Brasil**, desde a Constituição Federal de 1988, pelo artigo 208, todos os brasileiros, independentemente da idade, conquistaram o direito ao Ensino Fundamental. O direito à educação, mais que um direito social, é reconhecido como direito humano fundamental.

⁶⁰ Estes dados foram recolhidos na Fundação Escola Profissional de Setúbal, concretamente no Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que funciona nesta Fundação. Os dados aqui apresentados, foram fornecidos numa situação de conversa com a responsável pelo Centro.

As diferenças étnicas, sociais, de gênero e de educação, nas sociedades brasileiras, fizeram com que se acumulassem deficits de escolarização em todas as faixas etárias, aumentando o analfabetismo no país, tanto na camada jovem, como nos adultos. As condições precárias de vida da camada mais desfavorecida, leva a que muitos jovens procurem trabalho no mercado informal, para ajudar a família. Depois de muitos anos afastados da escola, muitos jovens retornam devidas às necessidades do próprio mercado de trabalho, que exige mais escolaridade. Para que estes jovens possam continuar ocupados, matriculam-se nos cursos noturnos, nos quais quase sempre a oferta se faz pela modalidade de Educação de Jovens e adultos – (EJA).

A EJA não é um nível de ensino, mas uma modalidade da educação básica que oferece aos jovens e adultos currículos mais flexíveis, adequados tanto às experiências de vida do público alvo, quanto aos saberes produzidos no mundo do trabalho e às necessidades da sociedade contemporânea, dentro de uma dinâmica social exigente. No entanto, para os educandos, que pensam que o EJA é a oportunidade de “*resgate do tempo perdido*”, da “*reposição da escolaridade*”, ou da “*reposição de conteúdos*”, acabam uma vez mais, desistindo da escola definitivamente, porque o sistema não consegue responder às demandas dos que voltam à escola nessas condições.

Contudo, o Estado com o apoio de organizações não governamentais (ONGs), tudo fazem para aumentar o índice de alfabetizados, porque “*Nas sociedades contemporâneas, saber ler e escrever é um imperativo. Não apenas pela organização que o código confere à vida social, mas também porque, a partir desse código, muitos outros são produzidos, imbricando uns e outros em intertextos que se complexificam cada vez mais*”.⁶¹

Várias experiências estão sendo feitas no âmbito da Alfabetização e Educação de Adultos, com vista ao alcance a uma igualdade de direitos, a equidade, de modo a

⁶¹ (Informação retirada do site <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/baf/>)

inverter as prioridades nas políticas educativas, fazendo valer, na prática, para todos, um direito que até então só tem sido “*letra na lei*”.

De acordo com a V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, o método de Paulo Freire foi reconhecido como um método que muito contribuiu na luta pela alfabetização e pela pós alfabetização dos adultos, apesar de no Brasil, não ter continuidade devido a ditadura militar na década de 60.⁶² Com esta paragem, priorizou-se o ensino fundamental de crianças, em confronto com o texto constitucional, ferindo direitos e reforçando a lógica de que a EJA era só uma modalidade para “concertar” os erros do passado, de quem não se alfabetizou.

No entanto, apesar do Estado/Governo nada fazer para a Educação de Adultos nesse período, a sociedade, através de movimentos sociais em projectos de pequeno porte foram ensinando o povo analfabeto a ler e a escrever, apoiados pelas administrações públicas municipais e algumas instituições.

Assim, a UNESCO, no dia 20 de Maio de 2005, lançou, no Brasil, a Década da Alfabetização, um novo esforço para assumir acordos junto aos países membros, com vista a superar os níveis baixos de escolarização, que a Conferência de Dakar, em 2000, apontou. De acordo com a ONU/UNESCO, independentemente das políticas económicas de cada país, deve-se dar prioridade aos analfabetos.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), decidiu inverter as prioridades e cumprir a constituição. O compromisso com a alfabetização de 20 milhões de brasileiros, incluindo os analfabetos funcionais, em 4 anos, passou a ser prioridade governamental. O Estado decidiu que devia retomar com as experiências de educação popular; as experiências de Paulo Freire; as Campanhas de Alfabetização da década de 60; os programas de educação Mobral-Educar; o programa Mova e o Programa Brasil Alfabetizado, como forma de resposta ao fenómeno social do

⁶² (cf., Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. (1997), Hamburgo, Alemanha: UNESCO.

analfabetismo. O Estado devia estar mais atento a relação analfabetismo e exclusão social; a Década da alfabetização e os compromissos nacionais nesse âmbito.

Assim, o Estado com o apoio de instituições parceiras não governamentais deve priorizar a formação de professores/alfabetizadores para a tarefa de alfabetizar; modificação das práticas pedagógicas de modo a adaptá-las às necessidades e a realidade dos alfabetizados; a participação dos jovens e da cultura juvenil nos grupos alfabetizados, de modo a transmitirem o sentido da cultura brasileira, campo privilegiado em que assentam as práticas alfabetizadoras. Sendo assim, houve uma necessidade de se redefinir os currículos de alfabetização, de modo a perspectivar a formação de leitores pela continuidade do processo de aprendizagem.⁶³

Estão sendo feitas experiências em parceria com outros países e organizações, através de uso de cartilhas para o ensino na alfabetização de adultos, de livros didáticos e de outros materiais, textos que abordam factos da vida quotidiana, textos de prática social. As bibliotecas passaram a ser centros de processos de desenvolvimento da leitura e da escrita, dinamização da leitura e acesso à cultura e à informação.⁶⁴

Actualmente, já se fala em perspectivas de continuidade pela escolarização. Acções públicas e compromissos de entes federados estaduais e municipais pela garantia do direito ao ensino Fundamental para todos, de modo a tornar leitores todos os brasileiros, de reconversão, de acompanhamento individual, de orientações ou de qualquer medida adequada a favorecer a integração profissional dos alfabetizados, estão a ser implementadas.⁶⁵

Outra experiência positiva que tem grande repercussão no Brasil no âmbito do projecto de alfabetização e educação de adultos é o Projecto de Alfabetização Solidária (ALFASOL) que surgiu em 1997. Em 2004, a Alfamol atingiu a marca de 4,9 milhões de alunos atendidos em 2.050 municípios brasileiros. A Alfamol é gerenciada

⁶³ (cf. Site www.tvebrasil.com.br)

⁶⁴ (cf. Alfabetização Solidária. Princípios orientadores para a elaboração da proposta político-pedagógica. (1999), Brasília: Conselho Construtivo da Coordenação de Universidade, do Programa Alfabetização Solidária.)

⁶⁵ (cf. Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição do sistema educativo dos Estados membros da União Europeia, (2000) Estudos EURYDICE, Ministério de Educação, Lisboa, docs)

por uma organização não-governamental sem fins lucrativos e de utilidade pública, que adopta um modelo de alfabetização simples, inovador e de baixo custo, baseado em parcerias. Hoje a Alfasol actua em parceria com 144 empresas e com 209 universidades, que já capacitaram mais de 210 mil alfabetizadores.

Outro trabalho bastante positivo do impacto do trabalho da Alfasol vem do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do MEC – Ministério da Educação e Cultura. Segundo levantamento entre 2000 e 2003, o índice de ofertas de EJA – Educação de Jovens e Adultos saltou 230,55% nos municípios atendidos pela Alfasol, contra um crescimento de apenas 43,80% nas cidades em que a Alfasol não está presente.

Esses números e métodos garantem-lhe também o reconhecimento internacional. Destaque para a recente escolha da Alfasol, pela UNESCO, como uma das vencedoras do prémio Rei Sejong de Alfabetização, que recompensa as melhores acções no mundo na luta contra o analfabetismo. A UNESCO destacou que a Alfasol actua em prol de populações urbanas e rurais, em especial estimulando a participação das mulheres e sempre tentando chegar as áreas mais pobres e isoladas do Brasil. Em 2004, a entidade já foi escolhida como um dos dez programas de alfabetização mais bem sucedidos do mundo. Foi considerado um método modelo daí que, foi incluído no kit da “Década da Alfabetização” da ONU.

Dentro do programa da Alfasol existe uma campanha “*Campanha Adopte um Aluno*”, que consiste em os interessados adoptarem um aluno ou mais, contribuindo com 21,00 Reais mensais durante um semestre, período de alfabetização de um aluno. A quantia é debitada em cartão de crédito ou pode ser depositada em uma conta corrente. Até hoje, cerca de 37 mil alunos foram adoptados por meio da iniciativa. Os adoptantes são chamados de “cidadãos solidários”, que aderem voluntariamente à campanha. Esta campanha esta mais desenvolvida nos grandes centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Fortaleza, João Pessoa, Aracaju e Belo Horizonte.

As universidades parceiras trabalham ainda na avaliação, capacitação e acompanhamento dos alfabetizadores. Eles são seleccionados entre os moradores

do município ou área onde serão criadas as salas de aula. Muitas vezes, em cidades pobres do norte e Nordeste, esse processo de mobilização das comunidades de alfabetizados, feitos pelas universidades parceiras, resulta na expansão da rede formal de ensino.

A actuação da Alfasol no exterior desenvolve-se com a parceria da agência Brasileira da Cooperação – ABC – órgão do Ministério das Relações Exteriores. A alfabetização Solidária foi implantada em Timor-leste em 2000, em Moçambique em 2001, São Tomé e Príncipe e outros países africanos de Língua Portuguesa. Em 2002 implantou o seu programa em Cabo Verde e em 2003 chegou a Guatemala.

Outro projecto que tem um impacto positivo nesta área é o projecto UNESCO-Brasil, um projecto em a UNESCO estabeleceu uma parceria com Brasil, e que agora se encontra na sua VI fase. Esta fase inclui um projecto-piloto para os dois maiores centros urbanos brasileiros: Rio de Janeiro e São Paulo. A meta é qualificar e treinar 40.000 professores, 800 mil estudantes em 866 municípios brasileiros e concretizar parcerias com 55 empresas privadas e 180 universidades. O propósito principal do projecto é a erradicação do analfabetismo entre a população de 15 e 9 anos de idade, dando prioridade aos municípios com taxas mais altas de analfabetismo e aos centros mais populosos no Brasil, através de uma parceria entre o sector público e o privado.

Tem como objectivos:

- Desenvolvimento e consolidação da consciência de cidadania, recuperando e integrando a grande parte da população excluída da sociedade instruída;
- Fomentar parcerias com universidades e municípios no processo de avaliação de Projecto;
- Co-associar e integrar, tanto quanto possível, iniciativas e acções para a inclusão e continuidade dos estudos desses estudantes recém

instruídos, no âmbito da educação básica regular para jovens e adultos, o chamado supletivo.⁶⁶

Relativamente a **Cabo Verde**, há várias experiências de Alfabetização e da Educação básica de Adultos.

Durante o período colonial, o ensino básico estava virado para as crianças mais privilegiadas ficando a grande maioria fora do sistema educativo, e os adultos não tinham acesso a esse tipo de ensino. A taxa de analfabetismo em 1975 era de 61,3% e o ensino público tinha uma abrangência muito reduzida.

Com a Independência Nacional a sociedade cabo-verdiana passa por grandes transformações económicas, sociais e culturais e a prioridade estabelecida pelos primeiros governos vai para a educação e mais precisamente para a educação de base de crianças, jovens e adultos. Organizam-se as primeiras campanhas de luta contra o analfabetismo no seio de jovens e de adultos, com base no voluntarismo dos estudantes e militantes afectos ao processo da Independência nacional.

No início utilizava-se os materiais didácticos do ensino primário, e o ensino da alfabetização e educação de adultos era orientado pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave seleccionadas e organizadas em função das suas características fonéticas. As sílabas deviam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras.

Em 1976, criou-se o Departamento de Educação Extra-Escolar, dependente do ensino geral. Em 1977 aparecem os primeiros manuais próprios para o ensino de adultos, nomeadamente, “*No Djunta Mon*” inspirado no método de alfabetização cultural de Paulo Freire. Em 1983, foi elaborado um novo manual, “*Dja Djiga Ora*” com o apoio do Instituto de Acção Cultural, instituição criada pelo pedagogo Paulo Freire, baseado na ligação entre a alfabetização e a consciencialização. O paradigma pedagógico que se constrói nessas práticas baseia-se num novo

⁶⁶ (dados retirados do site <http://www1.worldbank.org/education/adultoutreach/potuguese/designing.goodpract...>)

entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação da pobreza, gerada por uma estrutura social não igualitária.

A alfabetização e a educação de base de adultos são geridas com base na realidade existencial dos educandos, nos seus problemas quotidianos e na perspectiva de superá-los. Para além da dimensão socio-política, essas ideias pedagógicas têm uma forte componente ética, o que implica um profundo comprometimento do educador com o educando.

Em 1990, a taxa de analfabetismo baixa para 38% e estabelece-se uma nova estratégia de alfabetização e educação de adultos, que consistia de entre outros objectivos, implementar micro-projectos de formação profissional básicos em articulação com a vertente académica da formação básica de adultos e três fases; priorizar a alfabetização e educação de adultos na faixa etária dos 15 a 35 anos, e criar uma rede de leitura pública, móvel e fixa para a luta contra o analfabetismo de retorno a nível nacional. Com a implementação dessa nova estratégia, novos objectivos surgiram a partir de 1995, objectivos esses que fazem parte das orientações dadas pelo governo e parceiros sociais, e que se reflectem quer no seu programa, quer no Plano Nacional de Desenvolvimento.

Cria-se legalmente a 3ª fase de educação de base de adultos, que completa um ciclo equivalente a 6 anos de escolaridade básica obrigatória, com experiências piloto em quatro concelhos: Praia, S. Vicente, S. Nicolau e Sal, em 1995/96, cuja avaliação serviu para que no ano seguinte se generalizasse a experiência para os restantes concelhos do país. Com esta experiência, a alfabetização deixa de ser vista como um fenómeno de campanha, para ser considerada como fazendo parte de um processo de educação permanente de jovens e de adultos, integrada no próprio processo de desenvolvimento comunitário que se quer sustentado.

O desenvolvimento de animação comunitária passa a ser considerado a base onde estão integradas todas as outras, desde a alfabetização, como a formação

profissional de base e as bibliotecas fixas e móveis e visa a promoção social e cultural quer dos alfabetizados quer das localidades onde vivem.

Actualmente organizaram-se dois cursos articulados de formação em exercício para os animadores em educação de adultos, vinculados à implementação do plano curricular, que, têm uma carreira própria integrada no Estatuto do Pessoal Docente e que são pagos pelo governo através do Ministério de Educação e Desporto.

Como resultados dessas experiências, constata-se que houve ganhos na área da alfabetização e educação de adultos, a saber: a taxa de analfabetismo passou de 61,3% para cerca de 25%, segundo o censo de 2000. Na faixa etária dos 15 a 35 anos, grupo prioritário de intervenção, a taxa de analfabetismo é de 7,6%, estando a maior parte dos analfabetos na faixa etária dos 49 e mais anos, isso resultado do analfabetismo de retorno, hoje o objectivo da alfabetização e educação de adultos e a universalização da educação de base de jovens e adultos equivalente a 6 anos de escolaridade obrigatória e não a simples alfabetização, articulação da formação geral (académica) com a formação de base através de micro-projectos, com vista a integração dos educandos no tecido socio-económico do país; integração das actividades de alfabetização e educação de adultos no contexto do desenvolvimento local e comunitário, edição mensal de um jornal “Alfa” virado para a formação dos alfabetizados, grande capacidade descentralizadora com centros concelhios de alfabetização e de educação de adultos em todos os concelhos e com grande autonomia; experiências em vários concelhos do país a nível de tronco comum, (7º e 8º anos de escolaridade) para adultos que terminaram a 3ª fase com vista a que, num futuro próximo, se possa adaptar a proposta curricular de adultos às novas exigências quer do mercado quer dos intervenientes directos no processo educativo, utilização de metodologias de ensino à distância, que articula aulas radiofónicas, materiais didácticos próprios e sessões presenciais de tutoria, para cursos de formação ocupacional, formação de professores e de animadores, e outros.⁶⁷

⁶⁷ (Informação retirada do site http://www.abc.ure.gov.br/abc/abc_ctpd_palop.asp)

Em parceria com o Brasil, criou-se um projecto-piloto de alfabetização em Cabo Verde em 2002/03, do qual se instalaram 64 salas de aulas na cidade da Praia e outras 36 na cidade de Mindelo, num total de 100 salas de aula. Os formadores são apoiados pelos professores da INICAMP, UFRJ, Universidade Estadual do Ceará e Universidade do Vale do Acaraú (UVA), em cursos de capacitação para a alfabetização e formação de adultos.⁶⁸

Relativamente a **Angola**, segundo a Oxemham, (2002)⁶⁹, quando os planeadores da educação procuram estabelecer um programa de alfabetização de adultos na situação de educação não formal em larga escala, têm que considerar as seguintes questões, além de ter a certeza se ele é viável:

- A liderança do projecto está fortemente comprometida, é energética e estável?
- O governo em geral está suficientemente comprometido a assegurar que os recursos necessários estarão prontamente disponíveis quando forem requisitados?
- Existe já uma infra-estrutura para implementação em maior escala que esteja familiarizada com o tipo de programa a ser implementado?
- As instalações de produção e distribuição são suficientes para produzir e distribuir os materiais instrucionais nas quantidades necessárias e dentro do prazo estipulado?
- As estruturas de apoio e de expansão da capacidade para todas as funções estão suficientemente envolvidas no programa a ser estabelecido?

⁶⁸ (Veja o site www.alfabetizacao.org.br)

⁶⁹ (cf. Oxemham, (2002). *Experience in Scaling Up Programs of Adult Basic Education with Literacy. Draft Document.* Banco Mundial

- Há pessoal suficiente para organizar e ensinar os grupos de aprendizagem existentes nas áreas onde há demanda por parte destes grupos?
- Os termos de organização e ensino dos grupos de aprendizagem são estipulados de forma a assegurar e reter um número suficiente de instrutores? Se for necessário um grande esforço por parte de voluntários, há a possibilidade de garantir esta participação?

No entanto, um programa de Alfabetização e Educação Não Formal que proporciona um ambiente propício à participação apresenta as seguintes características:

- Proporciona um senso de autonomia aos participantes, dando maior poder às mulheres e meninas;
- Aumenta a autoconfiança e cidadania;
- Possui número suficiente de instrutores qualificados e de voluntários;
- Oferece directrizes e aconselhamento sistemáticos aos participantes;
- Desenvolvimento orientado para a comunidade e material didáctico baseado na experiência dos participantes;
- Planeamento, monitoramento e avaliação por meio de pesquisas sistemáticas;
- Mantém ligação constante com a comunidade e com representantes políticos eleitos pela comunidade.

Foi realizada em Luanda, Angola, uma conferência sobre o (PANA) O Plano de Acção Nacional sobre a Educação para Todos até 2015, decorrida de 21 à 24 de Abril de 2002, da qual a PAN/EPT recomendou o incremento da alfabetização em línguas nacionais e do ensino à distância no país.

Esta reunião teve como objectivo promover um debate alargado sobre o rumo e os desafios da Educação em Angola até 2015 conforme orienta “*O quadro de acção*”

de Dakar” adoptado no Fórum Mundial de Educação, realizado no Senegal, em Abril de 2000. Foi igualmente recomendada a constituição de um comité multisectorial para implementar o referido Plano, construir e apetrechar as escolas bem como melhorar a gestão dos recursos humanos.

Tendo em vista a reconstrução do país recentemente saído de um conflito armado, o fórum lançou um apelo à toda a comunidade internacional para se juntar à UNESCO; PNUD; UNICEF; FNUAP e ao Banco Mundial, no apoio multiforme para a materialização do referido plano.

A conferência constatou, por exemplo que mais de 70% dos 51.400 professores que leccionaram no ensino primário em 2001 não tinham a qualidade académica referida.

Dos 64% dos professores que em Luanda têm o nível de escolaridade requeridos para o ensino, não se verifica nas restantes regiões do país, que, só 10% atingem o nível de escolarização requerido para tal.

Os representantes do Ministério da Educação e seus parceiros em Angola, analisaram também as modalidades de redução da pobreza, de reforçar a promoção e valorização do capital humano e acelerar o crescimento da economia. Para além desta preocupação, os conferencistas tinham como objectivo promover a equidade e a inclusão social, através do enquadramento e atendimento educativo de mulheres e raparigas, e executar políticas de erradicação das assimetrias sócio-educativas, nutricionais, sanitárias e ecológicas.

Na sua intervenção perante os participantes da Conferência, o primeiro-ministro angolano, Fernando D. dos Santos, defendeu a necessidade primeira da formação

de professores em línguas nacionais para fazer chegar o ensino às zonas rurais e obter assim resultados positivos no processo da redução da pobreza.⁷⁰

Relativamente a **Timor**, o Português tem o estatuto de língua oficial, apesar de o Tétum e o Galóli serem línguas nacionais. O português, devido a factores políticos e sociais, é língua administrativa, pelo menos no meio urbano de Díli. No entanto, a língua normalmente falada no dia-a-dia, localmente é o Tétum. Apesar do esforço feito pelo Estado Colonial, o português não chegou, a tornar-se em Timor a língua normal de comunicação oral, nem mesmo como língua de contacto entre etnias de diferentes falar: tal função continuou a ser desempenhada até aos nossos dias pela língua veicular tradicional, o tétum. O Português, manteve em Timor o carácter de uma língua clerical, administrativa e de cultura, tendo uma função relevante, quer no plano interno como cimento da unidade cultural entre as populações da metade oriental da ilha, retalhadas numa trintena de grupos etnolinguísticos, através de uma pouca numerosa mas omnipresente elite de letrados timorenses; quer no plano externo, como cordão umbilical que articula as culturas locais, em maior ou menor grau ocidentalizadas para uma aculturação quadrissecular mas de expressão exclusivamente oral, com todo o universo mental do cristianismo e da cultura lusíada, de expressão predominantemente escrita, de que aquelas tradições se alimentam.⁷¹

Pertencentes na maioria à família austronésica, dita também malaio-polinésica, mas classificadas outras como “*papuas*”, as línguas locais de Timor Oriental são em número de 19 à 31, segundo as contagens. As principais quanto ao número de falantes, são nove: tétum, mambae, quêmac, todedede, búnac, baiqueno, galóli, macassai e fatuluco. A estas línguas regionais há que juntar mais 3, que tiveram na

⁷⁰ (Estes dados foram retirados da Internet no site educativo http://mineduc.snet.co.ao/fr_tema6.htm, com o título “Angola – Projectos e realizações 2000-2002”.

⁷¹ (cf. Thomaz, Luís Filipe F. R. (2002) Babel Loro Sa’e – o Problema linguístico de Timor Leste).

origem um papel diferente, mas hoje funcionam, como elas, apenas como instrumento de comunicação em espaços sociais restritos: o dialecto chinês hakka, o malaio e o português bidau.

O português na sua forma literária, é a língua materna dos raros europeus criados no território, bem como da maior parte dos mestiços, cujo número, segundo o censo de 1970 era 1939. O tétum praça é falado em Díli e seus subúrbios, e é variante gramaticalmente simplificada e mesclada dum português mais próximo. O uso do tétum como língua veicular é escasso ao nível dos forasteiros. Os forasteiros usam o português como segunda língua. O português é a única língua normalmente escrita, pois a despeito da impressão de alguns dicionários, métodos, catecismos, livros de oração e resumos da bíblia em tétum e em galóli, nunca se impôs o uso escrito das línguas vernáculas. Mesmo na correspondência particular, os timorenses preferem em regra escrever ou ditar a quem o saiba fazer, as cartas em português, a utilizar o idioma local ou mesmo em tétum, cuja notação lhes parece embaraçosa à falta de uma convenção ortográfica arraigada no uso. Para além da função ortográfica, o português tem uma função integradora na sociedade timorense ao nível pelo menos das camadas dirigentes, dos letrados que pertencem a mais alta camada social. Um dos factores de unidade é, em Timor, a difusão de uma cultura luso-timorense, fruto de uma aculturação paulatina ao longo de 4 séculos e meio de contacto. Através dessa cultura mestiçada (de que o catolicismo e a Língua Portuguesa são talvez o elemento-chave) a população timorense em geral e a uma classe dirigente em especial integram-se num universo mais amplo, o da civilização lusófona.⁷²

Portanto, o uso do português como língua de uma rede marítima no oriente de Timor passou-se em 3 etapas: numa primeira fase difundiu-se como língua de contacto, servindo apenas às suas relações externas; numa segunda fase, em meios urbanos ou suburbanos mais dependentes da rede marítima que os tocava que do

⁷² (cf. “A Língua Portuguesa em Timor” in Babel Loro Sa’e, 2002).

espaço geográfico que os envolvia, tornou-se língua própria de uma parte da população e foi utilizada pelos missionários para a catequese e pregação; e numa terceira fase, finda a hegemonia marítima portuguesa e desagregada a sua rede mercantil, passou a ser língua de espaços sociais restritos.

Com isto, constatou-se que o português não é, a primeira língua da maioria dos timorenses. Para alguns, o tétum é a primeira língua e para os de Oé-Cussi e Lautém, é a segunda língua; para a maior parte não é senão a terceira, após a língua local e o tétum, língua veicular. Esta situação torna o português particularmente vulnerável. O português como língua de cultura está dependente do ensino escolar, da situação política vigente e da política educacional que se adopta. Portanto, o futuro do português depende, essencialmente, do futuro político de Timor. De momento, sabe-se apenas que é ensinado num ou dois colégios diocesanos, e num seminário, de resto o ensino é dado em indonésio, ou seja, em malaio.

De acordo com Maria Helena Ançã,⁷³ existe uma diversidade de línguas e culturas presentes nas aulas em Portugal, devido ao número elevado de estudantes de diferentes nacionalidades, sobretudo de origem africana. A autora afirma que “*essa diversidade poderá tornar-se um obstáculo ao sucesso na língua da escola e na língua do país*” e acrescenta que “*tendo em conta a grande dificuldade que esses alunos trazem na língua portuguesa, que não lhes permite um manuseamento equilibrado da língua, eles serão penalizados em todas as disciplinas*”.

Relativamente ao português, como língua segunda, Ançã (1999:8) define língua segunda como “*uma língua de natureza não materna, mas com estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nas quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, ou ainda com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua, uma das línguas oficiais do país*”. Para a autora, língua segunda “*é língua oficial e escolar, enquanto*

⁷³ (cf. Ançã, “ Da Língua Materna à Língua segunda”, (1999:7) in *Noesis*, nº51, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Julho – Setembro.

língua estrangeira, apenas espaço da aula da língua” (ibidem). Assim, verifica-se uma série de factores de afastamento da língua estrangeira e da língua segunda (imersão, contexto, motivação, finalidades de aprendizagem da língua), cruzando-se assim, o espaço da língua segunda com o da língua materna (Ançã, *op.cit.*:8).

No entanto, para esta autora, é preciso ter em conta sobre o que é preciso para ensinar a Língua Portuguesa a uma turma com alunos que têm o português como segunda língua. Parte-se do princípio de que o conhecimento do funcionamento da língua materna do aluno (*bantu*, por exemplo) é importante para o ensino da Língua Portuguesa. Este conhecimento não implica que o professor fale fluentemente essa e outras línguas, mas que saiba reconhecer as zonas conflituosas (sintácticas, léxico-culturais, etc.), a fim de encaminhar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades específicas, quer de ordem interlinguística, como interferências, decalques, quer de outra ordem (Ançã, *op.cit.*:8).

Segundo Maria de Lurdes Crispim (1999), em “Português, Língua não materna: Formação de docentes”, *“existe uma receptividade por parte dos serviços do Ministério de Educação em Portugal, de criação de um ramo de Formação Educacional (RFE) em Português, língua não materna”*.⁷⁴ Essa preocupação deve-se em grande parte da existência nas escolas portuguesa, de alunos não lusófonos, bem como a procura de cursos de português para estrangeiros.

Em relação à esta problemática, Crispim, (1999) afirma que *“serão apoiadas acções para a criação de produtos multimédia de conteúdos culturais, tendo em atenção a diversidade e a especificidade sócio-cultural e económica das diferentes comunidades, bem como a troca de conhecimentos e a criação de projectos comuns que assegurem a vitalidade da cultura e da língua portuguesa”* (Crispim, *op.cit.*).

De acordo com esta autora até há pouco a aprendizagem de qualquer língua materna, era uma questão de ensino e os problemas eram formulados em termos de

⁷⁴ (cf. Revista *Noesis* nº51, Julho-Setembro de 1999)

metodologia, conteúdo, programas e materiais. Aprender uma língua materna ou não materna, é um processo, um percurso que se inicia num dado momento e só termina na morte do indivíduo ou no abandono do uso da língua. No entanto, as situações da escolaridade em língua não materna, as necessidades de aprendizagem podem ser mais específicas, pois, além de estudar a língua, o aprendente tem de a usar para estudar outras matérias.

Existem vários projectos em **Portugal**, do ensino do Português como segunda língua, a crianças dos imigrantes, nas escolas do país. Procura-se nas crianças, uma integração na sociedade portuguesa de modo a que se desperte as raízes culturais de cada um, independentemente do seu país de origem. O projecto “*Nursey Policy and Practice Within a Bilingual Context*” é um projecto transnacional na área da educação intercultural, promovido pela Dinamarca e desenvolvido por mais dois países parceiros, Portugal e Inglaterra. Procura-se nesse projecto, desenvolver a troca de experiências e a cooperação entre os países envolvidos de modo a melhorar a qualidade das intervenções pedagógicas junto das crianças bilingues, nos jardins de infância do Centro Social S. Maximiliano Kolbe e negociou-se com o país promotor o seu acompanhamento por uma consultora científica, a linguista Dulce Pereira.

O Jardim-de-infância do centro social do bairro 6 de Maio está situado num bairro degradado da periferia de Lisboa e serve uma população maioritariamente cabo-verdiana, que em termos linguísticos, trás muitos problemas para os professores/educadores. A maioria das crianças fala crioulo, apesar dos esforços que os educadores fazem em ensinar o português.

A equipa de trabalho concebeu para o efeito uma ficha de informação da criança, organizada em duas partes: uma para identificação pessoal e do agregado familiar, outra de carácter linguístico, para conhecer em que situações de comunicação se utiliza o português ou o crioulo. Pretendia-se que esta ficha fosse sendo preenchida ao longo do ano lectivo, com os registos existentes (Boletim de

Inscrição) e através de conversas informais com os pais, familiares ou encarregados de educação.

Fez-se o diagnóstico das competências linguísticas das crianças no português e no crioulo, através de gravações individuais e colectivas, de discursos produzidos pelas crianças em situações diversificadas, nas salas de aula. Fizeram-se também acções de sensibilização das equipas, dos pais e das próprias crianças dos dois jardins-de-infância. As actuações foram diferentes por se tratar de realidades diferentes.

Nos dois centros sociais foi realizada uma reunião conjunta para informação e motivação das equipas intervenientes. No “6 de Maio”, fez-se ainda uma sessão de formação sobre crioulos de base portuguesa e sobre bilinguismo. Realizou-se uma reunião com os pais no “6 de Maio” com o objectivo de os tranquilizar, sensibilizando-os para a utilização da língua materna na comunicação com os filhos e informando-os das vantagens de falar mais do que uma língua. Para sensibilizar as crianças para a situação do bilinguismo tentou-se desmistificar a hierarquia existente entre o português e o crioulo, trabalhando o tema da “linguagem”, liberalizando as línguas na sala de aula, introduzindo de vez em quando palavras noutras línguas sem ser o português e o crioulo, expondo a criança à língua portuguesa de variadas formas, através de histórias, diálogos, descrições, etc. Educava-se assim, a criança para uma educação intercultural, interlinguísta e para a democracia linguista.

No fim do ano lectivo, avaliou-se o trabalho feito e fez-se o relatório linguístico. De entre outras constatações, a consultora, apurou que, ainda encontravam-se algumas *“marcas mais óbvias da língua materna”* que é preciso trabalhar, bem como *“ressalta a necessidade de desenvolver o léxico activo das crianças”*. Ainda recomendou para a necessidade do educador estar atento a presença na sala de aula de crianças com outra língua materna e agir em conformidade com essa realidade. No seguimento deste projecto, previa-se a produção de matérias que

viesses apoiar o trabalho linguístico a fazer, tendo em conta os resultados do diagnóstico linguístico feito e as conclusões que dele se retiraram.⁷⁵

Sabe-se que muitos já são os estudos, propostas e experiências feitas que apontam no sentido de, tão cedo quanto possível, sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural.

Segundo Perotti, (1997:78) citando Cummins, J. (1995), *“o papel da escola é transmitir os conhecimentos e as capacidades necessárias à criança, para que ela possa abrir-se ao universal sem renegar as suas raízes de identidade, e que a eficácia de qualquer intervenção educativa referente à alunos imigrantes está significativamente interligada com o modo como os educadores, tanto individual como colectivamente, definiram os seus papéis relativamente à diversidade cultural e linguística”*.

Glória Fischer & Maria da Luz Correia (1999:27) em *Aprender a Ensinar Português como Língua não Materna*, afirmam que o projecto *“O Ensino da Língua Portuguesa como língua segunda”*, coordenado pelo departamento de educação Básica/Núcleo de Organização curricular e Formação e apoiado pela Comissão das Comunidades Europeias – Sócrates, Comenius 2 –, *“tem vindo a acentuar-se em países como a Guiné, Angola, Jugoslávia, Rússia, Ucrânia e outros, na sequência da situação político-social e económica. Esse projecto tem contribuído significativamente para um progressivo reconhecimento e uma maior utilidade do papel do português como segunda língua na integração social e escolar e na prevenção da exclusão social dos alunos”*.

Esse facto denota-se pela preocupação dos professores e das escolas nos pedidos dos materiais concebidos para apoiar o ensino do português como língua não materna, em Portugal bem como em outros países em que o projecto tem lugar.

⁷⁵ (cf. Adelina Maina Gouveia & Manuela Duque Vieira e Sousa (1999), Coelho, Kuedju, Conejo, Rabbit.... *Noesis*, 51, 23-25. Sociedade Entreculturas.

Em algumas escolas que foi posto em prática o projecto, como a Escola do EB1 da Quinta do Conde e a Escola secundária de António Gedeão, Cova da Piedade, foram desenvolvidos projectos interdisciplinares construídos por professores e alunos, que são referências importantes de boas práticas no âmbito do ensino do português como segunda língua em turmas constituídas por alunos filhos de emigrantes portugueses e de imigrantes de várias origens, tendo sido produzidos materiais de grande valor pedagógico, didáctico e estético.⁷⁶ Esse projecto tem como objectivo:

- Apoiar alunos, filhos de emigrantes em situação de retorno, imigrantes de países africanos e outros residentes estrangeiros no seu processo de integração (meio escolar e social), através de um ensino adequado da Língua Portuguesa como segunda língua;
- Integrar a experiência e conhecimentos linguísticos e culturais destes alunos na dinâmica geral da escola;
- Fomentar a elaboração de materiais adequados a este tipo de abordagem;
- Elaborar um modelo de formação inicial e contínua de professores neste domínio.

Partindo do princípio que muitas destas crianças /adolescentes chegam a Portugal sem quaisquer conhecimentos de português, ou têm um domínio muito insuficiente de português relativamente às exigências dos currículos escolares em Portugal, é importante que os professores no processo de ensino-aprendizagem do Português como língua segunda, tenham a devida atenção a estes factores que afectam o desempenho escolar e/ou social desses alunos.

Daí, a necessidade de haver uma sintonia entre a escola (com a inovação e a flexibilização das práticas pedagógicas) e a comunidade (pais, familiares), em

⁷⁶ (cf. Glória Fischer & Maria da Luz Correia, (1999:27), Aprender a Ensinar Português como Língua não Materna, *Noesis*, 51, 27-29, Ministério de Educação e escola Superior de Educação João de Deus.

fazerem um esforço de sempre que possível levar os alunos a falar o português, e a verem programas televisivos ou radiofónicos, por forma a aumentar o nível do léxico, Língua Portuguesa, como língua segunda. Fazendo referência a algumas práticas presentes no projecto, destacam-se: a descrição das características do uso do português como língua não materna, a identificação das necessidades específicas de aprendizagem das línguas, a metodologia do projecto, o trabalho interdisciplinar e a educação pela arte para estimular as várias formas de expressão pessoal e de comunicação com os outros, valorizando, simultaneamente, a identidade pessoal e cultural de cada criança, além de facilitar o desenvolvimento das capacidades de atenção e observação (Fischer & Correia, op.cit:28).

Como instrumento de avaliação, os alunos fazem um teste bilingue, esperando-se que este instrumento apoie na tomada de decisões pedagógicas sobre o percurso escolar de cada aluno, os critérios para a sua transição ou para adaptações curriculares. Tudo isso, passa por uma formação adequada do professor, por forma a habilitá-los para a prática pedagógica diferenciada e a enquadrar, o ensino de português, língua segunda, na gestão flexível dos currículos para os alunos de diferentes origens linguísticas, em Portugal e em outros países em que o português é segunda língua.

Uma outra experiência desenvolveu-se na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP). A ESEP envolveu-se em projectos internacionais, no âmbito do ensino do português como língua estrangeira. Esta escola tem vindo a receber alunos de vários países, nomeadamente França, Inglaterra, Irlanda do Norte e Áustria, no âmbito do Projecto Erasmus e do projecto O Ensino do Francês Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Algumas finalidades estabelecidas para esses projectos são o desenvolvimento da dimensão europeia, a fim de consolidar o espírito de cidadania europeia, apoiando-se no património cultural dos estados membros; a promoção de uma melhoria quantitativa e qualitativa do conhecimento das línguas da União Europeia a

fim de reforçar a compreensão e a solidariedade entre os seus povos; a promoção da dimensão intercultural do ensino. Assim, indo ao encontro dessas finalidades, o curso de Português como língua estrangeira que a ESEP oferece, pretende que os alunos adquiram e desenvolvam o seguinte:

- Competência linguística e comunicativa oral e escrita em Português;
- Conhecimentos da realidade portuguesa actual em várias áreas: organização administrativa e política, aspectos sociais e artísticos;
- Conhecimentos da história contemporânea portuguesa;
- Conhecimentos de Geografia física e Humana de Portugal actual.

Os objectivos traçados têm como finalidade inserir os alunos na realidade portuguesa, isto é, promover a divulgação da língua/cultura portuguesas.

Partindo do princípio que os alunos matriculados neste curso esperam que o ensino/aprendizagem do português lhes permitam saber-fazer imediato, compatível com o seu próprio capital-tempo, é usada uma metodologia “*realista*” que articula as formas escolares de ensino e os modos de aquisição e utilização das línguas. Este “*realismo*” parte-se de uma caracterização em actos semântico-pragmáticos de discurso ou em operações enunciativas, construídas do ponto de vista dos locutores, em detrimento de uma organização em categorias essencialmente formais que exigiriam necessariamente uma reorganização com vista a sua utilização.⁷⁷

Sabe-se que os métodos funcionais vieram revolucionar o ensino das línguas. Apoiam-se na investigação feita no âmbito da linguística moderna e de disciplinas delas derivadas – Sociolinguística e Psicolinguística – e de todas as investigações que revelam o papel da língua na construção do contexto e a entendam como um

⁷⁷ Experiência relatada no âmbito do ensino do Português como Língua Estrangeira, na Escola Superior de Educação de Portalegre, apresentada por Fernanda José Barrocas e Catarina Lopes, Mestre em Literatura Comparada – Portuguesa e Francesa e em Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas, respectivamente, no Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira em Macau, entre os dias 21 à 24 de Maio de 1997.

sistema de interacção social. Centrando a aprendizagem no aspecto semântico e em momentos autênticos da comunicação, o falante torna-se um ser consciente, pois sabe o que faz com a língua e para o que faz. Daqui, a importância que é dada às dimensões pragmática, sociolinguística e discursivo-textual do fenómeno linguístico, em detrimento de análises descritivas e formais. No entanto, as mais recentes metodologias propõem, que se proporcione ao aluno a tomada de consciência da rentabilização das estruturas linguísticas na actividade comunicativa, conjugando-se, deste modo, a aquisição de conhecimentos com a de comportamentos, o aluno passa a saber o que faz com a língua mas também porque o faz, isto é, passa a ser capaz de fazer o uso adequado da língua em contextos vários. Passa a haver uma interacção dinâmica de um saber com um saber-fazer, uma atitude conciliadora entre a dimensão gramatical e a dimensão pragmática da língua. Este suporte teórico, segundo as autoras, vem dos estudos feitos por Benveniste que fundamenta a impossibilidade da separação entre o sistema linguístico e o seu uso e defende a inscrição da enunciação no próprio sistema formal da língua.

O facto de se encarar a língua como um sistema que serve de suporte para a transmissão de uma cultura, levou também a que se pensasse na metodologia “realista” que a ESEP adoptasse para o ensino do Português como língua estrangeira, visto que no caso de uma língua estrangeira, neste caso o português para estrangeiros, o processo de aquisição é sempre uma prática intercultural, dado que, adquirir uma língua como cultura é reconhecer que ela é uma prática social e que, através dela, se manifestam realidades sócio-culturais estruturadoras da própria identidade.

Apoiando-se nesta teoria, é que a ESEP, fez a experiência de ensino do português para estrangeiros. Tratando-se de alunos adultos, com formação universitária, habituados a reflectir sobre a própria língua e outras que no seu percurso académico já aprenderam, sentem necessidade da gramática explícita como meio de mais rapidamente progredirem na aprendizagem e por conseguinte na

competência comunicativa. Fez-se uma sistematização gramatical que permite os alunos ir dando conta das dimensões pragmáticas no sistema formal da Língua Portuguesa. Esse procedimento resultou numa motivação dos alunos, despertando-lhes o interesse pelo conhecimento de características específicas da Língua Portuguesa e proporcionando-lhes a descoberta de semelhanças e diferenças com a sua língua materna.

O material didáctico para essas aulas é construído essencialmente por materiais sociais, documentos autênticos de carácter informativo, de teor jornalístico, publicitário documentos sonoros e visuais para possibilitarem uma representação mais diversificada possível da realidade portuguesa. O trabalho com vários textos literários possibilita a realização de diversas actividades comunicativas, orais e escritas, assim como o tratamento de temas diversos.

Assim, a experiência resultou na utilização de metodologias diferenciadas e na concepção de um ensino por competências também diferenciadas, isto é, competências de interacção, de natureza formal e de natureza cultural. O professor nestas experiências teve sempre o papel de facilitador da aprendizagem, possibilitando o repensar da realidade portuguesa e a redescoberta de quem na realidade são. Estas experiências mostraram-se gratificantes, positivas, tanto para os professores que dela fizeram parte como para os alunos, na medida em que facultou uma prática efectiva de troca de vivências e modos de estar diferentes e visões peculiares do mundo em que vivemos.

Contudo, como qualquer experiência tem os seus fracassos, os alunos apresentaram algumas dificuldades na discriminação de alguns traços pertinentes do foneticismo do português que causaram deficiência no domínio da compreensão e expressão oral. Tal facto leva a que os promotores dessa experiência que também foi positiva e gratificante a repensar numa futura prática pedagógica, mais eficiente do ensino do português como língua estrangeira.

Nos países dos Palops, nomeadamente os países africanos de língua oficial portuguesa, a língua de aprender é, para a maioria (crianças e adultos) uma outra língua. Dependendo de país para país, a presença desta “*língua de escola*” pode variar. Em países como Angola e Moçambique, o português é além de idioma oficial, a língua franca que permite a comunicação entre os falantes de diferentes línguas. Para alguns angolanos e moçambicanos que vivem nas grandes cidades e capitais do país, o português é a língua materna, no entanto, o seu domínio varia, normalmente de acordo com o nível de escolaridade de quem o fala. No entanto, em países pequenos como Cabo-Verde, Guiné-Bissau, a língua materna é o crioulo, tendo o português, o papel de língua de administração, da política e da educação.

No entanto, a Guiné-Bissau apesar de ser um país pequeno, apresenta uma riquíssima variedade de línguas maternas, e o crioulo, próximo do falante de Cabo-verde é língua de comunicação entre falantes de línguas diferentes e de etnias diferentes.

A maior parte das crianças dos Palops que vivem nas zonas urbanas já vão a escola com alguns conhecimentos de português, variando de maior ou menor grau, dependendo da exposição a que elas estiveram à língua, quer através de contacto directo com falantes (pais e amigos de infância) quer através de rádio ou televisão, contrariamente às crianças das zonas rurais, que para elas o português é “*língua desconhecida*”, para o contexto a que elas vivem. Sendo assim, João Pinheiro⁷⁸ (1997), afirma: “*A Língua Portuguesa não pode, por isto, ser encarada como uma área curricular com um estatuto idêntico às outras. As especificidades do processo de ensino-aprendizagem numa língua segunda fazem com que seja necessário privilegiar a criação de contextos de trabalho pedagógico favorecedores da aquisição de competências linguísticas e comunicativas que se constituam como suportes de realização de aprendizagens escolares e extra-escolares*”.

⁷⁸ (cf. João Pinheiro, Ensinar/Aprender uma língua segunda. Implicações na formação dos professores. Actas do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira. Macau, 21 à 24 de Maio, 1997.

Experiências do Português como segunda língua com a **Guiné-Bissau**, país com uma população de cerca de um milhão de habitantes⁷⁹ têm trazido bons resultados relativamente ao ensino-aprendizagem desta língua. Os dados apresentados na Conferencia Internacional do Português como Língua Estrangeira, referem que os falantes do Português, são geralmente adultos escolarizados que vivem nas zonas urbanas. Para este grupo populacional, o português é usado em situações particulares, como por exemplo, os professores, em situação de comunicação pedagógica, nas escolas e praticamente só na sala de aula; os políticos e empresários por ocasião de eventos sociais e formais; os jornalistas, nos jornais, noticiários da televisão e da rádio (neste caso alternando, muitas vezes, com o crioulo, usado habitualmente nas conversas informais (Solla, 1997).

Segundo Solla, citando Couto (1999:49), *“A política linguística urgente neste país ainda é basicamente a esboçada pelo líder revolucionário Amílcar Cabral. A situação linguística guineense forma uma pirâmide. Na base desta pirâmide estão as línguas nativas. No meio, o crioulo sob as suas diversas variantes. No vértice o Português. (...). Podemos dizer que o português é língua de Estado ou de “trabalho” como lhe chamam as autoridades locais. O crioulo é língua nacional e as línguas nativas africanas são línguas de nacionalidade ou etnias”*. Esta multiplicidade de línguas, neste país acabou trazendo dificuldades para a aprendizagem do português, e conseqüentemente a taxa elevada de insucesso escolar e de abandono escolar.

No seguimento das experiências do ensino de português como segunda língua, Solla (1997), aborda sobre a experiência de um projecto de elaboração de manuais escolares em Língua Portuguesa para a Guiné-Bissau. Tratou-se da elaboração de doze manuais, seis do aluno e seis do professor, denominados *“Comunicar...em Português”*, dos quais foram agraciados com o Prémio Salão Expolíngua 1996 de Lisboa. Os manuais foram elaborados para contextos em que a exposição da língua fora da escola é praticamente inexistente, com raras excepções no meio urbano, e

⁷⁹ (cf. Luísa Solla, Aprender numa Segunda Língua – Aprender numa Língua Segunda, 1997, Actas do Seminário Internacional do Português como Língua Estrangeira, Macau.

mesmo na escola o uso da Língua Portuguesa é limitado à sala de aula durante o tempo de instrução.

Aprender uma língua segunda acarreta problemas pedagógicos, sociais e políticos, nos países multilíngues. Solla, citando Gellner (1993:127), “*a seleção de qualquer das línguas locais rivais constitui uma afronta para os que não a têm como língua nativa*”, e acrescenta “*levando a que a escolha recaia numa língua exógena numa tentativa de evitar o favorecimento de determinados grupos étnico-linguísticos, susceptível de originar conflitos dificilmente controláveis*”.

Poth, (1979:10), citando recomendações da UNESCO, aconselha a que as crianças sejam alfabetizados na sua língua materna.

Lewin (1993:48) secundando Poth (1979:10) e de acordo com as recomendações da UNESCO datada de 1982, acrescenta que as investigações feitas mostram que quando a criança é alfabetizada na sua língua materna obtém melhores resultados na aprendizagem de outras línguas e de todas as outras disciplinas do currículo escolar do que quando este processo se desenvolve numa outra língua.

Segundo Solla (1997) a escolha de uma língua materna da criança implica que “*esta tenha uma grafia normalizada se encontrem disponíveis matérias de ensino adequados, assim como gramáticas e dicionários. Implica também um corpo de professores habilitados a usar essa língua em situação de ensino, o que não quer dizer que todas as línguas tenham condições para serem línguas de ensino*”. Porém, sabe-se que muitos países em situação idêntica acabam por escolher a língua colonial de ensino para evitar transtornos psicológicos e de aprendizagem nos alunos, que originam taxas elevadas de abandono e insucesso escolar.

Essa situação de “*desleixo político*” por parte desses países leva-nos a fazer a pergunta:

Como é que a criança vai sustentar-se num espaço novo de aprendizagem (a escola) desconhecido por ela, sobretudo as do meio rural, onde a aprendizagem não é feita por uma única pessoa, neste caso estranha e que lhe fala numa língua estranha, o professor, mas sim por pessoas que contactam com ela diariamente, os pais, os familiares e amigos?

Nas suas reflexões finais sobre o tema, Aprender uma Segunda Língua – Aprender numa Língua Segunda, Solla (1997:138), refere-se ao facto de que a situação linguística em que a criança se movimenta na escola não favorece o seu crescimento harmonioso e é apontada por alguns autores como a causa principal do insucesso escolar. Acrescenta que:

- A submissão aos modelos pedagógicos ocidentais. Os países que produzem “literatura pedagógica” desconhecem praticamente as situações onde decorre o acto pedagógico em África e os constrangimentos a que ele está sujeito. Isto acontece em vários domínios, mas é sobretudo ao nível dos métodos de ensino, que são muitas vezes utilizados em situações para os quais não foram previstas (turmas grandes, ausência ou grande carência de materiais, professores sem formação), que as “importações pedagógicas” apresentam resultados mais catastróficos. As soluções têm de ser encontradas no interior de cada país e os professores têm de ser preparados e implicados na procura de respostas.
- O contexto material da maior parte das escolas não é efectivamente proporcionador de aprendizagens significativas e motivadoras para as crianças. A grande carência de equipamentos adequados e confortáveis, a falta de material de escrita e de estudo e continuidade de conformismo dos professores e das crianças em relação a tudo isto tem de ser mudada. E, no entanto, as escolas dispõem de amplos espaços exteriores que podem ser aproveitados para muitas actividades de

aprendizagem bem mais adequadas que algumas salas de aulas, e embora o meio envolvente possa ser um recurso para o professor, este raramente o aproveita como tal.

PARTE III – O Ensino de Português em Moçambique – novas perspectivas.

CAPÍTULO 1 – Português – Língua segunda (PL2) em Moçambique

1- Pressupostos do Ensino do Português, Língua Segunda, no Ensino de Adultos, em Moçambique

Nas duas primeiras partes, descrevemos a situação linguística de Moçambique, em particular a situação da Língua Portuguesa como língua de ensino, e apresentamos algumas teorias existentes sobre a educação de adultos, ainda indicamos algumas experiências desenvolvidas pela UNESCO no mundo no âmbito da alfabetização e Educação de Adultos, assim como histórias de experiências de ensino da Língua Portuguesa como L2, nos países de expressão portuguesa.

Propomo-nos agora, a partir das ilações que pudemos retirar do estudo da turma, que serviu de ilustração para sustentar a nossa hipótese que acompanhamos e estudamos, contribuir com uma proposta que consideramos viável para o ensino do Português, como língua segunda, em Moçambique, particularmente no ensino de adultos. Contribuímos com formas para desenvolver as competências linguísticas e os níveis de proficiência linguística que se exigem aos aprendentes do Português, nesse contexto.

Depois de apresentarmos os pressupostos teóricos adequados ao ensino de português como L2, a adultos e naquele contexto, pretendemos ainda propor algumas abordagens metodológicas para melhorar a situação de aprendizagem do português a alunos adultos da 10ª classe. Partimos dos problemas encontrados, tanto ao nível da escrita, como da oralidade na análise do inquérito por questionário, das conversas informais, do teste de auto-avaliação de níveis de proficiência

linguística feitos pelos alunos, bem como das entrevistas feitas aos professores da Escola Secundária da Maxaquene, curso nocturno.

Pensar no Português como L2, leva-nos a encará-lo numa perspectiva intranacional e/ou internacional, em função de uma globalização presente neste milénio. Essa globalização que está cada vez mais alargada e aprofundada é uma globalização marcada pelos factores informação, comunicação e consumo.

Segundo Maria Emília Marques, (2003:33), *“trata-se, no entanto, de uma globalização que alguns querem que seja ela própria um sucesso global, isto é, um sucesso de todas as suas componentes, tanto comunicativas e socioculturais, como económicas ou até mesmo políticas. Este processo, lento e longo, marcou sempre a vida daquelas línguas que tiveram de resolver problemas decorrentes de uma comunicação internacional a nível do mundo, fosse ele qual fosse. É o caso do Português, do latim, e do Inglês, línguas veiculares e linguae francae, se bem que tendo tido, e tendo actualmente estatutos diversos”*.

Partindo do princípio de que o professor deve ter uma certa flexibilidade na didáctica de qualquer língua, neste caso do Português como L2, devido a heterogeneidade da turma, em termos linguísticos, socioeconómicos e étnicos, pensamos que seria adequado adoptar as teorias da Andragogia com alguma ligação com à teoria de Paulo Freire, de modo a ajustar as duas teorias à realidade do ensino de Português, na educação de adultos, particularmente nos alunos da 10ª classe da escola em estudo.

Na teoria andragógica o professor deve trabalhar junto com os alunos para desenvolver métodos e implementar o currículo a partir das necessidades e experiências dos alunos adultos. Segundo esta teoria o professor deve ser um facilitador da aprendizagem autodidacta, com o objectivo de desenvolver a autoconfiança nos alunos, na aprendizagem, no planeamento e na avaliação durante as suas actividades de aprendizagem. A aprendizagem deve estar centrada nos aprendentes, e sendo o professor também um aprendente entre os aprendentes, isto é, o professor deve aprender com a experiência dos alunos. O professor facilita a aprendizagem que acontece em grupos pequenos, os alunos participam activamente

em pequenos grupos, o conhecimento é pessoal e pode conquistar-se. Os conteúdos das lições podem ser negociados com os aprendentes e podendo ser alterados. A motivação vem do aprendente.

Por sua vez, na teoria da aprendizagem experimental de Paulo Freire, a aprendizagem é feita através das experiências que os alunos têm da vida social e da vida académica. O aproveitamento das experiências diárias das pessoas na educação é muito importante para o sucesso da aprendizagem. A partir das várias temáticas discutidas e escolhidas por consenso nas aulas, os alunos procuram descobrir as causas dos problemas existentes e ver as possíveis soluções. Para Freire, as pessoas não só têm que ler a (s) palavra (s), mas também ler o mundo. A aprendizagem experimental para ter sucesso deve seguir os seguintes passos: análise da situação/problema, efeitos no grupo, e causas do problema e solução possível para o problema (discutidos ao nível dos grupos). De acordo com os princípios da pedagogia de Freire (1975:8) *“o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência. É preciso criar experiências inovadoras através de debates, sobre temas da vida social e cultural do aluno/alfabetizando, no ensino”* (Freire, 1975:102).

Assim, os professores devem ser formados com didácticas apropriadas de acordo com a realidade de cada turma, visto que cada caso é um caso, e, conseqüentemente, cada turma tem uma particularidade diferente. No entanto, estamos conscientes que isso traria complicações ao nível de gestão de fundos para a formação de professores, tendo em conta as várias realidades das turmas. Se os alunos se adaptarem à experiência, podemos inferir que a experiência será correcta para outros casos similares. A didáctica do Português como L2 será induzida da análise do estudo da turma, do contexto em que ela é formada, dos trajectos de aprendizagem por parte dos alunos.

Segundo Maria Emília Marques, (2003:80), em aulas multilingues e multiculturais deve-se considerar qualquer enunciado como aceitável, isto é, *“se, em condições normais de comunicação, o referido enunciado for considerado possível de ser compreendido por falantes dessa língua. A não – compreensão estabelece,*

portanto, uma fronteira". Daí que a noção de aceitabilidade é factor essencial na comunicação.

A mesma autora considera que ao contrário de uma gramaticalidade enraizada na competência linguística do sujeito falante, a aceitabilidade depende de factores de uso. No entanto, os factores que podem conduzir à não-compreensão, como a ignorância ou filtragem afectiva de determinado universo de referência, desrespeito pelas restrições contextuais, a capacidade de atenção, de retenção do que vai sendo ouvido, de estruturação rápida e sucinta da informação essencial, a situação, o contexto, os actores em presença, o tema de que se fala, etc., influenciam a aceitabilidade do que é dito⁸⁰ (Marques, 2003:80).

Qualquer aprendente já tem uma competência comunicativa desenvolvida na sua língua materna (L1) dado viver em determinado contexto social e cultural, sendo que, raramente, o estudante tem consciência disso. Daí que a melhor forma de consciencializar essa competência reside numa metodologia com base em contrastes, que torne o aluno sensível e que o leve a descobrir e/ou reagir a diferenças e semelhanças entre "*contratos e rituais socioverbais*" próprios do espaço social que o rodeia (cf. Marques, 2003:81).

A referida autora, (2003:82) citando Bourdieu (2001), considera que, em todos os sectores, a sociedade funciona como um espaço marcado por uma dominância e um poder, cujos mecanismos se encontram dissimulados, sendo que, tal espaço é apresentado por duas dimensões: a polaridade vertical que abarca a quantidade de recursos de que os indivíduos dispõem, e a polaridade horizontal que reparte os recursos entre capitais económicos (propriedades, rendimentos), social (estilos de vida, opiniões) e cultural (diplomas, conhecimentos)⁸¹. Assim, a cada campo e, nele, a cada posição social, correspondem, níveis de poder simbólico, disposições, representações mentais, opiniões, normas, Nesses campos, segundo Bourdieu

⁸⁰ Relativamente à aceitabilidade do que é dito, cf. Marques, (2003:80)

⁸¹ Para Bourdieu, o capital (cultural, social e simbólico) mais do que bens ou dinheiro, o capital económico conta o capital cultural (diplomas, saberes, códigos culturais apropriados, modo de falar, "boas maneiras"...) e o capital social (relações, conhecimentos, ...), ambos têm um papel fundamental na determinação e na reprodução de posições sociais.

(2001), cruzam-se, por um lado, *habitus* individuais, por outro, *habitus* de classe – ou seja, o espaço aberto constitui uma matriz, determinada pela posição no todo social, filtro que nos faz ver o mundo e nos faz agir de determinado modo. A matriz neste caso é o vector da unidade e de permanência, embora, muitas vezes, não conscientes.

Questões culturais, políticas, religiosas, científicas e artísticas devem constar da programação das aulas, principalmente em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural dos alunos. A Internet, os *media*, podem ser veículos de transmissão desses factores.

Sendo assim, deve-se adaptar o ensino, tendo em conta a situação e um contexto marcados pela diversidade de actores, tentando trabalhar a competência comunicacional dos alunos e criando, durante o processo de formação, o maior número possível de situações que coexistem, com a finalidade de consciencializar, através de reflexões meta comunicacionais e meta linguísticas, contrastes, parecenças, identidades.

Portanto, a criação de estratégias de ensino, que sejam flexíveis ou de confronto, tendo em conta a realidade dos alunos é pertinente, no ensino de uma língua, neste caso concreto, o português como língua segunda. Ainda para Marques, *“essas estratégias pedagógicas devem visar entre outras finalidades, a criação de materiais supletivos; a utilização de grande diversidade dos chamados “documentos autênticos”; a reintrodução pontual, da prática da tradução (dada a presença na escola de alunos que têm um défice de proficiência linguística em português, uma vez que a escola é um espaço de confrontação comunicacional, sociocultural e linguístico; a imaginação de exercícios criativos que propiciam a desconstrução e a reconstrução do discurso, flexibilizando capacidades, tanto de compreensão, como de expressão (oral e escrita)”* (Marques, 2003:84).

Para conhecer a competência linguística do português nos alunos, o professor deve ter em conta a imagem que o aluno tem de si próprio em relação à língua, uma vez que a imagem que alguém tem de si próprio afecta e é afectada, tanto pelas interacções com outrem, como por aquilo que esse alguém consegue levar a cabo, a

sua auto-realização. Assim, é importante que o professor tente modificar em alguns alunos a imagem que têm de si próprios como falantes do português; avalie as possibilidades de cada um com cuidado; e que organize a turma em grupos de três alunos (um mais forte, um médio, um mais fraco), valorizando os saberes que cada um possui, mas permitindo que haja um espírito de inter-ajuda entre o grupo. O estímulo e a motivação pela aprendizagem devem ser para todos os alunos, partindo do princípio de que articular claramente, ser coerente, falar sem erros e escrever com finalidade, não é inato. Essas capacidades são destrezas (*skills*) que se desenvolvem ao longo da aprendizagem.

Através de vários exercícios, orais ou escritos, o professor compreenderá que há factores que condicionam o nosso modo de ver o mundo, isto é, o modo de apreender certos estímulos, organizá-los em esquemas significativos, muitas vezes pré-construídos, e de os interpretar. A interpretação pode ser condicionada a experiências anteriores, por ideias feitas através de estereótipos, clichés, expectativas, saberes vários, pela boa/má disposição pontual, pela idade, o estado de saúde, dificuldades em ver ou ouvir, entre outros aspectos.

A cultura de cada um também modela a visão que a pessoa tem do mundo, acontecendo o mesmo, em relação ao lugar e ao papel que imaginamos ter e à imagem que fazemos de nós próprios. Por exemplo, o professor poderá mandar os alunos, escolherem uma questão que considerem importante.

Outro factor que o professor também deve incluir como estratégia é o factor emocional. Deve estar atento à turma, sobretudo nas situações em que o aluno se expõe mais (debates, simulações do real). Mesmo numa aula em que a oralidade é muito importante, há alunos que ficam em silêncio; não conseguem verbalizar o que sentem, sobretudo se a emoção é negativa, ou se a intervenção vai contra a sua cultura. Há usos sociais que não lho permitem, há também o medo das consequências, dada a situação de menos poder para o aluno. Por exemplo, a não participação na sala de aula por parte do aluno, muitas vezes não é sinónimo de falta de conhecimento, mas sim de respeito em não contrariar a pessoa mais velha, o professor que para muitos alunos e dependendo da cultura, substitui o ancião da

comunidade. Tudo o que o ancião diz é lei e não pode ser discutido. Quem fala do ancião, fala do pai ou do familiar mais velho. Nestes casos, o professor deve tentar consciencializar o aluno sobre os motivos por que não fala, falar-lhe de alguns aspectos negativos de certas culturas, lembrar-lhe que muitos dos medos, ou dos ciúmes, vêm de pensamentos irracionais e que importa compreender os estímulos que levaram ao seu aparecimento, de modo a fazer com que a emoção não bloqueie a mente do aluno.

A este propósito, é pertinente fazer referência ao modelo de aprendizagem, de H. Gardner (1993), para compará-lo com outros modelos de aprendizagem. O Modelo sociocultural deste autor, citado por Marques (2003:110) enfatiza os seguintes aspectos:

1. *Contexto sociocultural – nível societal (macro sociológico), nível sistémico (educacional), nível institucional organizacional, nível situacional (formação);*
2. *Situação e contexto de aquisição (actos de formação);*
3. *Factores individuais, específicos, próprios a cada aprendente;*
4. *Objectivos (linguísticos, ...) de uma aprendizagem localizada (eu, aqui, agora).*

Assim, o “Contexto”, entende-se como meio que demarca valores e atitudes culturais que podem pesar negativa ou positivamente, na aprendizagem; o sistema organizacional, que estrutura contexto e situação, influencia o aprendiz ou não, (estilos, metodologias, formalismos decorrente do tipo de ensino, de comportamentos), abarcando tanto o cognitivo, como o afectivo ou o relacional (atmosfera, clima psicológico), afectando factores individuais; os objectivos estabelecidos nos programas, orientam a actividade, embora necessitem de uma mutação profunda que acompanhe a evolução de uma didáctica das línguas que passou, precisamente, de “*didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*”.

⁸²Ora, sabendo-se que os alunos do ensino nocturno são jovens e adultos com perspectivas de vida diferentes, com experiências de vida e com percursos de

⁸² Este título é feito em homenagem à obra de Louise Dabène (1998) – e editado pelo CDL – LIDILEM – Iniversité Stendhal – Grenoble III.

aprendizagens igualmente diferentes, julgamos que o modelo sociocultural de Gardner, aliado às teorias de aprendizagem experimental de Paulo Freire, bem como a teoria da Andragogia são as mais indicadas para o ensino de adultos. Perante turmas heterogéneas em termos de idade, sexo, língua, cultura, formação académica, objectivos de vida, a Andragogia, iria de encontro ao tipo de aluno em situação. Segundo Freire, a aprendizagem deve centrar-se na experiência do aprendiz, o que vai de encontro aos objectivos do aluno do ensino de adultos/nocturno, bem como da UNESCO, quando faz referência à aprendizagem que deve ser prolongada pela vida fora.

Os alunos encontram-se marcados por hábitos e costumes, que acabam por se repercutir na forma como encaram o professor e os colegas na sala de aula, a forma como encaram as observações do professor sobre um determinado erro cometido, a sua participação ou não na turma, a interacção com os colegas na sala de aula, entre outros aspectos.

Quando o aluno adulto vai para a escola tem em mente um objectivo, que muitas vezes está ligado à sua actividade profissional, à sua situação social. Por vezes, concluir um nível de ensino é atingir uma meta profissional, é obter um diploma por ele desejado para subir de categoria nos serviços ou adquirir um certo estatuto na sociedade/comunidade onde está inserido. No entanto, os programas, particularmente os da 10ª classe do ensino secundário, deviam estar orientados para as expectativas do aluno nocturno, ou seja, programas que formem profissionalmente os alunos. As disciplinas leccionadas, os objectivos traçados de acordo com os conteúdos programáticos, estão muito aquém dessas expectativas do aluno.

Pensar num modelo de aprendizagem diferente, partindo da alteração dos programas actuais de ensino, passando por um separação dos objectivos de ensino para o aluno do curso nocturno e o aluno do curso diurno, com temáticas direccionadas às necessidades reais dos alunos, seria pertinente para que o aluno não só alcançasse os seus objectivos de aprendizagem mas também diminuísse o índice elevado de reprovações e/ou desistências dos alunos, no ensino de adultos.

No entanto, essa alteração dos programas deveria ser secundada por uma formação adequada dos professores que ensinam estes alunos adultos, de modo a que a sua actuação na sala de aula fosse flexível e adequada.

Desta forma o estudante, perante um processo de aprendizagem activo e flexível, poderá aprender como:

- dominar a criatividade na observação/análise do problema, isto é, as dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- detectar os problemas;
- intervir em actividades de “*brain-storming*”;
- avaliar ideias, hipóteses de solução;
- testar a sua implementação, optando pela mais adequada;
- adquirir processos de liderança, colaboração (a partir dos grupos de trabalho), confiança mútua, desenvolvimento organizacional.

No entanto, na óptica desta aprendizagem, o professor tem de se transformar, primeiro, ele também, em aprendente; depois, e sempre, em pessoa-recurso, em mediador de saberes, em guia, em referência moral, apoiado pela escola, como instituição, que investe, não apenas em equipamentos, e em reforços programáticos, mas, e sobretudo, no *professor educador*, de uma formação adequada, contínua, que deixa o professor com uma personalidade rica, facetada e não como um hábil treinador e transmissor de rotinas pedagógicas. Assim, nesta óptica de aprendizagem “*A interacção está na base do ensinar – aprender como mola de práticas de estratégias interpessoais*”.⁸³

No entanto, afirma-se que, para que este processo delicado e instável de ensino-aprendizagem resulte, torna-se necessária uma acção reflectida (Argyris & Schon, 1974), a partir do que Van Manen (1991) designou por “*tacto pedagógico*” e que tem muito de confiança e de respeito mútuos. É uma interacção que ultrapassa o que se costuma designar por *social skills*, por um lado, até por visar uma

⁸³ (cf. Marques, 2003:113, Português – Língua Segunda).

dialectização de conteúdos; por outro lado, porque esta interacção se encontra “*directed at shaping and influencing (not moulding), by means of a range of pedagogical skills what people became as persons through whatever it is that is taught*”,⁸⁴ isto é, deve-se construir o indivíduo com base em toda a aprendizagem, mas não moldá-lo por meio de uma teoria de competências pedagógicas.

O professor/educador tem de desenvolver e aprofundar uma formação sempre continuada, com vista ao desenvolvimento e enriquecimento do indivíduo, tanto na sua autonomia, quanto na sua capacidade de trabalhar em grupo, ou na sua adaptabilidade a contextos e a situações inesperadas, em que o desenvolvimento terá de enraizar-se numa história de vida marcada, predominantemente pela família, pela escola, pelos amigos, pelos *media*.

Deste modo, pensar nas TIC, nas telecomunicações, numa telemática educativa virada para a realidade dos alunos, perante uma sociedade marcada pela globalização, parece ser imperioso, a partir de perspectivas educativas que vão de encontro à realidade social, cultural e educativa do aluno adulto. Assim, é necessário que o professor tenha em conta a sua capacidade de aferir as crenças e as preocupações associadas, por exemplo, a certas formas verbais socialmente minimizadas, de modo a que não se produza nenhum desenraizamento.

O professor terá de ter cuidado em não decepcionar os alunos e não os levar a perderem a confiança nem nele, nem neles próprios, enquanto pessoa (nível de relação) ou como alguém que domina os conteúdos que ensina ou aprende (nível de apropriação) e a maneira de os transmitir ou deles se apropriar. Se, pelo contrário, o professor não tiver êxito, isso só levará facilmente a uma perda de confiança, da sua parte, como docente, como no sistema, com todas as consequências advindas.

⁸⁴ Van- Manen, M., 1991, “Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting”. In *Journal of curriculum studies*, 23-6, pp.507-536, in Marques, 2003)

1.1- Ensinar a Língua Portuguesa, como segunda língua, a adultos, em Moçambique – um olhar sobre a realidade.

Sabe-se que toda a intervenção decorre de uma determinada intenção comunicativa. Fala-se porque se tem algo a dizer e porque se deseja fazê-lo, seja para se obter algo, seja para se afirmar socialmente, ou mesmo para estabelecer e/ou manter contacto com o outro. Do mesmo modo, a recepção da mensagem é orientada em função das intenções que o ouvinte pressupõe existirem na fala do parceiro. É do tipo de relação entre o locutor e o ouvinte que decorre o tipo de acção a ser empreendido pelo locutor através do discurso.

Assim, é importante a realização bem sucedida de um acto de fala (entenda-se como acto de fala, a actualização e realização das potencialidades da língua numa instância precisa de comunicação. Esse acto é específico quanto aos locutores, ao lugar, ao momento, às circunstâncias diversas que o acompanham, cada acto de fala é um acto único).⁸⁵

Factores sociais e institucionais influenciam todo o discurso, sendo o contexto essencial à compreensão do seu sentido. É o contexto na sua integralidade que permite compreender o sentido e o valor de uma intervenção. É por isso que, em uma determinada situação, o enunciado “você bebe?” pode significar “você quer uma bebida?” e, em outra, “o cheiro a álcool incomoda-o?”.

Quanto à relação oral vs escrito, perante uma abordagem comunicativa, não se pode mais opor as duas modalidades de modo absoluto, nem dar prioridade ou valorizar uma em detrimento da outra, mas considerá-las na sua especificidade e autonomia e analisar as interferências múltiplas que podem existir entre elas.

A prática da oralidade, muitas vezes, é encarada em segundo plano no contexto de sala de aula, relativamente à prática da escrita.

Tudo isso não significa limitar no aluno a sua língua materna (seja ela qual for) que traz para a escola. É necessário proporcionar-lhe a oportunidade de adquirir e/ou melhorar o domínio de outras competências linguísticas, outras formas de falar,

⁸⁵ (cf. R. Gallisson & D. Coste, (1983), Dicionário de Didáctica de Línguas.

sobretudo o português padrão, não apenas porque elas serão socialmente avaliadas, mas também porque o seu domínio lhe dará acesso à informação escrita. Não se trata, pois, de substituir – a língua materna (seja ela de origem bantu ou não) pela Língua Portuguesa – mas adicionar; para aumentar os recursos linguísticos prévios do aluno, acrescentando-lhes o domínio da Língua Portuguesa (entre outras) que, nesta perspectiva, passa a ser visto não como a forma única de expressão, mas como uma alternativa a mais a ser utilizada quando a situação o exigir.

A ampliação e o aperfeiçoamento da competência comunicativa, isto é, da habilidade de adequar o discurso à situação de comunicação, pressupõem que, no contexto escolar, o aluno tenha a oportunidade de participar activamente nos mais diversos tipos de eventos comunicativos. A escuta e a produção dos diferentes tipos de discurso, seguida da identificação e análise do contexto sociocultural em que, ocorrem poderão contribuir para que, gradualmente, os alunos venham a reutilizar adequadamente as diferentes possibilidades de expressão que as línguas oferecem, de acordo com as exigências da situação social a que estiverem expostos. Assim sendo, a sala de aula pode ser um espaço de intercâmbio das línguas existentes na turma, o que pode ser feito através de exposições de temas conhecidos e de interesse dos alunos, da fala dos alunos ao discurso da rádio, da televisão, do disco, do cinema, de um chefe de uma comunidade durante uma cerimónia religiosa, social, tradicional, cuja escuta e registo o uso do gravador torna possível, por forma a valorizar a cultura e a língua do aluno.

Também é possível tornar o espaço da aula de português menos “fechado”, menos limitado, seja através de uma acção pedagógica que integre o trabalho realizado nas outras disciplinas, seja transformando a situação escolar de modo que os alunos tenham uma maior liberdade de acção e de movimento. Se se quer favorecer a comunicação oral, os alunos devem estar face a face, o que supõe, entre outras coisas, um arranjo adequado das carteiras na sala de aula, seja em círculo; em quadrado, ou em forma de “U”, de modo a facilitar o estabelecimento das mais diversas interacções.

Nesse sentido, deve-se explorar ao máximo as possibilidades de comunicação na turma: professor/turma, professor/aluno, professor/um grupo de alunos, um grupo/a turma, por exemplo.

Uma outra possibilidade de se abrir o mundo “fechado” da escola para a vida estaria na introdução, dos mais variados discursos, seja através do uso de equipamento adequado, entre eles o gravador, que permite a fixação de discursos produzidos em outros contextos que não o escolar, seja através da presença, de pessoas da comunidade (escritores, pais dos alunos, professores de outras escolas, desportistas, políticos, animadores culturais das comunidades, chefes comunitários, etc.), cujas intervenções possibilitem a sensibilização dos alunos aos vários tipos de discursos orais e, conseqüentemente, a ampliação de suas capacidades de recepção/produção crítica desses discursos. Pode-se pensar ainda na simulação de situações de comunicação oral – contactos por telefone, entrevistas, pedidos de informação, ritos de iniciação (através de dramatizações), com sujeitos que tenham um certo *status* social, nível de escolaridade, idade, intenções, registo de língua e que proporcionem aos alunos oportunidades reais de usar a língua, de assumir os seus papeis de emissores e receptores em todo um leque de comunicações orais.

No que concerne essencialmente à língua falada, pensa-se que esse conhecimento pode ajudar o professor a estimular nos alunos a observação de que a escrita não é um decalque da oralidade, a compreender as dificuldades que os alunos costumam enfrentar na passagem da oralidade à escrita, e conduzi-lo a fazer as melhores escolhas referente à selecção de métodos, técnicas e exercícios mais adequados.

1.2- Necessidades linguísticas e motivação

Durante o processo de aprendizagem, o professor deve ter sempre presente que o aluno não só deve conhecer a língua enquanto meio de comunicação, mas também a sua capacidade, motivação e necessidade em comunicar.⁸⁶

Em relação à noção de necessidade linguística, poderemos socorrer-nos das teorias da Andragogia quando afirmam que *“a necessidade é uma lacuna ou discrepância entre a presente situação e a situação desejada. A necessidade é mais como um problema, uma preocupação, ou um sentimento vago de insatisfação. Neste caso as necessidades podem incluir informação ou oportunidades de aprendizagem, para ajudar a dominar/vencer as experiências negativas dos encontros anteriores com o sistema de educação”*.⁸⁷

A partir desta concepção de necessidade linguística, podemos depreender uma nova maneira de conceber o fazer pedagógico na Língua Portuguesa, como segunda língua.

A simples satisfação das necessidades expressivas/linguísticas, manifestas ou inconscientes dos alunos, não garante a motivação, cuja importância para a aprendizagem bem sucedida não é preciso enfatizar. Existem outros factores capazes de suscitar e manter a motivação. Um deles é a própria atitude do professor ao reconhecer e valorizar o conhecimento linguístico prévio do aluno (independentemente da língua que o aluno mais domina), ao invés de se limitar a apontar-lhe as falhas e insuficiências.

Uma outra forma de se garantir a motivação está em mostrar aos alunos que, ao aprenderem uma língua, neste caso a Língua Portuguesa, não só conseguem boas notas na disciplina e passam de ano, mas também conhecem os aspectos relacionados com a língua, entre outros, o aspecto lúdico que, quando bem exercitados, favorecem o gosto e o desejo pela expressão oral, transmitindo-lhes

⁸⁶ (Cf. Besse, 1980:41).

⁸⁷ Relativamente as necessidades dos aprendentes adultos, veja “Avaliação de Necessidades dos Aprendentes Adultos” in textos da Copyright: Department of Adult Education UNIN, 2000.

confiança no momento da elocução, apesar de todas as lacunas e limitações que possam advir dessa aprendizagem. A prática da oralidade supõe, assim, intercâmbio, partilha, uma relação em que intervêm o desejo, a necessidade e a liberdade de situar a própria experiência em relação às das outras e em relação ao mundo.

Também sabemos que a Língua Portuguesa é tida como a disciplina por excelência da escola pelo facto de ser, ao mesmo tempo, objecto de estudo, meio de comunicação utilizado nas relações humanas e instrumento para o ensino/aprendizagem das demais disciplinas escolares. Assim, a Língua Portuguesa assume uma situação de privilégio nos currículos e programas escolares, em relação às outras disciplinas, por se tratar de uma disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino e que influencia a aprovação de ano.

Entretanto, a pretendida relevância atribuída ao ensino do português pelos documentos oficiais, programas e pela própria prática em sala de aula privilegia em especial a modalidade escrita, colocando a modalidade da oralidade em segundo plano.

1.3. Análise de programa da 10ª classe

Na tentativa de obter dados que pudessem dar contornos mais precisos a esta situação, decidimos proceder a um levantamento dos conteúdos programáticos para a 10ª classe, do ensino secundário geral, que são elaborados pelo Ministério de Educação, procurando referências, recomendações sobre o ensino/aprendizagem da língua oral. Em seguida, analisamos as respostas dadas pelos alunos, da 10ª classe, curso nocturno, nosso público-alvo neste estudo, nos inquéritos por questionários referentes aos exercícios de oralidade praticados na sala de aula. Pretendia-se verificar a realização de actividades sistemáticas ligadas essencialmente ao aperfeiçoamento da expressão oral dos alunos.

Analisados os conteúdos programáticos para a 10ª classe, (ver anexo nº 12) comparando-os com os da 8ª e 9ª classes, do mesmo ciclo, constatamos que os programas privilegiam a escrita em relação à oralidade. A escrita é vista, no entender dos programadores, como forma superior de expressão, seja pelas suas características de conservação e fixação, seja pela sua produção depender da aprendizagem de técnicas específicas, sem esquecer o facto de ser mais estritamente codificada do que a linguagem oral, cujos “desvios” da norma gramatical são mais facilmente admitidos.

A unidade de textos que abordam exercícios de expressão oral nos programas é a seguinte:

- Textos Orais ou Escritos de Chamada de Atenção e Argumentativos, (anúncio simples e publicitário, avisos) – 1º trimestre
- Textos dramáticos Orais ou Escritos (1º trimestre)
- Textos, Orais ou Escritos, de natureza Didáctica ou Científica (Manuais Escolares, Receitas de Cozinha, Instruções varias) – 2º trimestre
- Textos Narrativos Orais ou Escritos (lenda, conto, fábula, novela, romance) – 3º trimestre.

Tendo em conta estas tipologias textuais, o programa propõe as seguintes actividades:

- Resposta oral de perguntas de questionários orais, com vista a uma melhor compreensão e análise de um texto narrativo (duas vezes);
- Realização ou simulação de uma entrevista a uma entidade social (2 vezes);
- Reconto oral ou por escrito de textos narrativos em prosa ou em verso (uma vez);
- Debate sobre temas actuais da sociedade (2 vezes);
- Apresentação oral de um trabalho pesquisado na biblioteca (uma vez);
- Resumo oral de textos narrativos do livro do aluno (uma vez);

- Exposição oral sobre uma pesquisa feita pelos alunos na comunidade onde estão inseridos, sobre o modo de viver dessa comunidade (uma vez);
- Representação de um texto dramático, seleccionado no livro do aluno (uma vez).

Comparando estas actividades com actividades de produção escrita, nota-se que as actividades programadas para o exercício da expressão oral são muito poucas, tendo em conta os objectivos gerais do programa (ver anexo nº3) que se anuncia para a 10ª classe. Alguns dos objectivos traçados pelo programa é: utilizar a língua para “descrever” a própria cultura e as alheias como parte de uma sociedade universal; dominar a expressão oral e escrita em situações diversificadas da vida política e social; usar no seu quotidiano tipos diversificados de textos orais e escritos; intervir pessoalmente em momentos diversificados de comunicação.

Pelas actividades de expressão oral presentes no programa da 10ª classe, quando se faz alusão à língua falada, depreendemos que esta é ensinada e julgada na sua adequação ao enunciado escrito, o que nos permite presumir que o ensino da Língua Portuguesa, para os programadores, visa o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno nos domínios oral e escrito. No entanto, as intenções anunciadas nos programas parecem não corresponder à realidade dos factos, contrariando, deste modo, os objectivos preconizados no programa. (ver programa para a 10ª classe do Ensino Secundário Geral, em anexo nº 3).

Julgamos que se assinala aqui um erro metodológico, porque, como se sabe, a oralidade difere da escrita em vários aspectos.

Ao indicar a leitura de textos como meio para desenvolver no aluno a capacidade de expressão oral, o programa deixa clara a opção por uma abordagem da oralidade a partir da escrita que, por sua vez, deixa entrever a convicção, generalizada no contexto escolar, de que o discurso oral possui as mesmas regras que o discurso escrito. Assim, para aprender a falar correctamente, bastaria aprender a ler e a escrever.

Outra constatação significativa, por nós observada, é o facto de que as estratégias das actividades, supostamente programadas para o desenvolvimento da expressão oral, se restrinjam a “leitura expressiva do texto” e à “exposição oral” (resumo de textos). A leitura em voz alta, por exemplo, não parece ser a melhor estratégia para o aperfeiçoamento da expressão oral. Primeiro, porque o facto de se ler em voz alta não retira do texto o seu carácter de realização escrita. Segundo, a leitura em voz alta é mais uma actividade de interpretação, de recriação do que de realização oral.

Vê-se pois, que, aparentemente, as recomendações contidas nos programas (8ª, 9ª, 10ª classes) contemplam igualmente a expressão oral e a expressão escrita. No entanto, uma leitura mais atenta verá confirmado o privilégio dado à escrita. Inicialmente, observa-se que o suporte, a partir do qual se pretende desenvolver a competência oral, é o texto escrito literário, em prosa e em verso.

O programa recomenda de entre outros aspectos, o trabalho em grupo, seguido de debate na sala de aula, como forma de desenvolver habilidades tais como, saber ler, saber falar e saber ouvir, competências importantes não só para a vida escolar, como também para a vida social. A investigação individual em bibliotecas é também uma recomendação do programa, apesar desta actividade, não poder ser feita pela maioria dos alunos que estão em escolas sem bibliotecas ou distantes das bibliotecas municipais.

Na divisão das unidades programáticas dos três trimestres, de um ano lectivo, estão contempladas 15 horas para trabalhar textos, orais ou escritos, de chamada de atenção e argumentativos (1º trimestre); 10 horas para textos dramáticos orais ou escritos; 10 horas para textos orais ou escritos, de natureza didáctica ou científica (2º trimestre); e 15 horas para textos narrativos orais ou escritos (3º trimestre), privilegiando-se os textos narrativos escritos.

Aos textos poéticos escritos atribuem-se mais horas lectivas, justificando-se a pouca importância que se dá aos textos orais, com vista a exercitação da expressão oral dos alunos.

Os exercícios programados para os textos narrativos, orais ou escritos, estão mais virados para perguntas de interpretação textual, para a estrutura formal dos textos, do que propriamente o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, apesar de se aconselharem textos como: o conto, a fábula, a lenda, a novela, o romance, o aviso, o anúncio simples e publicitário, os manuais escolares, as receitas de cozinha, as instruções várias e guias turísticos.

Fazendo uma leitura atenta dos objectivos específicos das unidades programadas, referentes aos textos orais ou escritos, acima descritos, verificamos que, em 15 horas lectivas, somente estão previstas uma ou duas actividades de reconto oral, debate, entrevista, exposição oral, de textos ou temas sociais. Os restantes objectivos específicos visam perguntas relacionadas com a identificação das personagens, com o tipo de narrador, com a identificação das figuras de estilo no texto e exercícios gramaticais (análise da frase simples e complexa) e outros itens de ordem gramatical.

Nas actividades da aula, privilegiam-se a leitura oral de textos, a apresentação e organização de textos, a análise de tipos de linguagem, e a produção escrita de alguns tipos de textos.

Transcrevemos de seguida as sugestões de estratégias recomendadas aos professores, no programa de português da 10ª classe, na unidade didáctica – O texto Narrativo, em 15 horas lectivas:

- Análise de textos narrativos nos seguintes aspectos:

- a) Pesquisa de elementos referentes ao tempo;
- b) Análise do tempo da história a partir desses elementos;
- c) Levantamento de elementos para a caracterização psicológica das personagens;
- d) Distinção entre personagens planas e redondas;
- e) Identificação do tipo a que a narrativa pertence;
- f) Identificação de alguns recursos de estilo.

- Exercícios de leitura clara, correcta e obedecendo à expressividade da pontuação:

- Exercícios de vocabulário;
- Elaboração de fichas de leitura;

- Realização de diversos exercícios sempre com base num texto (oral ou Escrito) para:

- a) Conjuguar formas verbais;
- b) Conjuguar a mesma forma em diferentes conjugações.

- Resumo oral de textos narrativos (oralização de textos)

- Produção escrita de um texto narrativo real (escrita)

- Materiais

Estes materiais são textos retirados do livro do aluno da 10ª classe, para análise na sala de aula.

- “ A minha avó”;
- “ Das tribulações que Lisboa padecia por míngua de mantimentos”;
- “ O trapiche”.

Apesar de um dos objectivos específicos ser resumir oralmente textos narrativos, o professor limita-se a mandar os alunos fazerem recontos orais de histórias lidas nos textos por ele seleccionados, no livro do aluno, e não de histórias e outros acontecimentos vividos pelos alunos noutros contextos e que sirvam de motivação para o exercício da expressão oral dos alunos.

CAPÍTULO 2 – Actividades de aprendizagem

1 - Sugestões de Actividades de Aprendizagem para turmas da 10ª classe do ensino de adultos, em Moçambique.

Tendo em conta as teorias enunciadas no capítulo 1 da parte III e que pensamos adoptar nas sugestões de actividades de aprendizagem para algumas aulas de português para a 10ª classe do ensino nocturno em Moçambique e sabendo que essas turmas estão marcadas pela multiculturalidade que advém da diversidade cultural e linguística dos alunos que compõem as turmas, iremos apresentar algumas sugestões de planificação de algumas aulas, articuladas na unidade didáctica “A narrativa”. Julgamos, deste modo, poder contribuir, de alguma forma, para que o ensino da Língua Portuguesa, na 10ª classe do ensino de adultos, melhore em termos de nível de proficiência linguística e, conseqüentemente diminua o índice de reprovações.

2. – Sugestões para uma planificação de uma Unidade Didáctica – A Narrativa

Tendo em conta as recomendações do programa de Português da 10ª classe do Ensino Secundário Geral, propusemo-nos apresentar sugestões para uma planificação de uma unidade didáctica, sobre o texto narrativo.

Assim, sugerimos para a unidade didáctica – O Texto Narrativo, 15 horas lectivas, a seguinte planificação, tendo em conta a especificidade/realidade dos alunos da 10ª classe, do ensino de adultos, partindo de algumas teorias de ensino/aprendizagem por nós estudadas.

Os exercícios aqui sugeridos são imaginados tendo em vista uma dupla perspectiva, isto é, o desenvolvimento progressivo da expressão oral dos alunos

adultos e a reflexão sobre o funcionamento da língua. Deste modo, para cada exercício, propõe-se um momento de interacção, em que o aluno é estimulado a comunicar oralmente com os colegas e um momento de reflexão em que, orientado pelo professor, ele analisa as suas produções linguísticas e as dos colegas.

No momento de desenvolvimento da expressão oral, não há lugar para correcções, reformulações, explicações gramaticais por parte do professor, sob pena de se perder de vista a intenção de comunicação oral, inibindo-se a expressão espontânea do aluno, o que não impede que o professor lhe forneça, quando solicitado, a frase, a palavra, de que o aluno necessita para exprimir o seu pensamento. A actuação do professor, neste momento, deve ser, o mais discreta e o menos directa possível, cabendo-lhe, sobretudo, encorajar, estimular a expressão de todos e de cada um.

Para o segundo momento, o da análise e reflexão sobre o funcionamento da língua, partir-se-á das gravações orais dos alunos, feitos no primeiro momento. A partir da re-escuta das gravações e das anotações que eventualmente o professor tiver feito sobre possíveis desvios, incorrecções, inadequações na expressão dos alunos, o professor poderá conduzi-los a observar, a analisar e, se for o caso, a reformular os diferentes discursos produzidos. Desta forma, será possível um trabalho de consciencialização a respeito dos usos e funcionamentos dos actos de comunicação, dos diferentes tipos de textos orais, da variedade dos recursos expressivos, a fim de que, passo a passo, os alunos sejam levados a utilizar formas mais elaboradas, menos usuais na produção de um discurso adaptado às novas situações em que poderão vir a actuar.

Os exercícios são concebidos para serem realizados sob a forma de trabalhos em grupos. Acreditamos que a organização da turma em pequenos grupos dispostos de forma mais natural na sala de aula (em quadrados, círculos, oval, em forma de “U”), pode revelar-se uma estratégia eficaz no sentido de disciplinar as intervenções e facilitar o estabelecimento de um maior número de interacções, fugindo-se assim, do tão conhecido esquema em que o professor pergunta e os alunos respondem. Além disso, o trabalho em grupo estimula o hábito de falar, de se expressar

claramente para se ser entendido, para negociar em grupo, proporcionando aos alunos, a oportunidade de se afirmarem enquanto indivíduos e enquanto membros de um grupo do qual participam com vez e voz.

Todas as actividades sugeridas podem ser realizadas na sala de aula e o momento e a duração de cada uma devem ser decididos em função do contexto pedagógico, dos meios de que se dispõe, das necessidades e motivações dos alunos, permitindo uma flexibilização do tempo da planificação. No entanto, queremos lembrar que, ao propor-se um treino para a expressão oral na escola, não se está minimizando a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, tarefa que a escola sempre julgou prioritária.

Propomos que as actividades orais e escritas se alternem num ritmo integrado, que permita a dosagem gradativa das dificuldades e que leve em conta as assimetrias e convergências entre as duas modalidades.

Até é possível que, variando-se os textos e temas escolhidos pelo programa e fazendo-se as necessárias adaptações, alguns exercícios possam ser aplicados nas outras classes do 1º ciclo do ensino secundário, tendo em conta as exigências dos mesmos.

É importante também ressaltar que a prática como professora de português, de alunos dos cursos diurno e nocturno da 10ª classe, tenha constituído uma influência decisiva não apenas no que concerne às orientações teóricas escolhidas para este estudo, mas também no que se refere aos modelos em que se inspiraram as actividades propostas.

Finalmente, é preciso deixar claro que, ao sugerirmos actividades para o treino da expressão oral não pretendemos elaborar um manual de ensino, mas tão somente indicar algumas possibilidades de introduzir, no quotidiano das aulas de português (e mesmo no das outras disciplinas), uma prática da oralidade fundamentada em alguns pressupostos teóricos, susceptíveis de levar os alunos a descobrir a importância da actividade verbal para ser e agir no mundo.

3 - Actividades de Expressão Oral – Sugestões a integrarem numa planificação sobre a narrativa

Estas actividades foram inspiradas no modelo de aprendizagem de H. Gardner, dado que a valorização da cultura e das atitudes culturais são importantes para uma aprendizagem eficaz do aluno, aliando-a a teoria da Andragogia, que estuda o ensino de adultos, tendo em conta as suas particularidades.

- Actividade I

Tipo de aula: relato oral de um acontecimento.

Objectivo específico: narrar para convencer, para impressionar alguém.

Momento de Realização

Sugere-se aos alunos que, em grupos, preparem um relato oral de acordo com a situação abaixo descrita:

- Um dos alunos está muito atrasado para a aula de Português e não tem nenhuma desculpa para se justificar. A professora é muito exigente em relação à pontualidade. O aluno vai inventar uma história fantástica para contar a professora, de modo a convencê-la a desculpar o seu atraso.
- Cada grupo escolherá um voluntário que vai relatar a história fantástica à professora, as narrativas são gravadas. Após a re-escuta dos textos gravados, um grupo, previamente designado como observador, escolhe a narrativa com mais oportunidades de impressionar, convencer a professora.

Dever-se-á prestar atenção para o tipo de desculpa que os alunos irão apresentar, tendo em conta o tipo de alunos (jovens e adultos) com problemas específicos diferentes. A justificação dada por um aluno jovem, não trabalhador, será diferente da do aluno adulto trabalhador ou adulto com responsabilidades domésticas.

Momento de Reflexão

Este tipo de exercício permite despertar o lado lúdico da actividade verbal, estimulando a imaginação, tendo em conta as particularidades da faixa etária dos alunos. (jovens e adultos provenientes de diferentes esferas sociais, de hábitos diferentes, formas de pensar diferentes, dependendo também da cultura de origem, e com interesses de vida diferentes. (Sabe-se que, para determinadas culturas, a mentira é punida com castigos severos, o que poderá para este caso, inibir a participação de alguns alunos).

Além disso, a partir da re-escuta da narrativa escolhida, pode-se, num primeiro momento, levar os alunos a apontar os elementos que foram decisivos para tal escolha. Com base nas respostas obtidas, será possível discutir com eles a necessidade da utilização dos meios linguísticos adequados às intenções que se têm em mente ao dizer o que se diz, que, no caso do exercício em questão, trata-se de narrar para convencer/impressionar alguém. Pode-se pensar, por exemplo, no emprego de termos precisos que dêem verosimilhança à “fantástica” história e/ou de adjectivos, advérbios, frases de impacto, bastante fortes para impressionar o outro.

O professor pode levar os alunos a enumerar estruturas linguísticas que poderiam ser utilizadas no mesmo contexto (cabe ao professor, fornecer-lhes àqueles que julgar necessários).

- Actividade II

Tema: O agir comunicacional na sociedade.

Tipo de aula: Debate (trabalho em grupo)

Objectivo específico: Treinar a escuta do outro, o respeito pela tomada de vez na interacção legítima em exercício de livre expressão.

Momento de Realização

Antes do início da aula, o professor explica aos alunos que a aula será um exercício de expressão oral, a partir do tema: “O agir comunicacional na sociedade”, onde o respeito pela vez do outro em participar deve ser garantido, cabendo a cada aluno, o saber esperar pela sua vez na interacção /diálogo sobre o tema em questão.

Explicará a importância do método aplicado, sensibilizando-os para a participação interactiva no debate para a importância do tema para cada aluno, para a sua inserção na sociedade, em que o respeito pelo outro é importante, para uma boa convivência.

Como forma de motivar a escuta atenta de cada aluno que fala, pode gravar-se um momento da aula em que todos falam ao mesmo tempo, como é “natural” acontecer nos debates.

Num segundo momento, os alunos deverão escutar a gravação, duas ou mais vezes, dependendo do tempo programado, para identificar os diferentes tipos de situação: quem fala, a quem, o que fala, para que se fala, o momento em que se fala.

Momento de Reflexão

Esta actividade dará ao professor a oportunidade de tecer comentários sobre a comunicação bem sucedida que pressupõe, entre outras coisas, um aluno/emissor que deseje ou tenha necessidade de dizer alguma coisa a alguém e um receptor que

se dispõe a ouvir o que o colega tem a dizer. Isso implica que os alunos precisam de aprender não só a dizer, mas também a ouvir.

A partir da re-escuta das gravações, os alunos provavelmente concluirão que não se escutam uns aos outros e que o resultado é, por vezes, incompreensível. Pode-se levá-los a observar a necessidade de disciplinar as intervenções, respeitando a vez de cada um falar, deixando claro que todos têm o direito de ser ouvidos, sem o que não pode haver interacção no seu verdadeiro sentido da palavra.

- Actividade III

Tema: Exposição de um texto oral por dois grupos da turma sobre a apresentação dos elementos que compõem o grupo e a descrição do local onde vivem.

Tipo de Aula: Exposição Oral

Objectivos Específicos: Reconhecer, identificar a própria voz e a dos colegas.

Momento de Realização

- O professor pede a dois grupos voluntários que gravem um pequeno texto, apresentando-se à turma (omitindo os nomes). O texto deve indicar a idade, o endereço com a descrição pormenorizada do local onde vive o aluno, os gostos de cada um, actividades preferidas, etc.
- A turma escuta as gravações.
- Os grupos que não foram gravados devem preencher uma ficha com o nome dos colegas pela ordem em que se apresentaram nas gravações.

Ordem	Nome do colega
1º	
2º	
3º	
4º	

- Em seguida, torna-se a escutar os textos, para verificar a correcção das respostas. Neste momento, os alunos que se apresentaram ajudam a confirmar a identificação feita pelos colegas.

Nota: Tratando-se de alunos adultos, da 10ª classe, o professor deve prestar atenção, ao que eles dizem nas gravações, porque por vezes reflectem a necessidade da vida que têm e do que ansiavam que fosse, uma vez que, omitindo-se os nomes, o aluno fala sem inibições. Deste modo, o professor poderá estar a par das dificuldades dos alunos e poder, assim, acompanhá-los devidamente.

Actividade IV

Tema: Notícia

Tipo de Aula: Relato oral de um facto/acontecimento.

Objectivos Específicos: relatar oralmente um facto, um acontecimento a partir de um texto escrito; identificar as variações discursivas do mesmo relato nas modalidades oral e escrita.

Momento de realização

Pede-se aos alunos que leiam silenciosamente o texto “ Guiné-Bissau – Tentativa de assalto na CNE”.

Texto

Guiné-Bissau

Tentativa de assalto na CNE

Uma tentativa de assalto ocorrida na madrugada de ontem na sede da Comissão Nacional de Eleições (CNE) provocou o adiamento para hoje dos resultados da segunda volta das presidenciais, disputadas entre Malam Bacai Sanha, apoiado pelo PAIGC, e o independente Nino Vieira. Malam Mané, presidente do CNE, não precisou a identificação das pessoas que tentaram assaltar a sede da Comissão em Bissau, mas classificou o incidente de suficientemente preocupante para atrasar a divulgação dos resultados. Um reforço da segurança nas instalações da CNE foi, entretanto, solicitado ao Ministério do Interior. Vera Monteiro, porta-voz da CNE, esclareceu que o organismo está na posse de todos os dados relativos ao escrutínio, mas que estes só serão divulgados hoje se existirem todas as garantias de segurança: “As condições técnicas estão reunidas. Estamos na posse dos resultados e o nosso trabalho está concluído”. Um membro da comissão, que pediu o anonimato revelou à AFP que duas pessoas foram ontem detidas quando tentavam entrar nas instalações da comissão para “sabotar o sistema informático.

Fonte: *Diário de Notícias*, 28 de Julho de 2005, Internacional: 17, Av. Da Liberdade, 266; 1250-149, Lisboa.

Em seguida, pede-se aos alunos que leiam o texto oralmente, e que preencham o quadro abaixo com as informações relativas ao assalto veiculadas no texto.

- O que aconteceu? – (quem?)
- Quando?
- Onde?
- Como?
- Porquê?

- Uma vez identificados os dados da situação, a partir do *lead* e o corpo da notícia, propõe-se aos alunos que imaginem o diálogo entre os apoiantes dos dois candidatos às eleições presidenciais logo depois da tentativa de assalto na sede da CNE, e o diálogo entre o presidente da CNE com a polícia, no sentido de reforçar a segurança no local (sem ter o texto à mão).

- os alunos apresentam os diálogos à turma, e o professor grava a produção.

- após a re-escuta, o professor poderá escolher um dos diálogos gravados e pedir aos alunos que comparem o texto oral ao texto escrito, explicitando as diferenças encontradas.

Momentos de Reflexão

O exercício dará provavelmente ao professor a oportunidade de reflectir com os alunos a respeito das diferenças de organização discursiva entre um relato escrito e um relato oral. Uma das primeiras observações poderá dizer respeito ao facto de que o texto escrito é uma produção individual enquanto que o texto oral é construído conjuntamente pelos interlocutores como co-autores. Em decorrência disso, certos elementos do contexto, comuns aos participantes do diálogo, podem não figurar explicitamente no discurso oral, mas devem ser claramente indicados no texto escrito para evitar mal entendidos, como por exemplo, a presença de testemunhas na tentativa de assalto.

O professor poderá ainda evidenciar os traços característicos da língua falada, provenientes, entre outras coisas, da simultaneidade entre o planeamento e a

execução da actividade verbal, tais como a repetição, hesitação, pausas, ausentes no texto escrito.

Do mesmo modo deverá levar os alunos a observar que a escrita não se socorre dos recursos expressivos (gestos, olhares, expressões faciais, entoação, acentos, ...) que produzem “*nuances*” de significado (imagine-se por exemplo, o nervosismo das vítimas, a sua preocupação pelo atraso da divulgação dos resultados das eleições presidenciais, devido o incidente ...) mais dificilmente reproduzidos pelos sinais gráficos. É evidente que, em outros tipos de narrativa, esses elementos podem ser, de alguma forma, representados, embora de maneira menos económica do que na fala.

É possível ainda fazer observar no relato escrito o uso de um léxico próprio, o emprego de certos tempos verbais, a preferência por frases mais longas, características estas que são pouco frequentes na linguagem oral.

Por fim, é importante levar os alunos à conclusão de que a escrita não é uma simples transposição da fala e que as diferenças observadas se devem, sobretudo, às condições de produção e uso. Desse modo, pode-se insistir no facto de que produções dentro do mesmo registo (uma carta a um amigo, contando-lhe sobre a tentativa de assalto e o relato de viva voz ao mesmo amigo) apresentarão mais semelhanças formais, descontadas as diferenças de canal, do que textos de registos diferentes (uma conversa informal e um relatório de inquérito policial, por exemplo).

Actividade V

Tema: Os ritos de iniciação para rapazes e raparigas – sua importância na educação.

Tipo de aula: Exposição oral

Objectivos Específicos: distinguir diferentes tipos de produção oral; reconhecer o nível de língua (formal ou informal usada nas interacções verbais; conhecer alguns

aspectos relacionados com a cultura do povo moçambicano, particularmente os ritos de iniciação que tendem a ser esquecidos pela nova geração.

Momento de Realização

No fim da aula (da actividade IV), o professor pede aos alunos que se dividam em grupos de 3 ou 4 alunos, tendo em conta a proximidade da zona comunitária onde vivem. Informa-os que os grupos serão divididos, tendo em conta a tarefa que irão realizar, e que podem aproveitar o fim-de-semana, para fazer o trabalho, nas suas comunidades.

Um grupo recolhe informações sobre os ritos de iniciação respeitante aos rapazes; o outro grupo, informação respeitante às raparigas; dois grupos farão a recolha das informações na biblioteca e/ou no arquivo histórico, sobre o tema. Um outro grupo entrevistará o homem mais velho da aldeia, ou ao responsável pelas cerimónias de iniciação dos jovens para a vida adulta, gravando a entrevista que será feita na língua materna do ancião, para não se perder ou deturpar as informações. Outro grupo entrevistará o chefe de departamento de planificação curricular do Ministério da Educação, sobre a importância de incluir nos programas a discussão de temas que estejam ligados à vida social e cultural dos alunos, tais como o casamento, (tradicional ou não); os ritos de iniciação; a música tradicional; a dança tradicional (ligados à guerra, as vivências sociais e culturais das comunidades), entre outros e um outro grupo pedirá ao (a) ancião (ã) da aldeia que conte uma história (real ou imaginária) sobre a prática dos ritos de iniciação que vem de geração em geração, de comunidade para comunidade, principalmente nas comunidades suburbanas, e que sirva de exemplo ou incentivo para os jovens iniciandos.

Os grupos que farão a recolha da informação nas suas comunidades poderão pedir ajuda aos familiares mais velhos, aos anciãos da comunidade/aldeia, aos chefes comunitários ou aos animadores culturais.

Já com as informações recolhidas e as três entrevistas gravadas, os grupos vão apresentando os dados (que poderão ser feitos em português ou nas suas línguas maternas) que serão gravados e escutados pelos alunos.

Passa-se para a segunda fase da aula, que consistirá na tradução para o português, do que foi apresentado na língua materna. Segue-se outra gravação, respeitante à tradução. Em seguida, pede-se aos alunos para escutarem as gravações de diferentes eventos comunicativos. Seguidamente, os alunos deverão assinalar, na ficha produzida para o efeito, o tipo de evento correspondente à cada texto.

	Entrevista	Narrativa oral	Conversa face a face	Apresentação oral de informações retiradas em obras	Nível formal	Nível informal
Texto Nº 1						
Texto Nº 2						
Texto Nº 3						
Texto Nº 4						

Depois de uma ou mais escutas dos registos gravados, os alunos indicam as pistas linguísticas e extra-linguísticas que os levaram a concluir sobre tipos de produção oral.

Em seguida, o professor pede aos grupos que façam a transcrição dos dados recolhidos e gravados para o papel, compondo os textos, tendo sempre presente a

estrutura gráfica de cada texto. (entrevista; texto narrativo; conversa informal; ficha de leitura sobre os dados recolhidos nas bibliotecas e/ou arquivos históricos).

Segue-se a correcção dos textos escritos, primeiro entre grupos e por fim pelo professor, que será transcrita no quadro pelo grupo.

No fim, nas duas aulas seguintes, os alunos irão registar os textos corrigidos para os cadernos.

Momentos de Reflexão

A re-escuta orientada pelo professor permitirá definir o tipo de interacção, o número de participantes na conversa (sexo, idade, nível de instrução, profissão, etc.), o canal utilizado, entre outros. Pode-se enumerar as características mais gerais de cada tipo de interacção, e de cada tipo de texto, que serão registadas nos cadernos.

Sugere-se que, a partir do reconhecimento dos dados da situação (quem fala, a quem, para quê), o professor teça alguns comentários com os alunos sobre a adequação do registo utilizado pelos falantes na interacção à situação comunicativa. No caso da entrevista com o chefe do departamento de planificação curricular do MINED, é necessário observar a utilização do português padrão, dado o nível de escolaridade, e o papel social do entrevistado. Na entrevista informal e nas conversas informais com os chefes das comunidades, dever-se-á evidenciar o tom da informalidade, a espontaneidade da interacção, o uso de expressões características de fala espontânea (repetições, reduções de palavras, bordões de fala). Pode-se ainda, fazer os alunos perceberem a forma de tratamento utilizado pelos participantes dos eventos.

O gravador apesar de ser pouco utilizado nas salas de aula, é um bom instrumento para reconhecer a própria voz e a dos colegas. Pode-se discutir com os alunos a importância desse reconhecimento numa situação de discussão, de conversa telefónica, por exemplo, em que a identificação do tom de voz de um dos

interlocutores ou a identificação errónea do interlocutor pode causar mal-entendidos, constrangimentos.

É possível ainda, a partir desta actividade (e de outras), chamar a atenção para as características fisiológicas que fazem com que os homens, mulheres, crianças, adultos e velhos, tenham “vozes” diferentes – timbre, fluxo de fala, maneiras de articular, etc.

Como afirma Sim-Sim, Inês (1998), *o falar e o ouvir-falar* devem ser objecto de ensino na escola, de forma a desenvolver capacidades de argumentação e de expressão em contextos diversificados, visando audiências diferentes e intenções variadas nos alunos.

Delgado-Martins (1992:9) em “Eu falo, Tu ouves, Ele lê, Nós escrevemos”, afirma que *”Cabe à escola treinar usos de fala que a criança ou o adolescente não tem noutros meios, mas que preparam situações futuras de inserção social em que determinados estilos são indispensáveis”*, e acrescenta que *“a linguagem se desenvolve através do uso, ao ouvir falar e falando. A produção oral de mensagens (via fala) e a compreensão do que é dito, assentam ambos no conhecimento das estruturas da língua e das respectivas regras de uso em contexto”*. Sendo assim, cabe a escola proporcionar aos alunos actividades que promovam a capacidade de saber escutar, de forma a criar o alargamento da compreensão oral.

Capítulo 3 – Conclusão

Descobrir o melhor método e a melhor didáctica para o ensino da Língua Portuguesa em Moçambique, não é apenas um problema prático de educação. Mais do que isso, esta questão tem importantes consequências sociais, económicas e políticas. Para que haja desenvolvimento económico em Moçambique é necessário que haja mobilidade geográfica da população e que as empresas distribuam os seus produtos em todo o país. Ora, esta mobilidade não se consegue apenas com a construção de estradas, caminhos-de-ferro e aeroportos. É necessário, antes de mais, que haja facilidade de comunicação entre os Moçambicanos de todo o país na língua oficial de unidade nacional que é a Língua Portuguesa. Por outro lado, a par da mobilidade geográfica está também a mobilidade social, que só pode ser garantida se todos tiverem acesso às mesmas oportunidades. Só dessa forma se pode desenvolver a democracia e, para isso também é necessário que todos usem a língua oficial para ascenderem socialmente por via escolar e por mérito próprio. Caso contrário, a Língua Portuguesa muito dificilmente será a língua da unidade nacional, mas apenas daqueles que têm acesso aos órgãos de poder e cujo domínio serve para manter o poder dos que a sabem utilizar. Assim, é imperioso promover e realizar um ensino eficaz da Língua Portuguesa, para que esta sirva de elo de ligação entre todos os grupos sociais de todas as regiões do país, criando condições para o desenvolvimento social, económico e linguístico de Moçambique.

No nosso trabalho, começámos por ver alguns aspectos do ensino em Moçambique desde o período colonial até à actualidade, porque entendemos que, ao dar a conhecer esses aspectos da realidade histórica e educacional, podíamos compreender melhor a situação actual da educação no país. Ao mesmo tempo, ao

ver a evolução das acções empreendidas na área da alfabetização e da educação de adultos, poderíamos compreender melhor como essas acções acabaram por levar à difícil situação educativa actual nos cursos secundários nocturnos, onde as turmas são formadas por jovens e adultos com níveis de conhecimento e trajectos educativos muito diversos e onde os professores de Língua Portuguesa experimentam sérias dificuldades na sua leccionação.

Analisámos também as teorias sobre o ensino de adultos e várias experiências realizadas noutros países neste âmbito de ensino, de forma a encontrar métodos viáveis que se adaptem ao ensino de adultos em Moçambique. Quanto ao ensino da Língua Portuguesa nos actuais Cursos Nocturnos, o nosso primeiro objectivo consistiu particularmente em *diagnosticar as dificuldades que os alunos apresentam no desenvolvimento da competência da oralidade e da escrita*. Para a consecução deste objectivo era necessário dar uma resposta às seguintes questões: *quais os níveis de proficiência dos alunos na Língua Portuguesa, no ensino secundário, da Escola Secundária da Maxaquene (curso nocturno) e que tipo de dificuldades apresentam os alunos na aprendizagem da Língua Portuguesa*.

O estudo de caracterização da turma 4 da 10ª classe da Escola Secundária da Maxaquene (curso nocturno) permitiu-nos verificar que os alunos dos cursos nocturnos têm lacunas no âmbito da oralidade e da escrita em Língua Portuguesa, uns porque vieram da alfabetização e educação de adultos, outros porque, devido às fracas condições financeiras, ficaram muitos anos sem estudar, o que lhes dificulta a aprendizagem, e outros ainda porque são bi-repetentes ou tri-repetentes da 10ª classe do curso diurno e que passaram para o ensino nocturno quando atingiram a maioridade (18 anos).

Porém, se os alunos mostram ter dificuldades e lacunas no âmbito da oralidade e da escrita em Língua Portuguesa, como vimos nos resultados da aplicação das grelhas de avaliação do nível de proficiência linguística, essas dificuldades também reflectem as práticas didácticas desajustadas dos professores,

que, em geral, privilegiam a escrita ou não atribuem à oralidade a devida importância, quando, face ao insucesso dos alunos, deviam pelo menos tentar outras soluções pedagógico-didáticas para o minimizar.

No prosseguimento dos nossos objectivos, analisámos também os programas da Língua Portuguesa do 1º ciclo (8ª, 9ª e 10ª classes), focando a nossa atenção no programa da 10ª classe, e verificámos que alguns dos objectivos do programa para a 10ª classe apontam no sentido de levar os alunos a *dominar a expressão oral e escrita em situações diversificadas da vida social e política, e de usarem no seu quotidiano tipos de textos orais e escritos*. Contudo, as actividades em sala de aula baseiam-se sobretudo na escrita e no método expositivo, deixando as actividades da oralidade para um segundo plano. Do nosso ponto de vista, este facto não só acarreta dificuldades na expressão e compreensão oral dos alunos, mas também é a causa do número elevado de reprovações em Língua Portuguesa.

Um aspecto particular que detectámos neste estudo, e ao qual passámos a dar uma maior importância, foi o facto de as mulheres serem as que desistem e reprovam em maior percentagem. É certo que para este facto contribuem muito os factores culturais, sociais e económicos que condicionam as mulheres estudantes em Moçambique. Cremos, no entanto, que é indispensável criar rapidamente condições para que cada vez mais mulheres moçambicanas prossigam os seus estudos e aprendam a falar português, pois os seus filhos mais depressa aprenderiam a falar bem essa língua e desse modo também teriam mais sucesso educativo.

Uma vez que a Língua Portuguesa é segunda língua para a maioria dos alunos dos cursos nocturnos, propusemos as práticas pedagógicas que utilizam e desenvolvem a oralidade, como a melhor estratégia para o ensino desta língua e procurámos justificá-la do ponto de vista teórico e prático. Mas também no domínio da leitura e da escrita é preciso alterar as práticas actuais. As respostas dos alunos

nos inquéritos que realizámos mostram que existe insatisfação quanto ao tipo de textos estudados na disciplina de Português, pois, segundo eles, não vão de encontro às suas realidades. A maioria dos textos não responde às necessidades dos alunos como estudantes adultos trabalhadores e os professores entrevistados também são da mesma opinião, ao referirem que os programas deveriam contemplar textos mais funcionais, como a elaboração de actas, de um curriculum vitae, de relatórios, exposições, etc., que não são abordados, ou o são de uma forma teórica e superficial.

Apesar do esforço feito por muitos professores no sentido de melhorarem a situação, a verdade é que por falta de formação a sua acção fica aquém dos resultados desejados. A formação de professores é ainda muito incipiente em Moçambique, requerendo muito mais atenção por parte das entidades que têm a obrigação e o poder de a organizar. Além de ser preciso incrementar as condições de trabalho e de vida dos professores, para que realizem o ensino adequadamente, é preciso formar professores que tenham, tanto quanto possível, um elevado nível de proficiência na língua que ensinam e que sejam competentes em metodologias, isto é, que sejam competentes em termos de estratégias de ensino e de aprendizagem. Pelo que seria importante que existissem, pelo menos, acções periódicas de reciclagem para melhorar o desempenho destes professores.

Como diz Maria Odete Valente (1998:24) *“a qualidade de educação está intimamente ligada à qualidade dos professores e não é possível realizar aquela sem um grande investimento na formação continuada destes. As funções complexas que os professores têm de desempenhar exigem um conhecimento aprofundado e amadurecido dos processos em jogo, condição para que se sintam empenhados e sem receio de pôr em acção esses mecanismos e dêem garantia de promover com êxito as aprendizagens”*.

No âmbito da formação de professores dos cursos nocturnos, estamos também convencidos de que o conhecimento e a análise das teorias da educação de

adultos seriam benéficos para o seu desempenho, pois permitiria que os professores repensassem o modo como se realizam as acções de alfabetização e de educação de adultos. Muitas dessas teorias defendem o método da oralidade para o ensino de adultos e apostam também na valorização das línguas maternas e das culturas dos alunos, assim como no diálogo que se pode estabelecer entre elas na sala de aula.

*
* *

Apesar de termos constatado em algumas entrevistas, que alguns professores não concordam plenamente que os exercícios de oralidade sejam uma das estratégias para o ensino da Língua Portuguesa como língua segunda à alunos adultos, julgamos que, este é o método mais adequado para este tipo de alunos.

No entanto. Julgamos que todos os temas que abordámos nos capítulos deste trabalho merecem ser desenvolvidos em estudos posteriores. Mas, na sequência deste estudo, estamos convencidos de que é necessário desenvolver em Moçambique, através de equipas qualificadas, uma investigação sistemática sobre as didácticas da Língua Portuguesa mais adaptadas para o ensino de adultos.

Poder-se-ia começar por fazer um estudo da situação da educação de adultos na região de Maputo, capital do país, e estender gradualmente esse estudo a todas as províncias e regiões do país.

Essas equipas teriam de reescrever os programas de ensino e elaborar novas lições para o ensino de adultos, tendo em conta os aspectos culturais e tradicionais dos alunos. E depois deveriam poder ministrá-las como experiências-piloto, fazendo em seguida a sua avaliação.

A experiência seria feita na base de contextos sociais e culturais de cada área, produzindo programas e manuais com projectos didácticos tanto para os professores como para os alunos, apropriados e adaptados a esses contextos. Esses manuais seriam construídos com exemplos de aulas com metodologias adaptadas à situação geográfica, cultural e linguística de cada região.

Por sua vez, do curso de formação de professores para esta experiência deveriam constar, por um lado, de entre outras disciplinas curriculares já conhecidas, as disciplinas de Multiculturalismo e Educação e, por outro lado, dar grande destaque ao ensino das disciplinas de Linguística da Língua Portuguesa, Linguística das Línguas bantu (ex. Macua, Ronga, Sena, etc.).

Seria desejável que o curso de formação de professores para estas experiências-piloto fosse feito em 2 anos, com um nível de ingresso da 12^a classe e ainda com observação de aulas práticas, de modo a que a aprendizagem com os novos materiais de ensino fosse mais rápida e eficiente. As aulas práticas poderiam ser intercaladas com algumas horas teóricas e momentos de reflexão e discussão entre os formandos sobre as práticas pedagógicas.

A sustentação desses projectos implicaria, evidentemente, o apoio do MINED. Apesar de reconhecermos que o MINED desenvolve um trabalho no sentido de melhorar a situação do ensino em Moçambique, não pudemos deixar de observar que, no âmbito da Educação de Adultos e do Ensino Secundário Nocturno, é necessário fazer muito mais com vista a encontrar soluções possíveis para o grande insucesso escolar que se verifica nesta área do ensino. E já seria bom que se começasse pela modificação das leis que impedem a concretização de novas ideias relativamente ao ensino na Educação de Adultos.

Outra ideia a concretizar seria a criação de um Centro especializado na Educação de Adultos e na Aprendizagem da Língua Portuguesa que possuísse uma biblioteca especializada e actualizada nestas áreas da educação, tão importantes para Moçambique.

Esse Centro daria apoio à investigação, promoveria a discussão das experiências locais, bem como das realizadas noutros países, em particular, as experiências desenvolvidas na Comunidade dos Países da Língua Portuguesa

(CPLP)⁸⁸. Para isso, devia promover regularmente visitas de especialistas nesta área de educação para o apoio e a troca de experiências.

⁸⁸ E, porque não, também as experiências de ensino em outros países onde a Língua Portuguesa é ensinada como língua segunda.

Bibliografia

Ançã, Maria Helena, (1997), “Português “Na Nha Kurason”, – Razão e emoção...à procura de outras vias para a aula de Línguas”. *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, nº 6, Setembro de 1997.Santarém: Escola Superior de Educação, pp.125-136.

Ançã, Maria Helena, (1999), “Da Língua Materna à Língua Segunda”, *Noesis*, 51, pp.14-16.

Ançã, Maria Helena, (2000), “A Língua Portuguesa em África”, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, II Edição, nº 2, pp.14-24.

Ançã, Maria Helena, (2003), “O ensino da língua portuguesa na construção de memórias”, *Colloque Franco-Capverdien sur langue et mémoire*, Organização Université Paris X- Nanterre/Instituto Superior de Educação (ISE)- Praia, ISE: Praia (Cabo Verde).

Araújo e Sá, M.H., (1996), *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Contributos para o Estudo das actividades Dialógicas de Adaptação Verbal*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

A Despesa Pública com a Educação em Moçambique, (2003), Ministério do Plano e Finanças e Ministério de Educação, Cascais: Principia – Publicações Universitárias e Científicas, 1ª edição.

A Didáctica na Formação de Professores: Algumas Reflexões – “Os sistemas de Conhecimentos Tradicionais e a Alfabetização”, (2003), in *Contacto*, Revista nº 27, Abril-Junho), Maputo: Moçambique. Ministério da Educação.

Akoun, André et al, (1972), *Dicionário de Antropologia – do homem primitivo às sociedades actuais*, (trad), Paris: Editorial Verbo.

Anuário de Ensino de 1 de Maio de 1930: Lourenço Marques, Província de Moçambique.

Alfabetização Solidária. Princípios orientadores para a elaboração da proposta político-pedagógica, (1999), Brasília: Conselho Constitutivo da Coordenação da Universidade do Programa Alfabetização Solidária.

Bernardi, Bernardo, (1974), *Introdução aos Estudos Etno – Antropológicos – Perspectivas do Homem*, Lisboa: Edições 70, pp. 325-335.

Besse, Henri & Gallisson, Robert, (1980), *Polemique en Didactique. Du Renouveau en Question*. Paris: CLE International.

Besse, Henri, (1987); “Langue maternelle, second et étrangère”. *Le Français aujourd’hui*, nº 78.

Bogdan, Robert C. & Biklan, Sari K., (1992), *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Bóston: Allyn and Bacon.

Carmo, Hermano, (1999), *Desenvolvimento Comunitário*, Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, Hermano, & Ferreira, Manuela M., (1998), *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

Chlebowska, Krystyna, (1990), *El Outro Tercer Mundo – La mujer campesina ante el analfabetismo*. Bélgica: UNESCO.

Chirindza, Flora Fernando, (1996), *A Relação Professor-Aluno no Ensino Primário do 1º Grau (EP1) na Cidade de Maputo – Contribuição para a redução do insucesso escolar*, Maputo: Ministério de Educação de Moçambique e Escola Superior de Educação de Setúbal, (monografia apresentada para o grau de Bacharelato em Metodologias e Gestão de Formação).

Couto, Hildo Honório do, (1990), “Política e planeamento linguístico na Guiné-Bissau”. Revista *Papia*, Vol 1.

Couto, Mia, (2005), “Oração de Sapiência – Os sete sapatos sujos”, Palestra dada aos estudantes do ISCTEM por ocasião da abertura do ano lectivo 2005, Maputo, Moçambique.

Coombs, Philip H., (1973), *Shoul One Develop Non-formal Education? Prospects*, Vol. III, nº3, in UNESCO (2000).

Crispim, Maria de Lurdes, (1983), “ A Língua Portuguesa – que imagem?”, In: *Actas do I Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*, II vol., pp.547-551, Lisboa: ICLP.

Crispim, Maria de Lurdes, (1999), “Português, Língua não Materna: Formação de Docentes”. *Noesis* 51, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa: pp.17-20.

Cummins, J., (1995), “O desafio educativo da diversidade cultural e linguística: respostas norte-americanas ao nível da escola secundária”. Comunicação apresentada na Conferência “O Ensino do Inglês como Língua Segunda” em Eindhoven, Holanda: Maio de 1995.

Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. V Conferência Internacional de Educação de Adultos, (1997), Hamburg, Alemanha: UNESCO.

Delgado-Martins et al., (1992), “Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos” in *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*, Lisboa: Edições Colibri, Coleção Estudos Linguísticos.

Domingos, Ana Maria et al., (1986), *A Teoria de Bernstein – Em Sociologia de Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Coimbra, Portugal.

Durand, Gilberto, (1982), *Os grandes Textos da Sociologia Moderna*, Lisboa: Edições 70, (trad.).

Dzvimbo, Kuzvinetsa Peter & Lima, João C. Mendes, (1996), *Estudos dos Institutos Médios Pedagógicos e o seu papel potencial na formação dos professores em Exercício*. INDE, (Cadernos de Pesquisa nº 15), Maputo, Moçambique.

Eco, Umberto, (1995), *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa: Editorial Presença.

Figueiredo, Cândido de, (1996), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Bertrard Editora, 25ª ed., Vol.1, versão 1.

Filimone, Lusidia & Langa, Julieta, (1997), “O ensino de Português como Língua Estrangeira em Moçambique,” in *Actas – Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira, (21 à 24 de Maio)*, Macau: Universidade de Macau, Direcção dos serviços de Educação e Juventude de Macau, Fundação Macau.

Fischer, G. & Correia, M. da Luz, (1999), “Aprender a Ensinar Português como Língua não Materna”, *Noesis*, 51, Ministério de Educação, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: pp.27-29.

Frada, João José Cúcio, (1993), *Guia Prático para a elaboração e apresentação de trabalhos científicos*, Lisboa: Edições Cosmos.

Freire, Paulo, (1975), *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra, Ltda, 5ª Ed.

Freire, Paulo, (1987), *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra, Ltda, 39ª Ed.

Gadotti, Moacir & Romão, J.E. (orgs), (2000), *Educação de Jovens e Adultos – Teoria, Prática e Proposta*, 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire.

Gallisson, R. & Coste, D., (1983), *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gellney, E., (1993), *Nações e Nacionalismos*. Lisboa: Gradiva.

Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin, (1993), *O Inquérito – Teoria e Prática*, Portugal, Oeiras: CELTA Editora, 2ª ed..

Gonçalves, Perpétua, (1996), *Português em Moçambique: uma variedade em formação*, Maputo: Livraria Universitária e faculdade de Letras /Universidade Eduardo Mondlane.

Gonçalves, Perpétua, (2004), "A formação de variedades africanas do Português: Argumentos para uma abordagem multidimensional" Conferência sobre a Língua Portuguesa: Presente e Futuro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviços de Educação e Bolsas.

Gouveia, Adelina, Solla, Luísa, (2004), "Português Língua do País de Acolhimento", Educação Intercultural, Cadernos de formação / Setembro, Porto: ACIME, ED. Entre-culturas.

Gouveia, A. M. & Vieira e Sousa, M.D., (1999), "Coelho, Kuedju, Conejo, Rabbit..." *Noesis*, 51, 23-25. Sociedade Entreculturas.

Guia do Terceiro Mundo, (1993), Lisboa: Tricontinental Editor.

Grossi, E; Bordin, J., (1993), *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*, RJ, Vozes.

Hymes, D., (1984), *Vers la Competence de Communication*, Paris, Hatier/CREDIF (trad.).

Lewin, K., (1993), *The issues and the evidence*. Sussex; Overseas Development Administration.

Lopes, Armando Jorge, (1997), *Política Linguística: Princípios e Problemas*. Maputo: Moçambique. Livraria Universitária, UEM.

Lopes, Armando Jorge, (2004), *A Batalha das Línguas – Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*, Maputo: Fundação Universitária, Imprensa Universitária.

Machado, José Pedro, (1977), *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Lisboa: Livros Horizonte, 3ª ed..

Madeira, Ana Carla & Abreu, Maria Manuel, (2004), *Comunicar em Ciência – como redigir e apresentar trabalhos científicos*, Lisboa: Escolar Editora.

Manual do Alfabetizador – Português – 2º Ano (s/d), Alfabetização, Sistema Nacional de Educação, Maputo, Moçambique.

Marconi, Marina de Andrade & Lakatos, Eva Maria, (1990), *Técnicas de Pesquisa*, São Paulo: Editora Atlas.

Marques, Maria Emília R., (2003), *Português – Língua Segunda*, Lisboa: Universidade Aberta.

Mazula, Brazão, (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Maputo – Moçambique: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.

Merriam, S.B. & Caffarella, R.S., (1999), *Learning in Adulthood- A comprehensive Guide*, 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ministério de Educação e Cultura (MEC), (1980), *Sistema de Educação de Moçambique (SEM)*, Maputo: Gabinete do Sistema de Educação (GSE).

Ministério de Educação (MINED), (1988), *Relatório do Conselho Coordenador*, Maputo.

Mucchielli, Roger, (1979), *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*, Formação Permanente em Ciências Humanas, (trad). Brasil: Câmara Brasileira do Livro, SP, pp.49-72.

Mudiue, Armando Meque, (1999), *A Formação de Professores Primários em Moçambique: Um estudo de Caso do Centro De Formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986*, INDE, Maputo: (Cadernos de Pesquisa nº 33). Moçambique.

Navaia, M. C. et. al., (s/d), *A Problemática da Alfabetização em Moçambique*. Maputo: INDE, (Cadernos de pesquisa nº7).

Odora, Hoppers, (2003), *Sistemas Autóctones de Conhecimento. Um Recurso Invisível na Alfabetização. África do Sul*.

OECD, (1996), *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.

Pereira, Dulce & Amendoeira, Filipa, (2003), *Português a mil vozes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Perotti, A., (1997), “ Apologia do Intercultural”. Lisboa: Secretariado coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério de educação – Educação Intercultural 7.

Piaget, J., (1977), *O desenvolvimento do raciocínio na criança*, RJ, Record.

Pintassilgo, Maria de Lurdes, (1998), *Para uma Política Educacional Alternativa*, In Cuidar o Futuro, Lisboa: Trinova.

Portfólio Europeu das Línguas – Ensino Secundário – 15-18 anos, (2001), Portugal: Ministério da Educação, Conselho da Europa.

Poth, J., (1979), *Línguas Nacionais e Formação dos professores em África*. Lisboa: Edições 70.

Programas da Disciplina de Português do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, (2004), Maputo: Ministério da Educação, Direcção Nacional de Ensino Secundário Geral.

Quivy, Raymond & Compenhoudt, Luc Van, (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp: 67-73.

Reis, Carlos & Adragão, José Víctor, (1989), *Didáctica do Português*, Lisboa: Universidade Aberta.

Relatório do Desenvolvimento Humano, (2004), *Políticas acerca do uso de Múltiplas Línguas*, Lisboa: PNUD, Tricontinental Editora.pp.60-64.

Ribeiro, Fátima, (2005), “Ensino Bilingue: uma aposta viável?”, *Savana*, 18 de Fevereiro, Maputo, p.5-6.

Ribeiro, Fátima, (2005), “Uma alternativa ao ensino bilingue proposto pela reforma curricular”, *Savana*, 10 de Junho, Maputo, p.8.

Seliger, Helbert W. & Shohany, Elana, (1990), *Second Language Research Methods*. New York. Oxford University Press.

Silva, O. Santos, (2000), “Uma orientação metodológica para os Cursos EFA”, in *Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa: Ad Literam.

Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira (orgs.), (1989), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afronta, Coleção – Biblioteca das Ciências do Homem/Sociologia, Epistemologia/6, 3ª ed.

Sim-Sim, Inês, (1998), “Linguagem e Aprendizagem”, in *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta, (p.38).

Sim-Sim, Inês, (2004), Entrevista « unos não Lêem Porque não os Ensinam» in *Visão*, Fevereiro de 2004, pp.20-22.

Sistema Nacional de Educação – Linhas Gerais – Lei nº 4/83, (1985), Subsistema de Educação de Adultos, Maputo: República Popular de Moçambique, INLD.

Teaching of the adult learner, (2000), Department of adult education, UNIN. Copyright, (Trad.).

Torres, Rosa Maria, (2002), *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur* – Buenos Aires: Instituto Fronesis, ASDI, (Trad).

Torres, Rosa Maria, (2003), *Lifelong Learning*, Stockholm: SIDA.

Uma apresentação ao Cidadão – Uma Constituição para a Europa – Constituição adoptada pelos Chefes de Estado e de Governo, (2004), Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, União Europeia (doc.).

UNESCO, (1988), – *Compendio de estadística relativas al analfabetismo*, oficina de Estadística (Informes y estudios estadísticos, 30), Conselho da Europa.

UNESCO, (2000), *O direito à Educação – Uma educação para todos durante toda a Vida*. Relatório Mundial sobre a Educação, Porto: Edições ASA.

União Europeia Eurydice, doc., (2000), *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos Estados-Membros da União Europeia*, Lisboa: Ministério da Educação – (DAPP).

Valente, Maria Odete, (1988), “ Inovação e Metodologias de Ensino” in *Inovação*, Vol.I, nº1, Lisboa: Universidade de Lisboa.

Van – Manem, M., (1991), “Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting”. In *Journal of Curriculum Studies*, pp. 23-26: 505-536.

Velho, Gilberto, (1981), “Observando o Familiar”, in *Individualismo e Cultura*, Rio de Janeiro: Zahar, pp. 34-37.

Vilela, Graciete et alia, (1995), “O oral e o escrito: dois discursos complementares – Metodologia do Ensino do Português” in *Novas Metodologias em Educação* de Adalberto Dias de Carvalho (org.). Portugal: Porto Editora.

Sites Educativos

UNESCO, *Metas de Dakar – Metas de Educación para Todos*, (on-line). Disponível na Internet, via <http://www.unesco.cl/ept>, arquivo capturado em 28/06/05

Oliveira, Elisabete Pinheiro de, *A educação de adultos – No princípio era curiosidade*, (on-line), Disponível na Internet, via <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp>, arquivo capturado em 01/07/05.

Adult Outreach Education – *Introduction (Portuguese)*, (on-line), Disponível na Internet, via <http://www1.worldbank.org/education/adultoutreach/portuguese/index>, arquivo capturado em 05/07/05.

Paiva, Jane, *Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da história*, (on-line). Disponível na Internet, via <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/bof/>, arquivo capturado em 07/07/05.

OECD, *Educação e Desenvolvimento*, (on-line). Disponível na Internet, via <http://www.oecd.org>. arquivo capturado em 07/07/05.

Fontes, Carlos, *Formação de Jovens e Formação de Adultos*. (on-line). Disponível na Internet, via <http://educar.no.sapo.pt/formadultos.htm>, arquivo capturado em 27/06/05.

Goecks, Rodrigues, *Educação de Adultos – Uma abordagem Andragógica*, (on-line), Disponível na Internet, via www.andragogia.com.br, arquivo capturado em 29/06/05.

Canário, Rui, Educação e Perspectivas de Desenvolvimento do? Interior? (online), Disponível na Internet, via www.presidenciairepublica.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html, arquivo capturado em 01/07/05.

Legislação Consultada

Diploma Legislativo nº 238 de 17 de Maio de 1930.

Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro (PNAEBA), -Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases de Adultos.

Lei nº 26/81, de 21 de Agosto – Estatuto do Trabalhador-Estudante.

Despacho nº 54/79 – Atribuição de Coordenação dos Trabalhos do PNAEBA à Direcção Geral da Educação Permanente.

Despacho Normativo nº 58/88, de 22 de Julho – Estabelece, depois do período experimental, o plano curricular para os cursos nocturnos do 2º ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro – Lei-quadro da Educação de Adultos, estabelecendo as vertentes de Ensino Recorrente e de Educação Extra-Escolar.

Decreto-Lei nº 137/93, de 26 de Abril – Define as competências do departamento do Ensino Secundário, que abrangem o Ensino Secundário e Recorrente.

Revistas

A Revista da ESES, Nova Série, nº 11 (2001), Dossier Temático, “Animação e Educação Não Formal”. Santarém: Edições Colibri, Escola Superior de Educação de Santarém, p.12.

A Revista da ESES, nº 10 (1999), Dossier Temático, “O 25 de Abril e a Educação”. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp.12-17.

Contacto, nº 30, Julho / Setembro de 2004, “10 regras fáceis para educar”, Maputo: Moçambique. Ministério da Educação, p.5.

Parpa, (2004), “Alfabetização e educação de adultos – que futuro?”, Revista do Ministério de Educação – Departamento de Programação Macroeconómica e de Envolvimento da Comunidade na Educação, Maputo: República de Moçambique, p.10.

Dissertações Consultadas

Botelho de Sousa, Maria Fernanda Ribeiro, (2002), *Educação para a Televisão e Aprendizagem do Português – Um estudo prospetivo*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa: Universidade Aberta.

Canha, Manuel Bernardo, Q., (2001), *Investigação em Didáctica e Prática Docente – A recente pesquisa em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal e o Impacto dos Estudos em Didáctica de Inglês Língua Estrangeira – a perspectiva dos seus autores*, Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas,

Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Mendes da Fonseca, Maria Luísa de Solla, (1995), *Projecto Ensino – Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico na Guiné-Bissau – Uma estratégia de cooperação para o desenvolvimento?* Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais, Lisboa: Universidade Aberta.

Roths, Luís Maria Fernandes Areal, (1995), *Escola para Adultos ou Educação de Adultos? Um Estudo da política pública e da participação em educação de adultos*, Dissertação de Mestrado, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Apêndices e anexos

Apêndice 1 – Entrevista 1.....	ii
Apêndice 2 – Entrevista II – Professor A.....	vii
Apêndice 3 – Entrevista III – Professor B	xiv
Apêndice 4 – Entrevista IV – Professor C	xix
Apêndice 5 – Inquérito por Questionário para os Professores da Escola Secundária da Maxaquene (CN)	xxiv
Apêndice 6 - Guião de Entrevista.....	xxix
Apêndice 7 – Ficha de Comentários.....	xxxii
Apêndice 8 – Guião de pré-inquérito aos alunos da 10ª classe	xxxiii
Apêndice 9 – Inquérito por Questionário para os Alunos	xxxvi
Anexo 1 – Tabela de convenções para a transcrição de entrevistas.....	xliii
Anexo 2 – Modelo de testes de Proficiência Linguística	xliv
Anexo 3 - Programa da Disciplina de Português para a 10ª classe do Ensino Secundário Geral	xlvi
Anexo 4 – Legislação Consultada.....	xlvii

Universidade de Aveiro e Escola Superior de Educação de Setúbal

Abril de 2005.

**Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas - Português Língua Não
Materna.**

**Entrevista aos Professores da 10^a classe da Escola Secundária da
Maxaquene (CN) – Maputo**

Apêndice 1 – Entrevista 1

- 1 **I- Para começar, gostaria que fizesse um breve historial sobre a iniciativa do surgimento da alfabetização e educação de adultos em Moçambique.**
- 2 **C.D.A.E.A. –** Bom (...) responder esta questão é um pouco difícil e fácil ao mesmo tempo/ porque a alfabetização e educação de adultos em Moçambique/ remonta há dias de .../ luta de Libertação Nacional// nas zonas libertadas já se fazia a alfabetização para os militares e para as pessoas que estivessem nas zonas libertadas// consagra-se/ portanto/ o programa da alfabetização e educação de adultos um ano depois da Independência nacional/ portanto em 1976/ com a criação da Direcção Nacional da Alfabetização e Educação de Adultos/ com a missão de erradicar o analfabetismo no País// é um propósito um pouco pretensioso porque a taxa de analfabetismo na altura era de 90%/ porque na altura/ é natural que/ não seria possível até hoje/ erradicar o analfabetismo/ mas/ talvez dizer que um dos grandes méritos desta ideia é de facto de se ter contemplado a educação de adultos como um aspecto importante/ mas relacionado/ portanto/ com a questão da língua/ então/ podemos ver que a política de alguma maneira/ oferecia de percí uma dificuldade/ porque quando começa a alfabetização era feita somente na língua portuguesa/ / sabendo-se que um pouco menos de 2% da população é falante da língua portuguesa como língua materna/ então/ já se pode perceber e se pode explicar o abandono que aconteceu pouco tempo depois de lançada a primeira campanha de alfabetização// portanto/

em 1978 lança-se a primeira campanha/ e houve muita aderência/ muitas pessoas aderiram/ havia muito movimento/ muitas pessoas jovens e mulheres e sobretudo/ porque a política era de certa forma coerciva/ e as pessoas eram obrigadas/ portanto/ a ter que dar uma hora do seu trabalho e a outra hora era concedida pelo Estado/ era um instrumento / que obrigava/ portanto/ essa participação das pessoas bom/ talvez outra questão/ portanto/ possa....//

3 **I – Qual é o nível exigido de formação académica para os professores do ensino secundário do curso nocturno?**

4 **C.D.A.E.A.** – Bom / dizer que o nível de exigência é similar/ portanto/ ao nível de exigência dos professores do curso diurno/ tanto mais que/ quem lecciona no curso nocturno/ são professores maioritariamente/ professores que lecciona o curso diurno/ não há uma política que define que o professor que lecciona o curso nocturno/ deve ter esta ou aquela/ aliás/ esse deve ser um problema a ser resolvido porque como se sabe que o adulto é um adulto/ tem características próprias/ tem as suas especificidade/ com características próprias e isso não se observa/ e os professores muitas vezes/ não tem nenhuma formação para o público/ que portanto/ ele vai ter de atender/ e até podia dizer-se que os nossos alfabetizadores/ mesmo com dificuldades/ eles estão em muito melhores condições de lidar com o adulto porque nalgum momento/ portanto/ eles ouviram de metodologia de educação de adultos//Já ouviram falar de andragogia? bem/ pode ser que um ou outro professor tenha já ouvido falar disso/mas acredito muito pouco que a metodologia que vem sido usada pelos cursos nocturnos esteja adequada ao adulto como tal //

5 **I – Já que estamos a falar sobre os alunos do curso nocturno, que tipo de alunos frequenta os cursos nocturnos? Será que só provêm dos cursos da alfabetização ou alguns deles são repetentes dos cursos diurnos que atingem a maioridade e passam para o curso nocturno?**

6 **C.D.A.E.A.** – Hum // temos maioritariamente alunos vindos do curso diurno/ mas temos também aqueles que vêm do programa da alfabetização e educação de adultos / os que/ portanto/ terminam o 3º ano de educação de

adultos passam para a 6ª classe/ ingressam na 6ª classe/ uma vez feito o 3º ano que tem equivalência da 5ª classe do SNE/ continuam os seus estudos na 6ª e 7ª classes e outros entram no ensino secundário/ médio e até o superior/ por seus próprios meios/ mas talvez/ essa seja uma lacuna / neste momento do sistema// digo neste momento/ porque nos anos 80/ já houve um programa específico/ portanto de adultos que ia até ao primeiro ciclo de ensino secundário/ com programas/ com materiais/ e havia livros até específicos/para o ensino secundário de adultos// mas com as mudanças que ocorreram/ abandonou-se essa perspectiva que/ eu penso/ seria até ideal // que podia permitir/ por exemplo/ a formação do adulto tendo em vista as suas características/ as suas especificidades// Certo....

- 7 **I – A propósito dos exames nacionais da 10ª classe. Sabe-se que o aluno nocturno tem um perfil diferente do aluno diurno, em termos de percurso académico, interesses de aprendizagem e outros. Concorda que os exames nacionais do 1º ciclo do ensino secundário nocturno tenham que ser os mesmos do ensino secundário geral diurno?**
- 8 **C.D.A.E.A. – Bom / tantos os programas assim como os exames/ os exames devem de alguma maneira reflectir os programas/ agora / se os programas/portanto/ são do curso diurno/ é natural que os exames sejam também do curso nocturno e desta forma/ portanto/ desajustado ao público/ ao público-alvo/ que é o adulto/ portanto/ do curso nocturno //**
- 9 **I – Tem-se verificado um nível muito alto de reprovações na 10ª classe, curso nocturno. Saberá a razão deste desnível, de reprovações em relação aos alunos diurnos, da mesma classe?**
- 10 **C.D.A.E.A. – Bom/ não sei/ não sei / penso que as razões devem ser várias// uma delas pode ser o próprio desajustamento do próprio currículo/ mas as outras podem advir das metodologias que são usadas pelos professores/ exactamente/ porque os professores não estão formados para atender os adultos/ bom/ por outro lado/ se nós formos a ver em termos de tempo, enquanto o aluno do curso diurno tem mais tempo/ portanto/ de permanência**

na escola/ o do curso nocturno/ portanto/ tem menos tempo// e muitos dos professores que dão aulas nos cursos nocturnos/ são estudantes/ nalgum / eu acredito/ se se fizesse um estudo de efectividade dos professores do curso nocturno/ chegar-se-ia a conclusão de que a maior parte dos professores do curso nocturno falta as aulas / faltam exactamente porque eles têm que dividir o tempo/ exactamente/ para as suas actividades como estudantes/ penso que são várias as razões //

- 11 **I - Haverá alguma programação ao nível da direcção de formação do Ministério de Educação, no sentido de levar os professores nocturnos à uma reciclagem periódica para evitar o problema das reprovações?**
- 12 - **C.D.A.E.A.** – Que saiba não <risos> que eu saiba não/ tem havido alguma reflexão sobre os cursos nocturnos/ quer dizer/ os cursos nocturnos têm reflectido o seu curso nocturno/ mas que essas reflexões não têm assim/ carácter sistemático, carácter/ portanto/ não tem havido seguimento// são reflexões que são feitas/mas que depois não tem havido seguimento/ por isso mesmo/ duvido/ portanto/ que haja uma formação que conheça/ nunca houve uma formação específica para os professores do curso nocturno//
- 13 **I- Tem alguma perspectiva para aumentar o nível de aprovações dos alunos, em termos de plano estratégico? Estratégias inovadoras talvez?**
- 14 **C.D.A.E.A-** Eu devo explicar o seguinte/ A direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos a que eu faço parte/ não é responsável pelo curso nocturno/ Neste momento não é responsável pelo curso nocturno/ como disse antes/ nos anos 80/ mais ou menos nos anos 70/ houve/ portanto/ o curso nocturno/ era da responsabilidade do subsistema de educação de adultos/ mas de algum tempo para cá/ este subsistema/ portanto/ passou ao subsistema do ensino secundário/ do ensino básico/ do ensino primário/ que respondem mais/ pelo curso nocturno// e neste momento/ não há/ não há/ assim.../porque o próprio sistema não está desenhado de tal sorte que atenda os cursos nocturnos/ portanto/ com essa especificidade que requer//

- 15 **I- De uma forma geral, para terminarmos com esta entrevista, em que pé é que está a Educação de Adultos em Moçambique, já que responde por este subsistema de ensino?**
- 16 **C.D.A.E.A.** – Bom/ eu posso dizer que está no bom caminho/porque estou lá/ Sou suspeito/ portanto/ de afirmar isto/ mas afirmo que/ está tentando dar passos seguros na medida em que de um tempo para cá/ há acções que foram realizadas ao nível do Ministério de Educação/ como seja/ de uma avaliação que foi feita/ da situação do subsistema de educação de adultos no país/ resultou no desempenho de uma estratégia/ para o sector de educação de adultos/ bom/ essa estratégia/ preconiza/ portanto/ entre outras coisas/ o desenho de um currículo específico para a educação de adultos// preconiza por exemplo/ o desenho de materiais para a implementação desse mesmo currículo / a formação de quadros específicos para atenderem a educação de adultos/ mas esses mesmos quadros/ nem todos/ não estariam em condições para responderem a demanda/ que é/ portanto/ que representa o curso nocturno/ e também/ tem em conta o facto de que em Moçambique/ o ensino básico/ portanto/ é de 7 classes/ então/ o trabalho/ portanto/ que está sendo feito agora / é/ tendo em conta exactamente esta perspectiva/ o currículo tem em vista/ portanto/ programas de estudo para a formação de indivíduos até atingir/ portanto/ o nível básico que é a 7ª classe que eu me referi/ e não necessariamente/ a continuações dos estudos/até ao ensino secundário// mas acredito/ que num futuro de longo prazo/ portanto/ poder-se-á/ pensar e reflectir sobre como continuar/ depois de atingir o nível básico/ 7ª classe/ pode ser que avancemos depois para um ensino básico, de portanto/ 9ª, 10ª classes/ penso que é um processo/ mas que neste momento o trabalho foi/ tendo em vista o ensino básico//
- 17 **I- Muito obrigada pela sua colaboração.**
- 18 **C.D.A.E.A.-** Obrigado

Apêndice 2 – Entrevista II – Professor A

- 1 **I – Boa noite professor. Gostaria que o professor se pronunciasse sobre os seus sentimentos, como professor em relação à disciplina de português.**
- 2 **P –** Em princípio a língua portuguesa como disciplina/ é algo que todos os estudantes e professores deveriam valorizar/ visto que estamos num país de expressão portuguesa/ existem vários objectivos/ de entre os quais pretendemos melhorar o nosso Moçambique e melhorar a capacidade expressiva/ de/ de todos/ e / eu acho que por parte dos estudantes tem havido pouco aproveitamento/ pouco aproveitamento/ digo isso porque nota-se que eles tem pouco interesse de aprender// isso pode ser motivado por várias causas/ talvez o cansaço/ eles são na maioria trabalhadores/ apesar de nos últimos tempos/ momentos/ nós temos estado a receber estudantes com idades compreendidas entre os seus 16 à 20 ou 22 anos/ a quantidade de jovens por aí desempregados// ainda assim/ o índice de reprovações tende a aumentar/ no ano passado o índice de reprovações foi péssimo comparativamente aos outros anos/ tivemos essas informações/ e/ é verdade que a disciplina de português não foi das piores/ mas/ sinto que há um fraco aproveitamento/ no processo de aprendizagem// não vamos fingir de que são mais novos ou mais velhos/ se a gente conversa com eles sente ... que há problemas sérios//
- 3 **I – O português já foi declarado como língua oficial em Moçambique. Tratando-se de um país multilingue como o nosso, com várias línguas bantu, acha que o português devia ser língua de comunicação e não uma outra língua bantu? Será que os alunos falando uma língua bantu como uma língua de comunicação na sala de aula, não aprenderiam melhor?**

- 4 **P** – Bem/ isso deveria de acarretar muitos custos// estamos a falar de um país em que existe uma pluralidade linguística grande/ de índice elevado// a língua portuguesa eu acho que/ para aquilo que Moçambique é hoje/ continua a ser a melhor opção para servir de língua de comunicação/ teríamos de formar pessoas para mais de 20 línguas e não seria fácil/ eu acho que é melhor que o Ministério de Educação trace/ políticas sérias no processo de ensino aprendizagem desde os primeiros anos/ porque se nós formos a ver/ no tempo colonial os nossos pais aprendiam português/ mas até ao 4º nível falavam e escreviam correctamente// isto é uma prova/ de que basta um incremento no próprio processo de aprendizagem nos primeiros anos e nos anos subsequentes//
- 5 **I** – **Quais as maiores dificuldades que os seus alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem do português? Em que nível de proficiência linguística o professor sente que os alunos têm dificuldades? Será na escrita, na oralidade, na compreensão escrita ou na compreensão oral?**
- 6 **P** – Bem/ esses são casos muito relativos/ nós sabemos que o processo de aprendizagem é contínuo/ depende muito de como nos anos anteriores/ as pessoas teriam aprendido alguma coisa/ e isso nota-se nos nossos estudantes/ há estudantes que assimilam com relativa facilidade os vários temas que são dados/ mas os outros que vêm com problemas muito sérios/ na escrita/ na fala/ e como as questões são extensas/ e há aquele problema de auto-estima/ e as pessoas não tem auto-estima forte/ as pessoas têm vergonha de errar/ então se a pessoa tem vergonha de errar/ nunca aprende//
- 7 **I** – **O professor é um docente experiente e que está muitos anos na educação. Quais são as actividades na sala de aula, que acha que desenvolvem a capacidade oral e a capacidade escrita do aluno?**
- 8 **P** – Uma das grandes actividades é a leitura e a interpretação de textos/ não é? Existem a leitura silenciosa que nos damos a todos/ que damos a todos estudantes/ e temos a parte de interpretação de textos/ que os estudantes/

que os estudantes vão tentando interpretar esses mesmos textos// nota-se também que eles evoluem quando fazem trabalhos em grupo/ que nós/ indigitamos um porta-voz de cada grupo/ e depois/ todos os outros/ dada a aplicação que os estudantes notam nos seus porta-vozes/ vão tentando também melhorar/ a sua capacidade de expressão/ a capacidade de interpretar textos//

- 9 I – Não pensou numa outra actividade, por exemplo, o reconto oral, de modo a levar os alunos a falarem, por exemplo, do seus fins-de-semana, dos programas televisivos que assistem nas horas vagas, como forma de motivá-los a falar e melhorar os seus níveis de proficiência linguística em português?**
- 10 **P** – De facto são boas opções essas que tem/ o facto é/ os nossos estudantes/ quanto aos programas televisores/ os nossos estudantes/ talvez pela moda/ preferem mais os programas brasileiros/ se bem que eles tem alguma influência na pronúncia/ mesmo na própria construção frásica// eles puxam mais a parte do brasileiro/ a sua pronúncia e construção frásica// como podemos ver/ o português brasileiro não é muito compatível com o português falado em Moçambique//
- 11 I – Acha que a interferência que o português do Brasil pode vir a criar nos alunos moçambicanos, influencia na aprendizagem do português, falado em Moçambique?**
- 12 **P** – Sim / sim/ há isso// há muito disso/ em que vai substituir na própria tendência da escrita/ sabemos que o português brasileiro também tem a sua forma de escrita/ tem a sua ortografia/ a título de exemplo/ sabemos que a palavra óptimo/ por exemplo/ os brasileiros emitem na sua escrita o “p”/ e/ os programas que eles assistem/ por exemplo/ as novelas/ são mais discursos familiares/ linguagem familiar// é verdade que muitas das novelas que tem passado hoje abordam alguma coisa científica/ mas os estudantes e sociedade moçambicana não olham muito para a parte científica das novelas/ olham mais para os palavrões/ expressões/ calão/ gíria// mas temos

programas em Moçambique/ educativos// por exemplo na RTP/ existe o programa "o bom português"/ se a pessoa acompanha/ são estantes do curso nocturno/ falei de alguns que não trabalham/ são jovens que não trabalham/ portanto/ têm tempo/ para acompanhar esses programas/ existe o jornal da RTP, da TVM/ a TVM tem alguns programas ligados ao município/ acho de alguma escola// só que ainda não se pensou introduzir o português/ eles dão mais a matemática/ a química/ disciplinas das ciências exactas//

13 I – Quais são as estratégias que usa para os alunos que não participam na sala de aula? Alunos faltosos, que dificilmente aparecem ou que só aparecem para fazer os testes?

14 **P** – Bem/ em termos de estratégias tem sido muito difícil/ muito difícil/ porque os estudantes faltam/ porque aqui existe um problema sério que é a personalidade do estudante// nalguns casos tem sido ridículo/ porque os estudantes não fazem testes/ nem se preocupam em informar ao professor se faltaram a algum teste/ muito menos em justificar a tal falta/ o que tem acontecido é que/ o calendário escolar é de 3 trimestres em Moçambique/ é normal aparecerem estudantes/ no fim do segundo trimestre/ a reclamarem por uma das ACS's que está em falta// é só vermos que não tem sido fácil// é um pequeno exemplo/ não tem sido fácil recorrer a estratégias para reintegrar ou tentar acompanhar de forma mais sistemática/ os estantes que faltam/ não por hábito/ mas por outros motivos justificados/ a esses nós damos/ quer dizer/ o grupo de português propôs que nós fizéssemos/ um lote de exercícios para os estudantes fazerem em casa/ para recuperarem a matéria perdida//

15 I – Acha que os conteúdos programáticos estão de acordo com a expectativa dos alunos adultos-trabalhadores? Se tivesse que fazer alterações no programa de português, por exemplo, que conteúdo é que privilegiaria nesses programas, atendendo que lecciona alunos adultos no curso nocturno?

16 **P** – Bem/ eu acho que os programas elaborados para a disciplina de português/ foram bem feitos/ no entanto/ para este público/ está um aquém

das suas expectativas/ entretanto o grande problema está no facto da maioria dos alunos irem a escola para fazer tempo/ é triste um professor justificar-se assim/ mas cerca de 70% dos estudantes que temos/ simplesmente vai a escola para isso/ mas se os estudante tem uma metodologia de auto-aprendizagem/ se fizer um esforço pessoal meia hora por dia/ dá para ver os matérias leccionadas e aprender//

17 I – Mas será que a língua materna dos alunos não interfere na aprendizagem do português? Sabe-se que os alunos falam praticamente as suas línguas maternas durante os intervalos das aulas. Será que esta situação não dificulta a aprendizagem da língua portuguesa?

18 P – Bem/ eu sou apologista de que as línguas maternas não influenciam negativamente na aprendizagem de qualquer outra língua/ o que se tem passado é mesmo uma falta de seriedade dos alunos/ na aprendizagem da língua portuguesa// quer dizer/ eu sei também que a língua portuguesa é difícil/ se nós fizermos um estudo sério...mesmo a RTP tem mostrado quando apresenta o programa” o bom português”/ agora o que importa é a pessoa falar correctamente possível dentro do sistema etnolinguístico em que se encontra inserido/ e/ não deixar que faça confusões/ porque as vezes temos que pensar nas línguas nacionais para falar o português/ e um pouco de prática constante/ dá para a pessoa falar o português/ muita leitura individual também vai ajudar as pessoas a falar o português correctamente//

19 I – Sabe-se que os exames nacionais da 10ª classe tanto para o aluno nocturno como para o aluno diurno são os mesmos. O que acha disso, atendendo o perfil do aluno nocturno?

20 P – Bem/ o facto de os exames serem os mesmos para os dois turnos/ não reflectem o aproveitamento do curso nocturno// vou falar praticamente do curso nocturno que é a minha área/ o programa de português é repetitivo/ o que a gente vê nos primeiros trimestres/ depois é alternadamente interrompido/ basta o estudante saber 70% dos textos narrativos e dos textos poéticos/ mais um esforço individual/ uma leitura e interpretação de vários

textos/ para fazer o exame de português e ter uma nota aceitável// porque há casos que os estudantes do curso noturno/ que com este problema que temos de falta de aulas de preparação/ pouco tempo de preparação/ têm boas notas comparativamente ao estudante do curso diurno/ pelo menos na disciplina de português// na disciplina de português se o estudante se esforça nos textos narrativos e nos textos poéticos/ terá bons resultados nos exames/ os exames restringem-se basicamente a essa tipologia de texto//

21 I – Portanto, considera que os exames devem ser os mesmos para os dois turnos.

22 **P** – Não que os exames devam ser os mesmos/ mas o que quero dizer/ é que os exames que vem sendo elaborados até hoje/ não prejudicam os estudantes/ talvez na disciplina de português o próprio MINED tenha-se dado conta disso/ e tenha elaborado exames acessíveis a todos os estudantes/ porque podemos também fazer outra relação que é a dos estudantes a nível nacional// há estudantes que vivem em sítios mais recônditos/ tem certos termos que não lhes são familiares/ como se deu por exemplo nos exames de 97/ que se falou da Internet/ e houve reclamação a nível nacional/ esse foi um problema de falta de acesso à algumas grandes tecnologias de informação e ao avanço de certas tecnologias// e há indivíduos que não estão a par desses avanços e sentem-se prejudicados/ mas no tocante aos temas avaliados/ os estudantes entendendo textos narrativos e textos poéticos/ isso vê-se a partir da 7ª classe//

23 I – Tem algo mais a acrescentar que não focamos nesta entrevista e que queira fazê-lo em relação à disciplina de português?

24 **P** – <risos>

25 I – Como é que se sente dando aulas a alunos que, por vezes, são mais velhos que o professor?

26 **P** – Dar aulas no curso noturno é extremamente fascinante// encontramos estudantes mais velhos e a primeira experiência é um bocado pesada// mas a partir do 2º trimestre/ basta o professor saber lidar e perceber os seus

estudantes/ compreender os estudantes/ ter um espírito mais humanista para poder levar as aulas/ num curso aceitável// mas também/ já que abriu um espaço para falar de coisas mais gerais/ gostaria de agradecer a senhora professora que me recebeu nesta escola/ deu-me ensinamentos de como elaborar um teste/ e qual é a forma de tratamento que eu deveria dar aos estudantes do curso nocturno/ e é isso que tenho estado a fazer nestes tempos/ nestes anos/ e sinto que melhorei bastante// porque nós quando estudamos na universidade/ deixa-se de aprender a língua portuguesa/ eu acho que não se deveria parar/ os currículos não incorporam a língua portuguesa/ salvo os programas da universidade pedagógica/ mas os da Eduardo Mondlane não/ razão pela qual/ nós temos licenciados com erros bastantes graves da língua portuguesa/ assim/ seria bom que as pessoas/ todas elas/ tivessem uma gramática de orientação/ e fizessem autocrítica sempre/ sobre os seus conhecimentos em português// uma autoavaliação contínua...

27 I – Obrigada professor por este momento de conversa. Foi agradável poder ouvi-lo. Bom trabalho e votos de sucessos na sua carreira profissional.

Apêndice 3 – Entrevista III – Professor B

- 1 I – Professora, o português é língua oficial em Moçambique. Tratando-se de um país multilingue como o nosso, acha que o português devia ser língua de comunicação, língua de ensino e não uma língua bantu?**
- 2 P – Bem/ em relação ao facto do português constituir uma língua oficial e língua de ensino/ eu acho que é pertinente/ uma vez que como disse o nosso país é multilingue e / sendo multilingue seria muito difícil encontrar uma língua/ como vou dizer/ que pudesse abranger um maior número de falantes no país/ que se pudesse usar para poder ensinar os conteúdos/ seria mesmo difícil encontrar uma língua que todos pudessem usar/ então/ neste momento acho que no país é fundamental que se use a língua portuguesa porque é a língua de unidade nacional/ porque é a língua que a maioria dos moçambicanos até hoje usam/ / no nosso país não existe uma língua que abarque maior número de moçambicanos/ porque em cada província existem variedades de línguas bantu/ que não são dominadas pela maioria das pessoas de cada província// acho que o português neste momento/ é a única língua que pode constituir língua de ensino//
- 3 I – Gostaria que falasse sobre o que pensa do ensino bilingue em Moçambique que está sendo implementado em algumas zonas do país.**
- 4 P – <risos> em relação ao ensino bilingue/ o que está a acontecer neste momento? / este ensino não abarca todas as escolas/ justamente porque nas escolas moçambicanas a maioria dos alunos têm uma única língua/ usam o português/ são falantes do português/ é a sua língua materna/ então/ este ensino bilingue é usado nas escolas onde os alunos têm outra língua/ quer dizer/ têm uma outra língua materna que não seja o português/ então esses alunos iniciam os seus estudos na escola primária com essa língua materna/ só depois é que vão aprendendo gradualmente a língua portuguesa noutras

classes/ para se puder introduzir outros conteúdos como ciência/ história/ por aí em diante// agora/ o que acho deste ensino bilingue/ acho ideal/ pronto/ é uma fase experimental/ então vamos lá ver o que isso vai dar// se vai ter que ser assim/ as escolas que vão usar as duas línguas em que os alunos conhecem as duas línguas/ isso vai ser muito bom/ porque/ grosso modo os alunos cuja a língua materna é uma outra língua/ para além da língua portuguesa/ e os alunos cuja a língua materna também é a língua portuguesa// vai facilitar a aprendizagem na língua portuguesa/ isso não vai trazer nenhum transtorno/ cada um vai aprendendo na sua língua materna//

5 I – Quais as maiores dificuldades que os seus alunos apresentam na aprendizagem do português?

6 **P** – Bem/ eu acho que <risos> como estava a dizer/ a maioria dos nossos alunos / apesar de estarem nas cidades/ têm influência das línguas bantu/ então/ o maior problema que eles apresentam é na oralidade/ há muitos problemas na oralidade//

7 I – Como professora das 10^{as} classes do curso nocturno, quais são as actividades na sala de aula que acha que mais desenvolvem a expressão oral e a expressão escrita dos seus alunos?

8 **P** – Em relação à oralidade são leituras/ leituras de textos/ por exemplo/ também eles fazem recontos orais e resumos orais fundamentalmente para a oralidade/ para a escrita/ fazem interpretações escritas de textos/ resumos também escritos/ assim como recontos//

9 I – Quais as estratégias que usa para o aluno que nunca participa na sala de aula? E para os que não assistem as aulas, mas só aparecem para fazerem as avaliações?

10 **P** – Em relação aos alunos que não participam há estratégias que uso// normalmente os questionários/ as leituras/ são direccionadas em grupos/ onde todos debatem os temas entre eles em grupo/ e o professor vai perguntando os alunos faltosos/ aquilo é rotativo/ por exemplo/ se num dia eu

pergunto dois grupos/ na aula seguinte vai ser outros dois/ e por aí em diante/ assim o professor vai-se apercebendo quem são os alunos que não participam na aula/ então/ faz perguntas direccionadas a esses alunos// agora em relação à não participação nas aulas/ mas os alunos fazem testes/ bem/ isso aí é um trabalho/ aparece um trabalho de sensibilização por parte do director de turma/ ele sabe mais ou menos quais são esses alunos procura saber/ pede a comparência dos encarregados de educação para aqueles alunos que têm pais já que se trata do curso nocturno/ caso os alunos persistam em ter este tipo de atitudes/ atingem o número limite de faltas a dar e geralmente perdem o ano por faltas/ mesmo que eles façam os testes/ tanto por faltas como pelo próprio aproveitamento escolar/ o aluno se não participa nas aulas logicamente que não terá aproveitamento para poder passar//

11 I – O que acha dos programas que estão sendo implementados nos cursos nocturnos, tendo presente o perfil do aluno nocturno?

12 P – Bom/ tratando-se de alunos adultos-trabalhadores/ do ensino nocturno/ acho que os programas estão um pouco aquém da realidade desses alunos/ penso que os conteúdos programáticos deveriam estar relacionados com a situação profissional desses alunos/ que ensinassem os alunos não só disciplinas de âmbito geral/ mas também algumas disciplinas ou conteúdos da área profissional/ seria ideal que esses alunos tratassem nas aulas de português/ textos de natureza de âmbito administrativo/ textos funcionais/ porque o que eu noto/ é que muitos alunos do curso nocturno não conseguem fazer um simples requerimento ao próprio director da turma ou da escola para uma simples relevação das faltas/ poderiam também aprender a fazer uma acta de uma reunião/ um relatório/ que apesar de terem já aprendido na 8ª classe/ muitos deles esqueceram porque ficaram muitos anos sem estudar e outros vindos da alfabetização nem sequer aprenderam/ e são textos que este tipo de aluno vai precisar no seu trabalho no dia-a-dia//

- 13 I – Relativamente aos programas da 10ª classe, ano terminal do ensino secundário geral do 1º ciclo, que conteúdos deveriam constar no programa, tendo em conta o perfil dos alunos adultos-trabalhadores?**
- 14 **P** – Acho que textos funcionais/ textos de natureza administrativa/ seria o ideal/ se os professores abordam a título de revisões fazem-no superficialmente/ então seria pertinente que os alunos aprendessem essa tipologia de textos/ fundamentalmente na 10ª classe/ o aluno vai mesmo precisar nos seus locais de trabalho//
- 15 I – Sabe-se que os exames da 10ª classe, do ensino secundário geral, tanto para o aluno diurno como para o aluno nocturno são os mesmos. O que acha dessa situação, tendo em conta os diferentes tipos de alunos que se encontram nos dois turnos?**
- 16 **P** – Como professora do aluno nocturno, adulto-trabalhador, não acho muito aceitável essa situação/ porque as expectativas de aprendizagem dos alunos são diferentes nos dois turnos/ no entanto/ seria necessário que houvesse uma alteração/ uma mudança no currículo do curso nocturno/ porque até agora temos acompanhado que o programa do curso nocturno no ensino secundário é o mesmo do curso diurno/ e os exames logicamente têm que ser os mesmos/ então/ isso requereria que existisse uma alteração / uma adaptação do currículo do curso nocturno à realidade dos próprios alunos nesse contexto//
- 17 I – Quer acrescentar algo que tenha a ver com o ensino da língua portuguesa, no curso nocturno, que não abordamos nesta entrevista?**
- 18 **P** – Em relação à esta questão/ eu acho que deveria constituir preocupação do sector de alfabetização e educação de adultos e a do ensino secundário geral, separar os dois turnos em termos de currículos, programas, etc./ porque as realidades dos alunos são diferentes// Devia-se criar condições para uma capacitação efectiva ao nível dos professores do curso nocturno/ porque o que tem acontecido até agora é que os mesmos professores do

curso diurno que lidam com crianças e jovens/ leccionam o curso nocturno/ portanto eles usam a pedagogia em vez da andragogia/ ciência que trata da educação dos adultos//portanto/ torna-se pertinente que essa capacitação dos professores/ que embora sejam os mesmos/ tenham essa capacitação de modo a saber lidar com o aluno adulto/ de modo a ir ao encontro da sua realidade/ da forma de tratamento/ dos termos a empregar na relação professor-aluno//

19 I – Muito obrigada professora pela colaboração. Espero que tenha bom trabalho e bom aproveitamento neste ano lectivo.

Apêndice 4 – Entrevista IV – Professor C

- 1 **I- Boa noite professora. O português já foi declarado como língua oficial em Moçambique. Tratando-se de um país multilingue como o nosso, com várias línguas *bantu*, acha que o português devia ser língua de comunicação e não uma outra língua *bantu*? Será que os alunos falando uma língua bantu como uma língua de comunicação na sala de aula, não aprenderiam melhor?**
- 2 **P- Boa noite. Bem/ eu acho que sim/ o português foi decidido como língua de comunicação/ porque acho que o nosso país é muito rico/ tem várias línguas/ então a língua portuguesa é uma língua que praticamente une os moçambicanos// não é?/ Não havemos de ver agora/ por exemplo/ um moçambicano que vive no sul/ a ter que aprender ma língua do norte ou do centro/ então/ o meio mais fácil/ a língua mais fácil que une os moçambicanos/ é a língua portuguesa//**
- 3 **I- Sendo assim, quais as maiores dificuldades que os seus alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem do português? Em que nível de proficiência linguística o professor sente que os alunos têm dificuldades? Será na escrita, na oralidade, na compreensão escrita ou na compreensão oral?**
- 4 **P- Como disciplina têm dificuldades/ um bocado na área da gramática/ na área da oralidade/ há relação é claro/ mas na aula transporta e isso traz consigo dificuldades na própria oralidade//**
- 5 **I- Como professora das 10^{as} classes do curso nocturno, quais são as actividades na sala de aula que acha que mais desenvolvem a expressão oral e a expressão escrita dos seus alunos?**
- 6 **P- As actividades para o desenvolvimento da expressão oral/ temos debates/ não são temas de actualidades/ mas tenha mandado fazer o reconto de alguns textos// quanto a expressão escrita/ peço que os alunos**

redijam/ façam uma redacção sobre um tema da actualidade/ em que o aluno expõe as suas opiniões sobre tal tema...//

7 I – Resumos escritos?

8 **P** – Sim/ resumos escritos também/ porque concorrem também para o desenvolvimento da expressão escrita//

9 I – Quais são as estratégias que usa para o aluno que nunca participa na sala de aula?

10 **P**- Para o aluno que nunca participa e de modo que ele participe/eu geralmente tenho/ por exemplo/ em termos de data/ eu chamo todos os alunos/ a partir do número 5, 15, 25 e vou seguindo// faço com que todos os alunos participem/ as vezes chamo por filas//

11 I- E para os que têm faltado as avaliações?

12 **P**- Para os alunos que têm faltado aos testes/geralmente dou uma oportunidade para fazerem/ espero até ao final do trimestre/submeto os alunos faltosos a um teste/dependendo do meu tempo/porque nessas alturas estamos no final do trabalho/ o teste é mais oral/ faço-o para que o aluno não tire um zero//

13 I- Acha que os conteúdos programáticos estão de acordo com a expectativa dos alunos adultos-trabalhadores? Se tivesse que fazer alterações no programa de português, por exemplo, que conteúdos é que privilegiaria nesses programas, atendendo que lecciona alunos adultos no curso nocturno?

14 **P**- Primeiro dizer que realmente há uma diferença entre os alunos do curso nocturno e os alunos do curso diurno/os alunos do curso nocturno na sua maioria são trabalhadores/ é claro que agora / com problemas de vagas e as repetências/ notamos que há muitos alunos com uma idade inferior no curso nocturno/ isto é/ entre os 15 e os 16 anos/mas de uma maneira geral/ os alunos que estão no curso nocturno/ são alunos trabalhadores/ então/ tendo em conta essa situação/ eu acho que/ há uma particularidade embora os programas sejam os mesmos/acho que deveria haver uma diferenciação

em termos de programas/ em termos de tipos de texto a serem estudados/ por exemplo/ acho que deviam ser textos que tivessem mais a ver com as expectativas e as particularidades do aluno nocturno/por serem trabalhadores/ deviam ser textos de natureza administrativa/ narrativos e didácticos/ que geralmente estão em contacto no seu local de trabalho/ enquanto que o aluno do curso diurno poderiam aprender esses e outros tipos de texto/ para que tenham uma informação completa em termos de conhecimento de tipologias de textos a serem estudados//

- 15 I – Sabe-se que os exames nacionais da 10ª classe tanto para o aluno nocturno como para o aluno diurno são os mesmos. O que acha disso, atendendo o perfil do aluno nocturno?**
- 16 P – Como já havia dito anteriormente/ há uma particularidade em relação aos alunos do curso nocturno//Então/ eu acho que deviam reformular os exames/ tendo em conta esta realidade que são os alunos do curso nocturno/ e fazer-se um exame diferente/ específico/ para esse tipo de alunos//
- 17 I – Sabe-se que existe um índice elevado de reprovações dos alunos do curso nocturno, pelas estatísticas anuais da escola. A que se deve esta situação?**
- 18 P – Bom/ há muitos factores que contribuem para esta situação// o tipo de conteúdo a ser leccionado não vai de encontro a realidade do aluno nocturno/ a falta de manuais e de livros agudizam mais a situação/ os anos que ele fica sem estudar/ a tentar resolver os seus problemas sociais e económicos ajudam no esquecimento da matéria/ o pouco tempo que esse aluno tem para estudar ou fazer os deveres de casa/ assim/não nos podemos esquecer também que tudo isso concorre para uma fraca motivação por parte do aluno nocturno//
- 19 I – Quer acrescentar algo que tenha a ver com o ensino da língua portuguesa, no curso nocturno, que não abordamos nesta entrevista?**

- 20 **P** – Talvez dizer que/ o Ministério de Educação devia preocupar-se mais com a situação do aluno nocturno/ revendo os programas e apostando na formação dos professores que leccionam este tipo de alunos//
- 21 **I** – **Muito obrigada professora pela sua colaboração. Espero que tenha um bom trabalho e um bom aproveitamento neste ano lectivo.**

Universidade de Aveiro e Escola Superior de Educação de Setúbal

Abril de 2005

**Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas – Português Língua Não
Materna – 2005**

**Inquérito por Questionário aos Professores da 10^a classe da Escola
Secundária da Maxaquene, (CN)**

Atenção: Este Inquérito por Questionário é anónimo, pelo que, não deve escrever
o seu nome em nenhuma parte.

Apêndice 5 – Inquérito por Questionário para os Professores da Escola Secundária da Maxaquene (CN)

Identificação:

1. Sexo

M-----F-----

2. Idade

-----anos

3. Em que Província nasceu? -----

4. Vive com os pais? Sim-----Não-----

Situação Académica e Profissional

5. Formação académica -----

6. Formação profissional -----

7. Quantos anos de serviço docente tem? -----anos de serviço docente

8. Que classe ou classes lecciona este ano? -----classes

9. Quantas horas de aula trabalha por semana? -----horas

10. Actualmente, exerce outra profissão além de outra profissão? -----

11. De entre os seus alunos, quantos têm o Português como língua materna?

-----alunos

12. O Português é língua oficial em Moçambique. Acha que o Português devia ser língua de comunicação em Moçambique e não uma outra língua bantu? -----

-----Porque? -----

- 13. Quando ensina, o que o preocupa mais? A norma? A correcção? A compreensão? -----

-----Porque? -----

14. Quais os seus maiores problemas e dificuldades na profissão de docente? -----

15. O que pensa das suas turmas? E das aulas? -----

16. Quais as maiores dificuldades que os seus alunos apresentam na aprendizagem do Português? -----

17. Que indícios lhe permitem concluir que os alunos estão a ter dificuldades? -----

18. Que estratégias alternativas propões para superar essas dificuldades? -----

19. Que material de ensino geralmente usa nas suas aulas? -----

20. De acordo com a sua experiência, que actividades mais favorecem na sala de aula a aprendizagem da expressão oral e da expressão escrita nos alunos? –

Expressão oral -----

-----Expressão escrita -----

21. Há actividades que não se coadunam consigo enquanto profissional e pessoa?
Sim-----Não-----Quais? -----

22. Que estratégias usa para o aluno que nunca participa na sala de aula? -----

23. Em relação ao Programa de Língua Portuguesa (10^a classe), considera que:

- Estão adequados às necessidades formativas do aluno adulto? Sim -----Não -----
- Proporcionam o desenvolvimento cognitivo do aluno? Sim -----Não -----
- Motivam os alunos para a aprendizagem? Sim -----Não -----

24. Com que frequência proporciona aos seus alunos as seguintes actividades:
(coloque em frente de cada frase, o número correspondente aos 3 ítems)

1- quase nunca 2- cerca de uma vez por semana 3- quase todos os dias

- Ler silenciosamente o texto -----
- Ouvir a leitura em voz alta dos colegas -----
- Ouvir a leitura do Professor em voz alta -----
- Aprender vocabulário novo a partir de textos lidos -----
- Simulação de entrevistas -----
- Dramatizar histórias lidas -----
- Fazer o reconto oral de histórias lidas -----
- Fazer o reconto de histórias ouvidas na comunidade do aluno -----
- Fazer resumos orais de textos lidos -----
- Pedir ao aluno que conte aos colegas o que fez no fim-de-semana -----
- Pedir o aluno que fale de um programa de televisão que mais goste -----

- Pedir o aluno que recontre um jogo de futebol que tenha assistido -----

25. Como professor de Português, tem algumas sugestões a fazer em relação a alguns conteúdos programáticos (tipo de texto, actividades) para as classes do ensino secundário de adultos? 8ª classe -----

-----9ª classe -----

-----10ª classe -----

-----Porquê?-----

26. Fale-nos agora, da sua formação profissional, das escolas de formação por que passou, das escolas que leccionou e que lecciona, o que pensa do ensino de adultos, com jovens e adultos e de uma possível formação de professores direccionada só para o ensino de adultos.

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade!

**Guião de Entrevista realizada aos professores da 10^a classe da
Escola Secundária da Maxaquene (CN) Maputo**

Apêndice 6 - Guião de Entrevista (para a elaboração do questionário)

Tema: Para uma Didáctica mais eficiente da Língua Portuguesa em Moçambique

– Como ensinar a Língua Portuguesa a Jovens e Adultos do Curso Nocturno da Escola Secundária da Maxaquene – Maputo

Objectivos Gerais

- Diagnosticar as dificuldades que os alunos apresentam no desenvolvimento das Competências de Oralidade e de Escrita.
- Analisar os programas de ensino, no que refere aos conteúdos e objectivos, de forma a sugerir alterações que sejam adequadas aos alunos deste nível de ensino.
- Contribuir para o desenvolvimento da proficiência linguística em Português, dos alunos, estudantes e estudantes-trabalhadores, procurando encontrar estratégias e soluções didácticas adaptadas ao ensino secundário nocturno, 10^a classe.

Primeira Parte

Procedimentos

- Informar em linhas gerais, sobre o nosso trabalho de investigação
- Pedir ajuda aos professores (as), pois o contributo deles é indispensável para o êxito deste trabalho
- Assegurar a confidencialidade do trabalho e garantir a exequibilidade do mesmo, reduzindo o grau de expectativa dos professores em relação ao entrevistador

Tempo: 10m

Segunda Parte

Objectivo:

- Entender os sentimentos dos professores em relação à disciplina de Português
- Compreender a forma como os professores encaram e resolvem as dificuldades dos alunos na aprendizagem do Português

Perguntas:

1. Boa noite professor. Gostaria que o professor se pronunciasse sobre os seus sentimentos, como professor em relação à disciplina de português.
2. O português já foi declarado como língua oficial em Moçambique. Tratando-se de um país multilingue como o nosso, com várias línguas *bantu*, acha que o português devia ser língua de comunicação e não uma outra língua *bantu*?

Será que os alunos falando uma língua bantu como uma língua de comunicação na sala de aula, não aprenderiam melhor?

3. Quais as maiores dificuldades que os seus alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem do português? Em que nível de proficiência linguística o professor sente que os alunos têm dificuldades? Será na escrita, na oralidade, na compreensão escrita ou na compreensão oral?
4. O professor é um docente experiente e com muitos anos na educação. Quais são as actividades na sala de aula, que acha que desenvolvem a capacidade oral e a capacidade escrita do aluno?
5. Quais são as estratégias que usa para os alunos que não participam na sala de aula? Alunos faltosos, que dificilmente aparecem ou que só aparecem para fazer os testes?
6. Acha que os conteúdos programáticos estão de acordo com a expectativa dos alunos adultos-trabalhadores? Se tivesse que fazer alterações no programa de português, por exemplo, que conteúdo é que privilegiaria nesses programas, atendendo que lecciona alunos adultos no curso nocturno?
7. Mas será que a língua materna dos alunos não interfere na aprendizagem do português? Sabe-se que os alunos falam praticamente as suas línguas maternas durante os intervalos das aulas. Será que esta situação não dificulta a aprendizagem da língua portuguesa?
8. Sabe-se que os exames nacionais da 10^a classe tanto para o aluno nocturno como para o aluno diurno são os mesmos. O que acha disso, atendendo o perfil do aluno nocturno?
9. Como é que se sente dando aulas a alunos que, por vezes, são mais velhos que o professor?
10. Tem algo mais a acrescentar que não focamos nesta entrevista e que queira fazê-lo em relação à disciplina de português?

Tempo: 50m

Apêndice 7 – Ficha de Comentários

Natureza da Interacção:

.....
.....

Como decorreu a entrevista? Bem? Mal? Porquê?

.....
.....
.....

Entrevistado:

- Confortável
- Distraído
- Retraído
- Relaxado
- Participante
- Consciente

O que pensa sobre estas perguntas?

.....
.....
.....

Entrevistadora:

Factores sobre o local, tempo, factos importantes para a interpretação dos dados

.....
.....
.....

Apêndice 8 – Guião de pré-inquérito aos alunos da 10ª classe (para a elaboração do inquérito por questionário)

Tema: Para uma Didáctica mais eficiente da Língua Portuguesa em Moçambique

– Como ensinar a Língua Portuguesa a Jovens e Adultos do Curso Nocturno da Escola Secundária da Maxaquene – Maputo

Objectivos Gerais

- Diagnosticar as dificuldades que os alunos apresentam no desenvolvimento das Competências de Oralidade e de Escrita.
- Analisar os programas de ensino, no que refere aos conteúdos e objectivos, de forma a sugerir alterações que sejam adequadas aos alunos deste nível de ensino.
- Contribuir para o desenvolvimento da proficiência linguística em Português, dos alunos, estudantes e estudantes-trabalhadores, procurando encontrar estratégias e soluções didácticas adaptadas ao ensino secundário nocturno, 10ª classe.

1. Identificação

- Idade, sexo, habilitações académicas, escola, classe, língua materna

2. Opinião sobre as aulas de Português

- Gosta das aulas de Português;
- Tem dificuldades; quais; o que acha mais difícil; e o mais fácil;
- Como acha que deveriam ser dadas as aulas de Português;
- Participa nas aulas; como se sente quando tem que dar opinião na aula e não consegue expressar-se;
- Actividades que mais gosta; porquê;

3. Opinião sobre o programa da 10ª classe

- Sabe que há um programa da Língua Portuguesa. O que acha dos conteúdos que aprende;
- Qual o conteúdo que acha que os programas deviam contemplar, tendo em conta a realidade do aluno adulto;

4. Motivações do estudo

- Estuda a noite; porquê;
- O que pensa fazer depois de concluir a 10ª classe; continuar os estudos; trabalhar; porquê?

5. Opinião sobre os exames da 10ª classe

- O que acha dos exames da 10ª classe; difíceis; fáceis;
- Sua opinião sobre os conteúdos programáticos abordados; temas abordados;
- Sua opinião sobre a igualdade dos exames no curso diurno e nocturno;
- Como deveriam ser feitos os exames finais do ciclo;

Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas – Português Língua Não Materna

Inquérito por Questionário aos Alunos da 10ª classe, turma 4, da Escola Secundária da Maxaquene (CN) - Maputo

Atenção: Este Inquérito por Questionário é anónimo, pelo que, não deve escrever o seu nome em nenhuma parte.

Apêndice 9 – Inquérito por Questionário para os Alunos

Qa1

I

1. Sexo: M----- F-----
2. Idade -----anos
3. Naturalidade -----
4. Morada actual -----
5. Profissão do aluno -----
6. Língua materna -----
7. Fala outras línguas? -----Quais? -----

Antecedentes Escolares

1. Iniciou com a idade de -----anos
2. Permanência em cada ano

	1 ano	2 anos	3 anos
8ª classe			
9ª classe			
10ª classe			

Transporte

1. Distância casa-escola -----Kms

2. Tempo gasto diariamente -----horas

II

Relação com a família

1. Quantos irmãos tem? -----irmãos
2. Em que escala de idade se enquadra no grupo dos irmãos? -----filho.
(indique 1º, 2º, 3º,)
3. Número de irmãos menores, com nível de escolaridade inferior -----irmãos.
4. Profissão do encarregado de educação -----
5. Nível de escolaridade do (a) encarregado (a) de educação. -----classe.

III

Gostas da disciplina de Português? Porquê? Na tua opinião como deveriam ser as aulas de português?

(discuta em grupo o assunto e redijam uma síntese das vossas opiniões)

QA2

Relação com a disciplina

1. Durante as aulas de Português:

a) Refere uma situação de aprendizagem que te tenha deixado contente. -----

b) Refere uma outra situação em que te tenhas sentido frustrado, triste, desanimado. -----

c) Alguma vez pensaste em desistir da escola? Sim-----Não-----Porquê?-----

d) Refere um caso em que te tenhas esforçado para a aprendizagem da Língua Portuguesa, na aula. -----

e) Indica uma situação em que tenhas sentido vergonha. -----

f) Sinto mais dificuldades:

- nos exercícios de escrita -----
- nos exercícios de oralidade -----
- nos exercícios de escrita e oralidade -----
- nem na escrita nem na oralidade -----
- não sei -----

g) Os exercícios de oralidade seriam mais fáceis ou mais difíceis se implicassem estas actividades:

(classifica do mais interessante para o menos interessante os exercícios indicados, numa escala de 1 a 10)

Reconto oral de uma história

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Conto de uma história

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Debates sobre temas da actualidade

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

falar sobre o meu fim-de-semana

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

falar sobre um desafio de futebol

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falar sobre um episódio de uma telenovela, dado na televisão

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fazer um reconto oral de um programa de rádio que mais gosto

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Aproveita este espaço para escreveres tudo o que sentes em relação a disciplina da Língua Portuguesa. (em relação a matéria dada pelo professor, aos conteúdos que gostarias que o professor ensinasse, se os conteúdos leccionados têm alguma relação com os teus objectivos de aprendizagem, e se não, quais é que gostarias que fossem contemplados nos programas). Não ultrapasse 20 linhas.

QA3

I

Hábitos de leitura

1. Costumas ler em casa aos fins-de-semana? Sim----- Não -----
2. Qual o tipo de leitura mais frequente que fazes? (coloque x em frente de cada ítem).
 - . Jornais diários-----
 - . Revistas -----
 - . Relatórios de trabalho -----
 - . Livro de leitura da classe que frequenta -----
 - . Outros livros (romances, poesia, banda desenhada.....)-----

Outros hábitos

1. Tens televisão em casa? Sim -----Não -----
2. Achas que com a audição de certos programas televisivos desenvolves a tua capacidade de falar bem o Português? Sim -----Não -----
3. Com que frequência vês programas de televisão por semana em:
 - Português ----- vezes
 - Língua materna -----vezes
 - Outras línguas -----vezes

II

1. O que achas da introdução das línguas maternas em algumas actividades nas aulas de Português?-----
-----Porquê?-----

2. Em que actividades da aula de Português, achas que se deveria usar a língua materna de cada aluno?-----

-----Porquê?-----

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 1 – Tabela de convenções para a transcrição de entrevistas

Anexo 2 – Modelo de testes de Proficiência Linguística

Anexo 3 - Programa da Disciplina de Português para a 10ª classe do Ensino Secundário Geral

Anexo 4 – Legislação Consultada

Os apêndices que apresentamos são complementos dos capítulos da dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas, na vertente do Português como Língua Não Materna “ Para uma didáctica mais eficiente da Língua Portuguesa em Moçambique – Como ensinar a Língua Portuguesa a Jovens e Adultos do Curso Nocturno da Escola Secundária da Maxaquene – Maputo”.

São compostos por materiais que elaboramos para a realização da investigação, como: transcrições de entrevistas, inquéritos por questionários para os professores e alunos, guiões de entrevistas e ficha de comentários para as entrevistas.

Ao longo do texto da dissertação são referenciados o número do apêndice em questão.

Apêndice 1

Entrevista com o Chefe do Departamento da Alfabetização e Educação de Adultos do Ministério da Educação sobre a situação da Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique e sobre a situação dos alunos adultos do ensino nocturno.

Apêndice 2

Entrevista com o professor (A) de Português da 10^a classe do Ensino Secundário nocturno da Escola Secundária da Maxaquene em Maputo – Moçambique, sobre a situação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua segunda para a maioria dos alunos dessa escola.

Apêndice 3

Entrevista com o professor (B) de Português da 10^a classe do Ensino Secundário nocturno da Escola Secundária da Maxaquene em Maputo – Moçambique, sobre a situação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua segunda para a maioria dos alunos dessa escola.

Apêndice 4

Entrevista com o professor (C) de Português da 10^a classe do Ensino Secundário nocturno da Escola Secundária da Maxaquene em Maputo – Moçambique, sobre a situação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua segunda para a maioria dos alunos dessa escola.

Apêndice 5

Inquérito por questionário para os professores da Escola Secundária da Maxaquene (CN), sobre a situação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa aos alunos da 10^a classe dessa escola

Apêndice 6

Guião de entrevista para a elaboração do questionário aos professores da 10ª classe do Ensino Secundário nocturno da Escola Secundária da Maxaquene – Maputo, sobre a situação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nessa escola.

Apêndice 7

Ficha de comentários sobre a realização das entrevistas feitas aos professores referente à situação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos alunos da 10ª classe do Ensino Secundário nocturno da Escola Secundária da Maxaquene – Maputo.

Apêndice 8

Guião do pré-inquérito para os alunos da 10^a classe do curso nocturno da Escola Secundária da Maxaquene – Maputo sobre a situação da aprendizagem da Língua Portuguesa.

Apêndice 9

Inquérito por Questionário para os alunos do curso nocturno da 10^a classe da Escola Secundária da Maxaquene – Maputo sobre a situação da aprendizagem da Língua Portuguesa.