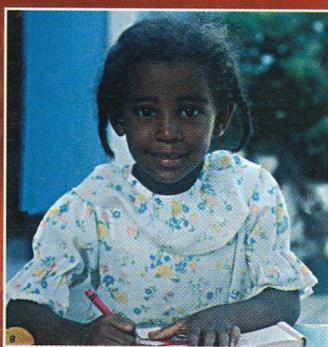


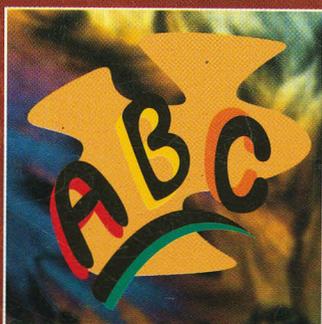


INDE Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

Português no Ensino Primário



Estratégias
e
Exercícios



Organização
Perpétua Gonçalves
Maria João Diniz

PORTUGUÊS NO ENSINO PRIMÁRIO: ESTRATÉGIAS E EXERCÍCIOS

Organização: Perpétua Gonçalves e Maria João Diniz

Editor: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

Coordenação: Kapicua

Produção gráfica: Elográfico

Tiragem: 2500 exemplares

Registo: 4212/RLINLD/2004

Maputo – 2004

Financiamento: PROGRAMA DE APOIO
AO SECTOR DE EDUCAÇÃO



MOÇAMBIQUE - FINLÂNDIA



Caro Professor

Este livro foi concebido a pensar em si e na delicada e também pesada missão que a sociedade lhe confiou, de preparar as nossas crianças para a vida adulta e de lhes proporcionar as bases para um futuro estável e independente.

A sociedade pede-lhe que transmita aos seus filhos um número quase infinito de conhecimentos, habilidades e valores. Pede-lhe que os ensine a ler e a escrever, a contar e a desenhar, a raciocinar de forma lógica e estruturada. A sociedade entregá-lhe os seus filhos para que lhes ensine os nomes dos rios e das montanhas, o porquê da chuva e dos desertos, a história de homens de todos os tempos, as regras de higiene e boa conduta.

Este livro foi escrito a pensar que uma sociedade que tanto espera de si tem também de se solidarizar com o seu trabalho, e proporcionar-lhe os meios de que necessita para cumprir a sua missão de forma eficaz e criativa.

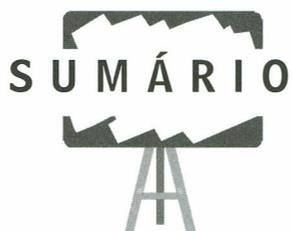
Este livro constitui assim um contributo para o grande desafio que enfrenta na sua rotina de trabalho, de ensinar a língua portuguesa a uma população infantil que, na sua grande maioria, não conhece esta língua quando entra para a escola.

Cabe-lhe a si, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, levar todos os alunos a comunicar nesta língua, e garantir que assimilem conteúdos científicos novos, transmitidos também nesta língua. Ao perseguir este difícil objectivo, surgem muitos obstáculos, relacionados com as condições de trabalho e com os meios disponíveis. As turmas são excessivamente numerosas, os horários de trabalho são carregados, e nem sempre se encontram respostas para as dúvidas e incertezas que surgem no decorrer das aulas.

Este livro pretende fornecer algum apoio para o desempenho desta tarefa, proporcionando propostas de trabalho que podem contribuir para tornar as aulas de Português mais activas, com mais oportunidades de prática por parte dos alunos, num ambiente agradável. Tomando como referência situações concretas do dia a dia da escola moçambicana, são aqui fornecidas sugestões e pistas de trabalho para o ensino-aprendizagem de diferentes habilidades e competências de língua.

Os materiais e ideias contidos neste livro só poderão adquirir a sua verdadeira dimensão se cada professor os dinamizar e enriquecer com o seu saber e a sua imaginação, com a sua sensibilidade e o seu conhecimento da realidade concreta da escola e da comunidade onde ensina.

Os Autores



S U M Á R I O

CAPÍTULO I

A língua portuguesa no ensino primário 1
Perpétua Gonçalves e Maria João Diniz

CAPÍTULO II

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem do português 15
Maria João Diniz e Perpétua Gonçalves

CAPÍTULO III

O ensino-aprendizagem da gramática 41
Perpétua Gonçalves e Luís Uamusse

CAPÍTULO IV

O ensino-aprendizagem do vocabulário 67
Ana Nhampule e Albertina Moreno

CAPÍTULO V

O ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita 91
Maria João Diniz e Marisa Mendonça

CAPÍTULO VI

Módulos didáticos 127
António Tuzine, Marisa Mendonça e Ana Nhampule

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 167



CAPÍTULO I

A língua portuguesa no ensino primário

Perpétua Gonçalves e Maria João Diniz

1. Dinâmica da língua portuguesa no ensino primário

Em Moçambique, a língua portuguesa é conhecida e falada por cerca de 40% da população e não constitui a língua materna para a maior parte dos seus falantes. Este é um panorama comum aos países africanos em geral, onde acontece frequentemente que as línguas escolhidas como oficiais depois da independência não são, em geral, as línguas maternas da maior parte da população.

Dado este contexto, a quase totalidade das nossas crianças, quando entra para a escola, não fala Português e, naturalmente, não lê e não escreve. Esta é a situação típica do meio rural, onde prevalece o uso das línguas locais, as línguas bantu, e onde o português é praticamente uma língua “estrangeira”: é aprendido e usado na sala de aula, sobretudo através do contacto com o professor e com os livros escolares, sendo pouco frequentes as situações de comunicação em que é falado em ambiente natural. No seu dia a dia, em casa com a família e nas brincadeiras com os amigos, as crianças comunicam na sua língua materna. Por conseguinte, no campo, além de estranha, a língua portuguesa também não tem uma utilidade imediata para estas crianças, que quase só precisam dela para comunicar com o professor. Além disso, grande parte delas vive num ambiente em que as pessoas mais velhas não lêem nem escrevem em nenhuma língua. Assim, quando entram para a escola, para além de

enfrentarem um ambiente estranho, as crianças do campo não compreendem a língua usada na sala de aulas e, muitas vezes, tomam contacto com o papel, o lápis e os livros pela primeira vez na sua vida.

Nos meios urbanos, pelo contrário, existem mais fontes de acesso à língua portuguesa uma vez que, para além da escola, há frequentemente situações em que esta língua é usada pelos membros da comunidade em que as crianças vivem, incluindo a sua própria família. Assim, mesmo para as crianças com línguas maternas bantu, o português não é uma língua totalmente estranha para elas quando entram para a escola. Além disso, pela sua própria experiência pessoal, as crianças da cidade já verificaram a utilidade e a necessidade de conhecer esta língua em diversas situações: para ver televisão, para falar com desconhecidos, para ler os cartazes afixados nas ruas, etc. Por conseguinte, nas cidades, diferentemente do que acontece no campo, o português apresenta tipicamente a dinâmica de uma língua "segunda", desempenhando um papel social e institucional de relevo na comunidade.

A diferença relativamente ao acesso à língua portuguesa por parte dos alunos do campo e da cidade é particularmente importante nas primeiras classes do ensino primário. Para a maioria dos alunos do campo, é apenas quando entram para a escola que têm o primeiro contacto com a língua portuguesa, ao passo que os da cidade já têm algum conhecimento desta língua quando iniciam a sua vida escolar. Além disso, para os alunos do campo, ao longo da sua vida estudantil, a escola é praticamente o único espaço em que falam e ouvem enunciados em língua portuguesa, ao passo que os da cidade têm outras ocasiões em que podem treinar o seu conhecimento desta língua. Dada esta situação, os professores das escolas rurais têm muito mais responsabilidades no sucesso dos seus alunos na aprendizagem da língua portuguesa do que os professores das escolas urbanas, que podem contar com algum apoio da comunidade em que os alunos vivem.

No ensino primário, a disciplina de Português tem um lugar preponderante no âmbito do currículo. Por um lado, para transitar de classe, os alunos têm obrigatoriamente de ficar aprovados nesta disciplina. Por outro lado, a língua portuguesa é também o código linguístico usado na transmissão dos conteúdos de todas as outras disciplinas curriculares (Ciências Naturais, Matemática, etc.). Se os alunos não dominarem esta língua, a compreensão dos conteúdos destas disciplinas fica seriamente posta em causa, impedindo o seu sucesso na vida escolar.

Dada esta situação geral da língua portuguesa em Moçambique, os professores do ensino primário têm de reflectir sobre questões como:

- Que significado tem para a criança moçambicana a aprendizagem da língua portuguesa? E para os pais?
- Como motivar os alunos para a aprendizagem da língua portuguesa?
- Como orientar as aulas de Português de forma a tornar a aprendizagem útil, agradável e, consequentemente, eficaz?

Em suma, os professores têm de reflectir sobre a forma de planificar as aulas de língua portuguesa no quadro de uma “pedagogia culturalmente sensível”, tal como preconizam os programas do ensino básico.

As respostas a estas questões não são fáceis nem definitivas, dependendo em grande parte do contexto em que a língua portuguesa é ensinada. Para os pais e alunos da cidade, o domínio da língua portuguesa – língua de comunicação pública e língua de “sobrevivência” – está associado a uma melhor integração no meio, a um melhor aproveitamento na escola, ao acesso mais rápido e eficaz aos meios de comunicação, e também dá mais garantias relativamente ao acesso a outros níveis de ensino. Pelo contrário, para os pais e alunos do campo, a utilidade desta língua não é imediata e, por isso, a motivação para a sua aprendizagem parece não existir à partida. Assim, nas zonas rurais, compete ao professor, à escola e até à comunidade encontrar estratégias que conduzam à motivação para aprendizagem do português, e que mostrem as vantagens de aprender esta língua. Por exemplo, nos primeiros meses de aulas, é natural que os alunos para quem o português é uma língua “estrangeira” tenham dificuldade em compreender o professor, e não participem nas aulas. Neste tipo de situações, como sugere Cook (2001), o professor não deve hesitar em usar a língua materna dos alunos, seja para explicar significados de palavras do português ou outras dificuldades de compreensão, seja para apresentar actividades que os alunos devem realizar.

2. A motivação para as aulas de Português

De um modo geral, a motivação constitui um factor decisivo em todo o processo de ensino-aprendizagem, que determina a quantidade e a qualidade dos esforços que os alunos farão para aprender, pelo que o professor deverá ter como preocupação essencial criar as melhores condições para que estes se sintam motivados durante todo o processo, de modo permanente.

Entre os principais factores que mais contribuem para a motivação dos alunos está a personalidade de professor, nomeadamente a sua sensibilidade

de didáctica e o seu dinamismo, assim como o seu domínio dos conteúdos dos programas de ensino. Além disso, o material didáctico usado nas aulas e as estratégias de ensino-aprendizagem têm igualmente uma grande importância neste processo. Sem pretender esgotar o vasto leque de possibilidades que se abrem em qualquer destas áreas, vamos aqui apresentar algumas sugestões, relativamente fáceis de executar, que podem ajudar a tornar as aulas de Português mais atraentes.

No que se refere às qualidades do professor, pode dizer-se que uma personalidade capaz de motivar para a aprendizagem se manifesta pela capacidade de criar relações humanas positivas, mostrando boa disposição, simpatia, paciência, e interesse pelos problemas e progressos dos alunos. Para estabelecer uma boa relação pedagógica, é fundamental que se crie um clima propício ao diálogo permanente e à participação activa dos alunos, em interacção entre si e com o professor. Para garantir um ambiente motivador, o professor tem igualmente de mostrar segurança em relação aos conteúdos que lecciona, explicar com clareza até os alunos perceberem, não reagir mal aos erros que estes cometem, mudar de estratégia quando a que escolheram não resultou. Em suma, o professor tem de ser dinâmico, circulando na turma e aproximando-se de cada um dos alunos de forma sistemática.

A preocupação do professor deve centrar-se no progresso dos seus alunos, respeitando o ritmo de cada um, e não se preocupando unicamente com o cumprimento dos planos de aula ou dos programas, independentemente do sucesso ou do insucesso daqueles. Como referem Gomes et al. (1991), cada aluno tem direito a uma aprendizagem pessoal e motivadora, que lhe permita entender em que medida essa aprendizagem lhe é útil. Ao longo deste processo, os alunos não levam o mesmo tempo a adquirir uma mesma capacidade, pelo que o professor tem que estar atento para que a progressão do ensino esteja em conformidade com a progressão de aprendizagem de cada aluno. Deste modo, o aluno que já atingiu um determinado objectivo não se aborrece porque passa à etapa seguinte da aprendizagem; por seu lado, aquele que ainda não o atingiu não desanima, porque sabe que pode caminhar mais lentamente. Nesta perspectiva, tudo o que o aluno faz deve ser valorizado. O professor tem que ser capaz de encontrar sempre algum aspecto positivo nas respostas dos alunos, nas leituras que fazem, ou naquilo que escrevem.

No que se refere ao material didáctico a usar nas aulas – que constitui igualmente um factor chave na motivação para a aprendizagem – é importante que o professor recorra a materiais diversificados, que permitam concretizar as suas estratégias e garantir que os objectivos pedagógicos sejam

atingidos. Assim, para além daqueles materiais que fazem parte da rotina normal das aulas (como quadro, giz, papel e manuais), outros materiais podem ser levados para a sala de aulas para despertar o interesse dos alunos, e evitar a rotina. De acordo com os recursos de cada comunidade em que a escola está inserida, o professor pode usar materiais de fácil aquisição, ou pode ele próprio construí-los individualmente, ou recorrer ao apoio dos colegas, dos seus alunos e ainda dos pais dos alunos.

De entre os materiais mais acessíveis a que o professor pode recorrer estão a esteira, o cartaz, a fotografia, e ainda as próprias produções dos alunos, como textos, desenhos, brinquedos, etc. A esteira pode servir, por exemplo, para afixar imagens, desenhos, textos dos alunos, de jornais ou de outras fontes, avisos, etc. Esta é uma forma de variar o material didáctico e suprir a falta de contacto permanente que os alunos têm com a linguagem escrita e com a imagem. Uma outra vantagem da esteira é poder substituir o quadro, quando se considera necessário realizar uma actividade de oralidade fora da sala de aulas. Os cartazes, por sua vez, podem ser produzidos pelos alunos e pelos professores, no decorrer de actividades de escrita e de desenho. Podem igualmente ser recolhidos noutros sectores da sociedade, como seja o da Saúde, que tem publicado cartazes de educação sanitária que são divulgados nos Centros de Saúde. Os cartazes, as fotografias, os desenhos e os brinquedos podem ser usados como ponto de partida para actividades de oralidade, leitura e escrita, como, por exemplo, a descrição (de uma fotografia, um desenho ou um brinquedo), a legendagem de desenhos, etc.

Tendo ainda em vista a produção de material didáctico motivador, o professor deve, sempre que possível, articular-se com a comunidade local para o apoio às actividades realizadas pelos alunos na escola. Neste sentido, o professor pode, por exemplo, pedir a um pai carpinteiro que produza uma moldura simples para suportar um quadro silábico. Podem igualmente fazer-se contactos com agentes económicos locais para apoios diversos, como o fornecimento de cartão, papel, canetas, etc., necessários para a elaboração dos cartazes e desenhos.

No que diz respeito aos textos que o professor pode usar nas aulas de Português, é aconselhável que não se limite ao "Livro do Aluno". Este é, normalmente, o único livro a que a criança tem acesso, e acontece frequentemente que esta tem tendência a decorar os textos porque os lê muitas vezes. Além disso, alguns textos contêm expressões ou versam sobre temas que não são familiares a determinados alunos, o que contribui para os desmotivar para a leitura. Como forma de superar estes problemas, o professor pode recolher ou criar outros textos, com linguagem e conteúdos ligados à experiência dos alunos. Por exemplo, como já referimos anterior-

mente, o professor pode usar os textos produzidos pelos próprios alunos pois são textos autênticos, que expressam realidades concretas do seu dia a dia. Ao usar este tipo de textos em aula, está-se a aumentar a autoestima dos alunos, que sentem utilidade naquilo que fazem e, conseqüentemente, ficam mais motivados para usar a língua portuguesa. Nos capítulos III, IV, V e VI, são sugeridas diversas actividades que podem ser realizadas a partir de textos produzidos por alunos.

Quanto às estratégias de ensino-aprendizagem que podem contribuir para o sucesso dos alunos, são de destacar, em primeiro lugar, aquelas que visam pô-los em contacto com a língua portuguesa, oral e escrita, o mais tempo possível. O professor deve procurar centrar as aulas na aprendizagem. Isto significa que os alunos devem estar ocupados em actividades o mais possível, e só minimamente em ouvir o professor ou em observar o que ele faz. No caso específico da disciplina de Português trata-se de proporcionar aos alunos actividades sistemáticas de prática da oralidade, leitura e escrita, centradas nos seus interesses e necessidades. Estas actividades podem ser regularmente realizadas fora da sala de aulas, ao ar livre, como, por exemplo, no pátio da escola ou debaixo de uma árvore, aproveitando o ambiente que rodeia os alunos e que lhes é familiar.

Em segundo lugar, e ainda no âmbito das estratégias motivadoras para a aprendizagem do português, é importante destacar que as actividades de língua devem ser variadas, quer durante a aula, quer de uma aula para outra, em função dos objectivos e conteúdos pedagógicos específicos. Assim, para além de programar e controlar o trabalho individual dos alunos, o professor deve privilegiar o trabalho de grupo, estimulando os alunos a ajudarem-se uns aos outros. O trabalho de grupo proporciona maior dinamismo na aprendizagem e oferece mais oportunidades de socialização. Através do trabalho de grupo, é possível criar e desenvolver a autoconfiança, superar inibições e ainda proporcionar um campo maior de cooperação entre os alunos. Isto deve-se ao facto de o trabalho de grupo obrigar a conjugar esforços para a obtenção de um produto final único, reduzindo assim os factores negativos da competitividade.

Os jogos didácticos, por seu lado, devem também ser aplicados como estratégia de ensino-aprendizagem desde o início da escolaridade, pois permitem, através de uma dinâmica lúdica, participativa e criativa, a consolidação e o alargamento da compreensão e expressão oral e escrita, constituindo assim um bom estímulo para a criatividade, e motivando os alunos para a aprendizagem. No capítulo VI, sugerem-se diversas actividades que mostram, de forma concreta, como é que o professor pode dinamizar o trabalho de grupo e desenvolver jogos didácticos.

Ainda no âmbito das estratégias que podem motivar os alunos para a aprendizagem, vale a pena recordar que a aula de Português é também um espaço onde se podem fazer cruzar outros saberes. A partir de um texto, de um cartaz ou de um jogo, o professor pode levar os alunos a relacionarem entre si os assuntos tratados em várias disciplinas, ou seja, torna-se possível a prática da interdisciplinaridade. Neste relacionamento, fica mais claro para o aluno que aprender português é importante não só para esta língua como disciplina curricular como também para a aquisição de outros saberes e de outros conhecimentos. Por exemplo, no início do estudo de um tema da disciplina de Ciências Sociais, em vez de se partir do “Livro do Aluno” desta disciplina, pode começar-se pela leitura e interpretação de um texto do livro de Português ou de outro material escrito, que permite igualmente aos alunos a recolha de informações importantes, relacionadas com temas desta disciplina. Em suma, ao mesmo tempo que melhoram o seu desempenho na disciplina de Português, os alunos alargam os conhecimentos de outras áreas, e, por sua vez, estes conhecimentos são tanto mais facilmente aprendidos quanto melhor os alunos comunicam nesta língua.

As sugestões aqui apresentadas pretenderam responder, de modo sintético, às questões atrás levantadas, relacionadas com os factores que contribuem para a motivação dos alunos, nomeadamente o papel da personalidade e atitudes do professor, a importância do material didáctico e as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas à realidade dos alunos. Cabe aos professores, de acordo com as especificidades da escola e da região em que ensinam, verificar a aplicabilidade destas sugestões e, se necessário, enriquecê-las e adaptá-las às situações concretas em que trabalham.

3. Antecedentes deste livro

As sugestões pedagógicas e os dados linguísticos reunidos neste livro foram produzidos e recolhidos a partir de diferentes projectos de investigação e de acções de formação, realizados entre 1998 e 2003.

Entre 1998 e 2001, no âmbito do projecto “Avaliação Educacional”, o INDE realizou, em quatro províncias do país (Cabo Delgado, Zambézia, Maputo-Cidade e Maputo-Província), uma investigação que tinha o seguinte objectivo principal:

proporcionar uma base de informação que sirva de apoio ao processo de decisão sobre políticas educacionais relativas à Transformação Curricular, meios de ensino-aprendizagem e formação de professores.

No que se refere à disciplina de Português, os resultados destas testagens revelaram que os alunos, principalmente os das zonas rurais, tinham muitas dificuldades em compreender e escrever em português, de acordo com os objectivos dos programas, bem como de acordo com as exigências de uso desta língua como meio de instrução e de comunicação. Assim, enquanto decorriam reflexões e se desenhavam novas alternativas para o ensino básico a nível da Transformação Curricular, considerou-se indispensável e útil desenvolver projectos-piloto de acompanhamento de turmas e de professores das zonas rurais, onde o português é usado, como se viu atrás, praticamente como uma língua “estrangeira”. O desenvolvimento deste tipo de projectos tinha como objectivo principal a aplicação e testagem de estratégias visando a melhoria na aquisição das habilidades básicas da língua portuguesa.

Nesta perspectiva, foi programado pelo INDE um subprojecto intitulado “Ensino-aprendizagem da oralidade, leitura e escrita da língua portuguesa nos dois primeiros anos de escolaridade”. Este subprojecto foi implementado na Escola Primária de Chibututuíne (Manhiça), e envolveu alunos e professores das 1ª, 2ª e 3ª classes, e ainda instrutores do Instituto de Magistério Primário de Chibututuíne¹. Ao conceber esta pesquisa, tomaram-se em consideração algumas recomendações emanadas dos relatórios das testagens de 1999 e 2000², e ainda do estudo realizado por Hyltenstam & Stroud (1993) sobre o livro escolar moçambicano. Entre as recomendações, destacam-se a exploração e implementação de técnicas apropriadas de ensino do português como língua “segunda”, que possam funcionar numa aula moçambicana típica, tendo em conta que os alunos têm línguas bantu como língua maternas. Assim, nos anos 2001-02, com base numa observação sistemática das aulas de Português nas turmas identificadas, para além de se realizarem acções de acompanhamento aos professores na planificação e análise das suas aulas, produziram-se materiais de apoio ao ensino desta língua, e discutiram-se formas de aplicação desses materiais³. Neste livro, retomam-se algumas destas actividades e estratégias, já experimentadas em aulas tipicamente moçambicanas, sobretudo aquelas que tiveram im-

¹ Equipa de trabalho: Maria João Diniz (coordenadora), Marisa Mendonça, Samaria Tovela, Aniceto Muchave, Armindo Amós, Orlando Benzane, Alcino Cuambe e Leonor Mbebe.

² Cf. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Programa de Apoio ao Sector da Educação (2000) e Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Programa de Apoio ao Sector da Educação (1999).

³ Cf. Diniz et al. (2003).

pacto positivo, quer a nível da motivação e aprendizagem dos alunos, quer a nível da formação dos professores envolvidos.

Dando igualmente continuidade ao projecto “Avaliação Educacional”, em 2001-02 decorreu um outro subprojecto, na área da linguística, que tinha como objectivo descrever “A competência gramatical em português dos alunos das 4^a/5^a classes”⁴. Com esta pesquisa, pretendia-se caracterizar o conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos destas classes, de forma a que os programas e materiais de ensino sejam baseados em dados linguísticos “autênticos”, e não em pressupostos abstractos e teóricos sobre a competência linguística e as dificuldades na aprendizagem do português pela população escolar moçambicana que frequenta estas classes. No final de dois anos de trabalho, tomando como base dados orais e escritos, foi possível caracterizar a competência gramatical dos alunos destas classes, e preparar materiais didácticos diversos, através dos quais se pretendia fornecer sugestões para uma prática pedagógica mais próxima dos contextos naturais de aquisição do português.⁵

Dado o interesse e relevância dos materiais e recomendações produzidos no âmbito dos subprojectos de experimentação pedagógica e de investigação linguística, organizaram-se acções de formação que permitiram divulgar os resultados destes estudos entre os agentes da educação envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do português em Moçambique. Assim, em meados de 2003, várias equipas do INDE orientaram estas acções, através do “Seminário sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ensino básico”, que teve lugar em três províncias do país (Sofala, Zambézia e Nampula).

Ainda que estas acções de formação tenham permitido partilhar com os instrutores e professores primários de várias regiões do país os resultados da informação produzida, reconheceu-se desde logo que era muito limitado o público abrangido. Este livro pretende exactamente preencher esta lacuna, permitindo a divulgação destes materiais entre um número maior de quadros da Educação ligados ao ensino da língua portuguesa em Moçambique.

⁴ Equipa de investigação: Perpétua Gonçalves (coordenadora), António Tuzine, Albertina Moreno, Marcelo Soverano, Ana Nhampule e Carlito Companhia.

⁵ Cf. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Programa de Apoio ao Sector de Educação (2003).

4. Apresentação geral do livro

De uma forma geral, e tal como o título indica, o principal objectivo que nos propusemos alcançar ao escrever este livro foi fornecer sugestões de trabalho que possam ajudar o professor primário no ensino-aprendizagem de habilidades básicas de língua (leitura, oralidade e escrita), do vocabulário e da gramática, assim como de estratégias de avaliação na disciplina de Português. Como foi já referido, estas sugestões têm como base resultados de várias investigações sobre a população escolar moçambicana, realizadas e testadas em situações de ensino especificamente moçambicanas. Os investigadores recolheram no terreno registos da língua dos alunos, estiveram nas salas onde os professores ensinam, observaram o comportamento dos alunos em situação de aula. Após esta fase preliminar, experimental, foi produzido um conjunto de sugestões pedagógicas diversificadas, agora compiladas sob a forma de livro.

A produção destes materiais pressupõe naturalmente, por parte dos investigadores envolvidos, o conhecimento do quadro teórico actualmente disponível sobre a aquisição de línguas (maternas ou não), assim como sobre princípios gerais da didáctica de línguas. Contudo, dado que se pretende essencialmente colocar nas mãos dos professores instrumentos de trabalho que possam ser usados na sala de aulas, as questões teóricas são aqui tratadas de forma breve e sintética. Assim, à excepção do capítulo VI – inteiramente constituído por sugestões de actividades – em cada capítulo apresenta-se apenas uma breve introdução geral aos aspectos teóricos relevantes, privilegiando-se o fornecimento de sugestões de estratégias didácticas, destinadas a inspirar e apoiar os professores relativamente à área específica tratada nesse capítulo. À sua maneira, e de acordo com o tema de cada capítulo, os autores prepararam exercícios variados, através dos quais, dirigindo-se ora ao professor, ora directamente ao aluno, mostram de forma concreta e dinâmica como é que se podem dar diferentes conteúdos e atingir diferentes objectivos.

Assumindo que o professor já recebeu uma formação teórica geral, e que tem ao seu dispor manuais básicos para o ensino da língua portuguesa, foi assim dada mais atenção à produção de materiais didácticos relacionados com a realidade moçambicana “autêntica”, que liguem, de forma viva e estimulante, as teorias linguísticas e didácticas com a prática pedagógica. Além disso, dado que este livro visa essencialmente fornecer sugestões para a prática pedagógica, as descrições gerais da competência linguística dos alunos não são aqui apresentadas. Assim, ainda que estudos preliminares tenham permitido estabelecer propriedades e regras do português

que os alunos já conhecem, assim como aquelas em que têm dificuldades ou que parecem não conhecer ainda, estas informações não foram aqui incluídas, sendo apenas tomadas como base para a preparação de diversos tipos de actividades (vejam-se os capítulos II, III e VI).

Note-se ainda que, dado que a maior parte da pesquisa realizada teve lugar em zonas rurais (Cabo Delgado, Zambézia e Maputo-Província), a população escolar moçambicana mais valorizada neste livro são os alunos e os professores que estudam e leccionam no campo, quer no que se refere à linguagem e interesses pessoais dos primeiros, quer no que se refere às condições de trabalho dos segundos. Assim, quer se trate de sugestões de material didáctico ou de questões de avaliação, quer se vise o desenvolvimento das habilidades de língua ou o treino de estruturas gramaticais problemáticas, o alvo principal são os alunos e os professores que trabalham nas zonas rurais, tomando-se sempre em consideração os materiais que podem estar acessíveis nestas zonas, assim como as características das turmas das escolas do campo.

Note-se, por fim, que, embora se tenha privilegiado o uso de dados “autênticos”, recolhidos no terreno, tal não impediu que muitas das sugestões apresentadas em diversos capítulos deste livro tomem como base textos extraídos de manuais de língua portuguesa ou de outras fontes (por exemplo, cartazes), que constituem, entre outros, materiais igualmente válidos, e por vezes insubstituíveis, para muitas das práticas pedagógicas das aulas de Português (vejam-se os capítulos III, IV, V e VI). Seja qual for o material usado como base de trabalho – frases dos alunos ou textos dos manuais, cartazes ou desenhos – trata-se de apresentar aqui modelos de trabalho que os professores poderão adaptar a outros textos, outras frases, outros cartazes ou desenhos.

5. Estrutura do livro

Como foi já aqui referido, neste livro são tratados vários aspectos relacionados com as componentes principais do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ensino primário, nomeadamente a avaliação (capítulo II), a gramática (capítulo III), o vocabulário (capítulo IV), e a oralidade, a leitura e a escrita (capítulo V). Por razões metodológicas, relacionadas com a necessidade de apresentar de forma estruturada as especificidades inerentes a estas diferentes componentes, estes conteúdos são aqui abordados em capítulos independentes. A fim de minimizar esta “compartimentação” artificial, ao longo de todo o livro são sugeridos diversos cruzamentos de conteúdos, através dos quais se procura chamar a aten-

ção para a articulação existente entre as várias áreas tratadas nos diferentes capítulos. Por exemplo: no capítulo II, as fichas de avaliação fornecidas destinam-se a apoiar o professor no ensino da gramática e na avaliação das competências básicas; no cap. IV, nas actividades destinadas ao ensino do vocabulário, inserem-se exercícios que contemplam o ensino da gramática; no cap. VI, os módulos didácticos recuperam e dinamizam sugestões fornecidas ao longo dos capítulos III, IV e V, de forma interligada.

De um modo geral, todos os capítulos do livro procuram responder às orientações dos novos programas de Português para o ensino primário – a serem introduzidos em 2004 – e fornecem sugestões válidas para a leccionação dos diversos conteúdos que esses programas estipulam, sempre com a preocupação de assegurar que há espaço para a participação activa dos alunos.

O capítulo II tem como objectivo principal fornecer ao professor instrumentos concretos que permitem obter dados sobre o aproveitamento dos alunos, quer ao nível das competências básicas (ouvir/falar, ler/escrever), quer ao nível da sua competência gramatical. Assim, após uma breve sistematização de aspectos teóricos relevantes da avaliação formativa, Diniz & Gonçalves apresentam um conjunto de fichas de trabalho, que constituem mecanismos simples de apuramento da aprendizagem, aplicáveis em particular a alunos que não têm o português como língua materna.

No capítulo III, Gonçalves & Uamusse propõem várias estratégias de ensino da gramática do português, relacionadas com uma opção metodológica geral, de ensino com “foco-na-forma”. Assim, após uma introdução teórica breve sobre estas estratégias, e tomando como base áreas problemáticas da aquisição do português pela população escolar moçambicana, os autores apresentam um vasto conjunto de exercícios e de actividades, que podem inspirar o professor nas aulas dedicadas ao funcionamento da língua.

O capítulo IV aborda várias questões relacionadas com as estratégias metodológicas para o ensino-aprendizagem do vocabulário. Neste contexto, Nhampule & Moreno começam por apresentar uma introdução geral a este processo, dando uma ênfase mais particular ao que significa “aprender uma palavra” e às opções metodológicas de aprendizagem implícita e explícita do vocabulário. Na última parte do capítulo, as autoras propõem um leque variado de actividades que concretizam as abordagens teóricas discutidas no capítulo.

No capítulo V, Diniz & Mendonça propõem várias estratégias para o ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita. O capítulo integra breves introduções teóricas subjacentes a essas estratégias, em que o

enfoque principal se centra na ideia de que a língua portuguesa aprende-se ouvindo, falando, lendo e escrevendo frequentemente. As estratégias sugeridas visam despertar nos alunos que aprendem o português na escola, a motivação para a aprendizagem e desenvolvimento desta língua.

O capítulo VI, como foi já referido, apresenta uma estrutura diferente dos restantes capítulos uma vez que é constituído unicamente por sugestões de exercícios e actividades, organizados em dois módulos didácticos, "Rotinas Diárias" e "Jogos Infantis". Tomando como ponto de partida dados autênticos produzidos por alunos do ensino primário de várias regiões do país, Tuzine, Mendonça & Nhampule criaram um conjunto muito rico de sugestões didácticas, que, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades básicas, também promovem o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos.

No final do livro, encontram-se as referências bibliográficas das obras citadas nos diferentes capítulos.



CAPÍTULO II

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem do português

Maria João Diniz e Perpétua Gonçalves

1. Introdução

Na sua prática pedagógica, e no que se refere à disciplina de Português, os professores são sistematicamente confrontados com a necessidade de avaliar os seus alunos. Colocam-se assim, aos professores, reflexões do tipo:

- alguns alunos, porque são participativos e aplicados, progridem de acordo com o previsto no programa e nas planificações; outros têm dificuldades porque faltam muito, porque são passivos, porque não fazem os trabalhos de casa;
- alguns alunos falam, lêem, escrevem e outros não; alguns alunos, quando escrevem, dão erros de ortografia, de concordância, de utilização de tempos verbais, etc.

Estas reflexões são normalmente feitas no trabalho do dia a dia do professor, ou na sequência dos resultados obtidos numa prova de avaliação, por exemplo. Em qualquer das circunstâncias, tais reflexões ajudam os professores a avaliar, de um modo muito geral, os seus alunos e o seu trabalho. Por um lado, os professores reflectem sobre as razões que fazem com que alguns alunos aprendam melhor do que outros. Por outro lado, essas refle-

xões podem também remeter o professor para uma análise sobre as estratégias de ensino e de avaliação utilizadas. Tal análise conduz, além disso, à identificação, com objectividade, do número de alunos que, por exemplo, lê ou não, escreve ou não, comete certo tipo de erros, etc. Com efeito, reflectir sobre a avaliação implica considerar questões como:

- qual o objectivo da avaliação?
- quando e o que se avalia?
- que instrumentos e estratégias se podem utilizar para avaliar?
- para que servem os resultados da avaliação?
- que dificuldades enfrentam os professores no processo de avaliação?

Sem a pretensão de tratar exaustivamente o complexo tema da avaliação, é objectivo deste capítulo, por um lado, fazer uma breve sistematização de aspectos teóricos relevantes no que diz respeito à avaliação formativa em geral, e da disciplina de Português em particular. Por outro, serão aqui sugeridos estratégias e instrumentos que permitam ao professor avaliar com mais objectividade e de forma mais regular os seus alunos. Trata-se de mostrar como é que os professores podem obter dados sobre o que os alunos sabem, quais são os erros mais comuns, quer ao nível das competências básicas (ouvir, falar, ler e escrever), quer ao nível da competência gramatical. Pretende-se ajudar os professores a encontrar mecanismos simples de apuramento da aprendizagem, aplicáveis principalmente a alunos para quem o português é língua não materna. Como foi referido no capítulo I, é fundamentalmente das instituições escolares a responsabilidade pela aprendizagem e progressão dos alunos que têm o português como língua não materna já que, no seu ambiente familiar, tais alunos não tomam contacto com esta língua.

O presente capítulo integra, na secção 2, breves reflexões teóricas que permitem responder, de forma simples e sucinta, às questões acima colocadas. Na secção 3, é sugerida uma ficha que permite a recolha de dados sobre os alunos, que são essenciais para relacionar com o seu aproveitamento quer a nível global, quer a nível da disciplina de Português. As restantes secções visam fornecer ao professor instrumentos e estratégias de avaliação formativa que julgamos serem úteis e praticáveis no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente para avaliação qualitativa global, para avaliação das competências básicas de comunicação e para avaliação da competência gramatical.

2. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem

Na parte introdutória dos programas do Ensino Básico, são apresentadas reflexões teóricas importantes sobre a avaliação, que respondem à maior parte das questões levantadas na introdução deste capítulo. Considerando que “a avaliação é um instrumento através do qual se acompanha o desenvolvimento do acto educativo”, os programas mostram que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem permite:

- verificar até que ponto o aluno atinge os níveis estabelecidos nas competências básicas da língua (ouvir, falar, ler e escrever). Isto significa que a avaliação deve controlar o desempenho do aluno de modo a detectar “falhas” e encontrar estratégias de recuperação;
- orientar o professor por forma a detectar “falhas” na condução do processo de ensino, e encontrar novas estratégias de orientação da sua prática pedagógica.

Para atingir estes objectivos, a avaliação deverá estar presente em todos os momentos, a avaliação deverá ser uma actividade contínua, permanente e sistemática, ou seja, formativa. Quando se avalia diagnosticam-se e identificam-se os sucessos e as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, e relacionam-se estes com os meios e métodos utilizados pelo professor, com os métodos e as condições de estudo do aluno, com a sua motivação e com as matérias dadas, de modo a determinar o que fazer tendo em vista a aprendizagem progressiva do aluno.

Em suma, avaliar não se limita à atribuição de uma nota quantitativa ou qualitativa. Parafraseando Assis et al. (2001), avaliar não é só classificar. Por essa razão, as instruções dadas aos professores no que diz respeito ao calendário das provas não devem ser tomadas de forma rígida.

Habitualmente, consideramos que fazemos avaliação formativa quando submetemos os alunos a provas quinzenais, mensais, trimestrais ou semestrais, conforme previsto nos programas. Contudo, estes instrumentos de avaliação são insuficientes para caracterizarmos com clareza o que o aluno sabe fazer ou não, e como o faz. Eles são igualmente pouco eficazes na definição dos mecanismos de recuperação dos alunos ou da alteração das estratégias de ensino. Na disciplina de Português, por exemplo, estas provas limitam-se a diagnosticar aspectos relativos à escrita e à gramática, descurando as habilidades do registo oral ou o conhecimento do vocabulário, ou seja, outras competências básicas desta disciplina.

Por essa razão, o professor deve programar outros momentos de avaliação, para além dos determinados em calendário escolar, que permitam fazer a referida avaliação formativa.

A avaliação formativa tem uma função de regulador permanente do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tem uma função essencialmente pedagógica, uma vez que informa o professor sobre o nível de realização dos objectivos do programa, e impulsiona o aluno e o professor a rentabilizar com mais eficácia o processo de ensino-aprendizagem. Uma avaliação formativa permite igualmente confirmar a ideia de que a aprendizagem e os progressos ou falhas dos alunos não podem unicamente ser imputados ao processo de ensino-aprendizagem. Factores relativos à vida da criança no seu ambiente familiar desempenham um papel muito importante no rendimento escolar. Assim, todo o professor deve ter conhecimento da situação de cada um dos seus alunos. A escola não pode estar alheia ao que se passa com o aluno fora dela, porque isso tem influência no seu aproveitamento.

Na perspectiva de uma avaliação formativa, a atitude do professor perante os erros detectados no processo de avaliação é determinante para a definição de estratégias de recuperação. Muitas vezes os erros cometidos pelos alunos tendem a não ser encarados como algo que o professor tem de levar o aluno a corrigir, mas como algo que serve para o punir, e para lhe dar uma classificação negativa. Segundo Cortesão (1993:37), “por vezes uma resposta errada pode constituir aquilo que, simbolicamente, se poderia designar de uma “janela aberta” sobre o percurso seguido pelo raciocínio do aluno”. Portanto, o erro deve servir para o professor e o aluno tomarem consciência dos progressos ou das dificuldades deste último. Deve ser essencialmente encarado como uma etapa natural do processo de aprendizagem de uma língua. O facto de a maioria dos alunos terem o português como língua não materna faz aumentar a responsabilidade do professor no tratamento dos erros. Como já foi referido, no seu ambiente familiar as crianças do campo não tomam contacto com o português, ou seja, a prática desta língua é limitada à sala de aulas. Portanto, as oportunidades de correcção das realizações erradas limitam-se também à sala de aulas.

É natural que os professores manifestem algumas reservas em relação às reflexões aqui apresentadas, que podem decorrer, pelo menos, de duas razões. A primeira tem a ver com o número excessivo de alunos por turma, que pode dificultar uma avaliação formativa na perspectiva que neste capítulo temos vindo a defender. A segunda prende-se com a obrigação que os professores têm de respeitar e cumprir as normas de carácter pedagógico-administrativo estipuladas nos programas. Na verdade, como foi já referido na introdução, pretende-se, nas secções a seguir, propor instrumentos e estratégias que auxiliem o professor na avaliação formativa dos alunos, e que sejam aplicáveis às condições escolares concretas de Moçambique. Os materiais aqui propostos não esgotam as áreas a avaliar, mas fornecem ideias/sugestões sobre metodologias de reco-

3.2. Descrição e preenchimento da ficha

Tendo em vista o registo das informações sobre cada um dos alunos, a ficha integra dados de identificação (número de pauta do aluno, nome, idade, sexo, morada) e outros de carácter social e linguístico, relevantes para a avaliação do seu rendimento escolar.

Os dados de identificação podem ser extraídos dos boletins de matrícula. Os outros devem ser recolhidos a partir de conversas com os alunos e com os encarregados de educação. A altura mais indicada para começar a preencher a ficha é a semana que antecede o início das aulas, que corresponde ao período de preparação do ano lectivo. O preenchimento deverá ser completado ao longo da primeira semana de aulas. Se, por exemplo, a criança não souber dizer quanto tempo leva para chegar à escola, o professor deverá calcular a partir da morada.

Eis um exemplo sobre a forma como pode ser preenchida a ficha:

FICHA DE INFORMAÇÃO SOBRE O ALUNO

Número	Nome	Idade	Sexo	Morada	Profissão do enc. de educação	Com quem vive?	Fala-se português em casa?	Tempo de percurso para a escola	Ocupação fora da escola
1	João Macie	8	Masc.	Rua das Flores	Professor	Com os pais	Sim	10' (de chapa)	Estuda e brinca
2	Cuco José	9	Fem.	Aldeia x	Camponês	Com os avós (os pais vivem na cidade onde trabalham)	Não	20' (a pé)	Brinca e trabalha na machamba antes de ir para a escola

3.3. Utilização dos dados da ficha

A ficha aqui proposta é um instrumento de consulta permanente por parte dos professores, podendo também ser usada no âmbito das outras disciplinas.

Apresenta-se a seguir uma reflexão sobre a forma como podem ser usados alguns dos dados, nomeadamente a “identificação”, a “idade”, a “profissão do encarregado de educação” e o “tempo de percurso para a escola”.

Os dados de “identificação” do aluno servem para poder relacionar, por exemplo, a idade com o seu aproveitamento escolar. Há casos de alunos que, sendo muito novos para a classe que frequentam, não têm o desenvolvimento cognitivo necessário para aprender determinadas habilidades. Os alunos com idade acima da prevista para a classe que frequentam, por seu lado, podem estar motivados ou não. A motivação de um aluno mais velho pode decorrer de uma necessidade objectiva de ter um grau de escolaridade para trabalhar. A desmotivação pode resultar do complexo de inferioridade que sente um aluno quando integrado numa turma de mais novos não tendo, por exemplo, coragem de colocar dúvidas ou de responder espontaneamente às perguntas do professor, com vergonha de errar.

A “profissão do encarregado de educação” é um dado que ajuda o professor, por exemplo, a reflectir sobre a possibilidade ou não de acompanhamento em casa. Isto não significa que o professor delegue no encarregado de educação a sua responsabilidade de ensinar. Trata-se principalmente de ter consciência de que, na turma, há, por um lado, alunos a quem o professor pode dar trabalhos de casa de consolidação e sistematização das habilidades aprendidas em aula. Por outro, há alunos cujos encarregados de educação são iletrados. A estes o professor deve prestar muita atenção e apoiá-los, em aula e individualmente, para a realização dessas actividades para consolidação e sistematização. Enquanto o professor faz o acompanhamento, em aula, dos alunos que não têm apoio em casa, os outros podem fazer outras actividades “extra programa” como, por exemplo, redacções e desenhos para o jornal de turma.

Reflectindo sobre o “tempo” que a criança leva de casa à escola, parece lógico considerar que é mais provável haver problemas de pontualidade e assiduidade nos alunos que, por exemplo, fazem esse percurso a pé, durante 40 a 45 minutos. Além disso, o rendimento desses alunos durante os primeiros momentos de aula pode ser baixo, pelo que o professor poderá, por exemplo, mandar a turma fazer um desenho antes de introduzir um tema novo ou antes de iniciar uma tarefa que exija muita concentração.

4.2. Descrição e preenchimento da ficha

Esta ficha integra habilidades relativas às competências básicas da língua, e permite registrar as condições em que estas devem ser avaliadas. O professor assinala com um “x” o espaço correspondente à habilidade observada/avaliada.

A ficha permite, por exemplo, anotar se o aluno lê (habilidade) *individualmente e silenciosamente* (condições). Trata-se de um modelo que não esgota as habilidades de língua e que, portanto, pode ser adaptado em função da fase de aprendizagem em que o aluno se encontra (classe, mês, etc.). Isto significa que ainda que a estrutura e a estratégia de utilização da “ficha de avaliação qualitativa global” se adequem a alunos das duas primeiras classes, ela pode ser adaptada para avaliação de outras habilidades e de outras classes. Assim, para as classes mais avançadas, considerando as competências básicas “falar”, “ler” e “escrever”, os professores podem avaliar, por exemplo, as seguintes habilidades:

- “descreve oralmente”, “reage com frases adequadas em qualquer situação”, “reconta”;
- “lê silenciosamente textos não conhecidos”, “lê expressivamente” (sem oralizar), “interpreta um texto a partir de uma leitura silenciosa”;
- “organiza correctamente as ideias por escrito”, “exprime-se de acordo com a natureza do texto”, “escreve respeitando as regras de ortografia e pontuação”.

Mesmo com turmas numerosas é possível fazer uma avaliação formativa, usando este tipo de instrumento que se preenche com muita rapidez, desde que o professor se concentre na prestação de cada um dos seus alunos. Saliente-se que não é necessário avaliar sempre todos os alunos ao mesmo tempo. Durante as aulas, o professor pode centrar a sua atenção na avaliação de um determinado número de alunos em relação a uma habilidade específica constante da ficha.

Na coluna das “observações”, o professor pode anotar informações que sejam relevantes para a interpretação da avaliação do aluno como, por exemplo, “o aluno tem dificuldades em juntar as letras de uma mesma palavra”, “tem problemas de articulação”, “ainda não tem a destreza manual necessária”.

4.3. Utilização dos dados da ficha

Com base nos dados fornecidos por esta ficha, o professor fica com uma ideia clara de quantos alunos sabem ou não *ler individual e silenciosamente*, quantos *falam ou não espontaneamente*, etc. Os dados assim obtidos permitem identificar

as principais dificuldades de cada aluno em particular e da turma em geral. Pode-se, por exemplo, verificar que a maior parte dos alunos da turma *lê bem individualmente mas não escreve, só copia*. Perante uma situação deste tipo, o professor deverá direccionar as suas aulas de modo a exercitar mais as habilidades que verificou não terem sido adquiridas. Por outro lado, deverá prestar mais atenção aos alunos que revelaram maiores dificuldades.

5. Avaliação das competências básicas

5.1. Introdução

Quando se faz a avaliação do aluno na disciplina de Português, muitas vezes se comete dois tipos de erros didácticos. Um primeiro tipo de erro consiste em misturar o registo escrito e oral, sendo frequente, por exemplo, testar por via oral a capacidade escrita de um aluno ou vice-versa. Um segundo tipo de erro deriva do facto de não se fazer avaliação da oralidade propriamente dita, usando-se essencialmente como instrumentos de avaliação as produções escritas dos alunos.

Avaliar a oralidade é condição necessária para, por um lado, garantir uma apreciação mais completa do nível de aprendizagem das competências básicas e, por outro, motivar o aluno para o desenvolvimento desta habilidade. De um modo geral, os professores não têm o hábito de avaliar a oralidade pela oralidade.

Partindo destas reflexões, a ficha que a seguir se apresenta visa mostrar aos professores como se pode fazer avaliação da oralidade, mesmo com turmas numerosas. Trata-se de um modelo que pode ser usado tal como se sugere aqui ou que pode servir de ponto de partida para outros modelos. Assim, embora seja aplicável às 1^a e 2^a classes, pode ser adaptado para classes mais avançadas ou mesmo para avaliação das competências de leitura e escrita, obviamente contemplando as habilidades específicas.

Assim, por exemplo, para avaliar a oralidade de alunos da 4^a classe pode-se prever, conforme estipulado nos programas, a observação de parâmetros como “apreende uma informação em linguagem corrente”, “reage com frases adequadas em qualquer situação de comunicação”, “usa vocabulário variado e adequado”, “encadeia as ideias com facilidade”.

Do mesmo modo se pode considerar, para avaliação da competência de leitura, parâmetros do tipo: “lê bem palavras, frases e textos”, “lê bem palavras mas tem dificuldades na leitura de frases”, “lê e interpreta bem”.

Relativamente à escrita, pode-se, por exemplo, considerar os seguintes parâmetros: “organiza correctamente as ideias”, “exprime-se de acordo com a natureza do texto”, “usa frases correctas a nível sintáctico e morfológico”, “apresenta ortografia correcta e pontuação adequada”.

5.2. Descrição e preenchimento da ficha de avaliação da oralidade

Considerando o pressuposto acima apresentado, de que é fundamental fazer avaliação da oralidade, nesta secção sugere-se uma estratégia que o professor pode adoptar para avaliar qualitativamente a oralidade dos alunos das primeiras classes, usando a ficha proposta. Entende-se por “avaliação qualitativa” aquela que descreve o que o aluno sabe ou não fazer em cada uma das competências que se visa avaliar, atribuindo uma classificação de acordo com o nível de prestação do aluno (“Muito Bom”, “Bom”, “Suficiente”, etc.). A avaliação qualitativa pode ser ponderada e expressa quantitativamente conforme estabelecido nos programas.

A ficha que a seguir se apresenta permite avaliar se o aluno:

- compreende as perguntas que o professor lhe faz;
- usa vocabulário básico relativo às áreas estudadas (por exemplo, “escola”, “alimentos”, “partes do corpo”);
- produz frases adequadas, usando vocabulário básico e respeitando as regras de construção frásica (por exemplo, a concordância).

FICHA DE AVALIAÇÃO DA ORALIDADE

Nome	1- Compreende as perguntas	2- Produz enunciados correctos	3- Usa vocabulário básico	4- Avaliação qualitativa	5- Observações

Em 1, 2 e 3 o professor deverá escrever “sim” ou “não” de acordo com a prestação do aluno. Em 4, sugere-se a anotação de “Muito Bom”, “Bom”, “Suficiente” ou “Insuficiente”, tendo em conta os seguintes critérios:

- **Muito Bom** – o aluno compreende perfeitamente as perguntas formuladas e responde com enunciados correctos e adequados à situação de comunicação; usa sem qualquer hesitação o vocabulário básico aprendido;
- **Bom** – o aluno compreende as perguntas formuladas mas as respostas são, de um modo geral, curtas, contendo algumas incorrecções; quando chamado à atenção, produz enunciados correctos e adequa-

dos à situação de comunicação; usa a quase totalidade dos vocábulos mas é preciso, em algumas ocasiões, ajudá-lo a recordá-los;

- **Suficiente** – o aluno compreende as perguntas mas revela muitas dificuldades em construir frases; usa a maior parte do vocabulário básico aprendido;
- **Insuficiente** – o aluno não compreende as perguntas; praticamente não fala português.

Em 5, “observações”, o professor pode anotar informações que sejam pertinentes para a avaliação do aluno como, por exemplo, “revela dificuldades de audição” ou “visão”, “é gago”.

Os dados de avaliação integrados nesta ficha podem ser obtidos uma vez por trimestre, com a colaboração de outro(s) professor(es) da escola. Entretanto, cabe ao professor da turma que vai ser avaliada a tarefa de preparar o material necessário. Assim, para além de organizar a ficha, o professor deverá sistematizar a “matéria” dada, que constitui ponto de referência para a recolha e preenchimento dos dados. Por exemplo, o professor organiza listas do tipo:

- frases que o aluno deve compreender: *Como te chamas? Quantos anos tens? Em que escola estudas? Com quem vives? O que vêes na imagem, ou ali? O que é isto? Quantos são?*
- lista do vocabulário básico aprendido: *cabeça, cara, olhos, nariz, orelha, etc.*(nomes de partes do corpo humano); *lavar, pentear, fechar, abrir, ouvir, ver, etc.*(verbos de acção);
- frases que o aluno deve produzir: *sou António (José...); tenho x anos; estudo na escola x; a minha escola é bonita (grande...); quando acordo lavo os dentes (a cara...), penteio-me (visto-me...), etc.*

5.3. Procedimento para recolha dos dados

Para proceder de forma objectiva à recolha dos dados que constituem os parâmetros de avaliação desta ficha devem ser tomadas algumas medidas organizativas.

Eis algumas sugestões tendo em vista este objectivo:

- o professor deve determinar um dia para a avaliação, que pode ser durante o período de aulas ou num turno em que nem os professores nem os alunos têm aula; se tiver que ser no período de aulas, cada professor deverá marcar trabalhos para o resto da turma realizar enquanto o professor procede à avaliação;

- no dia programado para a avaliação, os professores (o da turma específica e o que vai colaborar) chamam grupos de dois ou três alunos; num canto da sala, debaixo de uma árvore, no pátio ou noutra espaço à escola, o professor dialoga, em particular, com os alunos a partir de uma imagem ou do próprio espaço onde se encontram; pode dirigir-se a um aluno de cada vez ou provocando uma interacção entre eles; o diálogo deverá conduzir aos objectivos acima identificados.

Deve prever-se cerca de quinze minutos para avaliar três alunos, o que significa que, para avaliar uma turma de 50 alunos, cada um dos professores precisará de cerca de duas horas e quinze minutos.

5.4. Utilização dos dados da ficha

Esta ficha de avaliação da oralidade fornece dados de cada um dos alunos e da turma, sobre o seu nível de desempenho nos parâmetros considerados. Depois de realizar a avaliação, o professor fica com uma ideia clara de quantos alunos se situam ao nível do “Muito Bom” e, portanto, têm um desempenho de acordo com os objectivos preconizados no programa. Em relação aos alunos que obtenham uma avaliação de “Bom” ou “Suficiente”, o professor deverá verificar quais as habilidades menos dominadas a fim de encontrar mecanismos de recuperação individual ou por grupos de alunos. Quanto aos alunos com a avaliação “Insuficiente”, trata-se de encontrar estratégias para garantir que esses alunos atinjam as habilidades mínimas. Por exemplo, o professor deverá procurar prestar-lhes mais atenção e, quando possível, programar exercícios extra, individualizados.

6. Ficha de avaliação da competência gramatical

6.1. Introdução

Conforme já constatado pelos investigadores educacionais que observam as práticas pedagógicas em Moçambique, constitui uma tendência generalizada por parte dos professores assumirem uma atitude punitiva relativamente às variedades não-padrão do português, gerando inibições da parte dos alunos, sempre tentados a esconder as suas deficiências. É neste contexto que surge a ideia de introduzir na rotina de trabalho dos professores uma “Ficha de avaliação da competência gramatical” dos alunos em língua portuguesa. Ela tem como principal pressuposto que os erros de língua, e mais particularmente os erros de gramática, não devem ser vistos como um defeito que deve ser punido de alguma maneira (através de uma nota negativa, por exemplo), mas como uma

etapa natural do processo de aprendizagem. Se os erros de língua forem entendidos nesta perspectiva, então eles podem não só constituir uma ajuda para os professores diagnosticarem as dificuldades particulares dos alunos, como também podem contribuir para uma planificação do ensino que permita “ajudar o aprendiz a eliminar os erros tanto quanto possível” (Stroud, 1997: 11). Note-se que há estruturas gramaticais problemáticas em que os alunos não cometem erros simplesmente porque não as produzem. Por exemplo, numa pesquisa efectuada sobre a produção de frases subordinadas por alunos da 4ª classe, verificou-se que os alunos não cometem erros na construção de orações concessivas porque recorrem às orações adversativas para exprimir o mesmo conteúdo semântico. Assim, em vez de produzirem frases do tipo **Embora/Ainda que** *aquele senhor fosse bonito, não tinha com quem casar*, os alunos escreveram *Aquele senhor era bonito mas não tinha com quem casar*. Por outras palavras, os alunos adoptaram uma estratégia típica dos aprendentes de uma língua segunda, de “evitar-uma-estrutura”, usando alternativas mais simples.¹

Na ficha que a seguir se apresenta, pretende-se fornecer uma metodologia de trabalho que ajude o professor a identificar e sistematizar os erros que os alunos dão em língua portuguesa, e mais particularmente aqueles que dizem respeito aos conteúdos preconizados nos programas do ensino básico. Com efeito, nos programas de língua portuguesa para este nível de ensino, são fornecidas, entre outras, indicações sobre o “Funcionamento da língua”, isto é, sobre os conteúdos gramaticais que devem ser ministrados em cada classe. Por exemplo, no programa da 4ª classe aparecem as seguintes instruções: preposições (*durante, por, perante, sob, sobre, trás*); contracções (*no, na, nos, nas, pelo, pela, pelos, pelas*). A indicação destes conteúdos deve ser tomada pelos professores como uma orientação geral sobre as áreas da gramática que devem leccionar. Por exemplo, se um professor verificar que os seus alunos da 4ª classe não têm dificuldade na contracção das preposições (por exemplo, *no/a, nos/nas*), não precisa de gastar muito tempo com esse conteúdo gramatical, podendo usar as aulas destinadas ao “Funcionamento da língua” para treinar estruturas que se apresentam como mais problemáticas para os seus alunos, mais precisamente aquelas em que eles dão mais erros.

É natural que os professores tenham dificuldade em saber exactamente quais são as áreas “mais problemáticas”. As turmas são grandes e os professores nem sempre têm condições para organizar e agrupar, de forma serena e sistemática, os erros de língua portuguesa que os alunos cometem, tanto na oralidade como na escrita. De alguma maneira, o levantamento e sistematização dos erros dos alunos é já uma actividade de investigação,

¹ Cf. Gonçalves et al. (1986).

que requer o domínio de algumas técnicas de recolha e tratamento de dados, assim como a existência de uma grelha de classificação dos erros que apoie o professor na sua identificação.

Os materiais que a seguir se apresentam pretendem mostrar como é que se pode atingir o objectivo acima referido – de levantamento, classificação e sistematização dos erros dos alunos – para algumas áreas da gramática da língua portuguesa, nomeadamente a sintaxe e a morfo-sintaxe. É claro que os alunos também dão erros no uso do vocabulário, na pronúncia e ortografia de algumas palavras, assim como na pontuação dos seus textos escritos. Muitos destes erros poderiam igualmente ser recolhidos e sistematizados com uma metodologia idêntica à que será aqui sugerida para as áreas da sintaxe e da morfo-sintaxe, mas exigiriam naturalmente grelhas com tipos de erros muito diferentes.

Na classificação dos erros de língua portuguesa produzidos pelos alunos, os professores podem partir da tipologia que a seguir se apresenta no Quadro I, “Grelha Geral de Erros”. Ela foi construída a partir de outras pesquisas², e contém os principais tipos de erros que cometem os falantes de língua portuguesa com línguas maternas bantu.

Para cada tipo de erro, apresentam-se exemplos extraídos de uma base de dados constituída por entrevistas orais a alunos da 5ª classe de várias regiões do país. A seguir a cada exemplo, fornece-se a contraparte “correcta”, de acordo com a norma europeia.

² Cf. Gonçalves (1997) e Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação - Programa de Apoio ao Sector da Educação - Moçambique/Finlândia (2003).

QUADRO I - GRELHA GERAL DE ERROS (SINTAXE E MORFO-SINTAXE)

Tipo de erro	Exemplos
Complementos verbais	<ul style="list-style-type: none"> • “despediu a mãe” (= despediu-se da mãe) • “bateram o miúdo” (= ... no miúdo) • “aquela senhora foi para em casa daquela menina” (= ...para casa...) • “tiraram um pouco de arroz, deram os cães” (= ...aos cães)
Passiva	<ul style="list-style-type: none"> • “foi enganado com o coelho” (= ...pelo coelho) • “a casa foi queimada com marido dela” (= ...pelo marido)
Pronome pessoal reflexo	<ul style="list-style-type: none"> • “despediu a mãe” (= despediu-se ...) • “casa então ardeu-se” (= ...ardeu) • “então dali os animais reuniram” (= ...reuniram-se)
Nomes - Género	<ul style="list-style-type: none"> • “esse confusão” (= essa...) • “puseram uma guarda” (= ...um guarda) • “fora do quintal havia dois árvores” (= ... duas árvores)
Pron. Pessoal-colocação	<ul style="list-style-type: none"> • “ela me ensina” (= ... ensina-me) • “Futebol não joga-se com a mão” (= ... não se joga...) • “esse pedreiros desceram e lhes acudiram” (= ... acudiram-lhes)
Orações subordinadas	<ul style="list-style-type: none"> • “viu ele não estava a sair” (= ... que ele não estava a sair) • “pôs picos onde que ele ia de passar” (= ... onde ele ia...) • “perseguiram até as pessoas desconseguiram” (= ... até as pessoas desconseguirem/...até que as pessoas desconseguiram)
Artigo	<ul style="list-style-type: none"> • “foi para escola” (= ... a escola) • “ele pensou que aquilo fosse porta” (= ... uma porta) • “comemos filhos do leão” (= ... os filhos...).
Concordância verbal	<ul style="list-style-type: none"> • “foi meus amigos” (= foram...) • “depois levo óleo põe na frigideira” (= ... ponho...) • “sida se tu fosse racional eu havia de te perguntar quantas pessoas já mataste no meu país” (= ... fosses...)

Concordância nominal	<ul style="list-style-type: none"> • “matava as formiga” (=... as formigas) • “a criança logo foi atropelado” (= ... atropelada) • “as minhas amigas também contam histórias que eles conhecem” (= ... elas...)
Infinitivo	<ul style="list-style-type: none"> • “as minhas amigas contar histórias” (= ... contam...) • “vamos matar e levamos a cabeça” (= ... levar...)
Verbos - flexão	<ul style="list-style-type: none"> • “eu vido à minha prima” (= ... peço...) • “os porcos começaram a cantar e dizeram” (= ... disseram) • “atrasíamos a tirar aquelas coisas” (= ... atrasámos)
Tempo verbal	<ul style="list-style-type: none"> • “não sou eu que estive a fazer” (= ... fui...) • “quando eu vir do mercado tomo banho” (= ... venho ...)
Pronome pessoal - flexão	<ul style="list-style-type: none"> • “o leão fugiu depois levou a ele lá” (=... levou-o...) • “as pessoas da autoridade deixaram-lhe” (=... deixaram-no)
Formas de tratamento	<ul style="list-style-type: none"> • “você vais roubar aquele cabrito” (= ... vai...) • “onde é que você encontraste?” (= ... encontrou...) • “você vai em casa do teu tio procurar o quê?» (= ... seu...)

6.2. Aplicação da grelha geral de erros às produções dos alunos

6.2.1. Os textos dos alunos e a identificação dos erros

Tomando como base duas entrevistas orais de alunos da 5ª classe, vamos em seguida exemplificar como é que a grelha acima apresentada pode ser aplicada pelos professores. Assim, em primeiro lugar, fornecem-se dois textos tal como foram produzidos pelos alunos (cf. 6.2.1.1 - “Antologia de textos”). Em segundo lugar, apresentam-se os mesmos textos, com os erros de sintaxe e de morfo-sintaxe já identificados e sublinhados (cf. 6.2.1.2 - “Identificação dos erros”).

6.2.1.1. Antologia de textos

Texto 1

Logo ali o cágado não respondeu. «Vovô, vovô!». O cágado não respondeu nada. Ele diz: «Oh, esses malandros saíram daqui. Nunca mais vão voltar, eles estavam a proibir água para quê?». Ele foi ali, tirou água, diz: «Agora vou tomar banho». Quando foi tomar banho, entrou ali no poço e foi agarrado com o cágado. O coelho começou a gritar muito, começou a gritar, começou a gritar até outros animais vieram. Quando o cágado saiu, disseram que «Você, senhor cágado, quer o quê?». Ele disse: «Oh, eu quero djeca. O frio é demais vou morrer de frio. Assim a água que eu ver enquanto está frio vou morrer». Quando deram ele, ele ficou satisfeito. Logo levaram o coelho, foram até a casa do rei. Quando chegaram a casa do rei, disseram: «O que é que podemos fazer com este coelho?». O coelho disse: «Ah! Vocês não se preocupem comigo, eu posso sentar aqui nas pernas da rainha, me matarem aqui mesmo». Eles disseram: «Que bom! Também tiveste bom pensamento». Afiaram bem catana, lançaram uma vez, ele saltou, cortaram as pernas da rainha. Perseguiram o coelho, perseguiram até as pessoas desconseguiram, foram para casa. É aí mesmo onde termina a minha história.

(Entrevista com JUM (adaptação), 5ª classe, Zambézia)

Texto 2

Havia um menino, tinham-lhes mandado com senhor professor. «Vão lá, aí irem fabricar blocos». Nós começámos a fabricar. Saiu um menino, disse: «Eu sou voluntário, vou estar a transportar areia daqui e dar esses pedreiro». Saiu um menino que vinha do rio com peixes dele. Menino lhe perguntou se «esses peixes estás a vender». Menino respondeu mal. Começaram a se pegar, começaram a lutar. Esses pedreiros desceram, lhes acudiram. «Vocês, porque estão a lutar? Você está lutar? Você menino porque saíste do lugar onde estavas a trabalhar? Começaste a perguntar esse teu amigo?» Esse começou a recusar, falou: «Esse é que começou a me bater eu lhe perguntei, falei de que esse peixe estás a vender?». Ele respondeu-me mal. Apanhei nervos, comecei a lhe bater.

(Entrevista com ELD (adaptação), 5ª classe, Zambézia)

6.2.1.2. Identificação dos erros

Texto 1

Logo ali o cágado não respondeu. «Vovô, vovô!». O cágado não respondeu nada. Ele diz: «Oh, esses malandros saíram daqui. Nunca mais vão voltar, eles estavam a proibir água para quê?». Ele foi ali, tirou água, diz: «Agora vou tomar banho». Quando foi tomar banho, entrou ali no poço e foi agarrado com o cágado. O coelho começou a gritar muito, começou a gritar, começou a gritar até outros animais vieram. Quando o cágado saiu, dizeram que «Você, senhor cágado, quer o quê?». Ele disse: «Oh, eu quero djeca. O frio é demais vou morrer de frio. Assim a água que eu ver enquanto está frio vou morrer». Quando deram ele, ele ficou satisfeito. Logo levaram o coelho, foram até a casa do rei. Quando chegaram a casa do rei, dizeram: «O que é que podemos fazer com este coelho?». O coelho disse: «Ah! Vocês não se preocupem comigo, eu posso sentar aqui nas pernas da rainha, me matarem aqui mesmo». Eles disseram: «Que bom! Também tiveste bom pensamento». Afiaram bem catana, lançaram uma vez, ele saltou, cortaram as pernas da rainha. Perseguiram o coelho, perseguiram até as pessoas desconseguiram, foram para casa. É aí mesmo onde termina a minha história.

(Entrevista com JUM (adaptação), 5ª classe, Zambézia)

Texto 2

Havia um menino, tinham-lhes mandado com senhor professor. «Vão lá, aí irem fabricar blocos». Nós começámos a fabricar. Saiu um menino, disse: «Eu sou voluntário, vou estar a transportar areia daqui e dar esses pedreiro». Saiu um menino que vinha do rio com peixes dele. Menino lhe perguntou se «esses peixes estás a vender». Menino respondeu mal. Começaram a se pegar, começaram a lutar. Esses pedreiros desceram, lhes acudiram. «Vocês, porque estão a lutar? Você está lutar? Você menino porque saíste do lugar onde estavas a trabalhar? Começaste a perguntar esse teu amigo?» Esse começou a recusar, falou: «Esse é que começou a me bater eu lhe perguntei, falei de que esse peixe estás a vender?». Ele respondeu-me mal. Apanhei nervos, comecei a lhe bater.

(Entrevista com ELD (adaptação), 5ª classe, Zambézia)

6.2.2. Lançamento dos erros em fichas

Depois de identificados os erros dos alunos, as frases que contêm esses erros são lançadas em fichas individuais, com a respectiva classificação (cf. Quadro II - "Fichas de erros por aluno"). Esta classificação tem como base a "Grelha Geral de Erros" fornecida no Quadro I.

Em seguida, os diferentes tipos de erros de cada aluno são agrupados (cf. Quadro III - "Ficha de erros por tipo"). Desta forma, não só é possível os professores recolherem informação sobre os problemas particulares de cada aluno, como podem ficar com uma visão mais clara sobre as áreas da língua portuguesa que são mais problemáticas para os alunos, e que merecem por isso ser trabalhadas nas aulas. Por exemplo, observando o Quadro III, pode verificar-se que os alunos dão mais erros na colocação do pronome pessoal átono e na realização de diferentes tipos de orações subordinadas. Isto significa que, provavelmente, estas são áreas da língua portuguesa em que têm mais dificuldades.

Fichas de erros por aluno

QUADRO II-1: ALUNO JUM

CITAÇÃO/CORRECÇÃO	TIPO DE ERRO
"Ele diz «oh, esses malandros saíram daqui» (=...disse...)	Tempo verbal
"Tirou água, diz «agora vou tomar banho» (=... disse...)	Tempo verbal
"Foi agarrado então com o cágado " (= ...pelo cágado)	Passiva
"Começou a gritar até outros animais vieram " (=...até que outros animais vieram.../ até outros animais virem...)	Orações subordinadas
"Quando o cágado saiu dizeram " (=...disseram)	Flexão verbal
"Quando o cágado saiu dizeram que «você senhor cágado quer o quê?» " (=...disseram: «você senhor cágado quer o quê?»)	Orações subordinadas
"a água que eu ver enquanto está frio " (=...agora que está frio...)	Orações subordinadas
"a água que eu ver enquanto está frio vou morrer" (=...eu vir ...)	Flexão verbal
"Quando chegaram a casa do rei dizeram " (=...disseram...)	Flexão verbal
"Quando deram ele , ele ficou satisfeito" (=...lhe deram...)	Pron. Pes. - Flexão
" Me matarem aqui mesmo" (= Matem-me...)	Pron. Pes. -Colocação e tempo verbal
"Afiaram bem catana " (=...a catana)	Artigo
"Perseguiram até as pessoas desconseguiram foram para casa" (=...até as pessoas desconseguirem.../até que as pessoas desconseguiram...)	Orações subordinadas

QUADRO II - 2: ALUNO ELD

CITAÇÃO/CORRECÇÃO	TIPO DE ERRO
“Tinham lhes mandado com senhor professor ” (=...foi mandado pelo senhor professor)	Passiva
“Havia um menino, tinham lhes mandado “ (=...tinham-lhe mandado...)	Concordância nominal
“«Vão lá, aí irem fabricar bloco» (=...vão fabricar...)	Tempo verbal
“Vou estar a transportar areia daqui e dar esses pedreiro »” (=...dar a esses pedreiros)	Compl. verbais e concord. nominal
“Com peixes dele” (= Com os peixes...)	Artigo
“ Menino lhe perguntou” (= O menino...)	Artigo
“Menino lhe perguntou «se esses peixes»” (= ...perguntou-lhe...)	Pron. Pes. - Colocação
“ Menino respondeu mal” (= O menino...)	Artigo
“Começaram a se pegar ” (= Começaram-se a pegar/ Começaram a pegar-se)	Pron. Pes. - Colocação
“Esses pedreiros desceram lhes acudiram ” (=...acudiram-lhes)	Pron. Pes. - Colocação
“Você está lutar? ” (=...está a lutar?)	Complementos verbais
“ Você menino porque saíste do lugar onde estavas a trabalhar?” (Você...saiu...estava...)	Formas de tratamento
“«Começaste a perguntar esse teu amigo? »” (=...a esse teu...)	Complementos verbais
“Esse é que começou a me bater ” (=...começou a bater-me/me começou a bater)	Pron. Pes. - Colocação
“Eu lhe perguntei” (= ... perguntei-lhe)	Pron. Pes. - Colocação
“Eu lhe perguntei falei de que «esse peixe estás a vender?»” (=...falei assim: “esse peixe estás...”)	Complementos verbais
“Eu lhe perguntei falei de que «esse peixe estás a vender?»” (=...perguntei, disse: «esse peixe estás a vender?»/ perguntei, disse se estava a vender aquele peixe)	Orações subordinadas
“Apanhei nervos, comecei a lhe bater ” (=....comecei a bater-lhe/comecei-lhe a bater)	Pron. Pes. - Colocação

QUADRO III - FICHA DE ERROS POR TIPO

TIPO DE ERRO	CITAÇÃO/INFORMANTE
Complementos Verbais	“Vou estar a transportar areia daqui e dar esses pedreiro »” (=...dar a esses pedreiros) (ELD)
	“Você está lutar? ” (=...está a lutar?) (ELD)
	“«Começaste a perguntar esse teu amigo? »” (=...a esse teu...) (ELD)
	“Eu lhe perguntei falei de que «esse peixe estás a vender?»” (=...falei assim: “esse peixe estás...”.) (ELD)
Passiva	“Foi agarrado então com o cágado ” (= ...pelo cágado) (JUM)
	“Tinham lhes mandado com senhor professor ” (=...foi mandado pelo senhor professor) (ELD)
Pronome Pessoal/Flexão	“Quando deram ele , ele ficou satisfeito” (=...lhe deram...) (JUM)
Artigo	“ Menino lhe perguntou” (= O menino ...) (ELD)
	“Com peixes dele ” (= Com os peixes...) (ELD)
	“ Menino respondeu mal” (= O menino...) (ELD)
	“Afiaram bem catana ” (=...a catana) (JUM)
Pronome Pessoal - Colocação	“ Me matarem aqui mesmo” (= matem-me...) (JUM)
	“Menino lhe perguntou «se esses peixes...»” (=...perguntou-lhe...) (ELD)
	“Começaram a se pegar ” (= Começaram -se a pegar/Começaram a pegar-se) (ELD)
	“Eu lhe perguntei” (= ... perguntei-lhe) (ELD)
	“Esses pedreiros desceram lhes acudiram ” (=...acudiram-lhes) (ELD)
	“Esse começou a recusar, falou «esse é que começou a me bater ” (=...começou a bater-me/...me começou a bater) (ELD)
	“Apanhei nervos, comecei a lhe bater ” (=....comecei a bater-lhe/comecei-lhe a bater) (ELD)

Flexão Verbal	“Quando o cágado saiu dizeram ” (=...disseram...) (JUM)
	“Quando chegaram a casa do rei, dizeram «o que é que podemos fazer com este coelho?»” (=...disseram...) (JUM)
	“A água que eu ver enquanto está frio” (=...eu vir ...) (JUM)
Tempo Verbal	“Ele diz «oh, esses malandros saíram daqui” (=...disse...) (JUM)
	“Tirou água, diz «agora vou tomar banho” (JUM)
	“Me matarem aqui mesmo” (= Matem-me...) (JUM)
	“«Vão lá, aí irem fabricar bloco» (=...vão fabricar...) (ELD)
Concordância Nominal	“ Esses pedreiro ” (= Esses pedreiros) (ELD)
	“Havia um menino, tinham- lhes ” (=...tinham-lhe mandado) (ELD)
Orações Subordinadas	“Começou a gritar até outros animais vieram ” (=...até que outros animais vieram/até outros animais virem...) (JUM)
	“Quando o cágado saiu dizeram que «você senhor cágado quer o quê?»” (=...disseram: « você senhor cágado quer o quê?» (JUM)
	“A água que eu ver enquanto está frio vou morrer” (=...agora que está frio...) (JUM)
	“Perseguiram o coelho, perseguiram até as pessoas conseguiram foram para casa” (=...até as pessoas conseguirem.../até que as pessoas conseguiram...) (JUM)
	“Eu lhe perguntei falei de que «esse peixe estás a vender?»” (=...perguntei, disse: «esse peixe estás a vender?»/perguntei, disse se estava a vender aquele peixe) (ELD)
Formas de Tratamento	“Você menino porque saíste do lugar onde estavas a trabalhar?” (=Você...saiu...estava...) (ELD)

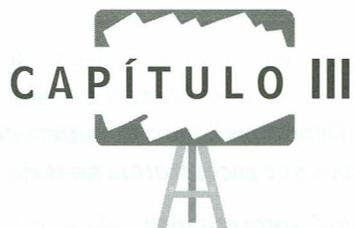
6.3. A sistematização dos erros e os programas de língua portuguesa

Como foi já aqui referido, para além de proporcionar uma visão mais clara sobre as áreas da língua portuguesa em que os alunos têm mais dificuldades, a sistematização dos erros permite igualmente leccionar os conteúdos gramaticais sugeridos pelos programas de uma forma mais orientada para as estruturas que se revelam mais problemáticas na língua “real”. Para mostrar como é que isto acontece, preparou-se um quadro onde se podem comparar as instruções dos programas, que cobrem as áreas problemáticas identificadas nas produções dos alunos, com os erros propriamente ditos (cf. Quadro IV - “Relação entre conteúdos programáticos (4ª e 5ª classes) e erros dos alunos”).

Observando o Quadro IV, pode verificar-se que, depois de sistematizar os erros dados pelos alunos, torna-se mais fácil determinar os conteúdos específicos que necessitam de ser mais trabalhados nas aulas. Assim, por exemplo, quando se trata de ensinar a “voz passiva/activa”, vê-se que é aconselhável dar mais atenção ao formato do agente da passiva, uma vez que os alunos têm tendência a usar a preposição *com* e não a preposição *por*, requerida pela norma europeia (cfr. *Foi agarrado então com o cágado* (= ...pelo cágado) (JUM)). No capítulo III, sugerem-se algumas actividades que podem ser realizadas nas aulas, destinadas ao treino específico de algumas estruturas problemáticas que foram identificadas nas fichas de erros aqui apresentadas.

QUADRO IV - RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (4ª E 5ª CLASSES) E ERROS DOS ALUNOS

ITEM	PROGRAMA - Funcionamento da Língua	ERROS DOS ALUNOS
Artigos	Aplicação de artigos def. e indef. em textos ou frases (5ª).	Omissão dos artigos.
Voz passiva	Vozes activa e passiva (5ª).	Regência do agente da passiva por <i>com</i> .
Pronomes pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeito e complemento: redacção de pequenos textos (4ª); • Pronomes pessoais complemento directo e indirecto (5ª). 	<ul style="list-style-type: none"> • Colocação dos pron. pessoais átonos; • Uso dos pronomes pessoais complemento
Verbos	<ul style="list-style-type: none"> • Tempos verbais: presente, passado (perfeito e imperfeito), futuro perifrástico e condicional (4ª); • Presente do indicativo para descrição de pessoas, lugares e ambientes (4ª); • Uso adequado dos tempos e modos verbais em textos orais e escritos (4ª); • Uso da forma oral e escrita de verbos irregulares (4ª); • Utilização dos diversos tempos verbais (passado, presente e futuro) em frases ou textos (5ª). 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexão dos verbos irregulares (<i>dizer, ver</i>); • Escolha do tempo verbal.
Orações subordinadas	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de conjunções subordinativas <i>se, quando, porque</i> e conjunção integrante em frases que produz (5ª); • Aplicação das regras dos discursos directo e indirecto em textos (5ª). 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexão do verbo em orações subordinadas infinitivas; • Encaixe do discurso directo.
Preposições	<ul style="list-style-type: none"> • Preposições para a localização espaço-temporal (4ª); • Redacção de textos empregando contracções e preposições (4ª e 5ª); • Identificação de preposições e contracções em textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de preposições com complementos verbais.



CAPÍTULO III

O ensino-aprendizagem da gramática

Perpétua Gonçalves e Luís Uamusse

Para falar uma língua natural, é preciso conhecer as regras da sua gramática, mas não é preciso conhecer mais do que uma pequena parte do seu vocabulário. (Todorov (1966), adaptado)

1. O ensino-aprendizagem da gramática

O ensino da gramática da língua portuguesa no nível básico é, sem dúvida, uma questão complexa. Até ao momento, não foi encontrada uma solução para o ensino da gramática que possa ser aplicada a todos os alunos ou que possa ajudá-los a dominar todas as regras gramaticais. É assim que cada professor adopta nas suas aulas diferentes estratégias, que constituem tentativas de promover o desenvolvimento da competência gramatical dos seus alunos.

Por exemplo, há professores que, quando se trata de ensinar gramática, preferem começar pelas definições, e em seguida é que passam para o treino propriamente dito. Um professor do 2º ciclo fez o seguinte relato oral sobre a metodologia que usa para dar os adjectivos:

Tomando como ponto de partida a frase "A nossa escola é bonita", pergunto aos alunos qual o significado de "bonita" e qual a função desta palavra, para chegar à definição de adjectivo. Procuramos palavras da mesma classe e construímos frases. Depois dou frases, umas com adjectivos e outras sem adjectivos para eles identificarem os adjectivos. Num outro exercício, dou vários adjectivos para os alunos criarem frases.

Outros professores inserem as suas aulas de gramática numa actividade mais geral, que inclui também a leitura e interpretação. Vejamos o seguinte relato de um professor primário:

Fizemos a leitura e interpretação. Pedi aos alunos para fazerem o levantamento dos pronomes demonstrativos, depois de explicar o que são. Mas aqui depende se os alunos já conhecem ou não. Então, sublinharam no texto os pronomes. Depois pedi para formarem outras frases com os pronomes demonstrativos que encontraram no texto e com outros pronomes.

Nos dois casos acima apresentados, vê-se que os professores têm a preocupação de concluir o ensino de um certo tópico gramatical com exercícios de treino, através dos quais os alunos produzem frases que contêm as estruturas ensinadas.

Há ainda professores que ensinam a gramática a partir de situações de comunicação, isto é, ensinam a gramática sem fazer referência à nomenclatura. Vejamos alguns exemplos:

- Para ensinar a flexão em género, o professor chama para a frente uma menina e um menino, e pede aos outros alunos da turma para indicarem a menina e o menino. Assim, vão dizer, apontando: *É a menina/ É o menino;*
- Outros professores, para ensinarem pronomes possessivos, partem de perguntas do tipo: *De quem é este caderno?* A resposta a esta pergunta, *É meu,* exige o uso de um pronome possessivo.

Estas estratégias de ensino-aprendizagem da gramática e ainda outras que não foram aqui exemplificadas têm os seus aspectos positivos e negativos. Não há dúvida de que pode ser uma boa estratégia partir de situações naturais de comunicação para ensinar a gramática, e também pode ser importante estimular os alunos de forma a produzirem frases que contenham as palavras (pronomes, adjectivos, ...) e estruturas gramaticais que se quer ensinar.

Este é o contexto geral deste capítulo, no qual vai ser apresentada uma introdução geral sobre métodos de ensino da gramática, e onde também se vão fornecer exemplos de actividades que podem ser desenvolvidas para melhorar o conhecimento da gramática da língua portuguesa por parte dos alunos do ensino primário. Assim, na secção 2, vamos apresentar opções metodológicas importantes para o ensino da gramática. Na secção 3 serão apresentadas algumas sugestões de actividades que podem inspirar o professor na sua prática pedagógica, quando se trata de ensinar a gramática da língua portuguesa.

2. Métodos de ensino-aprendizagem da gramática

2.1. Aspectos gerais

Na área do ensino de línguas existe um vasto conjunto de opções metodológicas, que têm naturalmente os seus defensores. Há, por exemplo, quem defenda o chamado ensino “orientado para o significado”, que consiste numa aprendizagem natural da língua, ao longo da qual o aluno aprende sem que o professor explicita as regras do funcionamento da língua-alvo. Outros, pelo contrário, defendem que se pratique um ensino “orientado para a forma”, no qual o professor privilegia de modo mais consistente a apresentação das estruturas e regras linguísticas que o aluno deve aprender.

Cada uma destas metodologias apresenta vantagens e desvantagens. Uma das vantagens do ensino “orientado para o significado” é o facto de existirem condições para que o aluno aprenda a língua num ambiente natural, sem que se sinta “policiado” pelo professor. Este ambiente ajuda-o a usar a língua sem inibições. Porém, a desvantagem deste método reside no facto de que muito do que os alunos ouvem é dito por outros alunos que ainda estão a aprender a língua, isto é, os alunos estão expostos a muitos erros de língua.

Em relação ao ensino “orientado para a forma”, pode destacar-se a seguinte vantagem: o aluno recebe com frequência modelos correctos fornecidos pelo professor ou pelos materiais de ensino, e pratica-os sob orientação do professor. Este método também apresenta algumas desvantagens. Pode acontecer que, na tentativa de usar os modelos fornecidos pelo professor ou pelos materiais de ensino, os alunos acabem cometendo erros de sobregeneralização, isto é, pode acontecer que os alunos apliquem uma certa regra da língua num contexto inapropriado. Por exemplo, sabendo que há verbos auxiliares que requerem a preposição *a* (*começar a falar, estar a falar, ...*), os alunos podem começar a usar a preposição *a* em “excesso”, e construir frases incorrectas com o verbo auxiliar *costumar*, que não requer esta preposição (exemplo: *Costumo a estudar com os meus irmãos.*).

Neste capítulo, na impossibilidade de se desenvolver as diferentes opções, serão apresentadas sugestões de actividades que os professores podem organizar tendo em vista o ensino-aprendizagem da gramática “orientado para a forma”. Esta opção é aqui privilegiada visto que proporciona estratégias de ensino da gramática que melhor se enquadram nas orientações metodológicas dos programas do ensino básico. De um modo mais particular, vão ser aqui propostas actividades relacionadas sobretudo com o

ensino “implícito” da gramática. Em alguns momentos, contudo, como se poderá verificar, também será sugerido o ensino “explícito” da gramática.

Considera-se que a gramática está a ser ensinada de uma forma “explícita” quando se fornecem aos alunos regras ou parte de regras da gramática, ou quando se pede aos alunos para formularem eles mesmos uma regra gramatical. Por exemplo, sabendo que os alunos têm dificuldades no uso de frases passivas e que produzem frases incorrectas do tipo *O coelho foi agarado com o cágado*, o professor pode orientá-los para a formulação das seguintes regras sobre esta estrutura gramatical:

- O sujeito da voz activa passa para agente da passiva;
- O agente da passiva é regido pela preposição *por*.

Como se pode ver, neste caso, estamos a apresentar aos alunos, de forma explícita, regras sobre o agente da passiva.

Quando se trata do ensino “implícito” da gramática, existem várias opções metodológicas. No caso das actividades a serem aqui apresentadas, vamos explorar, em primeiro lugar, uma opção orientada para o treino de estruturas gramaticais específicas através dos chamados “exercícios estruturais”. A título de exemplo, veja-se o seguinte exercício estrutural, em que se pretende que o aluno pratique a conjugação de verbos no modo conjuntivo sem que, no entanto, sejam explicitadas as regras gramaticais que requerem o uso deste modo verbal.¹

Neste exemplo, P indica uma intervenção do professor e A indica uma intervenção do aluno.

P - O José não sabe desenhar. Ele quer que eu desenhe um elefante.

*A - Ele quer que **eu desenhe** um elefante.*

P - Tu...

*A - Ele quer que **tu desenes** um elefante.*

P - O Joãozinho...

*A - Ele quer que **o Joãozinho desenhe** um elefante.*

P - O Joãozinho e a Maria...

*A - Ele quer que **o Joãozinho e a Maria desenhem** um elefante.*

Este é um exercício de “transformação de frases” que pode ajudar a desenvolver a competência gramatical dos alunos, sem que em algum mo-

¹ Este exemplo foi extraído de Genouvrier & Peytard (1974).

mento seja formulada ou explicitada uma regra sobre o uso do modo conjuntivo.

Em segundo lugar, ainda no âmbito do ensino implícito da gramática, vamos apresentar actividades relacionadas com uma outra orientação, de “reforço da oferta linguística”, na qual são fornecidos aos alunos textos que contêm um grande número de frases com as estruturas que se quer ensinar. Chamamos a esta orientação “reforço da oferta linguística” porque os textos que os alunos lêem ou ouvem estão “reforçados” relativamente às estruturas linguísticas que se pretende ensinar. Vejamos um exemplo relacionado com o ensino do discurso directo e indirecto. Seguindo as orientações desta opção, vamos apresentar aos alunos frases em que abunda este tipo de discursos. Por isso, escolhemos o texto *A capulana é a minha companheira*², que pode ser, neste caso, uma boa base de trabalho.

– *A capulana é minha companheira. Sem ela, sinto-me como se estivesse nua – afirmou* **vovó** Salomé, *quando lhe* **perguntei** *sobre o significado que a capulana tem para ela.*

E **acrescenta** *que a capulana faz parte do seu dia a dia. (...)*

A velha senhora **conta** *ainda que algumas das capulanas que a sua mãe lhe deixou tinham sido oferecidas pela avó.*

Finalmente, com um sorriso nos lábios, **segredou-me:**

– *Sinto-me elegante quando ponho o meu mucume e vemba. (...)*

Na secção 3.3, este texto vai ser trabalhado mais demoradamente. O que interessa agora salientar é que, tomando como base este texto, o professor pode fazer com que os alunos tomem atenção a uma estrutura gramatical que devem aprender porque ele contém muitas frases com discurso directo e indirecto. Tal como no caso dos exercícios estruturais, nesta opção de “reforço da oferta linguística”, estamos a oferecer aos alunos muitas frases com o mesmo tipo de estruturas sem, no entanto, formular explicitamente nenhuma regra gramatical.

A finalizar esta breve introdução a diferentes opções sobre o ensino da gramática “orientado para a forma”, é importante salientar que todas elas são válidas, contribuindo de diferentes maneiras para um maior domínio da gramática de língua portuguesa por parte dos alunos.

² Cf. *Como é bom aprender. Português 5ª classe* (p. 30).

2.2. Exercícios estruturais

2.2.1. Características gerais

Como se disse atrás, os exercícios estruturais constituem uma das opções metodológicas do ensino “orientado para a forma”, que dá aos alunos a oportunidade de treinarem as estruturas gramaticais que devem usar correctamente.

Para os defensores dos exercícios estruturais, é através deste tipo de actividade que os alunos aprendem a falar e escrever uma língua. Assumindo uma posição radical relativamente a esta opção, Genouvrier & Peytard (1973: 227) consideram que “todo o ensino gramatical deve reduzir-se a séries de exercícios escritos ou orais” visto que é pela “prática da língua” e não através da sua análise que se aprende uma língua. Na verdade, embora esta não seja a única opção válida no ensino da gramática, pode admitir-se que a realização de exercícios estruturais com regularidade permite que os alunos assimilem as estruturas linguísticas alvo, sem que para tal o professor precise de recorrer a regras gramaticais explícitas. Isto é muito importante sobretudo nas primeiras classes do ensino primário, em que a criança ainda está a desenvolver a sua capacidade de realizar raciocínios abstractos. Ao fazer os exercícios estruturais, os alunos estão a fazer gramática sem saberem, aprendendo a gramática de forma não consciente, ou seja, de forma implícita.

Note-se que nem todas as estruturas gramaticais podem ser trabalhadas através dos exercícios estruturais. De acordo com as teorias mais recentes sobre a aquisição de uma língua segunda³, estes exercícios só podem ser aplicados numa fase em que os alunos já conhecem uma certa estrutura, faltando apenas algum tipo de treino que permita que eles a produzam, através de diferentes actividades proporcionadas pelos exercícios estruturais. Por outras palavras, estes exercícios só podem ajudar os alunos a alcançar maior controle das estruturas que já conhecem, mas que ainda usam ora correctamente ora incorrectamente. Por exemplo, como se viu no capítulo II, embora os alunos da 5ª classe usem frequentemente os artigos, ainda têm algumas dificuldades na sua utilização, produzindo frases como as que se seguem:

- *menino lhe perguntou* (= o menino...)
- *vinha do rio com peixes dele* (= ... com os peixes dele).

³ Cf. Ellis (1997).

Este é um caso em que o professor pode preparar alguns exercícios estruturais em que os alunos sejam obrigados a treinar estas formas gramaticais, que já conhecem, mas que ainda usam incorrectamente. O exercício 2.2.2.1 é um exemplo de um tipo de exercício estrutural que pode ser preparado para treinar esta dificuldade concreta que os alunos mostram no uso da língua portuguesa.

2.2.2. Alguns tipos de exercícios estruturais

Nesta secção vamos apresentar os seguintes tipos de exercícios estruturais:

- Preenchimento de lacunas;
- Escolha múltipla;
- Transformação de frases;
- Expansão;
- Repetição.

2.2.2.1. Preenchimento de lacunas

Neste tipo de exercício, apresentam-se frases com espaços em branco e são fornecidas estruturas linguísticas para que o aluno preencha esses espaços.

Exemplo:

Preenche os espaços em branco com as formas *todo o*, *todos os*.

- a) Tive de anular _____ os programas do fim-de-semana.
- b) No campo _____ terreno tem dono.

Resolução do exercício:

- a) Tive de anular **todos os** programas do fim-de-semana.
- b) No campo **todo o** terreno tem dono.

2.2.2.2. Escolha múltipla

Este tipo de exercício pode ser apresentado de duas formas: na primeira, são dadas frases com espaços em branco e para cada espaço são fornecidas duas alternativas, uma correcta e outra não correcta. O aluno deve preencher o espaço com a forma que considera correcta.

Exemplo:

Preenche os espaços em branco com uma das alternativas dadas.

- a) Ontem, à noite, recebi _____ de Maputo.
telefonema/ um telefonema
- b) O menino voltou do rio com _____ que pescou.
os peixes/ peixes

Resolução do exercício:

- a) Ontem, à noite, recebi **um telefonema** de Maputo.
 b) O menino voltou do rio com **os peixes** que pescou.

Uma segunda alternativa consiste na apresentação de frases em que a estrutura alvo foi usada correctamente e outras em que a estrutura não foi usada correctamente, para o aluno assinalar as frases correctas.

Exemplo:

Assinala com X a frase que está correctamente construída.

- a) Aquele menino ali disse: “vou te bater”. ()
- b) Aquele menino ali disse que “vou te bater”. ()

Resolução do exercício:

- a) Aquele menino ali disse: “vou te bater”. (X)

2.2.2.3. Transformação de frases

Neste tipo de exercício, dá-se ao aluno frases que têm estruturas que devem ser modificadas de acordo com certas orientações, como se pode observar no exemplo.

Presta atenção à frase:

Você fugiste mas agora queres comer, porque é que não trabalhas? As tuas amigas trabalham, mas você estás a ficar sem trabalhar.

Reescreve-a, começando por:

- a) Tu _____
- b) Você _____

Resolução do exercício:

- a) **Tu fugiste** mas agora **queres comer**, porque é que não **trabalhas**? As **tuas** amigas trabalham, mas **tu estás** a ficar sem trabalhar.
- b) **Você fugiu** mas agora **quer comer**, porque é que não **trabalha**? As **suas** amigas trabalham, mas **você está** a ficar sem trabalhar.

2.2.2.4. Expansão

Nos exercícios de expansão, coloca-se uma pergunta cuja resposta exige que se acrescente à frase dada uma nova estrutura linguística. Exemplo:

Responde às questões, usando as palavras que te são sugeridas:

- a) Onde preferes viver? *campo/ cidade*
- b) Para onde foste esta manhã? *escola/ hospital*

Resolução do exercício:

- a) *Prefiro viver no campo./ Prefiro viver na cidade.*
- b) *Fui para a escola./ Fui para o hospital.*

2.2.2.5. Repetição

Este tipo de exercício é feito oralmente e consiste em os alunos repetirem grupos de palavras ou frases. No exemplo que a seguir se apresenta, os alunos não só repetem o que lhes é dito, como devem acrescentar novos grupos de palavras. Por essa razão, este chama-se “repetição com adição”⁴.

<i>A tua mãe deu-te esse cesto</i>	<i>/A tua mãe deu-te esse cesto/</i>
<i>para guardares o peixe que vais pescar</i>	<i>/A tua mãe deu-te esse cesto para guardares o peixe que vais pescar/</i>
<i>com a tua cana</i>	<i>/A tua mãe deu-te esse cesto para guardares o peixe que vais pescar com a tua cana /</i>

⁴ Cf. Réquédât (1966).

2.3. Reforço da oferta linguística

Como foi já assinalado, no ensino “implícito” da gramática pode optar-se por fornecer aos alunos textos em que as estruturas gramaticais que se pretende ensinar ocorram em grande número. Desta forma, os alunos entram em contacto com múltiplos exemplos dessas estruturas. Por exemplo, como se viu na secção 2.1, o texto *A capulana é a minha companheira* foi escolhido porque contém muitas frases, ora no discurso directo, ora no discurso indirecto. Assim, ao lerem este texto, os alunos são expostos a muitos exemplos de frases com este tipo de estrutura gramatical, esperando-se que esta “oferta linguística reforçada” os leve a aprender as regras de boa formação do discurso directo e indirecto.

De acordo com as teorias mais recentes sobre a aprendizagem de uma língua segunda, este método é particularmente útil quando se pretende ensinar uma nova estrutura aos alunos. Supõe-se assim que, se a “oferta linguística” for rica no que se refere a uma estrutura que os alunos desconhecem, isso facilita a sua aprendizagem.

O “reforço da oferta linguística” pode ser apoiado por algumas acções por parte do professor. Por exemplo, com base no texto anteriormente referido, *A capulana é minha companheira*, onde dominam frases no discurso directo e indirecto, o professor pode fazer perguntas aos alunos sobre essas frases, obrigando-os a prestar mais atenção às estruturas alvo. Um outro exemplo de aplicação desta estratégia de “reforço da oferta linguística” pode consistir na seguinte actividade: o professor manda os alunos copiarem do texto frases com estruturas do discurso directo e indirecto para serem lidas por diferentes alunos. Espera-se que, ao realizarem estas actividades, os alunos dêem mais atenção às partes do texto que contém frases no discurso directo e indirecto.

3. Aplicações didácticas

Nesta secção, vamos apresentar, de forma detalhada, sugestões de actividades que os professores podem desenvolver aplicando as várias opções do ensino da gramática “orientado para a forma”. Em seguida, tomando como base três textos diferentes, são apresentadas sugestões em que a opção “reforço da oferta linguística” está combinada com exercícios estruturais e ainda com o ensino explícito da gramática (subsecções 3.2, 3.3 e 3.4). Note-se que alguns dos tópicos gramaticais aqui trabalhados fazem parte das áreas problemáticas dos alunos, identificadas no capítulo II, nomeadamente: voz activa/voz passiva e discurso directo/discurso indirecto. Cabe ao professor decidir se as respostas dos alunos deverão ser apresentadas oralmente ou por escrito.

3.1. Exercícios estruturais

Na presente subsecção, serão retomados os diferentes tipos de exercícios já referidos em 2.2.2. As áreas gramaticais trabalhadas foram escolhidas depois de uma análise de textos orais e escritos produzidos por alunos da 5ª classe. Alguns dos problemas identificados foram os seguintes:

- Os alunos fazem cruzamento de construções do discurso directo e discurso indirecto numa mesma frase, ou seja, usam em simultâneo as duas estruturas, o que tem como resultado construções incorrectas. Exemplo:

*Disseram **que** “você, senhor cágado, quer o quê?”*

Nesta frase, foi usada a conjunção **que**, própria para introduzir o discurso indirecto, mas, ao mesmo tempo, foi citado o discurso directo. A frase correcta deveria ser: *Disseram: “você, senhor cágado, quer o quê?”* (discurso directo). Este tópico gramatical vai ser trabalhado no exercício 3.1.1.1.

- Os alunos omitem a preposição a que rege o complemento indirecto, portanto, tratam este complemento como se fosse um complemento directo. Exemplo:

*Ele disse **o outro**: “eu saio da América, vou para Moçambique”.*

A frase correcta deveria conter a preposição **a**, tal como se ilustra a seguir: *Ele disse **ao outro**: “eu saio da América, vou para Moçambique”.* Este tópico gramatical vai ser trabalhado no exercício 3.1.1.2.

- Os alunos usam de forma aleatória as formas gramaticais próprias para o tratamento por *tu* e *você*. Exemplo: *Agora **queres** comer. Porque é que **você** não **trabalhas** para **te sustentares**?*

Como se pode ver, nesta frase, em primeiro lugar é usada uma forma verbal própria para o tratamento por “*tu*”, *queres*. Em seguida é usado o pronome “*você*” que ocorre em simultâneo com formas próprias de 2ª pessoa do singular, *trabalhas* e *te*. Para estar correcta, a frase deveria estar construída de uma das seguintes formas:

1. *Agora **quer** comer. Porque é que **você** não **trabalha** para **se sustentar**?* (tratamento por “*você*”)
2. *Agora **queres** comer. Porque é que **tu** não **trabalhas** para **te sustentares**?* (tratamento por “*tu*”)

Este tópico gramatical vai ser trabalhado no exercício 3.1.3.

3.1.1. Escolha múltipla**3.1.1.1. Assinala com X a frase que está correctamente construída, seguindo o exemplo:**

- Depois disse que “eu estive a brincar com o fogo”. ()
 Depois disse: “eu estive a brincar com o fogo”. (X)
- a) Aquele menino ali disse: “vou te bater”. ()
 Aquele menino ali disse que “vou te bater”. ()
- b) Um dia o pai segredou que “eu já estou velho”. ()
 Um dia o pai segredou: “eu já estou velho”. ()
- c) Há um tio que diz: “você trabalha muito”. ()
 Há um tio que diz que “você trabalha muito”. ()
- d) Ele disse-me: “eu roubei uma caneta” ()
 Ele disse-me que “eu roubei uma caneta”. ()
- e) O professor perguntou ao aluno se queres sair. ()
 O professor perguntou ao aluno: “queres sair?”. ()
- f) Eu disse assim que “não podes ir para chuva, se não hás-de ficar doente.” ()
 Eu disse assim: “não podes ir para chuva, se não hás-de ficar doente.” ()
- g) O menino perguntou se “estás a vender esse peixe”. ()
 O menino perguntou: “estás a vender esse peixe”? ()

3.1.1.2. Preenche os espaços em branco com uma das alternativas dadas, seguindo o exemplo:

O meu irmão pediu _____ para lhe ensinar matemática.
o amigo/ ao amigo

O meu irmão pediu **ao amigo** para lhe ensinar matemática.

- a) Eles vieram explicar _____ o problema.
o Rui / ao Rui
- b) Se você não conhecer esse lugar, pode perguntar _____ pessoas.
a outras/ outras

- c) O jogador do meio campo entregou a bola _____ que estava na baliza.
o outro jogador/ ao outro jogador
- d) O avô contou uma história _____.
aos netos/ os netos
- e) O professor ofereceu cadernos _____ da turma.
uns alunos/ a uns alunos
- f) Quando cheguei, tiraram o dinheiro, entregaram _____
o dono/ ao dono

3.1.2. Expansão

3.1.2.1. Preenche os espaços em branco com a resposta à pergunta "A quem?", seguindo o exemplo:

Vou dar uma picareta _____.

Vou dar uma picareta **ao pedreiro**.

- a) O Pedro perguntou _____ se podia sair.
- b) Entreguei o giz _____ na sala de aula.
- c) O director ofereceu lanche _____ da turma.
- d) Ele deu a bola _____ dele.
- e) Os alunos contaram a história do coelho e do macaco _____
- f) A Luísa disse _____ que não queria comer.

3.1.3. Repetição

Neste exercício, os alunos, sob orientação do professor, vão repetir frases através da adição de grupos de palavras ou frases.

3.1.3.1. Você fugiu/

- com o seu irmão/
- e com o seu amigo/
- porque você tem medo/
- da sua mãe.

3.1.3.2. Tu corres,/

- vais-te esconder dos teus amigos/
- e depois eles vão-te procurar.

Guia de correcção dos exercícios**3.1.1. Escolha múltipla****3.1.1.1.**

- a) Aquele menino ali disse: “vou te bater”. (X)
- b) Um dia o pai segredou: “eu já estou velho”. (X)
- c) Há um tio que diz: “você trabalha muito”. (X)
- d) Ele disse-me: “eu roubei uma caneta”. (X)
- e) O professor perguntou: “queres sair?”. (X)
- f) Eu disse assim: “não podes ir para chuva, se não hás- de ficar doente.” (X)
- g) O menino perguntou: “estás a vender esse peixe?”. (X)

3.1.1.2.

- a) Eles vieram explicar *ao Rui* o problema.
- b) Se você não conhecer esse lugar, pode perguntar *a outras* pessoas.
- c) O jogador do meio campo entregou a bola *ao outro jogador* que estava na baliza.
- d) O avô contou uma história *aos netos*.
- e) O professor ofereceu cadernos *a uns alunos* da turma.
- f) Quando cheguei, tiraram o dinheiro, entregaram *ao dono*.

3.1.2. Expansão

3.1.2.1. As respostas que a seguir se apresentam são apenas sugestões, podendo os alunos apresentar outras alternativas.

- a) O Pedro perguntou *ao professor* se podia sair.
- b) Entreguei o giz *ao Paulo* na sala de aula.
- c) O director ofereceu lanche *aos alunos* da turma.
- d) Ele deu a bola *ao amigo* dele.
- e) ~~O~~ avô contou a história do coelho e do macaco *aos netos*.
- f) A Luísa disse *ao irmão* que não queria comer.

3.2. Voz activa e voz passiva

Este tópico gramatical vai ser ensinado a partir do texto *O sal de cada dia*⁵, porque este é muito rico em frases passivas. Contudo, o texto não foi transcrito na totalidade, porque o objectivo principal da actividade é o aproveitamento das frases passivas nele existentes.

O sal de cada dia

O senhor Cipriano é trabalhador dos Caminhos de Ferro de Moçambique. Durante a sua actividade, vê muitos sacos de sal mas não sabe como se obtém o precioso produto.

Assim, um dia, resolveu ir visitar as salinas da Matola onde falou com o senhor Mundau sobre o sal. Eis a conversa entre os dois:

C: Meu nome é Cipriano Rungo e trabalho nos CFM.

M: Eu chamo-me Mussumbuluku Mundau e trabalho nestas salinas há 20 anos.

C: Deve saber muitas coisas sobre esta grande machamba.

M: Sem sombra de dúvida. O sal para mim é o pão de cada dia. É a minha vida.

C: Já ouvi várias vezes a palavra salinas, mas nunca soube ao certo de que se tratava.

M: A palavra salinas vem de sal. Mas esta explicação não basta. É bom saber que salinas são terrenos especialmente preparados para concentração das águas marinhas donde se extrai o sal.

C: Como se faz a extracção do sal?

M: O sal é extraído da água do mar na época mais quente do ano. Faz-se a bombagem da água...

C: Ah, depois da bombagem a água é conduzida por meio daqueles tubos que partem da estação?

M: Pois, ela é levada para os reservatórios da água-mãe, os viveiros. Aquele homem está a trabalhar num viveiro.

C: É dali que sai o sal?

M: Não, é cedo demais. Do viveiro, a água passa para a zona da concentração. É esta circulação que acelera a evaporação das águas.

C: Que trabalho complicado!

M: Complicado, não. Para mim é canja.

⁵ Cf. *Como é bom aprender. Português 5ª classe* (p. 6).

C: Evidente. Lá nos CFM, um saco de 100 quilos nas minhas costas é um quilo na mão.

M: Depois de se concentrar, a água é distribuída por vários reservatórios. Aqui, a água fica alguns dias. É neste momento que surge o sal.

C: E o que se faz em seguida?

M: Retira-se o sal. Este trabalho, geralmente, é feito de manhã para evitar poeiras.

3.2.1. A voz passiva: leitura e questionário

A actividade será orientada do seguinte modo: após a leitura silenciosa do texto, apresenta-se aos alunos um questionário que contém perguntas que conduzem ao levantamento das frases passivas do texto. Estas frases, depois de extraídas, vão ser lidas várias vezes pelos alunos. Através deste exercício preliminar, está-se a obrigar os alunos a dar mais atenção à estrutura que se quer ensinar, isto é, à voz passiva. No fim desta primeira fase, o professor indica aos alunos que as frases que acabam de ler estão na “voz passiva”, de modo a que fiquem a conhecer a nomenclatura gramatical usada para este tipo de estruturas.

Questionário

Sobre o processo de produção do sal, responde às seguintes perguntas, com base em frases do texto:

a) Onde é que o sal **é extraído**?

R: “O sal **é extraído** da água do mar”.

b) “Faz-se a bombagem da água”.

O que é que acontece depois da bombagem de água?

R: “A água **é conduzida** por meio daqueles tubos”.

c) Para onde é que a água **é levada**?

R: “Ela **é levada** para os reservatórios”.

d) “Do viveiro, a água passa para a zona da concentração”.

Depois da concentração da água, qual é o passo a seguir?

A água **é canalizada** para outras zonas”.

e) Ao sair das zonas de concentração, para onde é que a água **é distribuída**?

R: "A água **é distribuída** para vários reservatórios".

f) "Retira-se o sal."

Quando é que **é feito** este trabalho?

R: "Este trabalho, geralmente, **é feito** de manhã".

3.2.2. O agente da passiva: exercício estrutural

Como as frases do texto não possuem agente da passiva, pode organizar-se um exercício de expansão, no qual os alunos vão completar a estrutura em falta, respondendo à pergunta "por quem?" ou "por quê?".

Ao realizarem este exercício, os alunos voltam não só a ouvir e ler frases passivas, como também entram em contacto com um elemento importante destas frases, o "agente da passiva".

Nas frases que se seguem, preenche os espaços em branco, com a resposta à pergunta "por quem?" ou "por quê?". Exemplo:

A água é conduzida _____ para outras zonas.

A água é conduzida **pelos tubos** para outras zonas.

a) O sal é extraído _____.

b) A água é levada _____.

c) Este trabalho é feito de manhã _____.

3.2.3. A voz activa: exercícios de produção e transformação de frases

Como se pode verificar, o questionário e os exercícios aqui propostos apenas contêm frases passivas. Nesta subsecção, vão ser sugeridos exercícios que permitam produzir frases na voz activa e articular estas frases com a voz passiva. Antes da realização deste exercício, o professor deverá introduzir, mais uma vez, a nomenclatura gramatical, "voz activa", podendo destacar que esta designação "activa" pretende dar conta da existência de um "agente", expresso através do sujeito.

a) Depois de completares as frases do exercício 3.2.2, passa-as para a voz activa.

b) Constrói frases activas a partir dos verbos *levar* e *distribuir*.

c) Passa para a voz passiva as frases que construístes na alínea b).

3.2.4. Combinação do reforço da oferta linguística com o ensino explícito da gramática

Se o professor considerar necessário, pode combinar as actividades acima propostas, organizadas com base em exercícios estruturais ou de acordo com a opção “reforço da oferta linguística”, com o ensino explícito da voz passiva. Por exemplo, tomando como base algumas frases já trabalhadas no exercício 3.2.2, pode ser apresentada aos alunos a estrutura das frases passivas, destacando que são construídas com o verbo auxiliar *ser*, com o verbo principal no particípio passado e com um agente da passiva. Pode ainda destacar-se que o agente da passiva nem sempre vem expresso nas frases passivas, tal como nas frases do texto trabalhadas na subsecção 3.2.1.

Guia de correcção dos exercícios

3.2.2. As respostas que a seguir se apresentam são apenas sugestões, podendo os alunos apresentar outras alternativas.

- a) O sal é extraído **pelos homens**.
- b) A água é levada **pelos tubos**.
- c) Este trabalho é feito de manhã **pelos operários**.

3.2.3.

- a) Os homens extraem o sal.
Os tubos (é que) levam a água.
Os operários fazem este trabalho pela manhã.
- b) Os trabalhadores levam o sal para a fábrica.
O director distribuiu botas aos trabalhadores.
- c) O sal é levado para a fábrica pelos trabalhadores.
As botas foram distribuídas aos trabalhadores pelo director.

3.3. Discurso directo/discurso indirecto

O tópico gramatical discurso directo/discurso indirecto vai ser ensinado a partir do texto *A capulana é minha companheira*⁶ porque, como se viu anteriormente, este é bastante rico neste tipo estruturas.

⁶ Cf. *Como é bom aprender. Português 5ª classe* (p. 30).

A capulana é minha companheira

Salomé Tembe é uma vovó de setenta e cinco anos, nascida em Maputo. Encontro-a sentada debaixo do cajueiro frondoso, na sua modesta casa, a brincar com os netos.

- A capulana é minha companheira. Sem ela, sinto-me como se estivesse nua – afirmou vovó Salomé, quando lhe perguntei sobre o significado que a capulana tem para ela.

E acrescenta que a capulana faz parte do seu dia a dia.

A vovó usa capulanas de cores garridas. Segreda-me que prefere capulanas com a mistura de vermelho, azul, verde e amarelo.

Em que ocasiões é que usa capulanas? Para esta pergunta, a vovó tinha a resposta na ponta da língua. Diz ela que usa a capulana em casa quando está a fazer o seu trabalho doméstico; e há quantidade de capulanas que são guardadas no fundo da mala para as festas, como casamentos e cerimónias tradicionais.

- Olha, minha mãe, antes de morrer, deixou-me uma mala cheia de capulanas. Algumas delas tenho que dar às filhas quando se casarem – cochichou a vovó Salomé enquanto conversávamos sobre a razão pela qual a capulana é guardada.

A velha senhora conta ainda que algumas das capulanas que a sua mãe lhe deixou tinham sido oferecidas pela avó.

Finalmente, com um sorriso nos lábios, segredou-me:

- Sinto-me elegante quando ponho o meu *mucume e vemba*, que é o traje para casamento e outras cerimónias.

Ofélia Tembe

Glossário

Mucume capulana grande, geralmente com uma renda na parte central
(em Xironga, Xitswa e Cicope)

Vemba..... capulana de tamanho normal (em Xironga, Xitswa, Xichangana e Cicope)

3.3.1. Discurso directo/ discurso indirecto: leitura e levantamento de frases

A actividade será desenvolvida da seguinte maneira: todos os alunos lêem silenciosamente o texto e, de seguida, são escolhidos dois alunos para fazerem a leitura integral do texto a duas vozes. Um aluno vai desempenhar o papel de avó e outro o de narrador/neto.

Este exercício de leitura vai permitir que os alunos se familiarizem com as estruturas que se pretende ensinar, uma vez que a maior parte das frases ditas pelo narrador estão no discurso indirecto e as frases ditas pela avó estão no discurso directo.

Depois deste exercício, que será repetido várias vezes por diferentes pares de alunos, o professor indica, exemplificando, que algumas das frases que leram estão no “discurso directo”: são aquelas em que a personagem fala directamente. O professor mostra ainda que outras frases estão no “discurso indirecto”, nomeadamente aquelas em que a fala da personagem é transmitida pelo narrador ou por outra personagem. Deste modo, o professor assegura que os alunos adquirem a nomenclatura gramatical usada para este tipo de estruturas.

No fim desta actividade o professor orienta os alunos para transcreverem do texto as frases que estão no discurso directo e no discurso indirecto, com o respectivo verbo ou palavra introdutora sublinhados.

a) Frases no discurso directo

“– A capulana é a minha companheira. Sem ela, sinto-me como se estivesse nua – **afirmou** vovó Salomé...”

“Em que ocasiões é que usa capulanas? Para esta **pergunta**...”

“– Olha, minha mãe, antes de morrer, deixou-me uma mala cheia de capulanas. Algumas delas tenho que dar às filhas quando se casarem – **cochichou** a vovó Salomé...”

“Finalmente, com um sorriso nos lábios, **segredou-me**:

– Sinto-me elegante quando ponho o meu mucume e vemba, que é o traje para casamentos e outras cerimónias.

b) Frases no discurso indirecto

“– **Afirmou** vovó Salomé quando lhe **perguntei** sobre o significado que a capulana tem para ela.”

“E **acrescenta** que a capulana faz parte do seu dia a dia.”

“**Diz** ela que usa a capulana em casa quando está a fazer o seu trabalho doméstico; ...”

8 “A velha senhora **conta** ainda que algumas das capulanas que a sua mãe lhe deixou tinham sido oferecidas pela avó”.

3.3.2. Exercícios de transformação de frases

Nesta subsecção, são sugeridos exercícios de transformação de frases do discurso directo para o discurso indirecto e vice-versa, como forma de aprofundar o conhecimento e domínio destas estruturas pelos alunos.

- a) Passa para o discurso indirecto as frases de 3.3.1 a).
- b) Passa para o discurso directo as frases de 3.3.1 b).

3.3.3. Combinação do reforço da oferta linguística com o ensino explícito da gramática

Se o professor considerar necessário, pode combinar as actividades propostas atrás com o ensino explícito dos discursos directo e indirecto. Por exemplo, tomando como base algumas frases extraídas na actividade 3.3.1, podem ser apresentadas as seguintes regras:

- O discurso directo é introduzido por verbos introdutores, tais como: *dizer, perguntar, afirmar, acrescentar, contar...*
- O discurso indirecto é introduzido por verbos introdutores seguidos da conjunção *que*.

Guia de correcção dos exercícios 3.3.2.

a) A vovó Salomé **afirmou** que a capulana era a sua companheira. Sem ela sentia-se como se estivesse nua.

Eu **perguntei** em que ocasiões a vovó usava capulanas.

A vovó Salomé **cochichou** que a mãe dela, antes de morrer deixara-lhe (tinha-lhe deixado) uma mala cheia de capulanas. Algumas das capulanas tinha de dar às filhas quando se casassem.

A vovó Salomé **segredou-me** que se sentia elegante quando punha o seu *mucume e vemba*, que é o traje para casamentos e outras cerimónias.

b) **Perguntei-lhe:**

- Que significado tem a capulana para si?

Acrescenta:

- A capulana faz parte do meu dia a dia.

Ela **diz:**

- Uso a capulana em casa quando estou a fazer o meu trabalho doméstico.

Algumas das capulanas que a minha mãe me deixou foram oferecidas pela minha avó – **contou-me** a velha senhora.

3.4. Imperativo

O tópico gramatical “imperativo” vai ser tratado com base no texto *Os cestos do leão e do leopardo*⁷ porque contém muitas frases imperativas.

Os cestos do leão e do leopardo

Um leão ordenou a um cesteiro que lhe tecesse bons cestos, e disse:

- Tece, tece, tece, tece, tece...

E falando de outro modo disse:

- Estica, estica, estica, estica...

E ainda de outro modo:

- Levanta-lhe o bojo, levanta-lhe o bojo...

E de outro modo também disse:

- Cose, cose, cose, cose, cose...

E finalmente disse:

- Enfeita-o, enfeita-o, enfeita-o...

E, deste modo, recebeu cestos bonitos.

O leopardo, porém, deu as seguintes ordens ao cesteiro:

- Cose, cose, cose, cose, cose...

E sempre dizia:

- Cose.

E desta maneira recebeu maus cestos.

Quando, pois, quiseres receber coisa bonita do artífice, não mandes que a faça depressa, depressa, depressa...

Conto maconde

⁷ Cf. *Como é bom aprender. Português 5ª classe* (p. 109).

3.4.1. O imperativo: leitura e levantamento de frases - "Reforço da oferta linguística"

A actividade vai ser desenvolvida da seguinte forma:

- Leitura integral do texto, a três "vozes": narrador, leão e leopardo;
- Levantamento de frases imperativas do texto (ver a seguir, as alíneas a), b) e c));
- Leitura pelos alunos das frases extraídas no texto. Através deste exercício preliminar, está-se a obrigar os alunos a dar mais atenção à estrutura que se quer ensinar, isto é, ao imperativo;
- No fim da leitura, o professor indica aos alunos que as frases que acabam de ler são "imperativas", de modo a que fiquem a conhecer a nomenclatura gramatical usada neste tipo de estruturas.

a) O leão deu ordens a um cesteiro. Copia do texto as frases que correspondem às ordens dadas pelo leão.

R: "Tece, tece, tece, tece, tece."

"Estica, estica, estica."

"Levanta-lhe o bojo, levanta-lhe o bojo, levanta-lhe o bojo."

"Enfeita-o, enfeita-o, enfeita-o."

b) Por sua vez, o leopardo também deu ordens ao cesteiro. Copia do texto as frases que correspondem às ordens dadas pelo leopardo.

R: "Cose, cose, cose, cose, cose."

"Cose, cose, cose, cose, cose."

c) Copia do texto a frase que representa o conselho que o narrador dá a quem quer receber coisa bonita do artífice.

R: "Não mandes que a faça depressa, depressa, depressa..."

3.4.2. As pessoas gramaticais do imperativo: exercício estrutural

Como se pode verificar, nas frases imperativas extraídas do texto, os pronomes pessoais que estabelecem concordância com os verbos no imperativo estão subentendidos. Por isso, sugere-se um exercício de "preenchimento de lacunas" em que os alunos vão preencher a lacuna com o pronome pessoal (alínea a)) e com o verbo no imperativo (alínea b)). Este exercício vai permitir que o aluno aprenda a flexionar os verbos no imperativo de acordo com os respectivos pronomes ou pessoas gramaticais.

Antes da realização deste exercício, o professor poderá recordar a nomenclatura gramatical “modo imperativo”, podendo destacar que a designação “imperativo” pretende dar conta da existência de alguém que dá ordens ou conselhos a outra pessoa ou ser.

a) Completa o espaço em branco, nas frases que se seguem, com o pronome pessoal adequado para cada caso. Exemplo: *Tece tu.*

- Estique _____.
- Cose _____.
- Teça _____.
- Estiquemos _____.
- Cosam _____.
- Estica _____.
- Teçam _____.

b) Completa os espaços em branco, usando o verbo no imperativo.

Tecer

- a) _____ você.
- b) _____ nós.
- c) _____ vocês.

Esticar

- a) _____ você.
- b) _____ nós.
- c) _____ vocês.

Coser

- a) _____ você.
- b) _____ nós.
- c) _____ vocês.

Levantar

- a) _____ você.
- b) _____ nós.
- c) _____ vocês.

Enfeitar

- a) _____ você.
b) _____ nós.
c) _____ vocês.

3.4.3. O imperativo afirmativo e negativo: exercício estrutural

As frases imperativas podem estar na forma afirmativa como na forma negativa. O texto que serviu de base para este tópico gramatical contém muitas frases imperativas afirmativas, mas apenas tem uma frase imperativa negativa. Por isso, é sugerido este exercício de “transformação de frases”, destinado a treinar os alunos na produção de frases imperativas negativas e afirmativas.

- a) Passa para a forma negativa as frases imperativas extraídas em 3.4.1.

Exemplo: *Tece* - *Não teças*

- b) Passa para a forma afirmativa as seguintes frases imperativas:

- Não mandes nos outros!
- Não se levante!
- Não gritem!
- Não avancemos agora!

Guia de correcção de 3.4.2. e 3.4.3.

3.4.2.

a) Estique *você*. / Cose *tu*. / Teça *você*. / Estiquemos *nós*. / Cosam *vocês*. / Estica *tu*. / Teçam *vocês*.

b) **Tecer**: Teça *você*. / Teçamos *nós*. / Teçam *vocês*.

Esticar: Estique *você*. / Estiquemos *nós*. / Estiquem *vocês*.

Coser: Cosa *você*. / Cosamos *nós*. / Cosam *vocês*.

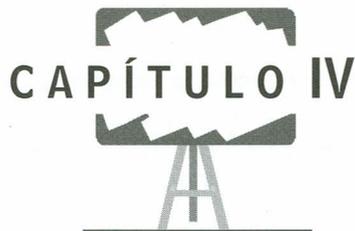
Levantar: Levante *você*. / Levantemos *nós*. / Levantem *vocês*.

Enfeitar: Enfeite *você*. / Enfeitemos *nós*. / Enfeitem *vocês*.

3.4.3.

a) Não *teças*. / Não *estiques*. / Não *lhe levantes* o bojo. / Não *o enfeites*. / Não *cosas*.

b) *Manda nos outros!* / *Levante-se!* / *Gritem!* / *Avancemos agora!*



CAPÍTULO IV

O ensino-aprendizagem do vocabulário

Ana Nhampule e Albertina Moreno

Sem gramática muito pouco se pode exprimir. Sem vocabulário nada se pode exprimir. (Wilkins, 1976)

1. O vocabulário no ensino primário

“Os alunos quando aprendem uma nova palavra tentam aplicar para mostrar que sabem falar. Muitas vezes eles não falam nas aulas porque lhes faltam palavras.” (Professor primário)

Ensinar vocabulário é uma componente crucial do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. A maior parte dos professores acredita ser importante e indispensável para uma boa comunicação o domínio de um vasto leque de palavras. No entanto, na prática pedagógica, levantam-se dúvidas sobre se o que acontece na sala de aula são efectivamente momentos de ensino-aprendizagem de vocabulário. Vejamos o que nos dizem alguns professores primários de várias regiões do país, numa conversa, em resposta à pergunta: “*Ensina vocabulário aos seus alunos? Como?*”

Professor 1: *Ensina poucas vezes. Ensina o sentido das palavras, os antónimos, palavras com vários significados e construímos frases com as palavras aprendidas.*

Professor 2: *Para ensinar vocabulário, tenho feito assim: primeiro, a leitura e interpretação do texto; depois, o levantamento de palavras difíceis e procura do sentido das palavras dentro do contexto; e por fim, a elaboração de frases usando as palavras e treino da escrita das palavras.*

Professor 3: *Ensino o vocabulário implicitamente e não ensino apenas na aula destinada ao vocabulário.*

Professor 4: *Uso também os pequenos dicionários que acompanham os textos.*

Professor 5: *Nas avaliações há partes para os alunos escreverem sinónimos e antónimos de palavras dadas.*

Como se pode deprender destas intervenções, os professores têm consciência da importância do conhecimento das palavras. Referiram-se ao sentido das palavras no contexto, à aplicação das palavras em novas situações bem como ao treino da escrita das mesmas. Porém, estas respostas dão indicações de haver limitações nas actividades que visam o desenvolvimento desta competência linguística. Com efeito, fica-se com a impressão de que ensinar vocabulário se resume a: identificar palavras cujo sentido é desconhecido (levantamento de palavras difíceis), encontrar o seu significado (sinónimos), identificar contrários (antónimos) e usar as palavras em aprendizagem para formar novas frases (construção de frases com as palavras aprendidas).

O objectivo deste capítulo é fornecer informações ligadas ao ensino-aprendizagem do vocabulário, mostrando a sua importância no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos, e sugerindo também algumas estratégias para tornar o seu ensino mais efectivo. A secção 2 é dedicada a questões relacionadas com a aquisição do vocabulário, com destaque para “o que significa aprender uma palavra”. Na secção 3, discutem-se as hipóteses implícita e explícita no ensino-aprendizagem do vocabulário e a sua combinação com a gramática. A secção 4 é reservada à aplicação pedagógica das técnicas metodológicas apresentadas nas secções anteriores, incluindo sugestões de actividades orientadas para o ensino implícito e explícito do vocabulário, e ainda para a combinação destas duas perspectivas metodológicas com o ensino-aprendizagem da gramática.

2. Aquisição do vocabulário

Ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas, o vocabulário tem sido relegado para um plano secundário, por ser considerado menos importante que outras componentes do ensino-aprendizagem de uma língua. Este estatuto foi influenciado por correntes didácticas que privilegiavam, por um

lado, a gramática e os aspectos fonológicos e, por outro, os actos de fala.

Com o desenvolvimento dos estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas, a competência lexical, isto é, o domínio de um conjunto de palavras e suas propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas passa a ser considerado uma condição fundamental para uma comunicação efectiva. É assim que, a partir dos anos 80, o ensino do vocabulário começa a ocupar um lugar mais importante no ensino de línguas. Para os planificadores de currículo e elaboradores de materiais escolares surgem assim, como novos desafios, a elaboração de programas e manuais escolares mais equilibrados em termos de distribuição de conteúdos relacionados com o vocabulário.

O debate em torno do ensino-aprendizagem do vocabulário – orientado pelas questões “O que significa aprender uma palavra?” e “Como ensiná-la?” – tem procurado clarificar os aspectos práticos ligados ao ensino de línguas.

Respondendo à questão “O que significa aprender uma palavra?”, Laufer (1997) afirma que *Aprender uma palavra é aprender:*

a) a sua forma oral e escrita

Por exemplo, ao aprender a palavra *comprar*, o aluno teria de saber que se pronuncia [comprar] e não *[comprari], e que se escreve *comprar* e não **conprar*;

b) a sua estrutura de base (derivações e flexão)

Assim, ao aprender a palavra *comprar*, o aluno ficaria a saber que a sua flexão varia, tendo em conta o modo, o tempo, a pessoa, o número (*compro, compravas, comprassem,...*), e que dela podem derivar outras palavras (*comprador, comprável, ...*);

c) as suas propriedades sintáticas e o seu comportamento numa frase

No caso da palavra *comprar*, o aluno teria de aprender por exemplo que, numa frase, este verbo pode ter um complemento directo (*Compraram o carro.*) ou um complemento indirecto (*Compraram o carro ao João.*), e pode ainda co-ocorrer com um complemento circunstancial de companhia (*Comprei-o com o Jaime.*);

d) as suas propriedades semânticas: significado referencial, extensões metafóricas, valores afectivos e adequação pragmática

Assim, na aprendizagem da palavra *comprar*, o aluno deveria aprender, por exemplo:

(i) que *comprar* significa adquirir algo em troca de dinheiro. Exemplo:

Comprei o livro por 100.000,00 MT – significado referencial;

(ii) que *comprar* poderá querer dizer “acreditar nas ideias de alguém”.

Exemplo: *Ele é tão convincente que todo o mundo lhe compra as ideias* – extensão metafórica ;

(iii) que não é em todas as situações de aquisição de algo em troca de dinheiro que se pode usar a palavra *comprar*. Por exemplo, apesar de se pagar, não é aceitável dizer-se que no lobolo o marido *compra* a mulher – adequação pragmática;

e) *as suas relações paradigmáticas (sinónimos, antónimos)*

Ao aprender a palavra *comprar*, o aluno haveria de aprender que o verbo *comprar* pode ser associado a uma lista de verbos com o mesmo significado como *adquirir, negociar, etc*; e que existem palavras que significam o contrário de *comprar*, como *vender, por exemplo*.

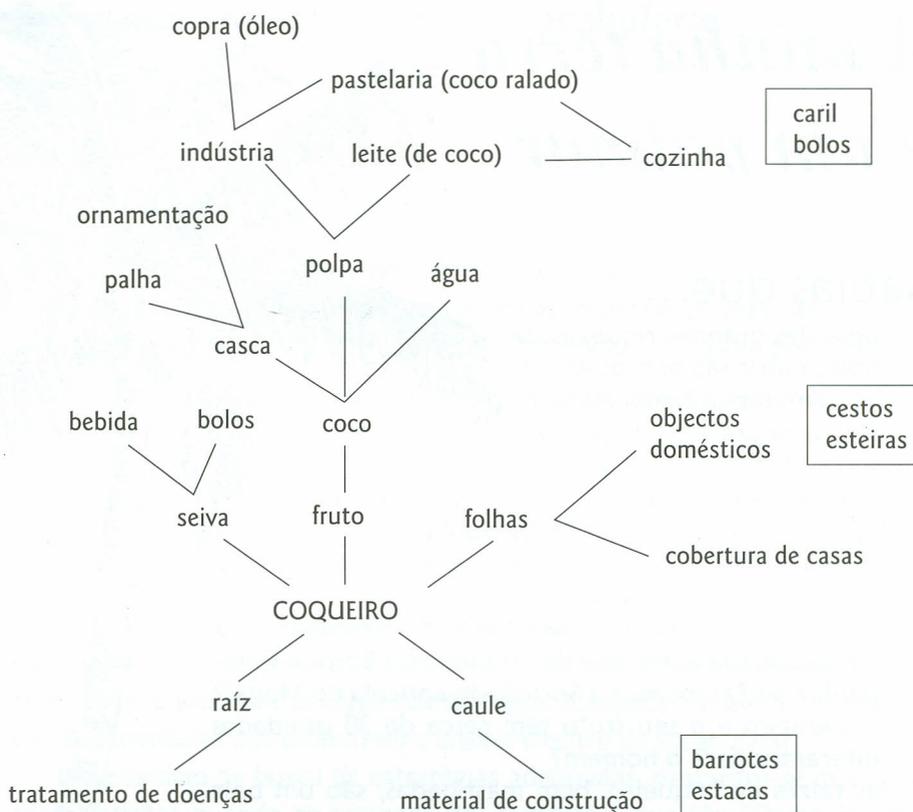
f) *as suas relações sintagmáticas*

A aprendizagem da palavra *comprar* nesta perspectiva implicaria saber que esta ocorre combinada com nomes de produtos que se compram (*bananas, carro, açúcar, cadernos,...*), nomes de pessoas que compram ou para quem se compra (*mãe, tio, filhos,...*), nomes de lugares onde se compra (*mercado, loja,...*).

Esta breve exemplificação das várias dimensões da aprendizagem de uma palavra mostra claramente que se trata de um processo bastante complexo. Do ponto de vista do ensino-aprendizagem do vocabulário, a proposta de Laufer (1997) mostra que este deve ser orientado de forma a que todas as propriedades da palavra sejam abordadas.

Note-se, contudo, que o ensino-aprendizagem do vocabulário não se esgota nesta rede de propriedades. Com efeito, como ressalta Nation (1990), as palavras podem articular-se com outras palavras em função das relações de sentido ou de acordo com diferentes situações de comunicação. A teia que a seguir se apresenta foi construída a partir do texto *A minha terra é um palmar*¹, e procura ilustrar o vasto leque de palavras e de situações de comunicação associadas à palavra *coqueiro*.

¹ Cf. *Como é bom aprender. Português 5ª Classe* (p. 9).



Esta teia, que poderia ainda ser continuada, mostra que a palavra *coqueiro* se relaciona com muitas outras partes da planta e mostra também o seu aproveitamento para diferentes fins como construção, cozinha e indústria, e até tratamento de doenças.

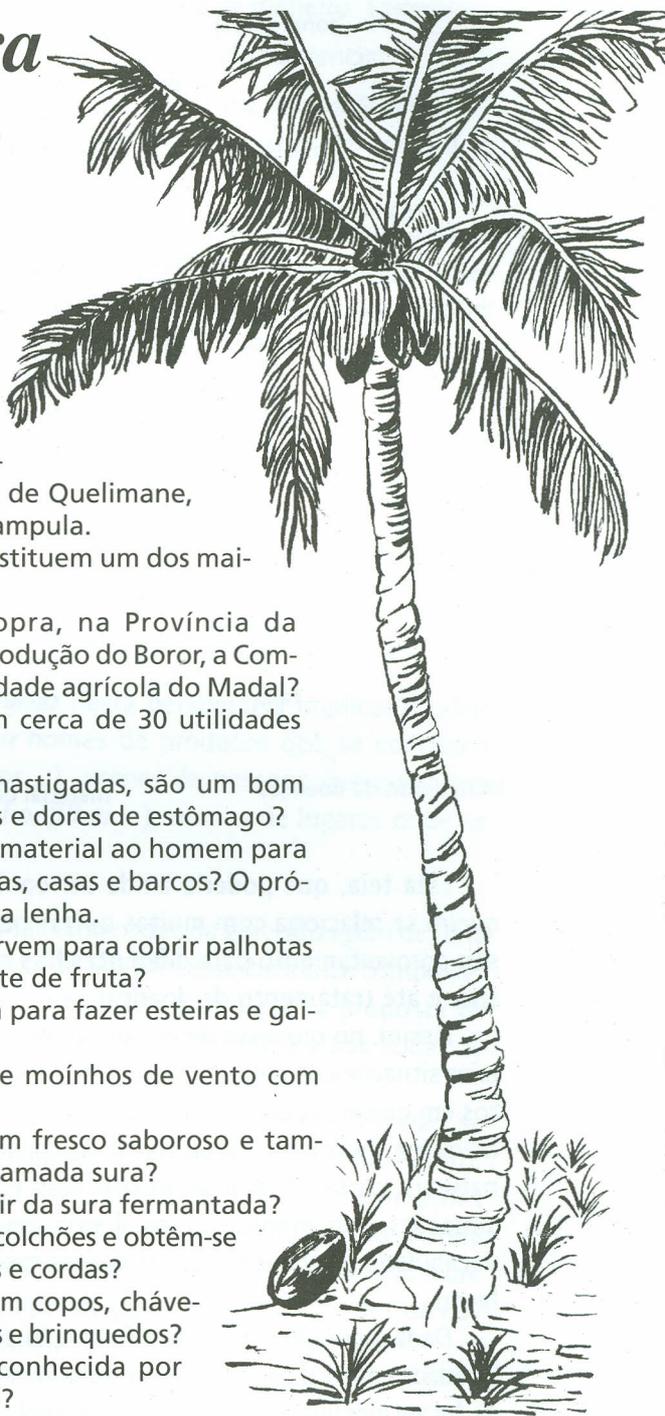
Assim, no processo de ensino-aprendizagem da palavra *coqueiro*, pode-se criar situações de comunicação relacionadas com tópicos como: cozinha (pratos em que entra o coco), fábrica (processo de transformação de produtos,...), medicina tradicional (importância das plantas na cura de doenças,...), ciências naturais (partes da planta, alimentação equilibrada,...), etc. Ao criar-se estas situações de comunicação, os alunos são naturalmente levados a activar um vocabulário diversificado e, em muitos casos, vão também aprender novas palavras.

Dada a complexidade da informação associada ao conhecimento das propriedades das palavras, o ensino-aprendizagem do vocabulário só se processará de forma efectiva se for planificado e implementado de tal maneira que o aluno seja colocado em situações que lhe permitam desenvolver e aplicar estratégias diversificadas para a aprendizagem das suas diferentes propriedades.

A minha terra é um palmar

Sabias que...

- uma das grandes riquezas da nossa pátria são os coqueiros?
- os palmares da Zambézia ocupam uma grande extensão de terra? Estes palmares estendem-se desde Nicajuíne, a sul de Quelimane, até Moma, na Província de Nampula.
- os coqueiros da Zambézia constituem um dos maiores palmares do mundo?
- os grandes produtos de copra, na Província da Zambézia, são a Unidade de Produção do Boror, a Companhia da Zambézia e a Sociedade agrícola do Madal?
- o coqueiro e o seu fruto têm cerca de 30 utilidades diferentes para o homem?
- as raízes do coqueiro, bem mastigadas, são um bom remédio para dores de dentes e dores de estômago?
- o tronco do coqueiro fornece material ao homem para a construção de mesas, cadeiras, casas e barcos? O próprio tronco é aproveitado para lenha.
- as belas folhas do coqueiro servem para cobrir palhotas e fazer cestos para o transporte de fruta?
- as nervuras das folhas servem para fazer esteiras e gaiolas?
- as crianças produzem apitos e moínhos de vento com folhas de coqueiro?
- a seiva do coqueiro dá-nos um fresco saboroso e também uma bebida alcoólica, chamada sura?
- podemos obter vinagre a partir da sura fermentada?
- com fibras de coco enchem-se colchões e obtêm-se linhas para a feitura de tecidos e cordas?
- da casca dura do coco se fazem copos, chávenas, cinzeiros, vasos para flores e brinquedos?
- esta mesma casca, também conhecida por *cafurro*, serve para fazer fogo?
- a água do coco é um bom mata-sede?
- o coco ralado serve para enfeitar bolos?
- o leite do coco serve para fazer caril?



3. Ensino-aprendizagem do vocabulário

Actualmente, é consensual a ideia de que o conhecimento de um leque variado de vocábulos é a condição básica para podermos usar as estruturas que aprendemos em diferentes situações de comunicação.

A nível da sala de aula, as pesquisas têm-se debruçado sobre questões relacionadas com as técnicas de ensino do vocabulário, e com as actividades e exercícios que ajudam a desenvolver a competência lexical dos alunos. Procura-se, assim, ajudar os professores na busca de respostas às questões relacionadas com a questão central “*Como ensinar o vocabulário?*”, como por exemplo:

- “Como ensinar o aluno a descobrir o significado de uma palavra?”
- “Como ajudar o aluno a reter uma palavra de modo a reconhecê-la num outro momento?”
- “Como ensinar o aluno a usar uma palavra de forma apropriada em novas situações?”

As respostas a estas questões não são fáceis de encontrar e, mesmo quando elas existem ao nível teórico, a sua aplicação na sala de aula exige um exercício consciente de procura e selecção de estratégias adequadas, assim como a realização de actividades que promovam o ensino efectivo de vocabulário.

No exercício de busca de estratégias adequadas, destacam-se duas posições distintas quando se pretende dar resposta à questão “*Como ensinar o vocabulário?*”:

- A aprendizagem do vocabulário é inconsciente (Hipótese implícita);
- O ensino-aprendizagem do vocabulário deve ser explícito (Hipótese explícita).

Assumindo que tanto a hipótese implícita como a hipótese explícita apresentam as suas vantagens e limites, as novas abordagens de ensino-aprendizagem do vocabulário sugerem que se faça não só a combinação das duas hipóteses, como também que se combine a aprendizagem do vocabulário com a gramática.

3.1. Hipótese implícita

De acordo com DeCarrico (2001) e Leiria (2001), na “hipótese de aprendizagem implícita do vocabulário” defende-se que a aprendizagem das palavras é um processo inconsciente. Refere-se assim que, mesmo quando o aprendente toma consciência de se tratar de uma palavra nova, a sua aquisição resulta da exposição repetida a uma série de contextos em que ela é activada. Nesta

perspectiva, o foco da aprendizagem não é o vocabulário, mas poderá ser a compreensão de um texto ou o uso da língua em actividades comunicativas, que constituem momentos propícios para que ocorra uma aprendizagem inconsciente do vocabulário.

Assim, como estratégias para o ensino-aprendizagem implícito do vocabulário, recomenda-se que se combinem a exposição dos alunos aos textos e o recurso a estratégias individuais. Tais estratégias incluem exercícios que ajudam o aluno a descobrir o significado de uma palavra a partir do contexto e a fazer associações do significado.

Por exemplo, a partir do texto já aqui referido, *A minha terra é um palmar*, poderão ser organizadas diversas actividades em que o aluno, ao ler o texto, estará a aprender a usar as palavras envolvidas na descrição do coqueiro e na identificação das diferentes utilidades desta planta para o homem. Apresentam-se em seguida alguns exercícios que ilustram esta estratégia.

Depois da leitura e interpretação do texto, sugerem-se as seguintes actividades:

Exercício I: Identificação da palavra *palmar*

1. Lê a parte do texto que se segue, extraída do texto *A minha terra é um palmar*.

Sabias que...

- *Os palmares da Zambézia ocupam uma grande extensão de terra? Estes palmares estendem-se desde Nicajuíne, a sul de Quelimane, até Moma, na Província de Nampula.*
- *Os coqueiros da Zambézia constituem um dos maiores palmares do mundo?*

2. Sublinha no texto a palavra *palmar*.

3. Lê, em voz alta, as frases em que ela aparece.

4. Sublinha as expressões (ou palavras-chave) relacionadas com a palavra *palmar*:

Os palmares da Zambézia ocupam uma grande extensão de terra.

Os palmares estendem-se desde...

Os coqueiros da Zambézia constituem um dos maiores palmares do mundo.

Resposta correcta:

Os palmares da Zambézia ocupam uma grande extensão de terra.

Os palmares estendem-se desde...

Os coqueiros da Zambézia constituem um dos maiores palmares do mundo.

Exercício II: Identificação do significado da palavra *palmar*

1. Marca com um X a expressão que melhor explica o que é um *palmar*:

- conjunto de cocos
- mercado onde se vendem coqueiros
- grande plantação de coqueiros

Resposta correcta: grande plantação de coqueiros

2. Nas frases do exercício I-4, substitui a palavra *palmar* pela expressão escolhida no exercício II-1, e verifica se ela se adapta ao contexto.

Sugestão de resposta:

As grandes plantações de coqueiros da Zambézia ocupam uma grande extensão de terra.

As grandes plantações de coqueiros estendem-se desde...

Os coqueiros da Zambézia constituem uma das maiores (grandes) plantações (de coqueiros) do mundo.

3. Agora que sabes o que é um *palmar*, explica, por palavras tuas, por que é que o autor afirma: *A minha terra é um palmar*.

Sugestão de resposta:

O autor diz que "*A minha terra é um palmar*" porque os palmares da Zambézia ocupam uma grande extensão de terra. Então, havendo na Zambézia tantos coqueiros, toda aquela terra pode ser considerada um palmar.

Como se pode observar, os exercícios propostos permitem aos alunos:

- a) estar expostos a contextos em que a palavra *palmar* ocorre, através da leitura do texto e das frases em que aparece (etapas 1, 2, 3 e 4 do exercício I);
- b) descobrir o seu significado, apoiando-se em elementos do contexto (etapas 1 e 2 do exercício II).

Ao executar estes exercícios, espera-se que, inconscientemente, os alunos aprendam a palavra *palmar* através da exposição repetida a esta palavra em diversos contextos: ao ler o texto, ao realizar os exercícios, ao responder ao questionário e ao ouvir as respostas dos exercícios.

3.2. Hipótese explícita

Na hipótese de aprendizagem explícita acredita-se que, no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário, existe um conjunto de estratégias que podem facilitar a aquisição de vocabulário novo se forem aplicadas para ajudar os alunos a:

- Verificar que se trata de uma palavra nova;
- Deduzir o seu significado a partir do contexto ou consultando o dicionário;
- Reter o significado através da repetição, associação de sentido ou através de imagens;
- Usar a palavra nova em diversas situações de comunicação.

Entre as actividades recomendadas para o ensino explícito do vocabulário, incluem-se exercícios de associação de palavras, famílias de palavras, jogos de vocabulário, a partir de textos cuidadosamente seleccionados para o efeito.

Os exercícios que a seguir se apresentam estão de acordo com a orientação do ensino explícito do vocabulário. Estes exercícios foram também elaborados a partir do texto *A minha terra é um palmar*, atrás apresentado.

Tendo em conta que o texto *A minha terra é um palmar* já foi trabalhado ao nível da leitura e interpretação, propõem-se as seguintes actividades:

Exercício I: Identificação da palavra *coqueiro*

1. Lê de novo o texto *A minha terra é um palmar* e copia as frases em que aparece a palavra *coqueiro*.

2. Procura no texto palavras que estão ligadas com o *coqueiro*.

Exemplos:

frutos, raíz, tronco, folhas...

3. Desenha um coqueiro. Depois, faz a legenda do coqueiro usando os nomes das partes do coqueiro que encontraste no texto.

4. Assinala com um “V” as afirmações verdadeiras e com um “F” as falsas.

O coqueiro é um objecto.

O coqueiro é uma árvore.

O coqueiro dá flores vermelhas.

O coqueiro dá um fruto que se chama coco.

O coqueiro é alto.

Exercício II: Palavras relacionadas com a palavra *coqueiro*.

1. A partir do texto *A minha terra é um palmar* e da imagem dos derivados do coco, completa a teia abaixo usando as palavras relacionadas com a utilidade de cada parte do coqueiro. Para ajudar a resolver o exercício, o professor pode consultar a teia construída na página 71.



2. Escolhe uma das ramificações da teia que preparaste na resposta à pergunta 1, e escreve uma pequena redacção, em que uses o maior número possível de palavras de, pelo menos, uma ramificação.

Nestes exercícios, observa-se que a palavra alvo foi apresentada dentro de um contexto – o texto *A minha terra é um palmar* – o que facilita a compreensão do seu significado. O aluno é levado a identificar e sistematizar a rede de palavras associadas ao vocábulo *coqueiro* e a exercitar, de forma consciente, o uso do item aprendido. Nesta actividade houve também a oportunidade de se associar o estudo da palavra *coqueiro* à imagem da planta, num exercício que poderá ajudar o aluno a reter a palavra em estudo.

3.3. Combinação do ensino-aprendizagem do vocabulário com a gramática

As novas propostas de estratégias de ensino-aprendizagem de línguas sugerem que o léxico e a gramática não sejam vistos como duas componentes distintas, mas sim como fazendo parte de um mesmo sistema, isto é, como parte de um conjunto interligado de conhecimentos que adquirimos quando aprendemos a falar uma língua. De facto, se tal como vimos anteriormente “aprender uma palavra” é aprender as suas propriedades formais, sintáticas, semânticas e pragmáticas, facilmente se chega à conclusão de que na aprendizagem de uma palavra estão envolvidos elementos que são geralmente classificados como gramaticais.

Deste modo, na aula de língua deverão ser combinadas as estratégias de ensino-aprendizagem do vocabulário (implícita e explícita) com o ensino-aprendizagem da gramática. A partir do texto *Preparação do feijão*, apresentam-se a seguir alguns exemplos de exercícios que se podem realizar, seguindo esta perspectiva.

Exercício: Palavras relacionadas com preparação do feijão

TEXTO

Preparação do Feijão

Quando eu estou a cozinhar feijão, vou ao mercado, chego lá compro feijão, tomate, cebola, pimento, cenoura, quando dá para pôr, compro carne ou compro o óleo. Chego lá em casa, preparo aquele feijão, ponho na panela e água. Deixo o feijão na panela a ferver, então quando já está pronto levo feijão numa bacia. Então faço aquilo aí, corto tomate, cebola, cenoura, alho, tempero e pimenta e óleo. Ponho na panela, tapo, quando começa a ferver, quando aquilo ali já está pronto, mexo depois levo aquele feijão, ponho então aquilo ali começa a ferver, já está pronto, levo caldo, meto ali. Então quando o caldo já está pronto, levo a panela para dentro.

Texto oral produzido por um aluno da 5ª classe (adaptado)

1. Para preparar o feijão, o menino usou *utensílios* e *ingredientes*. Além disso, praticou *ações*. No quadro abaixo, agrupa as palavras ligadas à preparação do feijão que o menino usou, e acrescenta outras que poderia ter usado.

Exemplo de resposta:

Utensílios		Ingredientes		Ações	
Palavras usadas	Outras	Palavras usadas	Outras	Palavras usadas	Outras
Panela Bacia (...)	Faca Colher (...)	Feijão Tomate (...)	Sal Carne (...)	Cozinhar pôr(...)	Tirar Destapar (...)

2. a) A que classe morfológica pertencem as palavras de cada uma das colunas?
- b) Escolhe palavras de cada coluna e constrói uma frase de cada um dos tipos que se seguem: (i) declarativo, (ii) exclamativo, (iii) interrogativo e (iv) imperativo.

Exemplo de resposta: (i) Eu cozinho o feijão numa panela grande. (frase declarativa)

Como se pode observar, a partir de um texto simples produzido por um aluno, foi possível criar exercícios, associando estratégias orientadas para o ensino do vocabulário (exercício 1) assim como para o ensino da gramática (exercício 2). O aluno teve acesso a um conjunto de palavras relacionadas com a preparação do feijão, passando depois a uma abordagem de questões de funcionamento da língua (classes de palavras e tipos de frase). O aluno não só aplicou as palavras activadas em contextos novos como também exercitou os diferentes tipos de frases.

Em resumo, nesta secção, sugeriram-se vários caminhos que, combinando as abordagens implícita e explícita com o ensino da gramática, poderão levar os alunos a aprender palavras novas. Partindo das palavras *comprar*, *coqueiro* e *palmar*, foram apresentados exemplos de exercícios que permitem ao aluno descobrir o significado da palavra, conhecer as suas propriedades, reter a palavra em estudo para a poder reconhecer e usar em outros contextos. O texto *Preparação do Feijão*, produzido por um aluno, foi explorado na perspectiva de ilustrar como se pode fazer o alargamento do vocabulário dos alunos, oferecendo-lhes a possibilidade de manipular um leque muito variado de palavras motivadas por um tema que lhes é familiar.

4. Aplicações didácticas

Esta secção, dedicada à aplicação prática das estratégias abordadas nas secções anteriores, apresenta actividades orientadas para o ensino-aprendizagem do vocabulário combinado com a gramática. Estas actividades foram produzidas partindo de cartazes (4.1) e de um texto escrito (4.2).

4.1. Exercícios elaborados a partir de um cartaz

As sugestões que se seguem foram preparadas a partir do cartaz *Ideias erradas sobre SIDA*. Para a realização destes exercícios poderá contar-se com apoio de um dicionário de português.

CARTAZ

IDEIAS ERRADAS SOBRE SIDA



O SIDA

Algumas pessoas pensam que só os homens homossexuais (os que têm relações com outros homens) é que apanham SIDA. Isto não é verdade.

Qualquer pessoa pode apanhar o SIDA. De facto, actualmente, a maioria das infecções ocorrem em mulheres e homens heterossexuais (isto é, que têm relações com pessoas do sexo oposto).

Em alguns países, há gente que diz que o SIDA é apenas uma doença de Brancos. Outros dizem que é somente doença de negros. Isto é verdade.

Temos visto que o SIDA é uma doença que afecta pessoas de todas as raças, cores, religiões e povos.

Alguns curandeiros, médicos tradicionais, dizem que podem curar o SIDA. Isto não é verdade.

Até hoje ninguém descobriu a cura para o SIDA.

Os curandeiros talvez possam curar algumas das infecções que as pessoas apanham, mas o SIDA, não.

Antes de iniciar as actividades, propõe-se que o professor realize alguns exercícios de leitura e interpretação do cartaz:

- Interpretação da imagem (por exemplo, descrição do que observam);
- Leitura do título e da fala das personagens;
- Interpretação do texto (por exemplo, identificação da posição assumida por cada personagem em relação ao SIDA).

Depois da leitura e interpretação do cartaz, sugerem-se diferentes actividades relacionadas com o ensino-aprendizagem do vocabulário e também da gramática.

Exercício I: Palavras relacionadas com o SIDA

1. Lê o texto que aparece nos balões.
2. Sublinha as palavras relacionadas como o SIDA, que encontras nos balões.
Exemplo: *morrer, vírus HIV, saudáveis, etc.*
3. Transcreve do cartaz outras palavras que aparecem ao longo do texto, relacionadas com o SIDA.
Exemplo: *morrer, doença, relações sexuais, preservativo, camisinha, etc.*
4. Agrupa as palavras que transcreveste de acordo com os seguintes temas:
 - doença
Exemplo: *morrer, vírus, HIV, doença, HIV positiva, etc.*
 - prevenção
Exemplo: *saudáveis, preservativo, camisinha, etc.*
5. Algumas palavras podem estar em mais do que um grupo. Porquê?
6. Escreve uma redacção sobre SIDA. Procura usar o máximo de palavras da lista dos exercícios 2 e 3.

As actividades apresentadas no Exercício I centram-se em palavras relacionadas com o SIDA, tema principal do cartaz. O objectivo deste conjunto de exercícios é levar o aluno a activar este conjunto de palavras, ao mesmo tempo que lê, fala e escreve sobre o tema.

O exercício II, que se apresenta a seguir, concentra-se nas palavras *adoecer* e *infectado* que têm a ver com as ideias erradas e correctas sobre o SIDA, abordadas no texto. Sugerem-se duas alternativas para levar o aluno a distinguir as duas palavras, em termos de sentido: a primeira alternativa sugere que, através do contexto, o aluno encontre a palavra ou expressão sinónima, enquanto que a segunda alternativa propõe o uso de um dicionário. Ambas poderão ser combinadas com aspectos gramaticais, tal como se pode ver no último exercício.

Exercício II: Significado das palavras

Alternativa I

1. Lê o extracto do texto.

Vocês estão muito enganados!

Em Moçambique, calcula-se que haja, em 1999, mais de 1 milhão e trezentas mil pessoas com o vírus HIV! Elas podem parecer saudáveis, mas daqui a uns anos vão mesmo adoecer e morrer!

Muitas pessoas não acreditam que o SIDA seja real.

Pensam que é uma história para as pessoas deixarem de ter relações sexuais ou para usarem preservativo.

Isto não é verdade.

Vinte e um milhões de pessoas já estão infectadas pelo vírus, em África. Muitos milhares já morreram de SIDA.

2. Substitui a palavra sublinhada por outra palavra ou expressão, sem alterar o sentido da frase.
- a) Daqui a uns anos vão mesmo adoecer e morrer.
- b) Vinte milhões de pessoas já estão infectadas.
3. Liga cada uma das palavras da direita com uma expressão à esquerda.

doentio	falta de saúde
doente	está sempre doente
doença	que não é saudável

Alternativa II

1. Procura no dicionário os significados das palavras *adoecer* e *infectado*.
2. Dos significados que encontraste, escolhe aquele que pode substituir as palavras sublinhadas nas frases abaixo.
 - a) Daqui a uns anos vão mesmo adoecer e morrer.
 - b) Vinte milhões de pessoas já estão infectadas.
3. Qual é a diferença entre estar infectado pelo vírus HIV e estar doente?
4. Com apoio do dicionário, arranja três palavras da mesma família que *adoecer* e *infectado*.
5. Escreve dois pequenos textos em que uses três palavras encontradas em 4.

O exercício III é uma sugestão de trabalho em que se pretende fazer o aproveitamento de uma parte do texto sobre SIDA para a aprendizagem da forma oral e escrita das palavras. O exercício tem como objectivo exercitar a escrita, a leitura e a distinção de palavras envolvendo os sons [s] e [x]. Assim, o professor deverá dar atenção às palavras que contêm s, ss, ç, çç, x e z.

Exercício III: Ditado

1. O professor lê, em voz alta e, em seguida, dita o texto que se segue:
O SIDA só pode propagar-se através de relações sexuais sem protecção e através do sangue. Como vimos, também pode ser passado pela mãe ao bebé na gravidez e pela amamentação.
2. Com base no texto que o professor ditou, sublinha as letras que representam os sons [s] e [x].

Resposta:

O SIDA só pode propagar-se através de relações sexuais sem protecção e através do sangue. Como vimos, também pode ser passado pela mãe ao bebé na gravidez e pela amamentação.

3. Lê em voz alta as palavras que sublinhaste em 2.

3.1. Copia as palavras que contêm os sons [x] e [s].

Exemplo de resposta: [x] – *através*, *sexuais*, etc. [s] – *SIDA*, *só*, etc.

3.2. A partir do texto ditado diz como é que se representam na escrita os sons [x] e [s].

Exemplo de resposta:

[x]- Este som é representado pelas letras “s” e “z”: *vimos*, *gravidez*, etc.

[s]- Este som é representado pelas letras “s”, “ç” e “ss”: *SIDA*, *só*, *propagar-se*, *relações*, *passado*, etc.

Os exercícios aqui apresentados mostram diferentes estratégias de estudo de vocabulário tendo sempre presente as perspectivas implícita e explícita, bem como a combinação com o ensino da gramática, através do aproveitamento criativo de diferentes partes de um cartaz. Com estes exercícios, o aluno activou uma rede de palavras associadas ao SIDA, aprendeu os seus significados e exercitou aspectos gramaticais relacionados com as mesmas.

As sugestões aqui deixadas poderão ser enriquecidas e adaptadas aos diferentes níveis dos alunos.

4.2. Actividades elaboradas a partir de um texto

Nesta subsecção, apresenta-se um conjunto de exercícios elaborados com base no texto *Vamos proteger a nossa terra*². As ideias aqui avançadas poderão ser enriquecidas e adaptadas aos diferentes contextos regionais e ao nível de escolaridade dos alunos. O objectivo é mostrar como é que, a partir de um texto, se podem planificar diferentes actividades que concorrem para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos tendo em conta:

- as necessidades dos alunos em cada ciclo de aprendizagem;
- as várias dimensões do ensino-aprendizagem das propriedades das palavras;
- que o ensino do vocabulário pode ser implícito ou explícito;
- que o ensino do vocabulário é mais eficaz quando se combina com o ensino da gramática.

² Cf. *Como é bom aprender. Português 5ª classe* (p. 77).

O trabalho que aqui se propõe inicia com a leitura e interpretação do texto, seguidas de actividades de ensino-aprendizagem do vocabulário e da gramática. A leitura e interpretação do texto poderão incluir o esclarecimento de vocabulário desconhecido pelos alunos.

Para facilitar a compreensão, os exercícios são apresentados em três grupos:

4.2.1 - Exercícios orientados para uma aprendizagem implícita do vocabulário.

4.2.2 - Exercícios ilustrativos da aprendizagem explícita do vocabulário.

4.2.3 - Exercícios que combinam o ensino-aprendizagem do vocabulário e da gramática.

Na situação de aula, as actividades poderão ser intercaladas, obedecendo a uma sequência que esteja de acordo com os respectivos objectivos.

Vamos proteger a nossa terra

Onde se meteu a água?
Onde se meteu a comida?
Por quê tanta sede?
Por quê tanta fome?

Muitas vezes o homem faz estas perguntas! A fome e a sede são os maiores problemas de África. As chuvas caem raras vezes e a fome é cada vez maior.

Quais serão as causas deste grande problema?

O homem vive preocupado. E já descobriu que não é só a seca a principal causa da existência da fome. Ele próprio é um dos maiores responsáveis por esta situação.

O homem, na luta pela vida, destrói inconscientemente vegetação, empobrece o solo, criando desertos. Estes desertos podem atingir grandes extensões de terra que antes eram produtivas.

A agricultura não cuidada empobrece o solo.

Para se resolver este problema, é necessário enriquecer a terra com adubos ou deixá-la repousar alguns anos sucessivos.

Os animais domésticos como o boi, o cabrito, a ovelha, empobrecem o solo se pastarem sempre no mesmo local.

Ora, o capim é a cobertura natural da superfície da terra.

Se ele desaparece, inicia-se assim a desertificação.

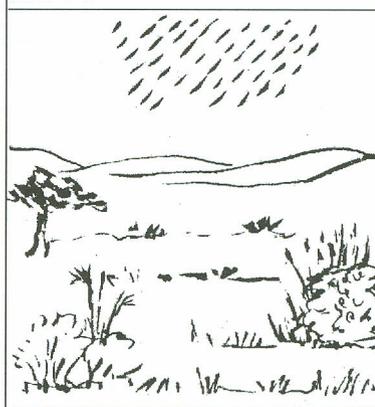
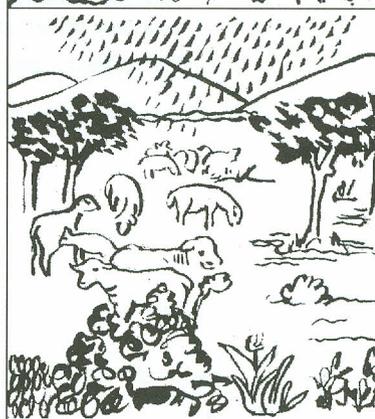
O abate das árvores também contribui muito para despir a terra, deixando-a sem defesa contra a acção dos ventos e das chuvas. A isto chama-se desflorestação, e acontece quando se cortam as árvores para preparar o carvão e a lenha, estacas de construção, quando se fazem queimadas, se abrem novas machambas, sem que se plantem novas árvores para substituir as que foram derrubadas.

Amemos a terra que é nossa.

Vamos valorizar a nossa terra, plantando árvores, protegendo o capim, evitando as queimadas, abrindo poços...

A terra é generosa. Ela dá-nos tudo o que queremos.

Vamos plantar, plantar, plantar...



4.2.1. Ensino-aprendizagem implícito do vocabulário

Exercício: Identificação de palavras relacionadas com a protecção e a destruição do solo

1. Transcreve do texto frases relacionadas com a protecção e com a destruição do solo.

Sugestão de resposta:

Frases relacionadas com a protecção	Frases relacionadas com a destruição
<ul style="list-style-type: none"> • É necessário enriquecer a terra com adubos ou deixá-la repousar alguns anos sucessivos. • Amemos a terra que é nossa. • Vamos valorizar a nossa terra, plantando árvores, protegendo o capim, evitando as queimadas, abrindo poços... • Vamos plantar, plantar, plantar, plantar... 	<ul style="list-style-type: none"> • O homem destrói inconscientemente a vegetação e empobrece o solo criando desertos. • A agricultura não cuidada empobrece o solo. • Os animais como o boi, o cabrito, a ovelha, empobrecem o solo. • O abate das árvores também contribui muito para despir a terra. • A deflorestação acontece quando se cortam as árvores para preparar o carvão e a lenha, estacas de construção.

2. Lê as frases identificadas em 1.

3. Identifica as palavras-chave nas frases identificadas em 1.

Sugestão de resposta:

Exemplos de palavras-chave relacionadas com a "protecção":

- É necessário enriquecer a terra com adubos ou deixá-la repousar alguns anos sucessivos.

enriquecer

adubos

repousar

- Amemos a terra que é nossa.

amar

terra

Exemplos de palavras-chave relacionadas com a "destruição":

- O homem destrói inconscientemente a vegetação e empobrece o solo criando desertos.

destruir (a vegetação)

empobrecer (o solo)

(criar) desertos

- *A agricultura não cuidada empobrece o solo.*

(agricultura) não cuidada

empobrecer (o solo)

4. Agrupa as palavras-chave identificadas em 3, formando duas listas (“protecção” e “destruição”).

Sugestão de resposta:

Palavras relacionadas com a protecção (P) e com a destruição (D):

P – *enriquecer, adubos, repousar, amar, terra, valorizar, plantar, proteger, poços,...*

D – *destruir, empobrecer, deserto, agricultura, solo, animais,...*

4.2.2. Ensino-aprendizagem explícito do vocabulário

Exercício: Alargamento do vocabulário

1. Alarga as listas de palavras produzidas no número 4 do exercício 4.2.1, acrescentando mais palavras relacionadas com a “protecção” e com a “destruição”.

Exemplo:

P – *água, fértil, fertilizar, floresta, preservar, preservação, cultivar,...*

D – *seca, queimada, queimar, abater, inundação, cheia, desertificação,...*

2. Para cada uma das palavras que obtiveste, forma pelo menos uma palavra da mesma família. Este exercício poderá ser feito com a ajuda de um dicionário.

Exemplo:

Palavras do texto	Palavras novas
<i>Planta</i>	<i>Plantação</i>
<i>deserto</i>	<i>desertificar</i>
<i>empobrecer</i>	<i>empobrecimento</i>
<i>floresta</i>	<i>reflorestar</i>
...

3. Com base na lista de palavras do exercício 1, constrói frases ou pequenos textos.

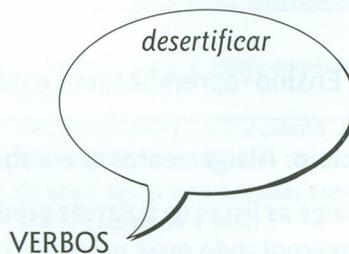
Exemplo de resposta: *A terra onde vivemos deve ser protegida e valorizada. Uma das maneiras de proteger a terra é plantar sempre árvores para evitar a desflorestação e a desertificação.*

4.2.3. Combinação do ensino-aprendizagem do vocabulário e da gramática

Exercício: Classificação de palavras e frases

1. Classes de palavras:

Observa a lista de palavras novas que criaste no número 2 dos exercícios 4.2.2 e preenche os balões, tendo em conta as classes de palavras que encontraste.



2. Tipos de frase:

- a) Identifica pelo menos duas frases do texto com tipos de frases já conhecidos.

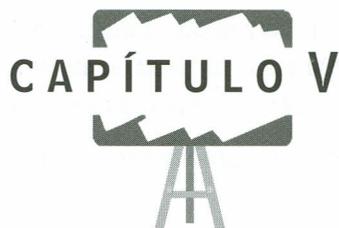
Exemplos:

Interrogativas: *Onde se meteu a água?*

Declarativas: *O homem vive preocupado.*

Imperativas: *Amemos a terra que é nossa.*

- b) Contrói frases de tipos diferentes com base nas frases do texto.



CAPÍTULO V

O ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita

Maria João Diniz e Marisa Mendonça

Para que as nossas crianças saibam falar português, temos que as deixar falar, errar, tentar de novo, até falarem bem, tal como acontece quando se aprende a língua materna; para aprender a ler e a escrever acontece a mesma coisa, é preciso que o aluno leia e escreva, erre, tente de novo, até conseguir. (Waddington & Veloso (1999), adaptado).

1. Introdução

Na situação de aprendizagem de uma língua não materna, como é o caso do português em Moçambique, nas zonas rurais, a exposição a esta língua é praticamente da responsabilidade da escola e do professor. Assim, quanto maior for a exposição à língua portuguesa, nas suas vertentes oral e escrita, maior é a probabilidade de sucesso na aprendizagem. Falar com os alunos, na sala de aulas e fora dela, criar condições para eles ouvirem e falarem em português, ler-lhes diferentes tipos de texto, escrever no quadro, fornecer-lhes material escrito para lerem na escola e em casa, programar actividades para os alunos escreverem são algumas iniciativas que o professor deve tomar para expor os alunos à língua portuguesa. Parafraseando Abreu et al. (1991),

proporcionar à criança o acesso a todas as formas de comunicação e o contacto assíduo com elas é um processo que vai despertar nela mecanismos internos de extrema importância na formação e desenvolvimento dos esquemas mentais que lhe dão acesso à compreensão e expressão de mensagens.

É de consenso entre os investigadores em didáctica que, como referem Gomes et al. (1991), no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, o professor deverá ter em conta uma variada gama de aspectos, entre os quais podem destacar-se:

- a comunicação oral é a primeira forma de comunicação que o aluno deve dominar;
- a iniciativa de os alunos comunicarem deve ser aceite e encorajada;
- a aprendizagem da leitura e da escrita parte das aquisições orais;
- o professor deve criar condições que favoreçam a aprendizagem, através do treino sistemático da oralidade, da leitura e da escrita;
- as actividades de comunicação propostas aos alunos devem, gradualmente, possibilitar o uso integrado das capacidades de ouvir, compreender, falar, ler e escrever;
- a aprendizagem deve ocorrer sempre em situações de comunicação que motivem os alunos a participar.

As actividades a propor aos alunos devem ser variadas, quer durante a aula, quer numa sequência de aulas. Muitas vezes o que os desmotiva para as aulas de Português é o facto de estas terem sempre a mesma estrutura. Normalmente os professores programam e orientam as aulas usando sistematicamente a seguinte sequência: leitura e interpretação de um texto, explicação dos vocábulos difíceis e tratamento de um conteúdo gramatical específico. De um modo geral, a redacção só se faz no dia de prova. Ora, este é o modelo típico de momentos e estratégias que caracterizam as aulas de Português e que praticamente não sofrem alterações. Acreditamos que os professores conhecem outros modelos que podem, por exemplo, começar com um diálogo, ou com uma actividade de escrita, ou com a leitura de uma história. É claro que uma aula de Português pode integrar leitura, interpretação e debate sobre um tema suscitado pelo texto. Mas a aula de Português pode também ser dedicada, na sua totalidade, quer a uma actividade de escrita individual ou colectiva, quer ao treino da leitura oral, por exemplo.

Quando auscultamos os professores do ensino básico sobre os progressos e dificuldades dos alunos surgem frequentemente afirmações do tipo:

- *os alunos não gostam de Português, só gostam de Matemática;*
- *este método de ensino da leitura não é adequado, os alunos decoram os textos do livro e não sabem ler outros textos fora do livro;*
- *os alunos lêem mas não escrevem, não gostam de ler, não se exprimem de forma adequada oralmente e por escrito, etc.*

Estas situações decorrem, na maior parte das vezes, da adopção de procedimentos inadequados a nível da condução do processo de ensino-aprendizagem e também de práticas rotineiras na aula de Português.

Assim, o presente capítulo tem por objectivo apresentar um conjunto de reflexões teóricas e sugestões de actividades, visando contribuir para tornar as aulas de Português menos repetitivas, mais atractivas e mais produtivas para os alunos e professores. A ideia de abordar três temas num mesmo capítulo resultou do facto de se verificar que – diferentemente do que acontece relativamente à avaliação ou ao ensino do vocabulário e da gramática – a oralidade, a leitura e a escrita são áreas normalmente tratadas de forma privilegiada nos livros de didáctica e na formação do professor, e para as quais este tem mais apoio em termos de suporte teórico e de sugestões de trabalho.

As reflexões e sugestões aqui apresentadas têm em consideração os objectivos preconizados nos programas e as experiências recolhidas numa escola primária rural (Chibututuine). Não se pretende tratar exhaustivamente cada um dos temas mas, sobretudo, sugerir algumas estratégias e actividades que podem funcionar quando se ensina português nas escolas moçambicanas, ajudando o professor a alterar a rotina das suas aulas.

O capítulo integra duas secções principais: a secção 2 versa sobre a oralidade e, na secção 3, são tratadas a leitura e a escrita. Foi dada maior atenção ao tema da oralidade uma vez que, de um modo geral, os professores tendem a desvalorizar o desenvolvimento desta habilidade a partir do momento em que os alunos começam a ler e a escrever. Pretende-se, assim, motivar o professor para a realização de aulas para prática da oralidade, cujo desenvolvimento adequado é a garantia de sucesso a nível da leitura e da escrita.

Em cada uma das secções são apresentadas breves reflexões teóricas sobre os temas, e são sugeridas estratégias e actividades para a motivação e desenvolvimento das habilidades específicas (oralidade, leitura e escrita). Isto não significa que, no processo de ensino-aprendizagem, cada uma destas habilidades deva ser aprendida e desenvolvida isoladamente. Pelo contrário, a aprendizagem deve ser feita de forma integrada, ou seja, quando se treina, por exemplo, a habilidade específica de ouvir, pode-se partir da oralidade, da leitura ou da escrita; pode-se escrever tomando como ponto de partida a leitura de um texto escrito; um texto escrito pode ser a motivação para actividades de

oralidade e escrita. Trata-se, neste capítulo, de sistematizar estratégias e actividades com objectivos específicos relacionados com as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever que, embora sejam provavelmente do conhecimento teórico de muitos professores, são pouco exploradas nas aulas de Português.

2. Ensino-aprendizagem da oralidade

2.1. Aspectos gerais

A língua é essencialmente um código de comunicação oral, e esta constitui assim o primeiro estágio de aprendizagem. Por essa razão, em Moçambique, onde muitos alunos desconhecem a língua portuguesa quando iniciam a sua vida escolar, o ensino-aprendizagem desta língua introduz-se por via da oralidade.

A escrita, por seu lado, é um código secundário que assenta numa convenção, e que liga os elementos sonoros a grafismos. A oralidade e a escrita estão articuladas entre si, mas encerram características e regras específicas que devem regular o seu ensino.

A habilidade oral integra duas formas, que são “ouvir” e “falar”. “Ouvir” é uma habilidade tão natural que a sociedade considera deficientes os que têm dificuldades de audição, dando-lhes tratamento diferente. Como referem Reis & Adragão (1990), entre a multiplicidade de sons que chegam ao ouvido humano, a língua materna é um dos primeiros no tempo, na importância, na carga afectiva. A criança é muito mais estimulada a distinguir os matizes da língua materna (e entre estes os que são portadores de significado) do que os ruídos dos animais, do vento que sopra, do prato que cai, da música que se toca. Contudo, não se pode considerar que a capacidade auditiva desenvolvida durante a primeira infância seja suficiente para a comunicação oral ao longo de toda a vida. Isto é verdade quando se refere à aquisição da língua materna, mas também se aplica ao contexto de aprendizagem do português em Moçambique, ou seja, o que se desenvolve em termos de capacidade auditiva nos primeiros meses de aulas não é suficiente para a eficiente comunicação oral ao longo da escolaridade e da vida. É preciso desenvolver a apreensão do significado e dos objectivos das mensagens recebidas, isto é, é preciso aperfeiçoar a técnica de descodificação, a técnica de ouvir. Depois, importa compreender as implicações linguísticas (contextuais) e paralinguísticas (psicológicas, sociológicas, por exemplo) de cada mensagem ouvida. Há ainda a necessidade de armanejamento na me-

mória e, para tal, de articulação de cada novo conteúdo com os conteúdos anteriormente adquiridos (por recepção e por criação pessoal).

Uma habilidade intimamente ligada à função de ouvir é aquilo a que podemos chamar “saber escutar”. Isto implica, primeiro, dar ao interlocutor tempo e condições para falar, distinguir o que é essencial e o que é acessório para o emissor, distinguir na forma o que é voluntário e o que é involuntário. Implica, também, estimular o interlocutor a dar as precisões necessárias, a manter a comunicação, a demonstrar interesse pela pessoa e pelo assunto da mensagem, a provar tê-la compreendido. Todas estas capacidades podem existir no indivíduo não escolarizado e fazer dele um excelente ouvinte, desde que esteja exposto com frequência à língua alvo. Na situação de aprendizagem escolar, compete ao professor fazer do aluno um bom ouvinte.

No que se refere à habilidade de “falar”, esta exige, em primeiro lugar, um perfeito domínio do aparelho fonador. Mas falar não é só pronunciar bem os sons da língua. É saber utilizá-los na comunicação e com autonomia. É, pois, objecto de uma longa aprendizagem em que o professor se apresenta como modelo, firme na sua correcção, mas consciente de que vai ter de ajudar a distinguir o correcto do incorrecto, o obrigatório do facultativo, o aceitável do inaceitável. Por outro lado, falar é a forma mais directa de exprimir o pensamento, ou melhor, é a expressão oral da própria organização mental. A maior parte de nós pensa falando para si ou fala pensando em voz alta. Ajudar o aluno a organizar a sua fala, com clareza e pertinência, com hierarquização de conteúdos e correcção na construção frásica é uma forma de o ajudar a pensar e a tomar consciência do seu próprio pensamento. Analisar com ele a adequação das suas produções às intenções comunicativas significa fornecer-lhe meios de se auto-avaliar na sua interacção social e de corrigir, se necessário, as suas próprias realizações. Tudo isto estimulará inclusivamente o aluno a comunicar oralmente, desde que lhe seja dado tempo, oportunidade e condições para o fazer sem constrangimentos.

O professor terá que orientar o ensino-aprendizagem da oralidade contemplando algumas características como, por exemplo, a pronúncia, a entoação, a altura da voz. Para isso, poderá aproveitar meios auxiliares, utilizar exercícios e técnicas específicas. Mas, na verdade, dificilmente falamos do que não nos interessa. Quer dizer, não será fácil estabelecer uma conversa aberta e livre sobre um tema curricular se antes não se tiver sabido despertar o real interesse do aluno por esse tema. Sabendo que falar é importante e que estimular a fala é uma das tarefas do professor, este tem que programar a abordagem, com os alunos, de temas motivadores como a vida familiar, o dia a dia, os trabalhos na machamba, o futebol, a ocupação dos tempos livres, a saúde e a alimentação, etc. Por exemplo, uma partida de futebol entre equipas de esco-

las diferentes pode servir de ponto de partida para um debate na turma; um surto de cólera numa zona próxima da escola pode constituir tema de conversa sobre saúde e higiene. Por outras palavras, é preciso que o professor coloque, entre os seus objectivos programáticos, “treinar a oralidade” de forma motivadora. Portanto, à semelhança do que acontece com a leitura e a escrita, a oralidade também se ensina, se aprende e se desenvolve. De um modo geral supõe-se, naturalmente, que as condições fisiológicas dos alunos são adequadas, mas há deficiências que podem dificultar a fala, muitas vezes já manifestadas na aquisição da língua materna. Cabe ao professor estar atento e saber diagnosticar os problemas para, à partida, não agir negativamente sobre os alunos.

Como já foi referido no capítulo I, a maioria das crianças moçambicanas, ao iniciar a escolaridade, passa directamente do meio familiar para a escola, sem ter tomado contacto com a língua de ensino, o português, e sem ter beneficiado de uma educação pré-escolar. As crianças, em princípio, chegam à escola com um domínio básico das habilidades orais na língua materna. Estão habituadas a uma comunicação oral que abrange questões do dia a dia e aspectos sócio-culturais, tendo, portanto, predisposição cognitiva para iniciar a comunicação em língua portuguesa. Contudo, embora estejam motivadas para ouvir e falar na sua língua materna não estão, naturalmente, motivadas para ouvir ou falar português, isto é, não precisam de ouvir ou falar esta língua para garantir as suas necessidades imediatas de comunicação. Compete, portanto, ao professor orientar as aulas criando muitas e variadas situações de comunicação para despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem desta nova língua.

Quando se fala do ensino-aprendizagem de uma língua, considera-se necessário tomar em conta, como já foi referido, as quatro “competências básicas”, nomeadamente ouvir, falar, ler e escrever. Segundo Reis & Adragão (1990), a noção clássica de escola tende a limitar o ensino da língua às competências de ler e de escrever; procede-se muitas vezes como se ouvir e falar não pertencessem aos objectivos da escola, considerando-se que ouvir é uma habilidade natural, e que se aprende a falar na rua ou em casa. Seguindo esta perspectiva, competiria à escola unicamente ensinar a ler e a escrever. Quando se trata do ensino da língua materna, é comum não se dar a importância devida à oralidade. Há, pois, muitas vezes a tendência, por parte dos professores, a não valorizarem o desenvolvimento da oralidade, o que não é aceitável.

No caso do ensino-aprendizagem de uma língua não materna, a tendência a abandonar o desenvolvimento da oralidade dá-se a partir do momento em que os alunos começam a aprender a ler e a escrever. Esta é a situação

que muitas vezes ocorre no nosso ensino. No ensino básico, os professores planificam e orientam a aprendizagem do português a partir da oralidade. Há, porém, muitas vezes, duas tendências: uma que se caracteriza por introduzir a aprendizagem da língua pela oralidade e, durante várias semanas, só exercitar a oralidade; outra que se caracteriza por abandonar a exercitação da oralidade a partir da altura em que os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita. Nenhuma destas metodologias é aconselhável. Por um lado, priorizar a oralidade não significa isolar e exercitar só esta habilidade durante um período específico. Por outro lado, embora no ensino básico o ensino-aprendizagem da língua portuguesa deva iniciar priorizando-se a aprendizagem da oralidade, é imprescindível que a exercitação desta habilidade percorra toda a escolaridade.

De facto, a oralidade é a primeira habilidade a ser exercitada na introdução da nova língua, o português. Contudo, é indispensável que, em paralelo, as crianças tomem contacto com a escrita, ainda que não com objectivos de aprendizagem específicos. Recordamos que as crianças que têm o português como língua materna e que estão familiarizadas com ela não só comunicam oralmente nesta língua, como também tiveram contacto com a escrita (mesmo sem saber ler nem escrever), antes de entrarem para a escola. Pelo contrário, a maioria das crianças que entram para as escolas moçambicanas, como várias vezes referimos, não só não fala português, como também não teve contacto com nenhum código escrito. Portanto, a responsabilidade das escolas e dos nossos professores é acrescida, porque se trata de enfrentar a situação em que o início da escolaridade coincide praticamente com o início do contacto com a língua portuguesa nas suas formas oral e escrita.

As reflexões até aqui apresentadas permitem fazer uma revisão de alguns aspectos importantes em torno dos conceitos e das metodologias de ensino-aprendizagem da oralidade. Realçámos a importância da oralidade como primeira etapa de aprendizagem da língua, as características da oralidade e a necessidade de treino das habilidades com ela relacionadas. Vamos a seguir sugerir algumas estratégias e actividades para exercitação da oralidade.

2.2. Aprender a “ouvir” e a “falar” português

Como sabemos, no começo da aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna, deve existir uma etapa de iniciação à oralidade, que corresponde ao primeiro contacto com esta língua e que antecede a iniciação às actividades da leitura e da escrita. Nesta etapa, os alunos aprendem formas elementares da comunicação oral, nas suas duas vertentes, que são “ouvir” e “falar”. A sua duração deve estar de acordo com o nível de domí-

nio da língua portuguesa pelos alunos. Por exemplo, é natural que os alunos do campo precisem de mais tempo do que os alunos da cidade. É natural também que esses alunos tenham mais dificuldades em participar na sala de aulas porque não conhecem a língua e, conseqüentemente, sentem-se inibidos.

Fazer perguntas é uma estratégia eficaz para levar os alunos a participarem e, mais especificamente, para iniciar e desenvolver as habilidades de “ouvir” e “responder”. As perguntas feitas pelo professor devem, de um modo geral, ser dirigidas em primeiro lugar a toda a turma e de modo claro para que todos oiçam. O professor deve conceder aos alunos o tempo necessário para organizar as respostas e, depois disso, indicar o aluno que deve responder de entre os que, provavelmente, levantam o braço. É importante que preste atenção aos alunos que nunca se disponibilizam para responder, estimulando-os a fazê-lo. Se os alunos mostrarem que não perceberam a pergunta, o professor deve fazê-la de outra maneira, para que, depois de compreenderem, eles possam responder adequadamente. É importante também habituar os alunos a fazerem perguntas aos colegas e ao professor. As perguntas devem ser feitas para obter respostas completas e elaboradas, de acordo com o nível dos alunos, ou seja, não convém que se façam perguntas fechadas (que só exijam respostas “sim” ou “não”).

De um modo geral, os professores têm a consciência de que a capacidade de fala dos seus alunos só se pode desenvolver quando se lhes dá oportunidades para expressar as suas ideias entre si e desenvolvê-las. Contudo, muitas vezes têm dificuldades no que se refere a como fazê-lo. Acontece frequentemente que, nas aulas, os professores fazem perguntas aos alunos, mas estas nem sempre são respondidas com a correcção e a extensão desejadas. São, quase sempre, demasiado breves, pois muitas vezes as perguntas formuladas são mais fechadas que abertas, reduzindo, deste modo, oportunidades para os alunos questionarem, discutirem, descreverem, explicarem e argumentarem, sobre vários aspectos do seu quotidiano familiar, escolar, comunitário, etc.

Acontece também frequentemente que os professores se limitam a exigir dos alunos respostas em coro às perguntas que formulam. No início da aprendizagem, as respostas em coro permitem que os alunos fixem as palavras e as estruturas, dando oportunidade a que usem o ouvido para imitar o modelo; também permitem que os alunos mais tímidos participem. Contudo, o professor não pode usar unicamente e sempre o coro porque, além de se tornar monótono, pode levar os alunos a repetirem as palavras ou frases sem perceberem o que dizem, isto é, sem interiorizar. Ademais, as respostas dadas só em coro não estimulam individualmente o aluno para a aprendizagem.

Na etapa de oralidade inicial, como referem Gomes et al. (1991), é prioritário que os alunos oiçam e compreendam frases ditas pelo professor em situação, repitam e imitem o professor, e comuniquem com os colegas, usando as frases aprendidas. Assim, o professor deve orientar as suas aulas iniciais falando com clareza, pausadamente, dirigindo-se aos alunos no sentido de os conduzir para a compreensão do que ele diz e, aos poucos, de forma natural, introduzir diálogos. Isto não significa, porém, que o professor se limite a frases simples e curtas. É importante expor os alunos também a textos mais longos como sejam, por exemplo, as histórias. Quando entram para a escola, de um modo geral, todas as crianças têm o hábito e gostam de ouvir contar histórias. Estão, portanto, motivadas para esta actividade. As crianças do campo, porém, provavelmente nunca ouviram contar histórias em português, embora estejam naturalmente predispostas para esta actividade. Assim, é importante que, logo a partir das primeiras semanas de aulas, e ao longo do primeiro ano de escolaridade, o professor conte uma história aos alunos diariamente. Deverá começar por histórias breves e, de preferência, abordando temas idênticos aos das histórias tradicionais que os alunos já conhecem. No princípio o professor poderá mesmo resumir partes da história, em língua materna, desde que não seja uma estratégia sistemática pois pode habituar os alunos à tradução, o que não é aconselhável. É natural que nos primeiros dias os alunos não compreendam as histórias, mas o uso sistemático desta estratégia vai ajudá-los muito não só a desenvolver o seu conhecimento de vocabulário e de estruturas da língua portuguesa, como a evoluir na habilidade de ouvir.

Os diálogos são importantes para o aluno se familiarizar quer com os colegas e com o professor, quer com a língua que começa a aprender. A criança também tem coisas para dizer. Se, por um lado, ela deve ouvir os outros, estes também devem saber ouvi-la. Como referem Abreu et al. (1990), o saber que se é escutado ajuda a saber escutar.

Os diálogos devem ser programados tendo em conta as temáticas que motivam os alunos. Assim, por exemplo, seria importante garantir que, nos primeiros dias de aula, os alunos compreendam perguntas a eles dirigidas a respeito da sua própria identificação e das coisas que os rodeiam, dominem o vocabulário relativo a si e ao meio que os rodeia (identificação, escola, natureza à volta da escola) e os actos de fala para se apresentar. Para o efeito, sugerimos que o professor organize uma lista de frases e de vocabulário básico que os alunos deverão compreender e usar num determinado período de tempo que pode ser, por exemplo, de um mês. Da lista podem constar, por exemplo:

- **frases que os alunos devem compreender:** *Como te chamas? Quantos anos tens? Em que escola estudas? Com quem vives? O que vês na imagem (ali)? O que é isto? Quantos são? O que é que fazes? Fecha(abre) a porta! Senta-te (levanta-te)!*
- **lista do vocabulário básico que os alunos devem compreender e usar:** *cabeça, cara, olhos, nariz, orelha, etc.* (nomes de partes do corpo humano); *quadro, pasta/sacola, carteira, caneta, lápis, giz, apagador, régua, afiador, borracha, etc.* (nomes de objectos relacionados com a escola); *árvore, flor, mangueira, papaieira, batata doce, etc.* (nomes referentes à natureza à volta da escola); *lavar, pentear, fechar, abrir, ouvir, ver, comer, vestir, cozinhar, estudar, limpar, apontar, jogar, ir, vir, etc.* (verbos de acção);
- **frases que os alunos devem produzir:** *sou o António (José...); tenho x anos; estudo na escola x; a minha escola é bonita (grande...); quando acordo lavo os dentes (a cara...), penteio-me (visto-me...), etc.*

Uma listagem deste tipo, também sugerida no capítulo II, permite controlar melhor o processo de ensino-aprendizagem e facilita uma avaliação mais objectiva.

As actividades a seguir apresentadas permitem que o aluno: aprenda a identificar-se; adquira o vocabulário básico relacionado com o contexto da sala de aulas e circundante; desenvolva a capacidade de usar os vocábulos aprendidos em frases. A nível da aquisição do vocabulário básico, apesar de o objectivo principal ser “nomear objectos”, é muito importante que o professor habitue os alunos a dizer frases completas, isto é, quando o professor pergunta ao aluno *O que é isto?*, a resposta deverá ser *Isto é uma carteira* ou *É uma carteira*, e não somente *carteira*. O vocabulário e estruturas aprendidas deverão ser sistematicamente revistos e treinados nas aulas e em dias subsequentes, para permitir uma melhor retenção.

Como já foi referido no capítulo I, convém realizar uma parte destas actividades fora da sala de aulas para que o aluno se sinta menos inibido e aprenda de forma mais natural possível.

2.2.1. O objectivo da actividade que se propõe a seguir é conduzir os alunos a serem capazes de se identificar. Para atingir este objectivo principal, os alunos são também introduzidos no treino da habilidade de saber ouvir (isto é, compreender as perguntas do professor).

O professor inicia um diálogo, identificando-se. Por exemplo, diz: *eu chamo-me José, sou professor e tenho x anos*. Como se pode verificar, para realizar este acto de fala, como modelo, o professor referiu alguns dados

essenciais como sejam o nome, a ocupação e a idade. A partir daqui o professor dirige-se aos alunos, para obter as respectivas identificações, com perguntas do tipo: *Como te chamas? Quem és tu? Quantos anos tens?* Através da repetição e da imitação, os alunos irão aos poucos compreender as perguntas e responder. Em caso de muita dificuldade de comunicação, o professor deverá recorrer à língua materna para explicar o que significam as perguntas.

Para evitar monotonia, que pode ser criada pelo diálogo entre o professor e cada um dos alunos da turma, pode-se pedir aos alunos que mais rapidamente aprenderam que façam as mesmas perguntas aos colegas. Durante os diálogos, o professor deve circular pela turma, mantendo os alunos atentos e interessados.

2.2.2. A actividade que a seguir se propõe tem como objectivo levar os alunos a nomearem objectos da sala de aulas. O professor aponta para cada um dos objectos (por exemplo, carteira, cadeira, quadro, giz), e faz perguntas do tipo: *O que é isto? O que é aquilo?*. Provavelmente os alunos não sabem, pelo que o professor dá a resposta modelo: *isto é uma carteira; aquilo é um quadro*.

Dada a resposta modelo, o professor leva os alunos a repetirem a frase, quer em coro, quer individualmente. O professor usa a mesma estratégia em relação aos outros objectos da sala de aula como, por exemplo, cadeira, mesa, giz. Para criar maior participação dos alunos, o professor deverá levá-los a fazerem as perguntas uns aos outros.

Naturalmente o professor deverá estar atento para a introdução de novas palavras que os alunos não conhecem. Por exemplo, se um aluno se dirige a um colega e ambos não sabem dizer “quadro”, é preciso que o professor diga e repita a palavra a toda a turma.

2.2.3. A actividade proposta nesta secção é semelhante à anterior, mas deve ser realizada fora da sala de aulas. Neste caso, o objectivo é que o aluno nomeie objectos do espaço circundante, exterior à sala de aula.

- a) O professor dá um pequeno passeio, com os alunos, pelo espaço que rodeia a escola, nomeando todos os objectos que estão à volta. Pode dizer, por exemplo, frases como: *estamos a andar na areia; vemos aqui uma mangueira que é a árvore que dá mangas; ali está um canhoeiro; lá longe estão algumas pessoas a tirar água do poço; etc.*

Repare-se que são introduzidas, em contexto real, frases e estruturas diferentes das que surgiram na actividade 2.2.2.

- b) Em seguida, o professor convida os alunos a sentarem-se em círculo e, através do diálogo, leva-os a ouvir e a repetir cada uma das palavras a aprender, integradas em frases. Por exemplo, surgirão frases como: *Estamos debaixo de uma mangueira* (repete *mangueira*); *estamos debaixo de quê?* (esta pergunta serve para chamar a atenção dos alunos para o tipo de resposta a dar). O professor leva os alunos a repetir, em coro, a frase que constitui resposta, ou seja, *estamos debaixo de uma mangueira*.
- c) Depois de repetirem a frase em coro, o professor faz a mesma pergunta a quatro ou cinco alunos, que devem responder individualmente.
- d) Seguidamente o professor diz uma frase do tipo: *A mangueira é uma árvore que dá mangas* (e repete a palavra *mangas*). Os alunos repetem a frase e, depois, mais insistentemente, as palavras *mangueira* e *mangas*.

Esta estratégia deverá ser repetida para a introdução dos outros vocábulos que poderão ser integrados noutra tipo de frases.

2.3. Desenvolver a oralidade

Quando os alunos já compreendem o que ouvem e falam usando frases curtas e simples em português, é necessário continuar o processo de ensino-aprendizagem da oralidade, mesmo considerando que a aprendizagem da leitura e da escrita passa a ocupar um espaço significativo nas aulas. Para que os alunos evoluam a nível da expressão oral é necessário que, nas aulas de Português, eles sejam sistematicamente envolvidos em actividades práticas para treino desta habilidade. Assim, são a seguir sugeridas algumas actividades que podem ajudar o professor a programar as suas aulas, promovendo o desenvolvimento da expressão oral dos seus alunos, quer a partir da oralidade, quer a partir da escrita.

2.3.1. Da oralidade para a oralidade

2.3.1.1. A actividade que aqui se propõe tem como objectivo levar o aluno a apreender o conteúdo global de uma história, contada por um colega da turma. Ao concretizar este objectivo, o aluno desenvolve a habilidade de saber ouvir, que é avaliada a partir do reconto oral.

O professor pede a um aluno que conte uma história que tenha ouvido e da qual tenha gostado. Os restantes alunos da turma ouvem com atenção para, a seguir, alguns a recontarem. Compete ao professor prestar atenção

aos recontos e conduzir cada um dos alunos às correcções necessárias, que deverão centrar-se fundamentalmente em aspectos de conteúdo da história. Por exemplo, ao recontar, o aluno pode revelar ter confundido as personagens na descrição de uma acção, ou pode esquecer-se de descrever uma acção principal que tenha implicações na compreensão global da história. As correcções devem ser feitas após o aluno terminar de falar e não durante a sua intervenção.

Esta actividade pode ser feita também em grupo pois permite abarcar todos os alunos e variar as histórias a serem ouvidas.

2.3.1.2. Na actividade que se segue, o objectivo é igualmente “aprender a ouvir”. Porém, diferentemente da actividade anterior que implicava a apreensão global da história, esta actividade conduz à apreensão de informações específicas, partindo igualmente da audição de uma história contada por um aluno.

Depois de ouvida a história, o professor dirige à turma perguntas sobre aspectos específicos da mensagem ouvida. Essas perguntas podem relacionar-se, por exemplo, com a identificação e as características das personagens, com as acções que ocorreram, com o local e o momento em que a acção ou acções se desenvolveram, com a causa ou causas dos acontecimentos, etc.

A título de exemplo, partimos do seguinte texto:

O coelho e a hiena eram amigos. Um dia o coelho visitou a hiena e convidou-a a ir a casa dele. Ao chegar lá o coelho tinha preparado comida para eles jantarem. O coelho arrumou tudo e chegou a hiena. Depois disse “oh amigo como está?” Disse “estou bem”. Depois o coelho, como era esperto, subiu em cima da mesa e começou a comer. A hiena não conseguia subir na cadeira. O coelho, que era esperto, comeu, comeu, comeu, comeu, depois disse “oh amiga sobe na cadeira para comer”. Depois a hiena disse “não posso”. Depois o coelho disse assim “eu te ajudo a subir”. Depois carregou a hiena, pôs na cadeira. Quando a hiena fez assim já não havia comida, o coelho tinha acabado toda a comida.

Aluno da 5ª classe da Cidade de Maputo (texto oral adaptado)

Depois de ouvirem a história, os alunos respondem oralmente às seguintes perguntas:

- a) Quais são as personagens da história?
- b) O coelho convidou a hiena para quê?
- c) Depois de a hiena chegar e de se cumprimentarem, o que é que o coelho fez?

- d) Por que é que a hiena não comeu logo?
- e) O que é que o coelho fez para ajudar a hiena?
- f) A hiena conseguiu comer? Porquê?

As respostas a estas questões permitem exercitar os alunos na habilidade de “saber ouvir” a história contada.

2.3.1.3. O objectivo da actividade que a seguir se propõe é levar o aluno a seleccionar as informações principais de uma conversa ouvida.

Esta estratégia pode envolver um diálogo entre colegas ou entre o professor e um aluno que se desenvolva em torno de perguntas do tipo: *Quantos anos tens/tem? Em que dia nasceste/nasceu? O que fazes/faz nos tempos livres? Com quem vives/vive?*

Depois de escutarem a conversa, os alunos respondem a perguntas do tipo: *Quantos anos tem o professor? E o colega? Em que dia nasceu o colega? E o professor? O que faz o professor nos tempos livres? E o colega?*

Esta actividade pode ser repetida em trabalho de grupo. Também se enquadra bem nos primeiros dias de aulas, favorecendo o conhecimento mútuo entre os alunos e o professor. Não tem que envolver todos os alunos da turma no mesmo dia; pode, por exemplo, ser repetida nos momentos finais de cada dia da primeira semana de aulas até que todos os alunos se apresentem.

2.3.1.4. Uma outra actividade que se pode realizar nas aulas tem em vista o resumo das notícias principais a partir da audição de um noticiário.

O professor proporciona aos alunos a audição de um noticiário pela rádio. Esse noticiário pode ser gravado ou ouvido directamente, conforme as condições existentes. Caso o professor não tenha acesso à rádio e/ou ao gravador, pode preparar um conjunto de notícias que lê, simulando um noticiário. A utilização do gravador é mais vantajosa pois permite, numa situação inicial, repetir a audição do noticiário, o que poderá ser necessário, se os alunos têm pouco treino da habilidade requerida.

Depois de se ouvir o noticiário, o professor faz perguntas aos alunos do tipo: *Quais foram as principais notícias nacionais? E internacionais? Após esta identificação, pode ser seleccionada uma das notícias sobre a qual os alunos respondem às questões: Onde? Quando? Quem? O quê? Como? Porquê?*

É importante que, ao aplicar esta estratégia, o professor tenha em conta as capacidades reais dos seus alunos. Assim, poderá apresentar um noticiário mais ou menos desenvolvido (duas ou três notícias apenas; notícias nacionais; notícias nacionais e desportivas; todo o noticiário), de acordo com o nível dos alunos.

2.3.1.5. O objectivo desta actividade é levar os alunos a identificarem as informações mais importantes a partir da audição de uma exposição oral feita, por exemplo, sobre um tema de outra disciplina. Esta actividade é de extrema importância, pois exercita o aluno na capacidade de “saber ouvir” informações ligadas a conteúdos de outras áreas do saber.

O professor convida um colega seu, professor de uma outra turma, para participar na sua aula de Português, fazendo uma breve exposição sobre um conteúdo da disciplina de Ciências Naturais, por exemplo. Os alunos ouvem a exposição, tomam apontamentos e, depois, com a ajuda do professor, apresentam oralmente as informações que identificaram. É claro que, para tomar apontamentos, os alunos têm que escrever. A escrita surge aqui como um meio a partir do qual se pratica a oralidade.

2.3.2. Da leitura para a oralidade

2.3.2.1. Nesta actividade os alunos vão recontar oralmente uma história lida. Para motivar para a leitura, o professor pode fazer uma breve conversa com os alunos sobre o sapo. Depois, os alunos lêem silenciosamente o seguinte texto¹:

O SAPO É NOSSO AMIGO

Na machamba da escola apareceu um sapo a saltar.

– Olhem um sapo! Um sapo! – gritou um menino.

Vieram então muitos meninos ver o sapo.

– É tão feio! – disse o Pedro.

– Toma, toma – gritava o João ao mesmo tempo que batia no sapo com um pau.

– Deixem o sapo saltar! Ele não faz mal a ninguém e é muito amigo das machambas – disse a Joana da 4^a classe.

– Porquê? – perguntou a Lúcia.

– Porque come os bichinhos que estragam as couves e as alfaces.

– Tens razão, Joana. Não podemos fazer mal aos sapos. Eles são nossos amigos – disse o José.

¹ Cf. *Vamos ler e escrever. Português 2^a classe* (vol.2, p. 84).

Depois da leitura, os alunos respondem oralmente às seguintes questões colocadas pelo professor, que ajudam a preparar o reconto:

- a) O que é que apareceu na machamba da escola?
- b) O que é que fazia o sapo?
- c) O que fizeram os meninos?
- d) O que disse o Pedro?
- e) O que fez o João?
- f) O que é que a Joana disse?
- g) E o que disse o José?

Após a resposta às questões, o professor orienta os alunos para o reconto oral individual.

Exemplo de reconto:

Na machamba da escola apareceu um sapo que saltava. Muitos meninos foram ver o sapo. O Pedro disse que era muito feio. O João começou a bater nele. A Joana disse para o deixarem saltar porque o sapo não faz mal a ninguém. Disse também que ele é amigo da machamba porque come os bichinhos que estragam as culturas. Então o José deu razão à Joana e disse que não se pode fazer mal aos sapos porque são nossos amigos.

Considerando que o texto base da actividade proposta versa sobre um animal, o professor pode proporcionar aos alunos a realização de um debate sobre o tema “a protecção dos animais”. Com esta actividade espera-se que o aluno treine a capacidade de exprimir a sua opinião, de ouvir e respeitar a opinião dos outros sobre um tema actual e importante para a sua formação integral.

2.3.2.2. Com esta actividade, pretende-se que o aluno seja capaz de dar a sua opinião sobre um tema, a partir da leitura de um texto de um colega. A título de exemplo, apresenta-se o seguinte texto sobre o fogo:

O fogo é muito importante para nós. Se não tivermos fogo, não podemos cozinhar. O fogo não controlado pode criar-nos problemas de destruir as nossas casas. Por exemplo, pode matar árvores, animais, pessoas e as nossas casas. O fogo para mim me faz bem, para poder acender para cozinhar, acender o carvão, para engomar a roupa. E as crianças não devem brincar com o fogo porque pode nos dar problemas de levar para o hospital. O fogo controlado por uma pessoa não faz mal porque não cria problemas.

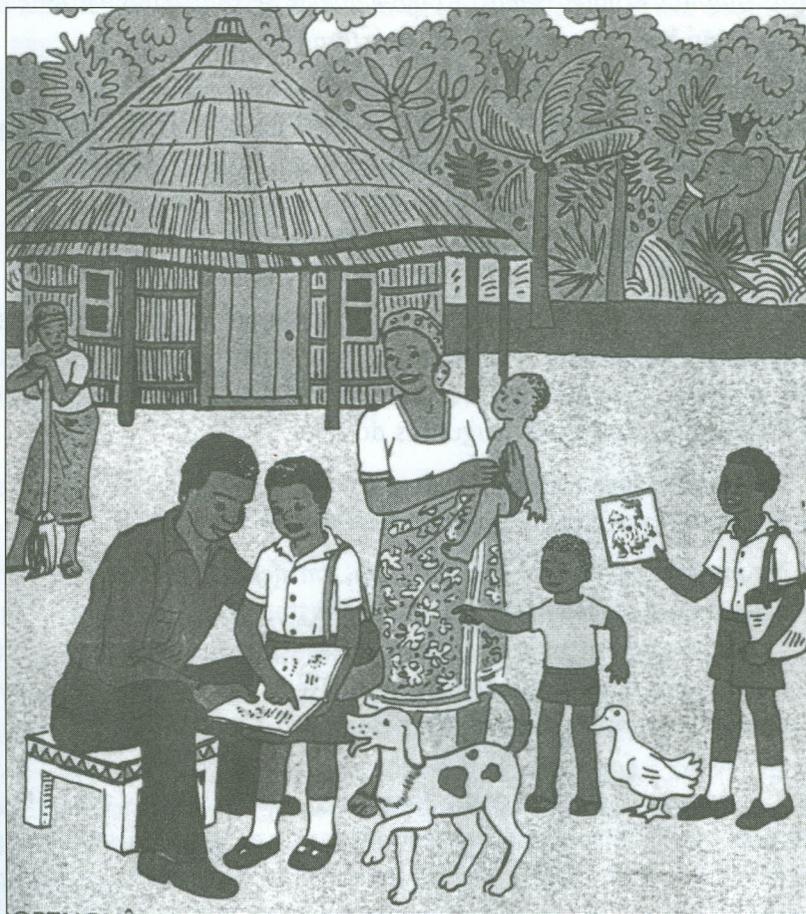
Aluno da 5ª classe da Província de Maputo (texto escrito, adaptado)

Um aluno faz a leitura do texto em voz alta. Após a leitura, o professor orienta os alunos para a identificação dos exemplos de utilidade e de perigo do fogo, expressos no texto. Posto isto, em grupo, os alunos conversam dando a sua opinião sobre outras utilidades e outros perigos do fogo. Terminada a conversa, cada grupo apresenta oralmente a síntese.

2.3.3. Da imagem para a oralidade

As imagens são um instrumento muito útil como ponto de partida para a realização de diversas actividades de língua. Uma única imagem pode servir para descrever oralmente e por escrito, para comentar, para legendar, etc. Qualquer livro do aluno de qualquer disciplina tem imagens, pelo que estas são um recurso simples e acessível. Propõem-se a seguir algumas actividades que conduzem à prática e desenvolvimento das habilidades de oralidade, a partir da imagem.

O primeiro conjunto de actividades realiza-se a partir da seguinte imagem².



² Cf. *Vamos ler e escrever. Português 2ª classe* (capa).

2.3.3.1. É objectivo desta actividade conduzir os alunos a serem capazes de descrever a imagem, nomeando e enumerando.

Poderão ser observados os seguintes procedimentos:

- a) O professor distribui a imagem a grupos de 3 alunos, por exemplo;
- b) Os alunos observam a imagem durante cerca de 5 minutos e trocam depois impressões entre si;
- c) O professor faz perguntas à turma sobre o que vêem na imagem; provavelmente os alunos responderão, espontaneamente ou com o auxílio do professor: *peessoas, um cão, um pato, uma casa, muitas árvores, um elefante*. Pode acontecer que alguns destes vocábulos não sejam conhecidos pelos alunos em português; se assim for, o professor deve dar-lhes a oportunidade de os nomear em língua materna para, de imediato, lhes ensinar como se diz em português;
- d) Depois, o professor pode fazer perguntas sobre a quantidade e a qualidade dos seres e objectos da imagem. Por exemplo, *Quantas janelas tem a casa? Quantas árvores vemos? Como é que as pessoas estão vestidas (calçadas)? São baixas (pequenas) ou altas(grandes)?*

As crianças contam ou descrevem, apontando na imagem. Podem dizer um número correspondente aos seres e objectos específicos (duas janelas), ou apenas dizer que são *muitas pessoas* ou *muitas árvores*. Podem também dizer que as pessoas são *altas/baixas, magras/gordas, estão calçadas/descalças, etc.*; são *meninos/rapazes* ou *senhor/senhora/, homem/mulher, etc.*

2.3.3.2. Nesta actividade os alunos identificam a função dos objectos e animais observados na mesma imagem. O professor orienta os alunos no sentido de estes dizerem para que servem os objectos e os animais que vêem na imagem, a partir de perguntas do tipo:

- *Uma mulher tem uma vassoura nas mãos; para que serve a vassoura? (espera-se a resposta: a vassoura serve para varrer);*
- *Na imagem vemos um cão, um pato, um elefante; qual a importância deles para o homem? (esperam-se respostas do tipo: o cão é amigo e, portanto, as crianças brincam com ele; em caso de perigo, o cão protege o seu dono; o pato serve para comer, etc.); são meninos/ rapazes/ ou senhor/ senhora/ homem/ mulher, etc.*

2.3.3.3. Esta actividade tem como motivação a descrição e caracterização das árvores que se encontram nas redondezas da escola. A partir da observação das árvores da imagem, faz-se uma ligação à realidade circundante,

provoca-se uma conversa sobre as árvores, na qual os alunos descrevem, identificam funções, explicam, argumentam, discutem.

O professor orienta os alunos para a observação do ambiente e para resposta às questões decorrentes:

- *Vemos algumas árvores na imagem; à nossa volta também temos algumas árvores. Que árvores vemos?*
- *Para que servem as árvores? (esperam-se respostas do tipo: dão sombra, dão madeira para construir casas, mesas, cadeiras, portas, dão frutos que se comem; etc.);*
- *Para que servem as árvores que vemos à nossa volta? (espera-se, neste caso, que os alunos se refiram a cada uma das árvores em particular).*

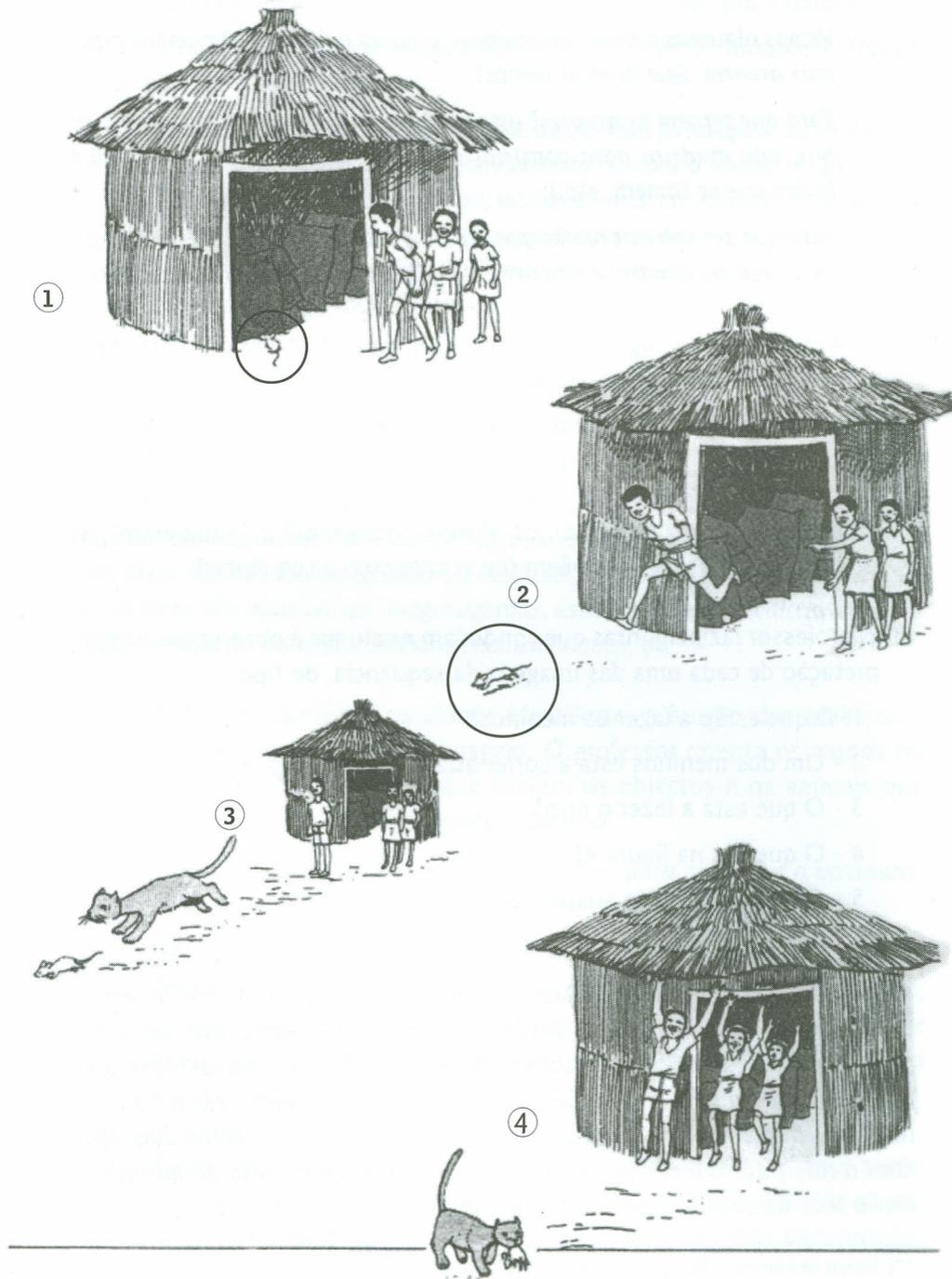
2.3.3.4. Propõe-se a seguir uma actividade cujo objectivo é que o aluno seja capaz de interpretar imagens:

- a) O professor diz aos alunos para observarem a sequência de imagens da página 110;³
- b) Sob orientação do professor, os alunos “nomeiam” e “enumeram” os objectos/coisas/seres que vêem (de acordo com a sequência);
- c) O professor faz perguntas que conduzam os alunos à observação e interpretação de cada uma das imagens da sequência, do tipo:
 - 1 - O que estão a fazer os meninos?
 - 2 - Um dos meninos está a correr atrás do rato. Porquê?
 - 3 - O que está a fazer o rato?
 - 4 - O que vêes na figura 4?
 - 5 - Os meninos estão tristes ou contentes?
 - 6 - Como é que se sabe?

A partir da conversa que o professor realiza com os alunos podem admitir-se outras interpretações, baseadas não só na observação, mas em jogos de imaginação. Neste caso, os alunos deverão justificar as “novas” interpretações. Por exemplo, se o professor optar por uma imagem em particular, relativamente à imagem 2, os alunos poderão dizer que *o menino quer apanhar o rato para brincar* (e não *o menino quer apanhar o rato porque está a roer o saco de comida*, como está na imagem).

³ Cf. *Vamos ler e escrever. Português 2ª classe* (vol. I, p.46).

Podem ainda prever-se outras perguntas que conduzam os alunos a imaginar o que poderá acontecer depois, ou mesmo a criar uma história a partir da sequência de imagens.



3. Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Como referimos na secção 2, a comunicação oral é a primeira fase de aprendizagem.

Quando a criança já é capaz de compreender o que ouve e já é capaz de falar, estão criadas as condições para a iniciação à comunicação escrita, ou seja, a criança está preparada para aprender a ler e a escrever.

O código da escrita tem características diferentes do código oral, que determina regras que as crianças têm que adquirir e desenvolver. Além das regras ortográficas, a escrita recorre a sinais de pontuação para reproduzir as pausas e a entoação da linguagem oral, usa descrições para significar gestos e entoações, utiliza geralmente um vocabulário seleccionado com mais rigor, é mais cuidada do que a linguagem oral em relação aos aspectos morfológico e sintáctico. Como referimos na secção 2, a competência oral integra as formas “ouvir” e “falar”. A competência escrita integra também duas formas, que são “ler” e “escrever”.

O ensino-aprendizagem da comunicação escrita deve desenvolver-se de forma progressiva até que o aluno seja capaz de ler, compreender o que lê e escrever. Começa na escola e prolonga-se por toda a vida. No entanto, essa aprendizagem, por parte da criança, de habilidades tão complexas como a leitura e a escrita não pode, de modo algum, realizar-se com pressa e com a preocupação obsessiva de cumprir rigidamente as planificações. O professor do ensino básico deve ter a consciência de que é sobre ele que recai a primeira responsabilidade por uma sólida aprendizagem dessas habilidades básicas, que constituem a garantia de sucesso ao longo da escolaridade. Por isso, compete-lhe promover uma aprendizagem da leitura e da escrita com estratégias que motivem os alunos, respeitando ritmos diferentes por parte destes.

Aprender a ler e a escrever são processos que decorrem normalmente em situação escolar, mas que podem ser reforçados no ambiente familiar e social da criança. As crianças com melhor desempenho na leitura e na escrita são, em geral, as que tiveram contacto com o texto escrito durante os primeiros anos de vida. Para essas crianças, ler, faz parte das suas vidas muito tempo antes de entrarem para a escola porque vêem os pais a ler e muitas vezes a comentar com os outros o conteúdo do que lêem, folheiam jornais/livros/revistas em casa, contactam com outro tipo de material escrito como “rótulos” das latas de produtos alimentícios e outros, convites, bilhetes, cartazes, etc. Escrever é também uma actividade com que essas crianças estão familiarizadas: vêem os pais a escrever, tomam contacto com lápis ou canetas para desenhar e pintar, etc.

No caso das nossas crianças a situação é diferente. Grande parte delas só toma contacto com material escrito quando entra para a escola. É frequente, por exemplo, ouvir os professores dizerem que é muito difícil ensinar a ler e a escrever, que muitos alunos levam muito tempo a aprender a identificar e a escrever as letras, ou que os alunos reconhecem as letras mas não lêem, etc. Muitos alunos reprovam na 1ª classe ou desistem, porque ficam desanimados quando enfrentam a aprendizagem da leitura e da escrita. Para reverter esta situação, cabe ao professor e à escola criar um ambiente acessível à leitura e à escrita, proporcionando à criança uma aprendizagem motivadora e desdramatizada. Logo a partir dos primeiros dias de aulas, quando o objectivo principal é que os alunos iniciem a comunicação oral, o professor deve, em paralelo, motivá-los para a comunicação escrita, ou seja, para a leitura e para a escrita.

Para motivar para a leitura as crianças que ainda não lêem, o professor deve, por exemplo, ler sistematicamente histórias curtas e simples versando temas ligados à realidade dos alunos, podendo ser histórias tradicionais que estes provavelmente tenham já ouvido contar nas suas línguas maternas; aconselha-se ainda que o professor leia outros textos como, por exemplo, avisos que regularmente são feitos pela direcção da escola que muitas vezes são ditos oralmente e não lidos, notícias, cartas, etc.

Para motivar para a escrita, e garantir que os alunos tomem contacto com este código aconselha-se, por exemplo, que se legendem todos os objectos e móveis da sala de aulas, e se afixem trabalhos da turma ou de outras turmas/classes, cartazes, imagens, fotografias, também legendados. Este material pode ser preparado e organizado pelo próprio professor, pelo grupo de professores da mesma classe, pelos professores que dão aulas na mesma sala, e com o apoio da comunidade. Sugere-se ainda que o professor escreva, diariamente, no quadro, para além do cabeçalho normal com o nome da escola e data, frases, palavras e letras, de acordo com as regras básicas de utilização do quadro. Quando o professor escreve no quadro, em frente das crianças, como referem Gomes et al. (1991), está a ensinar-lhes muitas coisas relativamente à escrita, nomeadamente que: o código oral tem uma certa representação escrita; que as palavras se alinham no espaço pela ordem que as dizemos; que tudo o que se diz se pode escrever; que se escreve da esquerda para a direita; que as letras se desenham de acordo com algumas regras.

Para além das estratégias acima referidas, relacionadas com o contacto com a escrita, é necessário também que o professor estimule o máximo de actividades de pré-escrita, como desenhos, grafismos e recortes. Nos livros do aluno e do professor são apresentados alguns exercícios para treino por

parte das crianças. O professor deve fazer o aproveitamento máximo desses exercícios, mas também deve procurar criar outros que motivem os alunos e que permitam que, ao mesmo tempo, eles desenhem e treinem a destreza manual necessária para a escrita. Fazer desenhos diariamente na areia e/ou no papel é uma actividade extremamente importante e motivadora para os alunos. Usar papel de desperdício (só escrito de um lado e limpo do outro) é uma estratégia, a nível dos recursos didácticos, que pode ser extremamente eficaz. Por um lado, permite suprir carência de papel por parte dos alunos e, por outro, põe estes em contacto com a escrita, mesmo sem haver qualquer intenção de ler ou de copiar o material escrito.

Estas breves reflexões realçam a necessidade de motivar os alunos para a leitura e para a escrita, criando-lhes um ambiente propício a uma aprendizagem progressiva destas habilidades. São a seguir propostas algumas ideias e estratégias que o professor pode aplicar para tornar a sua tarefa mais produtiva e gratificante, proporcionando aos alunos actividades variadas e sistemáticas, e criando neles o gosto pela leitura e pela escrita.

3.1. Aprender a ler e compreender o que lê

De acordo com Reis & Adragão (1990), o objectivo mais imediato da leitura é a comunicação à distância e, para muitos, esta é a única razão para se aprender a ler. Mas a leitura pode permitir alcançar outros objectivos como por exemplo: alargar a cultura geral, através do acesso a outros níveis do saber e à informação (jornais, revistas, etc.); abrir novas hipóteses para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita (mediante o contacto com novas e variadas formas de expressão); enriquecer o vocabulário; criar nos alunos o gosto pela leitura, o prazer de ler. Os mesmos autores consideram que “a didáctica da leitura terá de passar por métodos, técnicas, etc., mas terá de ser sobretudo a partilha do prazer. Os mecanismos de análise textual, as técnicas de selecção e organização de conteúdos, o reconhecimento de diferentes modelos de escrita, as pistas de interpretação terão de estar ao serviço da adesão afectiva ao texto” (Reis & Adragão, 1990: 40). Assim, cabe ao professor aplicar as estratégias que conduzam a uma aprendizagem da leitura para os objectivos acima indicados mas, acima de tudo, criar condições para que essa aprendizagem seja de tal modo motivante que os alunos tenham o prazer de ler, que é a garantia para atingir todos os outros objectivos.

Quando pensamos no conceito de ler, damos conta de três possíveis definições: ler é decifrar um código escrito; ler é um processo de interpretação/compreensão; ler é um acto de comunicação. Segundo Reis & Adragão

(1990: 39), “trata-se de três níveis de acesso ao texto escrito, o primeiro dos quais se resume a uma técnica e uma aproximação exterior, o segundo privilegia a aquisição de conhecimentos que o texto veicula, o terceiro dá ao leitor o papel activo de interlocutor no processo comunicativo”. Isto não significa que estes três níveis correspondam a três etapas na progressão da habilidade de leitura, mas permite considerar que a leitura não se pode reduzir à técnica de decifrar. Portanto, ler consiste em decifrar os símbolos da linguagem escrita, para lhes conferir correspondência com os sons que representam; significa também dar significado às palavras, às frases e ao texto; significa ainda comunicar activamente com o que está escrito (interpretar de acordo com a vivência individual, reagir ao que se lê). Assim, para se saber ler não basta simplesmente reconhecer as palavras. É necessário também atribuir-lhes um significado, compreender o sentido do texto. A um nível mais avançado de abstracção e de experiência de leitura, saber ler implica passar do nível de compreensão para o nível de comunicação com o texto.

Contudo, porque a escrita resulta da língua falada, ou seja, surgiu originalmente para representar a linguagem falada, durante muito tempo as pessoas letradas não sabiam como ler silenciosamente. Um grande passo se deu quando as pessoas se aperceberam de que poderiam ler sem usar as suas vozes. Hoje é um lugar comum ler sem pronunciar as palavras em voz alta; é, aliás, a forma de ler que mais utilizamos no nosso quotidiano. Contudo, os professores do ensino básico têm muitas vezes a tendência de treinar só a leitura oral, o que fragiliza o processo de aprendizagem da leitura. A leitura, no verdadeiro sentido do termo, não é uma transposição da escrita para o discurso oral, não é uma oralização da escrita. Por isso, para garantir uma aprendizagem da leitura para a compreensão, o professor não pode limitar-se a exercitar os alunos na leitura oral. Se o professor considera que deve recorrer ao exercício de leitura em voz alta como forma de controlar a compreensão, deve permitir que os alunos tenham acesso à compreensão através de uma leitura silenciosa. A leitura em voz alta permite o treino físico de utilização da palavra. Por isso, conduz os alunos a concentrarem-se em palavras ou sílabas isoladas, quando o sentido reside no contexto, e favorece hábitos de leitura prejudiciais à “procura de sentido”. A experiência mostra que, pelo facto de se concentrarem nas correspondências entre símbolos sonoros e símbolos gráficos e de se ouvirem a si próprios lendo em voz alta, os alunos não chegam a captar a mensagem dos próprios textos. Isto não significa que se trata de menosprezar ou abandonar o treino da leitura em voz alta. Esta tem também um papel fundamental na aquisição e desenvolvimento da competência de leitura, mas é preciso que seja sempre precedida da leitura silenciosa que permite o primeiro contacto com a palavra, frase ou

texto. A leitura silenciosa é aconselhável sempre que se pretenda a compreensão do texto a explorar. Uma vez que a assimilação do sentido se faz directamente, elimina-se todo o esforço de articulação, o eco produzido pela voz, a preocupação em prestar o máximo de atenção à correcta pronúncia das palavras, o desejo de ler depressa para que o professor não note a falta de preparação. Em suma, eliminam-se todos os factores que concorrem para dificultar a apreensão do sentido. É preciso ensinar os alunos a ler em silêncio, sendo necessário ter em conta as seguintes recomendações: o professor deve orientar os alunos no sentido de se concentrarem; os alunos que terminem a leitura em primeiro lugar devem permanecer em silêncio para não perturbarem os colegas que não tiverem acabado; os alunos não devem colocar dúvidas ao professor enquanto lêem, mas assinalam-nas e pedem esclarecimento após todos terem acabado de ler; o professor deve aconselhar os alunos a não mover os lábios ou apontar com o dedo pois tais hábitos perturbam a leitura que se pretende seja silenciosa.

É preciso também ensinar os alunos a ler em voz alta. Esta habilidade requer, por exemplo, pronúncia adequada das palavras, entoação apropriada ao tipo de frase, tom de voz adequado, fluência, controle da respiração, uso de gestos. Para ensinar os alunos a ler em voz alta o professor deve ser o modelo. Os alunos devem ser motivados a fazer esta leitura individualmente, sem serem submetidos a medidas inibidoras, como sejam interromper a leitura para corrigir, ou chamar a atenção de forma ríspida quando estão a ter dificuldades. As correcções devem ser feitas só no fim da leitura do aluno, depois de o professor ter anotado as principais falhas. Não adianta mandar ler muitas vezes se as falhas não forem indicadas e corrigidas de modo construtivo.

Realçamos a ideia anteriormente expressa de que ensinar a ler não consiste apenas em fazer o aluno desenvolver a habilidade de perceber ou de reconhecer palavras pelos seus elementos gráficos. É preciso, além disso, ter em vista o desenvolvimento de diferentes habilidades de compreensão que permitam à criança interpretar e integrar o que lê e, ainda, formar hábitos para fazer da leitura instrumento de prazer e de esclarecimento.

3.1.1. A assistência a aulas de Português numa escola rural permitiu-nos verificar que, na fase de iniciação à leitura, o tempo para treino de leitura de palavras e frases é muito reduzido. Por exemplo, depois de 45 minutos, é vulgar a turma ter lido entre duas e quatro palavras, ou duas frases, no máximo. Ora, como temos vindo a defender ao longo deste capítulo, para que o aluno aprenda a ler é preciso que leia muitas vezes palavras, frases e textos diferentes. Se a mesma palavra ou frase ou o mesmo texto é lido duas

ou três vezes, os alunos decoram sem fazer o exercício de leitura propriamente dito. Em cada aula de treino de leitura cada um dos alunos da turma deve ler, pelo menos uma vez, algumas palavras, frases ou mesmo um texto. Como as turmas são numerosas este princípio não é cumprido, o que implica que possa haver alunos que, depois de uma semana de aulas, nunca tenham tido oportunidade de ler. O trabalho de grupo é uma alternativa muito proveitosa para garantir que todos os alunos leiam em cada aula de treino da leitura. Sugerimos a seguir uma actividade de grupo para exercitação da leitura.

No final desta actividade, que tem a duração aproximada de 45 minutos, cada um dos alunos terá lido pelo menos cinco frases, silenciosamente e em voz alta. Sugerimos ao professor os seguintes procedimentos:

- organizar a turma em grupos de 5 alunos (integrar, no mesmo grupo, alunos mais avançados e menos avançados, rapazes e meninas, com idades diferentes);
- distribuir a cada grupo 5 frases diferentes; por exemplo, para uma turma de 40 alunos terá que organizar 8 grupos de 5 frases diferentes, sem ser necessário que estejam interligadas (não se trata de textos, mas de frases soltas); as frases devem ser simples, integrando vocabulário cujo significado os alunos já conhecem, e sons já introduzidos;
- dar aos alunos as seguintes instruções: cada aluno vai ler sozinho as frases; em voz alta, cada um dos elementos do grupo lê uma frase (todos têm que ler; se algum tiver dificuldade, deve ser ajudado por um colega);
- passar pelos grupos para orientar e observar a actividade de leitura dos alunos;
- trocar as frases entre os grupos que tiverem concluído a leitura das suas frases.

Exemplos de frases que podem ser dadas aos alunos:

Os macacos gostam de imitar.

Jogo à bola com o meu amigo.

Vou para a escola.

A casa ardeu.

Este menino provocou o meu tio.

Gosto de matemática.

Acordo e lavo a cara.

Eles tiraram a panela do fogo.

O professor joga futebol.

O meu pai comprou um cabrito.

3.1.2. A partir de uma conversa com os alunos, o professor pode desencadear uma actividade de exercitação da leitura na fase inicial de aprendizagem. Assim, por exemplo: o professor conversa com os alunos sobre um tema que lhes desperte interesse, fazendo-lhes perguntas ou estimulando-os a fazê-las para uma melhor clarificação dos conteúdos abordados. O professor escreve no quadro um breve texto resultante da síntese da conversa, pronunciando em voz alta as palavras, à medida que as vai escrevendo. Dois ou três alunos lêem esse texto, também em voz alta. Em seguida, o professor pede aos alunos que descubram no texto duas ou três palavras específicas (que integrem, por exemplo, sons/letras a serem aprendidos ou consolidados). O professor convida depois os alunos a folhearem os livros de Português e de outras disciplinas para encontrar as palavras identificadas.

3.1.3. É habitual nas aulas de Português os professores realizarem actividades que conduzem os alunos ao treino da compreensão de texto. Além das formas de controle da compreensão já tradicionais, como sejam as perguntas orais sobre o texto, feitas logo a seguir à leitura, os professores devem procurar outras alternativas que permitam a exercitação dos alunos nesta habilidade. As perguntas de verdadeiro/falso ou escolha múltipla, o reconto, o levantamento de palavras chave são exemplos de actividades conducentes ao controle da compreensão de texto.

3.1.3.1. A actividade que a seguir se sugere exemplifica a avaliação da leitura a partir de perguntas de resposta curta (verdadeiro/falso). Cada aluno lê silenciosamente o seguinte texto e depois responde individualmente às perguntas formuladas.

TODOS DEPENDEM DA BOCA

A boca, com ar vaidoso, perguntou:

- Embora o corpo seja um só, qual é nele o órgão mais importante? Ele é o nosso rei.

Os olhos logo responderam:

- O órgão mais importante somos nós: vemos o que se passa e vemos as coisas.
- Somos nós, porque ouvimos – disseram os ouvidos.
- Estão enganados. Nós é que somos mais importantes porque agarramos as coisas – disseram agora as mãos.

Mas o coração também tomou a palavra:

- Então eu? Eu é que sou importante: faço funcionar todo o corpo.
- E eu trago em mim os alimentos – interveio a barriga.
- Olha! O importante é aguentar todo o corpo como nós, as pernas, fazemos.

Estavam nisto quando a mulher trouxe a massa e os chamou para comer. Então os olhos viram a massa, os ouvidos ouviram, o coração emocionou-se, a barriga esperou ficar farta, as mãos podiam tirar bocados, as pernas andaram... Mas a boca recusou comer. E continuou a recusar. Por isso todos os órgãos ficaram sem forças.

Então a boca voltou a perguntar:

- Afinal, qual é no corpo o órgão mais importante?
- És tu, boca – responderam todos em coro – tu és o nosso rei!

Aldónio Gomes

Perguntas de compreensão:

Coloca um V nas frases que são verdadeiras e um F nas que são falsas:

1 - Os órgãos de que o texto fala são:

- a) os pés
- b) as pernas
- c) a boca
- d) o nariz
- e) os ouvidos
- f) a cabeça

2- Os olhos são órgãos importantes porque servem para:

- a) ouvir música
- b) ver coisas
- c) agarrar objectos
- d) sentir os cheiros

3 - Quando a mulher trouxe a massa os órgãos estavam a:

- a) comer
- b) dormir
- c) descansar
- d) discutir

4- Segundo o texto, o rei é:

- a) a barriga
- b) os ouvidos
- c) a boca
- d) o coração

3.2. Aprender e desenvolver a habilidade de escrita

De acordo com Gomes et al.(1991), escrever é uma actividade psicomotora, a que deve corresponder uma actividade mental de compreensão do que se escreve e da sua relação com as situações a que se referem. A criança deve escrever apenas o que sabe ler e o que compreende.

Do mesmo modo que vimos relativamente à leitura, ensinar os alunos a escrever é sobretudo uma tarefa da escola. As crianças que têm contacto com lápis e papel em casa desde muito cedo começam, através de desenho, a exercitar a psicomotricidade. As que passam por uma experiência de ensino pré-escolar fazem essa exercitação de modo mais sistemático e organizado. Mas a maioria das crianças moçambicanas não tem nenhuma destas experiências, pelo que a responsabilidade da escola é mais uma vez acrescida. A aprendizagem do acto de escrever percorre etapas como qualquer outra, mas não se pode nunca dizer que se atingiu o grau máximo desta habilidade. Aprende-se a escrever e escreve-se para comunicar com alguém que está distante, para exprimir sentimentos e emoções, mas também por prazer. Durante toda a escolaridade, a actividade mais frequente é a escrita. Os alunos escrevem em

quase todas as disciplinas e são avaliados com base no que escrevem, tanto durante os períodos lectivos como nos exames. Para ter sucesso na escola, o aluno tem que saber escrever; muitas vezes o insucesso decorre da incapacidade de o aluno transmitir por escrito o que sabe.

Tradicionalmente, considerava-se que o ensino da escrita só se devia iniciar quando a criança já demonstrasse um certo grau de maturidade relativamente a aptidões psicológicas gerais (lateralização, motricidade fina, estruturação espaço-temporal). Estas aptidões eram consideradas, nesta perspectiva, como habilidades propedêuticas, ou seja, pré-requisitos necessários à aprendizagem da escrita. A escrita era, então, entendida como uma actividade de realização unicamente individual.

Actualmente os estudiosos desta matéria defendem que se aprende a escrever, escrevendo, ou seja, a aprendizagem da escrita requer uma prática sistemática. Ela deve ser encarada com um processo que desencadeia a elaboração de produtos diferenciados e não um produto definitivamente acabado.

Considerando este cenário, é importante, como já foi referido neste capítulo, que as crianças sejam envolvidas, pelo menos na escola, num ambiente que propicie o contacto visual com a escrita. Além disso, aconselha-se a realização sistemática de actividades para o desenvolvimento da destreza manual, e da capacidade de produção de textos escritos. Estes devem versar sobre temas contemplados pelos programas escolares e outros que sejam motivadores e interessantes para os alunos. Desde o início da escolaridade, é necessário garantir que os alunos escrevam diariamente. São actividades possíveis e úteis as cópias, os ditados, o sumário da aula, as respostas, por escrito, a questionários de compreensão de textos, etc.

Importa ter sempre presente a ideia de que a sociedade é regulada pela escrita, quando se pensa em contextos que ultrapassam o meio familiar. Portanto, a escrita é um meio de inserção e de participação da criança em contextos sociais mais alargados. A escrita deve servir em termos gerais para divertir, informar, comunicar, estabelecer ligações com pessoas que estão distantes.

São descritas e seguem algumas actividades que se podem realizar na sala de aulas, para exercitação da escrita.

3.2.1. A presente actividade tem por objectivo levar a que o aluno transmita a um amigo ou grupo de amigos informações de carácter geral, através de uma carta. Considerando que a “carta familiar” é um dos conteúdos propostos nos programas do Ensino Básico, o professor pode estimular na sua turma a prática da redacção deste tipo de texto concreto e, em paralelo, promover a correspondência entre alunos da mesma turma, ou entre turmas e escolas diferentes.

Esta estratégia pode ser desenvolvida obedecendo às seguintes etapas:

- a) Primeiro, como uma prática dentro da turma. Aqui, o professor pode pôr os alunos a escreverem cartas uns aos outros, contando, por exemplo, como correu uma determinada semana de aulas, os festejos de uma determinada data (por exemplo “o dia 1 de Junho”), o fim de semana, as férias intercalares, etc. As melhores cartas, depois de corrigidas e passadas a limpo, podem ser lidas e/ou afixadas para servirem de modelo aos alunos com mais dificuldades, ou podem mesmo constituir textos a serem estudados na respectiva turma ou noutra;
- b) A seguir, introduzindo destinatários menos próximos fisicamente, mas dentro do país. Assim, pode-se estimular a comunicação entre alunos de turmas e/ou escolas diferentes, que podem ser de outras províncias. As cartas poderão conter, por exemplo, dados de identificação dos destinatários, pedidos de dados de identificação dos destinatários, informações sobre a escola, sobre as riquezas da zona onde as crianças vivem, sobre os hábitos de alimentação, etc.;
- c) Por fim, caso haja possibilidade, integrando escolas de outros países de língua portuguesa. Sugere-se, a este propósito que, em coordenação com a direcção da escola, o professor procure contactar uma escola de um país onde também se fale o português. Este contacto deverá visar a troca de correspondência entre as crianças moçambicanas e as desses países.

3.2.2. Uma actividade que igualmente pode concorrer para se transmitirem informações de carácter geral é a elaboração de textos para o jornal da turma ou da escola. Estes jornais permitem que os alunos escrevam vários tipos de texto como, por exemplo, notícias, entrevistas, cartas, anúncios, instruções, banda desenhada, etc.

Em conjunto, os alunos e o professor devem definir, por exemplo:

- as datas em que cada jornal deve ser apresentado, dando tempo suficiente para que os alunos possam ir escrevendo, corrigindo e passando a limpo;
- os tipos de texto a escrever e os assuntos a serem tratados em cada jornal;
- as secções principais do jornal;
- a responsabilidade que cada grupo de alunos tem na edição do jornal.

Esta actividade pode constituir um elemento motivador para a escrita, na medida em que os alunos sabem que os seus textos vão ser lidos não só pelo seu professor, mas também por outros professores e colegas.

3.2.3. Propõe-se aqui uma actividade de escrita de um aviso, a partir da leitura de um texto de um aluno. Os alunos começam por ler o seguinte texto:

O fogo é muito importante para o homem. Com o fogo podemos cozinhar, aquecer. Mas não podemos deixar o fogo de qualquer maneira porque pode queimar as nossas casas e as casas dos nossos vizinhos. As crianças não podem brincar com o fogo; ele é útil mas é perigoso. É melhor avisar as crianças para não brincarem com o fogo porque ele é útil mas perigosíssimo.

Aluno da 5ª classe da Província de Maputo (texto escrito, adaptado)

Depois da leitura, e a partir da proposta explicitada no texto, o professor motiva os alunos para escreverem um aviso dirigido aos colegas. Os alunos escrevem individualmente e depois, em grupo, escolhem o melhor aviso que pode ser afixado nas salas de aulas e no átrio da escola.

3.2.4. Como vimos anteriormente, o reconto consiste em contar, por palavras próprias, uma história ouvida ou lida. É uma actividade que se faz naturalmente no nosso dia a dia, e que se deve praticar também nas aulas de língua. As actividades sugeridas orientam para o reconto oral, mas esta estratégia deve ser também aplicada na escrita. Os alunos mais novos (2ª e 3ª classes, por exemplo) podem fazer reconto apenas oralmente, mas os mais velhos (a partir da 3ª classe) devem produzir também recontos escritos.

A técnica do reconto escrito é relativamente pouco utilizada nas escolas. Há provavelmente duas razões para isso: ou os professores consideram que os alunos têm dificuldade em realizar esta actividade e, portanto, evitam-na, ou os próprios professores têm dificuldade em aplicar as estratégias que conduzem à elaboração do reconto. De facto, trata-se de uma actividade complexa, mas muito produtiva se os alunos forem bem orientados.

O reconto também serve, por um lado, para avaliar se os alunos compreenderam um determinado texto e, por outro, como meio para conduzir/orientar a própria compreensão do texto. Quando os alunos fazem o reconto de uma história apoiam-se em elementos do texto mas, até certo ponto, criam uma nova história, porque organizam o seu reconto em torno do que consideram ser a informação importante do texto em causa. O facto de terem que recontar o texto obriga-os a reorganizarem os elementos informativos de modo pessoal, usando as suas próprias palavras e destacando os aspectos que consideram mais importantes.

Sugere-se a seguir uma sequência de actividades que podem permitir que os alunos exercitem o reconto, partindo da compreensão da leitura para a redacção.

O professor pode começar por motivar os alunos para a aprendizagem do reconto, referindo os objectivos deste tipo de texto: verificar se as histórias lidas são compreendidas; contar por outras palavras, oralmente e/ou por escrito, um facto ou uma história que se ouviu ou que se leu. Depois, os alunos são convidados a ler o seguinte texto:

CUIDADO COM OS MACACOS

Depois de longos dias de trabalho, o cão resolveu levar para casa o mel que tinha produzido. E o macaco, que já tinha roubado uma grande parte desse mel, fez cair o cão, e o resto de mel perdeu-se todo no chão.

O cão, muito zangado, começou a perseguir o macaco. Este correu, correu até que encontrou uma senhora com um cesto à cabeça com bananas maduras. Então pediu-lhe :

– Ó senhora! Ó senhora! Por favor, esconda-me dentro do seu cesto por causa de um cão que me persegue para me matar.

A senhora, que era muito boa e que não conhecia a malandrice do macaco, pegou nele e guardou-o no cesto.

Depois de algum tempo o cão, que continuava à procura do macaco por todos os lados, encontra-se com a senhora e pergunta-lhe:

– A senhora por acaso não viu um homem passando por aí?

– Mas... qual homem?

– João Macaco!

– Não. Por aqui não passou.

Enquanto isto, o macaco estava dentro do cesto comendo as saborosas bananas. O cão continuou à procura. Mas, desconfiado, voltou novamente ao local e perguntou de novo à senhora:

– Ó senhora, onde está o senhor João Macaco?

– Eu não o vi, fique sabendo!

O cão, que já estava muito aborrecido e, sabendo que o único lugar onde podia estar o macaco era dentro daquele cesto, deu um soco no cesto que caiu com o macaco, que já tinha comido as bananas todas.

A senhora ficou toda espantada vendo que já não havia banana nenhuma dentro do cesto e gritou:

– Ai, ai, o macaco desgraçou-me. Comeu-me as bananas todas. Se eu soubesse, nunca o teria guardado no meu cesto.

O macaco, que já estava atrapalhado, deu um salto, meteu-se no mato e nunca mais ninguém o viu.

Aldónio Gomes

Após a leitura do texto, o professor faz perguntas de compreensão, do tipo:

- 1- O que é que o cão produziu depois de muitos dias de trabalho?
 - 2- Por que é que o cão ficou zangado?
 - 3 - Explica o que fez o macaco quando fugiu do cão.
 - 4 - O que fez o cão quando encontrou a senhora com um cesto na cabeça?
 - 5 - O que é que a senhora respondeu ao cão?
 - 6 - O que fez o macaco no cesto da senhora, onde estava escondido?
 - 7 - O cão descobriu o macaco. Como?
 - 8 - Por que é que a senhora ficou arrependida de ter escondido o macaco?
 - 9 - O que fez o macaco depois de ser descoberto?
- a) Depois de respondidas as perguntas oralmente, o professor orienta os alunos para a elaboração do reconto: repete a primeira pergunta e diz aos alunos para escreverem a resposta nos seus cadernos; faz o mesmo com as restantes perguntas até garantir que todos os alunos têm as respostas nos respectivos cadernos.
- b) Convida um aluno que tenha as respostas bem escritas para as passar no quadro. Em seguida, com a colaboração dos outros alunos, acrescentam-se palavras ou expressões, ligando as várias respostas do aluno de modo a se obter um novo texto, que é o reconto do texto inicial, "Cuidado com os macacos". Esta actividade de construção do texto/reconto pode também ser feita em grupo.

Exemplo de reconto:

Depois de muitos dias de trabalho, o cão produziu mel. O cão ficou zangado porque o macaco lhe roubou o mel; depois, fez cair o cão, e o resto do mel perdeu-se. Para fugir do cão que o perseguia, o macaco escondeu-se num cesto de bananas que uma senhora levava na cabeça. O cão perguntou à senhora se tinha visto o macaco. A senhora respondeu-lhe que não. Entretanto, o macaco foi comendo as bananas do cesto da senhora.

Desconfiado de que o macaco estaria lá dentro, o cão deu um soco no cesto da senhora e este caiu com o macaco. O cesto já não tinha bananas, por isso a senhora ficou arrependida de ter escondido o macaco. O macaco fugiu e nunca mais ninguém o viu.

3.2.5. A última actividade a propor neste capítulo consiste na elaboração de um reconto a partir do preenchimento de espaços em branco. Trata-se de completar o texto, o que permite tomar contacto com o reconto escrito e consolidar a compreensão do texto original. Cada um dos alunos lê silenciosamente o seguinte texto e, depois, completa o respectivo reconto.

BOAS ACÇÕES

O leão dormia sossegado. O ratinho, vendo-o ferrado no sono, entretinha-se à procura de comida mas, ao formar um salto, escorregou e caiu em cima do leão.

O leão acordou zangado e perguntou:

– Desgraçado, quem és tu que te atreves a acordar-me?

O ratinho estremeceu cheio de medo e lamentou a sua desgraça.

– Qui! Qui!Qui! Desta vez não escapo.

O leão descobriu-o e riu-se dele.

– Ah, então és tu? Querias agarrar-me? Vou engolir-te para acabar contigo!

O ratinho pediu perdão e lamentou o seu descuido:

– Foi sem querer! Perdoa-me! Não me comas, porque eu sou tão pequeno que não posso fartar-te! Se me deixares livre, prometo-te que um dia, se precisares, eu irei socorrer-te!

O leão gozou com o atrevimento do ratinho:

– És tu que me vais libertar a mim, a mim, que sou leão? Tu, um animal tão pequeno? Não posso acreditar mas, está bem, vai-te embora.

Depois de algum tempo, o leão caiu na armadilha dos caçadores, tentou sair mas não conseguiu. O ratinho ouviu o leão a chorar e correu para o libertar, cumprindo a promessa. Foi rápido. Roeu a corda da armadilha, esta desprendeceu-se e o leão saiu.

E o leão foi salvo pelo ratinho.

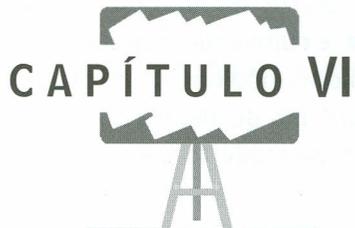
António Gomes

Completa os espaços em branco:

Era uma vez um leão que estava a _____. Um _____ aproveitou a oportunidade para procurar _____ mas, quando estava a dar um salto escorregou e _____ em cima do leão. O leão acordou e _____ muito com o ratinho. O _____ ficou com muito _____. O leão ameaçou que ia _____ o _____ e este pediu _____. O ratinho disse ao _____ que era _____ e, por isso, não chegava para encher a _____ do leão. Prometeu também ao leão que o _____ quando este precisasse. O leão _____ o ratinho mas libertou-o. Certo _____ o leão foi preso por uma _____. O ratinho ouviu o leão a chorar e foi _____ o leão para cumprir a _____. Roeu a _____ e o leão _____. E, assim, o ratinho _____ o leão.

Guia de correcção:

Era uma vez um leão que estava a dormir. Um ratinho aproveitou a oportunidade para procurar comida mas, quando estava a dar um salto escorregou e caiu em cima do leão. O leão acordou e zangou-se muito com o ratinho. O ratinho ficou com muito medo. O leão ameaçou que ia engolir o ratinho e este pediu perdão. O ratinho disse ao leão que era pequeno e, por isso, não chegava para encher a barriga do leão. Prometeu também ao leão que o socorreria (ou havia de socorrer) quando este precisasse. O leão gozou o ratinho mas libertou-o. Certo dia o leão foi preso por uma armadilha. O ratinho ouviu o leão a chorar e foi libertar o leão para cumprir a promessa. Roeu a corda e o leão desprendeu-se. E, assim, o ratinho salvou o leão.



CAPÍTULO VI

Módulos didáticos

António Tuzine, Marisa Mendonça e Ana Nhampule

1. Apresentação dos módulos

1.1. Introdução

O objectivo deste capítulo é apresentar sugestões de actividades didáticas que permitam desenvolver a competência linguística dos alunos em língua portuguesa, em situações de aprendizagem que tomam como ponto de partida dados autênticos produzidos pelos alunos do ensino básico.

Ao estabelecer este objectivo, tomou-se em consideração que, até ao momento presente, são quase inexistentes descrições gerais da competência dos alunos em língua portuguesa (comunicativa ou gramatical), não havendo igualmente informação sistematizada sobre os estágios do desenvolvimento linguístico da população escolar que frequenta o ensino básico. Uma consequência importante desta situação é que, quando se pretende sugerir actividades que permitam o desenvolvimento da competência linguística dos alunos deste nível de ensino, se recorre frequentemente a materiais artificiais, desligados não só das dificuldades específicas que estes enfrentam na aprendizagem do português como também da realidade sócio-cultural em que vivem.

Foi neste quadro geral que se preparou o presente capítulo que mostra, de forma concreta, como é que os materiais de ensino podem (e devem) estar inseridos na realidade sociolinguística em que vive a população escolar. Assim, os módulos didácticos pretendem fornecer sugestões para uma prática pedagógica que, ao mesmo tempo que permite a implementação dos conteúdos programáticos do ensino básico, contribui para a valorização das experiências e conhecimentos dos alunos, proporcionando assim uma aprendizagem do português mais próxima dos contextos naturais de aquisição desta língua, e cultivando nos alunos o respeito por si próprios.

Apesar de ter sido discutido com os professores das escolas de experimentação do novo currículo de algumas províncias do país, considera-se que o material aqui apresentado tem um carácter experimental e alcance limitado. Isto significa, por um lado, que as sugestões apresentadas precisam ainda de ser aplicadas na prática pedagógica a fim de se poder avaliar a sua validade e viabilidade. Por outro lado, não se pretende que o recurso a produções discursivas autênticas substitua (ou entre em competição com) outros tipos de texto, igualmente válidos e necessários para o desenvolvimento linguístico dos alunos.

1.2. Rotinas de informação

A função “informativa” está entre as funções da linguagem consideradas “comuns”, e tem como finalidade “o fornecimento ou a obtenção de informação”.¹ A linguagem usada é geralmente objectiva, corrente e precisa, requerendo por parte do falante o uso de um vocabulário básico.

O título dos módulos, “Rotinas de Informação”, foi extraído de Bygate (1987), para quem as interações verbais podem ser caracterizadas em termos de “rotinas”, i. e., maneiras convencionais de apresentar informação.

As “rotinas de informação” podem ser expositivas (incluindo a descrição, a narração, explanação, a instrução, a comparação) e avaliativas (incluindo a justificação, a decisão). Os módulos apresentados neste capítulo contêm material destinado essencialmente ao treino de “rotinas de informação expositivas”.

A escolha deste tópico como objecto destes módulos didácticos prende-se com a natureza da base de dados disponível, que continha um número significativo de textos (orais e escritos) onde era activada

¹ Cf. Casteleiro et al. (1988: 129).

esta função da linguagem. Com efeito, nos dados analisados, constatou-se que os alunos das 4ª e 5ª classes produzem textos “informativo-expositivos” com um nível muito baixo, mostrando assim as dificuldades que ainda têm na produção discursiva que cumpre esta função básica da linguagem. Vejam-se os seguintes exemplos:

- *Eu costumava a cozinha trabalhar na machamba e brincar ler com os meus amigos.* (Dados escritos)
- *Incomáti é lá que estava muitas coco.* (Dados orais)
- *Ele não queria que a filha dele podia ser se casar com outros miúdos.* (Dados orais)

Entre os diferentes tipos de textos “expositivos-informativos” produzidos pelos alunos, salientam-se a descrição das suas “rotinas diárias” e de “receitas de cozinha”, e a apresentação de “jogos infantis”. Para este capítulo foram seleccionados os tópicos “Rotinas Diárias” e “Jogos infantis”, procurando-se, em cada caso, sugerir actividades didáctico-pedagógicas cuja realização pode contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos das 4ª e 5ª classes, a nível da compreensão/produção oral e escrita. Pretende-se assim promover o enriquecimento do vocabulário, activar estruturas gramaticais necessárias à comunicação em português, e ainda combater erros ou dificuldades detectados na estruturação do discurso dos alunos nesta língua.

Assim, neste capítulo são apresentados os seguintes módulos didácticos:

A - “Rotinas Diárias”

B - “Jogos infantis”.

A. ROTINAS DIÁRIAS

1. Introdução

As crianças e os adultos vivem um quotidiano marcado por um conjunto de actividades relacionadas com as suas experiências pessoais e de outros que os rodeiam, quando realizam, por exemplo, a sua higiene pessoal, a limpeza de sua casa, a assistência às aulas, etc. As crianças, em particular, realizam rotinas diárias, em casa e na escola, que poderão e deverão ser aproveitadas pelo professor, por forma a valorizar as suas experiências e conhecimentos pessoais, e tornar a aprendizagem da língua portuguesa mais próxima dos contextos naturais. Isto significa tornar a aprendizagem mais agradável e rica.

2. Sugestões de actividades

A descrição de rotinas diárias é um exercício de produção textual, oral ou escrita, no qual é muito importante a sequenciação dos eventos ou actividades realizadas. Essa sequenciação exige uma selecção adequada de palavras e de elementos de ligação de frases que possam contribuir para a coesão interna necessária para a compreensão e produção de um texto. Assim, o relato de rotinas deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos: actividades e eventos a serem relatados; a presença de quem relata; e a sequenciação temporal e/ou as relações de causa-efeito entre as actividades e eventos descritos.

Do ponto de vista linguístico, o relato de rotinas diárias activa um vocabulário específico, podendo destacar-se entre outros: os verbos de movimento e de acção; as expressões de lugar; os elementos de ligação frásica (com valor aditivo, temporal, etc.).

As sugestões de actividades que a seguir se apresentam foram elaboradas com o intuito de auxiliar o professor na busca de estratégias metodológicas que permitam o melhor aproveitamento das situações reais, vividas pelos alunos no seu dia a dia, a fim de tornar a aprendizagem do português mais motivadora e interessante.

“ELA FAZ, ELE FAZ, NÓS FAZEMOS...”

I. Para introduzir o tema “rotinas diárias” o professor pode começar por motivar os alunos a relatarem as suas próprias rotinas, realizando, por exemplo, os seguintes passos:

a) Quais foram as actividades que vocês realizaram ontem, depois de saírem da escola? Quem quer vir contar?

Nesta fase, sugere-se que o professor registe as informações que o aluno for dando. Esse registo poderá ser feito imediatamente no quadro para que possa servir de base às actividades seguintes.

b) Cada aluno prepara uma pergunta para fazer ao colega e saber mais sobre o que ele/ela fez. Depois, um aluno conta também o que fez no dia anterior, depois de sair da escola.

Nesta actividade, o professor pode pedir a alunos de sexos diferentes para relatarem a sua rotina. Desta forma, pode ser explorada a questão da diferenciação das actividades, por sexo.

c) Aos pares, os alunos comparam as actividades realizadas pelos dois colegas, tendo em conta:

- as acções realizadas por ambos;
- as acções que só um dos alunos realizou.

2. Partindo das actividades sugeridas anteriormente, o professor pode proporcionar aos alunos um debate sobre a divisão de tarefas e brincadeiras, em função do sexo. Para tal, sugere-se que o professor oriente os alunos para a realização das seguintes actividades:

a) Muitas pessoas acham que há actividades só para meninas e outras só para meninos. E tu, o que achas disso? Na lista que se segue, assinala com um “M” as actividades próprias para meninas, e com um “R” as actividades próprias para rapazes. Usa “M/R” para as actividades que podem ser realizadas por meninas e rapazes.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| • Jogar à bola () | • Varrer o quintal () |
| • Cozinhar () | • Lavar a louça () |
| • Fazer bonecas com trapos velhos () | • Capinar () |
| • Fazer carrinhos de arame () | • Levar o gado a pastar () |
| • Jogar ao mata-mata () | • Ajudar o papá a reparar a palhota () |
| • Jogar ao berlinde () | |

b) Compara as tuas respostas com as dos teus colegas que se sentam ao teu lado. Será que vocês têm a mesma opinião sobre actividades próprias para meninas e para rapazes?

c) A turma organiza um debate sobre a divisão de tarefas e brincadeiras, partindo de questões como por exemplo:

- Há trabalhos próprios só para meninos e só para meninas?
- Será que os meninos devem apoiar a mãe nas tarefas domésticas? Porquê?
- E as meninas também podem jogar futebol ou fazer carrinhos de arame?

3. O professor pede aos alunos que, individualmente, leiam o texto que se segue, para verem se a personagem praticou as mesmas acções que os colegas da turma.

O que eu costumo fazer, em casa, depois de sair da escola é o seguinte: primeiro, mudo de roupa, lavo as mãos. Depois, vou comprar pão para lancharmos e faço a digestão. Depois da digestão, vou brincar com os meus amigos, irmãos e primos.

Aluno da 5ª classe da Cidade de Maputo (texto escrito, adaptado)

4. O relato de rotinas diárias implica o uso de verbos de acção, e de palavras e expressões que indicam o tempo em que as acções são praticadas. O professor pode proporcionar aos alunos a realização de exercícios em que, por um lado, recordem os seus conhecimentos gramaticais e, por outro lado, alarguem o seu vocabulário. Sugere-se o seguinte:

A partir do texto acima transcrito, o professor leva o aluno a:

a) Identificar no texto:

- os verbos que indicam as acções praticadas pela personagem (p.ex. *mudo de roupa*)
- as palavras ou expressões que indicam o momento em que as acções se realizam (p. ex. *Depois de*)

Guia de correcção:

- Verbos: *Mudo de roupa./ Lavo as mãos./ Vou comprar pão./ Lancharmos./ Vou brincar.*
- Expressões: *depois de/ primeiro/ depois.*

b) Pensar, em grupos, noutras actividades que também se podem realizar depois de sair da escola e indicar, também, o momento em que se realizam essas actividades:

Momento em que se realiza actividade	Actividade realizada
Ao meio-dia	Fui para casa almoçar

“DEPOIS DA ESCOLA...”

No relato das actividades diárias, o tempo e a pessoa gramatical alteram-se, conforme se trate de descrever rotinas que se realizam normalmente ou apenas num determinado momento. Para explorar essa questão, o professor pode tomar como base o texto que se segue.

Quando volto da escola costumo ajudar a minha mãe a trabalhar. Depois vou tomar banho e almoçar. Depois de almoçar, lavo os pratos que estive a utilizar e arrumo dentro de casa e depois, quando acabo de trabalhar, digo à minha mãe que já acabei de trabalhar, vou brincar com os meus amigos e a minha mãe me dispensa e vou jogar à bola. Depois, quando

acabo de jogar à bola volto para casa, vou tomar banho e depois vou jantar. Depois de jantar, vou dormir. Quando acordo, ajudo a minha mãe e os meus irmãos a varrer o quintal, lavar os pratos, varrer dentro de casa e depois vou para a escola.

Aluno da 5ª classe da Província de Maputo (texto escrito, adaptado)

I.a) Preenche a coluna I do quadro abaixo apresentado, copiando frases do texto que acabaste de ler:

Coluna I	Coluna 2
O que faz a personagem do texto quando volta da escola?	O que fiz ontem quando voltei da escola?
<i>costumo ajudar a minha mãe</i>	
<i>vou tomar banho e almoçar</i>	

b) Assinala com um “X” a resposta correcta, considerando o que respondeste no exercício anterior.

- A personagem do texto relata um conjunto de acções que:

- realiza algumas vezes
- realizou no dia anterior
- realiza normalmente

- No seu relato, a personagem utiliza principalmente:

- o Presente do Indicativo
- o Futuro do Indicativo
- o Pretérito Perfeito do Indicativo

- A personagem, no seu relato, usa:

- a 3ª pessoa do singular
- a 1ª pessoa do singular
- a 1ª pessoa do plural

Guia de correcção:

“realiza normalmente”; o Presente do Indicativo; a 1ª pessoa do singular.

c) Agora, vais preencher a coluna 2 do quadro, indicando as acções que tu realizaste ontem, quando voltaste da escola.

d) Assinala com um "X" a resposta certa, prestando atenção à forma como preenchiste a coluna 2 do quadro.

- Ao relatares as acções que realizaste *ontem* usas principalmente:

- o Presente do Indicativo
- o Pretérito Perfeito do Indicativo
- o Pretérito Imperfeito do Indicativo

- No relato das tuas actividades de *ontem* utilizas:

- a 1ª pessoa do plural
- a 2ª pessoa do singular
- a 1ª pessoa do singular

e) Considera os exercícios das alíneas c) e d), e vamos em conjunto tirar algumas conclusões, completando as seguintes frases:

- Quando relato actividades que realizo normalmente, no dia a dia, uso os verbos no _____ (Tempo Verbal).
- Quando relato actividades que realizei no dia anterior uso os verbos no _____ (Tempo Verbal).
- Quando relato actividades que eu próprio realizo uso os verbos na _____ (Pessoa Gramatical)

2. Ao relatarem as suas actividades, os alunos deparam-se com a dificuldade de diversificar os conectores ou operadores discursivos. O professor pode ajudar a minimizar esta dificuldade, realizando com os seus alunos actividades como as que se seguem.

a) No texto que estamos a trabalhar, escrito por um aluno da 5ª classe, há palavras que estão repetidas muitas vezes. Vamos, em conjunto, substituí-las sem mudar o sentido do texto. Se necessário, pode-se alterar a pontuação do texto original. Nesta actividade, pode-se usar as seguintes palavras ou expressões que permitem estabelecer a sequência dos acontecimentos:

primeiro, em primeiro lugar, depois, depois de, de manhã, à tarde, ao fim da tarde, à noite, a seguir, depois disso, depois de tudo isso, em seguida, seguidamente, mais tarde, por fim.

- b) Agora que já fizemos um exercício em conjunto, vais tentar, sozinho, realizar um outro, que é um pouco diferente, a partir de outros textos. Estes têm uma característica comum: usam poucas ou nenhuma expressão para ligar as diferentes actividades. Reescreve os mesmos textos, introduzindo palavras ou expressões da lista fornecida na alínea anterior.

Texto 1

Eu costumo fazer trabalhos de casa, ajudar a mamã a cozinhar, varrer a sala, arrumar a casa, dar banho à minha irmã, cozinhar o almoço para nós comermos e lavar a roupa da minha irmã.

Aluno da 5ª classe da Província de Cabo Delgado (texto escrito, adaptado)

Texto 2

Chego a casa, mudo de roupa, assisto a televisão, dou de comer ao meu cão e brinco com ele. Ando de bicicleta ou jogo à bola. Também converso com os meus pais e também pratico ginástica.

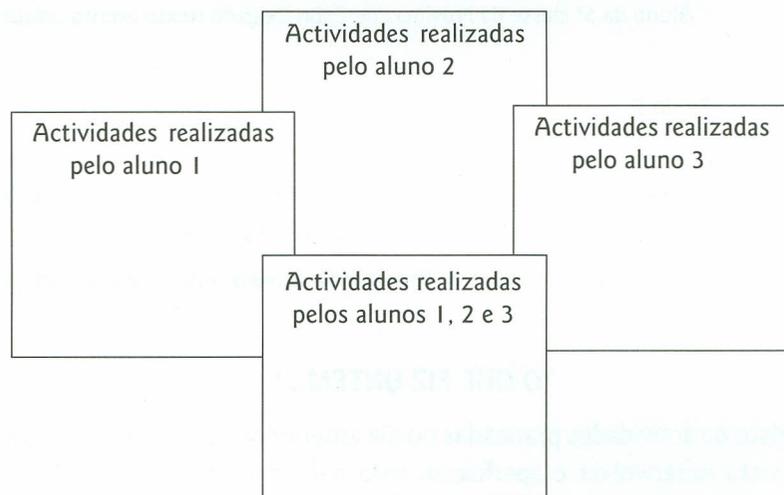
Aluno da 5ª classe da Província da Zambézia (texto escrito, adaptado)

“O QUE FIZ ONTEM...”

- I. O relato de actividades praticadas no dia anterior pode ser exercitado, tendo em vista desenvolver e aperfeiçoar esta habilidade nos alunos. Porém, o professor pode também integrar o aspecto lúdico nas estratégias seleccionadas. Vejam-se algumas propostas de actividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula:
- a) Os alunos vão recordar as actividades que realizaram no dia anterior, antes de virem para a escola, e vão descrevê-las. Para tal, devem:
- Escrevê-las numa folha do seu caderno;
 - Ter em atenção a sequência em que realizaram essas actividades;
 - Esconder do colega o que escreveram.
- b) Depois, três alunos vão representar, em mímica, as actividades que realizaram. Enquanto isso, o professor pode dividir o quadro em três partes, e pedir a outros três alunos para registarem as acções que os colegas representaram.

Actividades realizadas pelo aluno 1	Actividades realizadas pelo aluno 2	Actividades realizadas pelo aluno 3
-	-	-
-	-	-
-	-	-

- c) A seguir, os alunos, aos pares, identificam as actividades comuns e diferentes realizadas pelos três colegas. Recordando a matéria sobre conjuntos que aprenderam nas aulas de Matemática, preenchem o seguinte esquema:



- d) Os alunos escrevem um texto que apresente as actividades comuns realizadas pelos três alunos.
- e) Em grupos, os alunos produzem um texto em banda desenhada referente às actividades realizadas por um dos três alunos à sua escolha.

Neste exercício, os alunos poderão recordar, primeiramente, as características da banda desenhada, que é um tipo de texto que já estudaram e de que quase todos gostam, normalmente. Aqui, o professor poderá também aproveitar para rever questões tratadas em Educação Visual, e fazer com que os alunos as apliquem nesta actividade.

“NO CAMPO E NA CIDADE FAZEMOS...”

I. Normalmente, as rotinas diárias de meninos do meio rural são diferentes das dos meninos da cidade. Assim, a partir do seu estudo comparativo, o professor pode proporcionar uma boa oportunidade para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos, considerando-se a riqueza e a diversidade dos dois contextos.

a) Dos textos A, B, C e D que se seguem, escolhe um texto de um menino da cidade e outro de um menino do campo. Lê esses textos com atenção e, em seguida, decompõe cada texto em frases simples, fazendo as transformações necessárias.

Por exemplo: Texto A

1. Saio da escola
2. Costumo preparar as lições
3. Acabo de preparar as lições
4. ...

Texto A

(campo)

Depois de sair da escola, costumo preparar as lições. Quando acabo de preparar as lições, lavo os pratos e vou almoçar. Depois de almoçar, eu levo os cabritos a pastar. Nos sábados, ajudo a mamã a varrer quintal, vou ao poço e à machamba.

Aluno da 5ª classe da província de Cabo Delgado (texto escrito)

Texto B

(cidade)

Quando saio da escola o meu pai vem buscar-me, vou para casa e tiro o fardamento, as sandálias e fico com a roupa de dentro. Depois, preparo o meu lanche e como-o, vou à casa-de-banho escovar os dentes e lavar as mãos e depois faço o trabalho de casa. Depois, assisto telejornal e quando acaba vou dizer boa noite a todos e durmo.

Aluna da 5ª classe da Cidade de Maputo (texto escrito)

Texto C

(campo)

Depois de eu sair da escola, faço os deveres de casa que são lavar as panelas, pratos, fazer almoço, ajudar a mamã buscar água, procurar lenha e fazer jantar. Depois de fazer os deveres, vou brincar com minhas amigas, vamos ao rio tomar banho e fazemos revisões, etc. Também ajudo a mamã na machamba a semear mandioca, milho, mapira e outras coisas.

Aluna da 5ª classe da Província da Zambézia (texto escrito)

Texto D

(cidade)

Depois de sair da escola, ajudo a mamã a lavar a loiça. Estudo com os meus amigos, brinco com os meus amigos, assisto televisão, jogo futebol.

Eu com os meus amigos, depois do trabalho, ensinamos os nossos irmãos a somar contas, a ler textos pequenos, a jogar futebol, a multiplicar e a dividir. E eu com os meus tios brincamos de ditados, de fazer desenhos bonitos, escrever pessoas, carros, casas, motas, etc. Quando saio da escola, trabalho e se não houver trabalhos vou dormir.

Aluno da 5ª classe da Cidade de Maputo (texto escrito)

Guia de correcção:

- Texto A: Saio da escola./ Costumo preparar as lições./ Acabo de preparar as lições./ Lavo os pratos./ Almoço./ Levo os cabritos a pastar./ Ajudo a mamã a varrer o quintal./ Vou ao poço./ Vou à machamba.
- Texto B: Saio da escola./ O meu pai vem me buscar/ Vou para casa./ Tiro o fardamento e as sandálias./ Preparo o meu lanche./ Como o lanche./ Vou para a casa de banho escovar os dentes./ Lavo as mãos./ Faço o trabalho de casa./ Assisto o telejornal./ Digo boa noite a todos./ Durmo.
- Texto C: Saio da escola./ Faço os deveres de casa./ Lavo as panelas e os pratos./ Faço o almoço./ Ajudo a mamã a buscar água./ Procuo lenha./ Faço o jantar./ Faço os deveres/ Vou brincar com as minhas amigas/ Vamos ao rio tomar banho./ Fazemos revisões./ Ajudo a mamã na machamba a semear mandioca, milho, mapira e outras coisas.
- Texto D: Saio da escola./ Ajudo a mamã./ Estudo com os meus amigos./ Brinco com os meus amigos./ Assisto televisão./ Jogo futebol./ Ensinamos os nossos irmãos./ Brincamos de ditados./ Fazemos desenhos bonitos./ Escrevemos pessoas, carros, casas, motas/Trabalho./ Durmo.

- b) Agora que já tens a lista das frases de cada texto, compara as duas listas para veres quais as semelhanças e as diferenças entre as actividades dos meninos do campo e da cidade.

Por exemplo:

Texto A

1. Saio da escola
2. Costumo preparar as lições
3. Acabo de preparar as lições

Texto B

1. Saio da escola
2. Tiro o fardamento
3. Preparo o lanche e como-o

Guia de correcção:

- Semelhanças:

Meninos da cidade e do campo: Vão para a escola; Preparam as lições; Fazem trabalhos de casa; Brincam; Lavam a loiça/pratos.

- Diferenças:

Meninos do campo: Levam os cabritos a pastar; Ajudam a mamã; Vão ao poço; vão à machamba; Vão buscar água; Vão procurar lenha; Vão ao rio tomar banho;

Meninos da cidade: Assistem televisão; Jogam futebol; Preparam lanche; Vão à casa-de-banho tomar banho.

2. Vamos agora ver que actividades os meninos do campo e da cidade praticam.

- a) Com base na lista de actividades que se segue, escolhe:

- aquelas que todos os meninos fazem;
- aquelas que só os meninos do campo podem fazer.

Lista Geral de Actividades

brincar, pilar, ir à caça, tomar banho, almoçar, ir ao poço, jogar futebol, procurar lenha, fazer TPC, ajudar a mamã na machamba, semear milho, pescar, lavar pratos, cozinhar, cavar latrina, ir ao mercado...

TODOS	CAMPO
- Brincar	- Ajudar a mamã na machamba
- ...	- ...
- ...	- ...

b) Algumas das actividades que vocês identificaram como sendo feitas por todos ou somente pelos meninos do campo podem levantar dúvidas e discussão. Por exemplo:

- Será que tanto os meninos da cidade como do campo vão “procurar lenha” ou só os meninos do campo é que fazem isso?
- E “pilar”?
- E “ir ao poço”?

A turma pode realizar um debate sobre as actividades que podem provocar discussão. Alguns meninos devem manifestar-se a favor de uma determinada posição, e outros contra.

c) Com base na mesma “Lista de Actividades”, escreve dois textos, obedecendo ao seguinte:

- Um texto deve ser próprio de um menino do campo;
- Outro texto deve ser próprio de um menino da cidade.

Para escreveres esses textos, é necessário fazer uma selecção das actividades próprias do campo ou da cidade, para além daquelas que são praticadas por ambos. Se quiseres, podes acrescentar outras actividades de que te lembres, mesmo que não estejam na lista.

“TODOS OS DIAS FAZEMOS MUITAS COISAS...”

As rotinas diárias são um tema que pode ser amplamente explorado, para desenvolver a competência linguística e comunicativa dos alunos. Assim, para além das actividades propostas nas secções anteriores, existem outras possibilidades que o professor pode explorar. Nesta última secção, apresentamos algumas sugestões.

- I. A partir do relato de actividades sobre o que os alunos fazem antes de saírem de casa, o professor pode aproveitar o momento para recordar as regras de higiene estudadas em Ciências Naturais e em Educação Cívica, propondo o exercício que se segue:

- Pensa nas regras de higiene corporal que devemos praticar antes de vir para a escola. Tu já aprendeste essas regras em Ciências Naturais e mesmo em Educação Cívica. Em grupo vais:
 - recordar com os teus colegas essas regras;
 - identificar as regras que foram cumpridas pelos teus colegas que relataram as suas actividades;
 - identificar as regras que não foram cumpridas.
2. O Diário é um conteúdo que os alunos começam a aprender desde a 3ª classe. O tema “rotinas diárias” pode servir para se trabalhar e desenvolver a aprendizagem que eles já tenham iniciado sobre o Diário. Para tal, o professor pode realizar actividades como as seguintes:
- a) Escreve pelo menos 3 frases sobre o que fizeste ontem em cada um dos períodos abaixo indicados. Nas frases não te esqueças de dizer: o que fizeste, onde fizeste e com quem fizeste;

Períodos	Frases
Das 7:00h às 10:00h	-
	-
	-
Das 10:00h às 13:00h	-
	-
	-
Das 13:00h às 16:00h	-
	-
	-
Das 16:00h às 19:00h	-
	-
	-

- b) Junta as frases que escreveste e constrói um texto sobre o que fizeste ontem. Não te esqueças de utilizar correctamente palavras ou expressões que permitem ligar as frases e estabelecer a sequência das acções que praticaste.
- c) O texto que acabaste de escrever é uma parte do teu Diário, que tu próprio podes construir. Usa os conhecimentos da Educação Visual e faz um pequeno caderno que será o teu Diário. Podes ilustrar a capa com um desenho ou, se preferires, colar a tua fotografia.

NOTA: Esta actividade pode ser repetida sistematicamente. Para além do relato sobre os dias da semana, o professor pode, também, pedir que os alunos escrevam sobre o que fazem ao fim-de-semana. A partir desta actividade, o professor pode seleccionar alguns trabalhos que serão incluídos numa exposição sobre, por exemplo, “a nossa turma” ou “o que nós fazemos”.

3. As “expressões de lugar” são muito usadas quando relatamos as actividades que praticamos no dia a dia. É, portanto, importante que os alunos aprendam a diversificar as expressões destinadas a localizar no espaço as actividades que realizam. Para tal, o professor pode proporcionar aos alunos exercícios como os que se seguem:

- a) Rotativamente, o professor pede a dois alunos de cada vez que se levantem. Um deles deverá dizer uma frase sobre uma actividade do seu dia a dia. O outro aluno fará uma pergunta ao colega para saber onde é que a acção foi realizada.

Exemplo:

Um aluno: – Ontem, depois das aulas, joguei futebol com os meus amigos.

Outro aluno: – ONDE é que jogaste futebol?

Resposta: – Joguei no quintal do meu vizinho.

- b) Tomando ainda como objectivo o treino de expressões de lugar, pode-se realizar outras actividades com base no texto seguinte:

Quando volto da escola costumo ajudar a minha mãe a trabalhar. Depois vou tomar banho e almoçar. Depois de almoçar, lavo os pratos que estive a utilizar e arrumo dentro de casa e depois, quando acabo de trabalhar, digo à minha mãe que já acabei de trabalhar, vou brincar com os meus amigos e a minha mãe me dispensa e vou jogar à bola. Depois, quando acabo de jogar à bola volto para casa, vou tomar banho e depois vou jantar. Depois de jantar, vou dormir. Quando acordo, ajudo a minha mãe e os meus irmãos a varrer o quintal, lavar os pratos, varrer dentro de casa e depois vou para a escola.

Aluno da 5ª classe da Província de Maputo (texto escrito, adaptado)

- O professor pode pedir aos alunos que formulem perguntas para frases extraídas do texto, como por exemplo:

“Vou tomar banho” – Onde é que tomas banho?

R: – Tomo banho na casa de banho.

“Depois de almoçar...” – Onde é que almoças?

R: – Almoço no quintal.

4. No capítulo IV vimos que no processo de aprendizagem de uma palavra há muitas coisas que se aprende, como por exemplo, a sua forma oral e escrita, as suas propriedades sintáticas, etc. Nos exercícios que a seguir se propõe, os alunos vão aplicar estes conhecimentos às combinações das palavras ajudar e lavar com outras palavras, ou seja, vão exercitar as relações sintagmáticas destes verbos, que estão relacionados com as rotinas diárias.

4.1. Verbo *ajudar*

- a) As frases que se seguem foram construídas por alguns meninos da 3ª classe. Sublinha as formas do verbo *ajudar*.

- *Ajudo a minha mãe a varrer.*
- *Ajudo a minha mãe, ajudo o meu pai, depois vou brincar.*
- *Acordo, tomo banho... ajudo a minha mãe a fazer limpeza da casa.*
- *Quando vou para casa ajudo os meus avós.*
- *Ajudo minhas irmãs a lavar os pratos.*
- *Costumo ajudar a minha tia a lavar pratos.*
- *Ajudo minha tia a varrer dentro, lavar e outras coisas.*
- *Estou a ajudar a levar água e cozinhar.*

- b) Copia das frases todas as palavras e expressões que respondem à pergunta: *Quem é que os meninos ajudam?*

Guia de correcção:

A minha mãe / o meu pai / os meus avós / as minhas irmãs / a minha tia

- c) Copia das frases todas as palavras e expressões que respondem à pergunta: *Os meninos ajudam a fazer o quê?*

Guia de correcção:

Varrer (dentro) / fazer limpeza / lavar (pratos) / levar água / cozinhar

- d) Usa as palavras e expressões que copiaste nas alíneas b) e c) e preenche o seguinte quadro:

Verbos	Nomes

Guia de correcção:

Verbos	Nomes
varrer (dentro)	a minha mãe
fazer limpeza	o meu pai
lavar (pratos)	os meus avós
levar água	minhas irmãs
cozinhar	a minha tia

- e) Imagina outras acções e outros nomes, e constrói frases usando o verbo *ajudar*.

4.2. Verbo *lavar*

- a) As frases que se seguem, também foram produzidas por alguns meninos. Sublinha as formas do verbo *lavar*.

- *Acordo, lavo a cara.*
- *Tirei os pratos, lavei.*
- *Depois eu lavei os copos.*
- *Depois de brincar vou me lavar.*
- *Depois de tomar chá lavei a loiça.*
- *Lavo esse arroz depois ponho.*
- *Acordo de manhã, lavo a varanda, lavo a cara e os pratos.*
- *Foram lavar os dentes.*

b) Nas frases acima, faz um círculo (○) à volta das palavras que respondem à pergunta *O que se lava?*

Guia de correcção:
 A cara / os pratos / os copos / me / a loiça / esse arroz / a varanda / os dentes

c) Usa as palavras que assinalaste na alínea b) e preenche o seguinte quadro.

Objectos	Espaços da casa	Alimentos	Partes do corpo	Todo o corpo

Guia de correcção:				
Objectos	Espaços da casa	Alimentos	Partes do corpo	Todo o corpo
os pratos os copos	a varanda	esse arroz	a cara os dentes	me

d) Escreve outros nomes de objectos, espaços da casa, alimentos e partes do corpo que se podem lavar.

e) Escreve frases da tua imaginação usando o verbo *lavar*, combinado com os nomes que escreveste na alínea d).

B. JOGOS INFANTIS

“Brincar e jogar sempre tiveram uma função fundamental no crescimento e desenvolvimento da criança. Devido ao seu carácter sensório-motor e socializante, o jogo é, porque agradável, o meio privilegiado que a criança encontra para aprender a agir com o seu corpo e relacionar-se com o mundo que a rodeia. Pelo jogo, a criança solicita e desenvolve todos os mecanismos biológicos disponíveis que lhe permitem a sua existência corporal, psíquica e social.” (Prista et al. 1992: 5)

1. Introdução

No processo de ensino-aprendizagem o jogo pode desempenhar múltiplas funções. Jogando, as crianças desenvolvem as suas capacidades e habilidades motoras e divertem-se, num ambiente que propicia a aproximação entre elas e o professor, reduzindo assim as barreiras emocionais (medo e receios na relação com os colegas e com o professor) que muitas vezes limitam as possibilidades de aprendizagem. Além disso, durante o jogo, os alunos desenvolvem o espírito de equipa e, em ambiente natural, encontram condições para comunicar com os outros, raciocinar e reflectir em busca da solução dos problemas que as situações do jogo impõem.

Uma vez que os jogos decorrem em contexto natural, as situações de comunicação que eles proporcionam podem e devem ser exploradas nas aulas de Português, para desenvolver a capacidade de comunicação e a interiorização das regras de estruturação das frases e do discurso.

Apesar do reconhecido potencial que os jogos representam para a aprendizagem, nas aulas de Português, pouco uso se faz deles. Contudo, os textos orais e escritos produzidos por alunos de diversas províncias do país revelam que as crianças têm sérias dificuldades em descrever rotinas, principalmente quando estas dizem respeito à descrição de regras de jogos. Sendo o jogo uma actividade que quase todos os alunos gostam de realizar e que está sempre presente na vida das crianças, o mais natural seria que ele fosse aproveitado na escola, permitindo que a brincar se aprenda.

Na aula de Português, um jogo ou brincadeira conhecida, para além de tornar a aprendizagem mais agradável e divertida, dá a oportunidade de se usar uma linguagem diferente, que é própria do jogo, a qual inclui, não só o vocabulário específico de cada jogo, como expressões próprias para formular diferentes actos de fala (pedidos, instruções, ordens, etc.) ou para exprimir sentimentos (tristeza e alegria ao perder ou ganhar, etc.).

Procurando demonstrar como é que os jogos podem ser explorados nas aulas de Português no Ensino Básico, o presente módulo é composto por duas secções, nomeadamente:

1. Descrição de rotinas de jogos, que resume alguns aspectos que devem ser tomados em conta;
2. Sugestão de um conjunto de actividades de oralidade, leitura, escrita, treino da gramática e jogos de vocabulário, que se podem realizar tomando como base a descrição de rotinas de jogos.

2. Sugestões de Actividades.

A descrição dos procedimentos ou rotinas de um jogo é um exercício de produção de discurso (oral ou escrito), que passa, normalmente, pela indicação dos seguintes aspectos:

- a) Nome do jogo: cheia, mata-mata, futebol, dona Rosa, etc.;
- b) Tipo de jogo: individual ou em grupo, etc.;
- c) Participantes: número de pessoas que tomam parte no jogo e papel que vão desempenhar;
- d) Material utilizado: bola, pedrinhas, berlindes, corda, garrafa, tabuleiro, papel, etc.;
- e) Terreno/local onde decorre o jogo: ar livre, uma pequena cova no chão, terreno plano, chão ou mesa, etc.;
- f) Posição inicial dos jogadores: a maneira como os jogadores se colocam para dar início ao jogo;
- g) Desenvolvimento do jogo: a maneira como o jogo se desenrola, apresentada numa determinada sequência lógica que pode ser construída a partir de:
 - (i) Etapas ou fases do jogo – *Arranjamos doze pedras, depois cavamos uma cova pequena, depois...* ;
 - (ii) Elementos importantes do jogo – *Joga-se com uma pedrinha e doze pedrinhas...*;
 - (iii) Regras principais – *... até encher (...) e quando chegares ao número faz de conta trinta...*;
- h) Fim do jogo (quando/como é que o jogo termina): o fim do jogo pode ser marcado em função de:
 - (i) Tempo estabelecido para a duração do jogo;
 - (ii) Número máximo de pontos que o vencedor deve alcançar;
 - (iii) Cumprimento de todas as fases do jogo.

As sugestões de actividades que a seguir se apresentam foram elaboradas tendo em conta as dificuldades identificadas nas descrições de jogos, feitas por alunos da 5ª classe. Nos seus textos, os alunos revelam dificuldades em reconstituir as diferentes fases dos jogos e, quando apresentam as instruções, não conseguem manter, ao longo de todo o texto, a mesma forma para se referirem ao(s) praticante(s) ou agente(s) do jogo. Além disso, revelam limitações no uso de palavras e expressões que indicam a posição dos jogadores no terreno ou a sequência em que as acções ocorrem.

Para permitir um melhor enquadramento das sugestões de actividades nos princípios metodológicos previstos pelo programa de Português no Ensino Básico, os exercícios aqui apresentados propõem estratégias didácticas para a utilização de descrições dos jogos nas aulas de Português a nível da oralidade, escrita, vocabulário, gramática, integrando também matérias de outras disciplinas.

“Mata-Mata”

1. A introdução das actividades relacionadas com o tema “jogos infantis” pode ser feita a partir da identificação e descrição oral dos jogos de que os alunos mais gostam, que pode culminar com o registo escrito de algumas descrições de jogos feitas por eles, em resposta a perguntas como:
 - a) Quais são os jogos ou brincadeiras de que tu e os teus amigos gostam mais?
 - b) Explica como se realizam esses jogos.
2. As actividades de leitura e interpretação que a seguir se apresentam poderão ser realizadas na base dos textos produzidos pelos alunos durante a descrição dos jogos de que mais gostam, valorizando-se, deste modo, o seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem. A sua realização pode ser feita individualmente ou em grupo.
 - a) Lê o texto que se segue, em que um aluno explica como se joga “Mata-Mata”.

Mata-Mata

Esse jogo começa assim: levamos uma bola, depois ficamos duas pessoas. Uma fica dum lado e outra do outro lado. A outra que está a jogar fica no meio. Aquela menina que está deste lado começa a lançar a bola para a outra. Então quando batemos a menina que está no meio a encher a garrafa sai e entra outra.

Aluna da 5ª classe, Província da Zambézia (texto oral adaptado)

- b) “Mata-Mata” – Como é que achas que surgiu o nome deste jogo?
- c) Assinala com (X) as frases que correspondem a situações relacionadas com o jogo “Mata-Mata”.
- A pessoa que está a jogar fica sentada a olhar. ()
 - Quando se bate na menina que fica no meio, grita-se “Morta!”. ()
 - Quando se bate na menina que fica no meio, grita-se “Mata!”. ()
 - Quem perde vai “nholar”. ()
 - Quem ganha fecha os olhos. ()
- d) Com base na “Descrição de jogos” atrás fornecida, e usando a descrição do jogo “Mata-Mata”, completa o quadro de descrição do jogo que a seguir se apresenta.

NOME DO JOGO: “Mata-Mata”	
Tipo de jogo	<i>Em grupo</i>
Participantes	
Material utilizado	
Terreno/local onde decorre o jogo	
Posição inicial dos jogadores	
Desenvolvimento do jogo	
Fim do jogo	<i>Quando se bate a menina que está no meio.</i>

3. As actividades de interpretação permitiram a identificação e sistematização das informações que o texto “Mata-Mata” oferece sobre o jogo. De seguida, os alunos poderão ser levados a reelaborar o texto, acrescentando aspectos que o texto inicial não abordou. Se um exercício desta natureza for realizado a partir de um texto produzido pelos próprios alunos, poderá permitir que estes se apercebam e corrijam possíveis lacunas do seu primeiro trabalho. A seguir, apresentam-se exemplos de exercícios que se pode realizar com este objectivo.
- a) Junta-te a outros colegas e, em grupo, acrescentem as informações que faltam no quadro que preencheram na pergunta 2.d).

b) Ainda em grupo, escrevam um texto que descreva como se joga “Mata-Mata”, usando as informações do quadro e aquelas que acrescentaram em resposta à alínea a).

4. A partir da descrição de jogos, também se pode exercitar conteúdos gramaticais. Com base nos textos “Mata-Mata”, “D. Rosa” e “Cabra-Cega”, sugerem-se os seguintes exercícios sobre tipos e formas de frases:

a) Prepara várias frases com instruções que podem ser dadas durante o jogo “Mata-Mata”.

Exemplos:

Atira a bola com força!

Não fiques aí!

b) Com base no texto “Cabra-Cega”, inventa frases nos tipos e formas indicados, conforme o exemplo:

D. Rosa!

É uma brincadeira que podem realizar quatro ou seis pessoas. Uma pessoa escreve um risco redondo.

Frase declarativa, forma afirmativa

Uma pessoa escreve um risco redondo.

Frase imperativa, forma negativa

Não escrevas nenhum risco!

Frase interrogativa, forma afirmativa

Quantas pessoas fazem este jogo?

Cabra-Cega

Levamos garrafas e bola e começamos a jogar. Sai um menino ou menina, levamos um lenço e amarramos aqui na cara. E aquele menino fica sozinho, e nós todos ficamos aqui. Ele começa a procurar. Quando agarra um, ele sai. Então, amarramos aquele que ele agarrou.

Aluna da 5ª classe, Província de Cabo Delgado
(texto oral adaptado)

Frase imperativa, forma afirmativa

Frase declarativa, forma negativa

Frase interrogativa, forma afirmativa

Frase exclamativa, forma afirmativa

Sugestão de resposta:

Frase imperativa, forma afirmativa: *Levem as garrafas e a bola!*

Frase declarativa, forma negativa: *Não levamos o lenço.*

Frase interrogativa, forma afirmativa: *Quem fica sozinho?*

Frase exclamativa, forma afirmativa: *Agarrei-te!*

c) Completa o quadro abaixo, usando frases imperativas na forma afirmativa e negativa, a partir dos verbos sublinhados nas frases extraídas do texto “Mata-Mata”,

Frase Declarativa	Frase Imperativa
<i>Esse jogo começa assim: <u>levamos uma bola</u>, depois ficamos duas pessoas.</i>	1 – Afirmativa / 1 interlocutor - <u>Leva</u> a bola. 2 – Afirmativa / vários interlocutores - <u>Levem</u> a bola! 3 – Negativa / 1 interlocutor - <u>Não leves</u> a bola! 4 – Negativa / vários interlocutores - <u>Não levem</u> a bola!

Frase Declarativa	Frase Imperativa
<i>Uma fica dum lado e outra do outro lado. A outra que está a jogar <u>fica no meio</u>.</i>	1 - Afirmativa / 1 interlocutor 2 - Afirmativa / vários interlocutores 3 - Negativa / 1 interlocutor 4 - Negativa / vários interlocutores
<i>Aquela menina que está deste lado começa a lançar a bola para a outra. Então quando batemos a menina que está no meio a encher a garrafa, ela <u>sai</u> e entra outra.</i>	1 - Afirmativa / 1 interlocutor 2 - Afirmativa / vários interlocutores 3 - Negativa / 1 interlocutor 4 - Negativa / vários interlocutores

Guia de correcção:

<i>“... fica no meio.”</i>	<i>“... ela sai.”</i>
1. Fica no meio!	1. Sai!
2. Fiquem no meio!	2. Saiam!
3. Não fiques no meio!	3. Não saias!
4. Não fiquem no meio!	4. Não saiam!

“VAMOS JOGAR”

1. A realização de jogos permite que os alunos usem a língua portuguesa em situação real. Os exercícios que a seguir se apresentam são exemplo de actividades que se pode realizar na aula com o objectivo de levar os alunos a comunicar de forma natural.
 - a) Os alunos organizam-se para realizarem um jogo à sua escolha. Em cada jogo devem existir dois ou três “fiscais” que vão tentar registar todas as frases que forem ditas pelos jogadores, desde o início até ao fim.
 - b) Depois do jogo, os jogadores juntam-se aos “fiscais” e fazem, primeiro oralmente e depois por escrito, a reconstituição do jogo, indicando:
 - Como começou o jogo?
 - Quantos jogadores participaram?
 - Que material usaram?
 - Para que serve o material usado?
 - O que se fez durante o jogo?
 - Enquanto jogavam, o que é que disseram os jogadores?
 - Quando é que alguém sai do campo?
 - Como termina o jogo?

Ao realizar este exercício, os alunos retomaram as actividades por si realizadas e fizeram o registo escrito da sua própria fala.

2. Os alunos poderão ser levados a classificar as frases que construíram, tendo em conta a intenção de comunicação. A vantagem da realização deste tipo de exercícios a partir das frases dos próprios alunos é a possibilidade de eles descobrirem que as palavras, as frases, as estruturas... que se aprendem na aula de Português fazem parte da comunicação no seu dia a dia.
 - a) Das frases e expressões que os jogadores disseram durante o jogo, apresentem aquelas que indicam:
 - Um pedido;
 - Uma ordem;
 - Uma expressão de alegria;
 - Uma expressão de tristeza;
 - Uma negação.

Caso não tenham construído nenhuma frase que corresponda a algumas das alternativas indicadas, então inventem novas frases para completar o exercício.

3. A ilustração é uma actividade lúdica que permite combinar a linguagem não verbal com a linguagem verbal. Depois da realização de vários exercícios de oralidade, de escrita e de gramática, pode-se proporcionar aos alunos a possibilidade de retomarem o que fizeram e transformar alguns momentos em imagem, através de exercícios do tipo:
 - a) Num desenho, representa o melhor momento do jogo em que participaste como jogador ou como “fiscal”.
 - b) Em forma de legenda do desenho, escreve algumas frases que mostrem o que sentiste no momento do jogo que representaste através do desenho.

“JOGO DE PEDRAS” E “NECA”

1. Como já se fez referência no capítulo III deste livro, a reescrita de frases e de textos é um tipo de exercício que permite o treino de estruturas gramaticais já aprendidas, com vista a que os alunos as consolidem. Com este objectivo, podem realizar-se, a partir da descrição de rotinas de jogos, exercícios como os que a seguir se apresentam.
 - a) Lê com atenção os textos “Jogo de pedras” e “Neca”, que a seguir se apresentam.

Jogo de Pedras

Arranjamos doze pedras, depois cavamos uma cova pequena. Depois metemos aquelas pedras, depois arranjam os ... pode ser um limão, metemos, pegamos. Depois se uma pessoa disse: «Primeiro! Primeiro!» depois outra diz: «Segundo!» Aquela pessoa que disse «primeiro» é que vai começar a jogar. Depois joga, quando acabar aquelas pedras todas, vai para a casa dois. Depois, na casa dois, tira duas pedras, depois de acabar de tirar as duas pedras, tira da casa três. Na casa três, tira três pedras até acabar. Depois na casa quatro também tira, na casa cinco também, até à casa doze.

Aluno da 5ª classe, Província de Maputo (texto oral adaptado)

Neca

Primeiro, fazemos quadradinhos, da casa um à casa oito. Depois jogamos. Se formos quatro, estamos a nos escolher dois a dois. Levamos pedrinhas, jogamos com elas, atiramos para a casa um e depois saltamos para a casa três, quatro, cinco, seis até oito. Voltamos, levamos a pedrinha, depois atiramos para a casa dois, depois saltamos e assim sucessivamente até acabar.

Aluna da 5ª classe, Cidade de Maputo (texto oral adaptado)

- b) Como já deves ter percebido, estes jogos foram descritos por dois meninos. Tu e os teus colegas já conhecem os dois jogos. Como podes ver, para descrever as diferentes fases do jogo, eles repetiram muitas vezes as mesmas palavras, o que tira a beleza dos textos.

Ajuda-os a melhorar os textos. Substitui as palavras ou expressões neles sublinhadas por algumas das seguintes palavras e expressões:

em primeiro lugar/ em segundo lugar/ em seguida/ a seguir/ seguidamente/ antes de/ novamente/ depois de/ depois disso/ depois de tudo isso/ por fim/ finalmente/ a terminar.

Tenta não repetir as mesmas palavras.

Guia de correcção:

Jogo de Pedras	Neca
<p><i>Arranjamos doze pedras, <u>em seguida</u>, cavamos uma cova pequena. <u>Depois disso</u>, metemos aquelas pedras, <u>a seguir</u>, arranjamos... pode ser um limão, metemos, pegamos. <u>Depois de tudo isso</u>, se uma pessoa disse: «Primeiro! Primeiro!» <u>antes da</u> outra que diz: «Segundo!» aquela pessoa que disse «primeiro» é que vai começar a jogar. Joga. Quando acabar aquelas pedras todas, vai para a casa dois. Depois, na casa dois, tira duas pedras, <u>de seguida</u>, tira da casa três. Na casa três, tira três pedras até acabar. <u>Seguidamente</u>, na casa quatro também tira, na casa cinco também, até à casa doze.</i></p>	<p><i>Primeiro, fazemos quadradinhos, da casa um à casa oito. <u>Em seguida</u> jogamos. Se formos quatro, estamos a nos escolher dois a dois. Levamos pedrinhas, jogamos com elas, atiramos para a casa um e <u>a seguir</u> saltamos para a casa três, quatro, cinco, seis até oito. Voltamos levamos a pedrinha, <u>depois disso</u> atiramos para a casa dois, <u>novamente</u> saltamos e assim sucessivamente até acabar.</i></p>

2. Produzindo frases relacionadas com jogos, os alunos podem exercitar a construção de frases simples e o seu alargamento, usando complementos e recorrendo à construção de frases complexas para ligar várias ideias. Os exemplos de exercícios que se seguem procuram ilustrar este objectivo.

a) Escreve de novo a frase começando conforme o indicado. Segue o exemplo:

- "Arranjamos doze pedras."

/A Maria e o Loforte/ – *A Maria e o Loforte arranjam doze pedras.*

/Tu/ – *Tu arranjas doze pedras.*

- "Fazemos quadrinhos."

/Os teus amigos/ – ...

/Vocês/ – ...

/A malta/ – ...

/Tu/ – ...

b) Escreve de novo as frases, acrescentando de cada vez que as escreves as expressões indicadas. Faz como no exemplo:

- "Jogámos."

/ontem/ – *Ontem jogámos.*

/à "Neca"/ – *Ontem jogámos à "Neca."*

/durante toda a tarde/ – *Ontem jogámos à "Neca" durante toda a tarde.*

- "Brincamos."

/ao jogo das "Pedrinhas"/ –

/todos os dias/ –

/à tarde/ –

/com a Ritinha e o Mussa/ –

- "Jogamos ao "Jogo de Pedras"."

/ali no quintal/ –

/durante todo o dia/ –

/com os nossos amigos/ –

c) Escreve de novo a frase acrescentando as ideias indicadas, como no exemplo:

- “Ontem não jogámos”
/porque os velhos não deixaram/
- *Ontem não jogámos porque os velhos não deixaram.*
/uma vez que tínhamos de estudar/
- *Ontem não jogámos porque os velhos não deixaram uma vez que tínhamos de estudar.*
- “O jogo das pedras é uma brincadeira muito simples”
/porque é fácil encontrar pedrinhas/ –
/para jogar com os nossos amigos/ –
/e assim brincamos todo o dia/ –
/sem precisarmos de sair de casa/ –

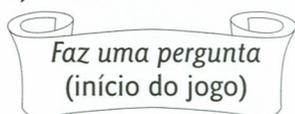
“JOGO DAS ORDENS E PERGUNTAS”

A partir de jogos conhecidos pelos alunos, pode-se criar outros jogos orientados para a prática de estruturas gramaticais. Os exercícios que se seguem são exemplo disso.

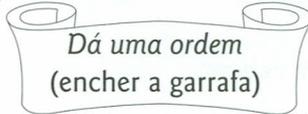
Sabias que tu e os teus colegas podem inventar jogos? Experimentem. Podem chamar a esta brincadeira *Jogo das ordens e perguntas*, inventado a partir de outros jogos que vocês já conhecem. Façam assim:

- a) Aos pares, escrevam, num papelinho, uma indicação para alguém fazer uma pergunta ou dar uma ordem, como se mostra nos exemplos apresentados a seguir, construídos a partir do jogo “Mata-Mata.”

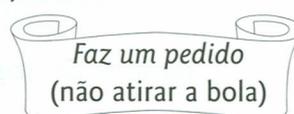
a)



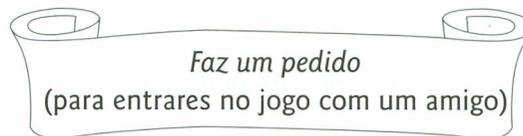
b)



c)



d)



b) Coloquem o papelinho numa caixa. Misturem bem todos os papelinhos e o jogo começa.

c) Um aluno tira um papelinho e diz uma frase que corresponda ao que nele se pede (ver exemplo abaixo). Ganha quem conseguir construir mais frases sem demora.

Por exemplo:

a)

- Quem começa? ou
- Quem é o 1º?

b)

- Judite, enche a
garrafa!

c)

- Joana, não atires a
bola para a Ana!

d)

- Eu e o Cassimo
podemos jogar?

“CHEIA”

I. Completar frases ou pequenos textos que falem das situações descritas no texto lido é um exercício que contribui para que, por um lado, os alunos consolidem a compreensão do texto e, por outro, exercitem as estruturas gramaticais presentes nas frases ou texto preparado pelo professor. Os exemplos que se seguem procuram ilustrar este tipo de exercícios.

a) Presta atenção ao seguinte texto que descreve um jogo.

Cheia

São duas pessoas a nholarem. Então eu digo: “Dez! Cem!” Uma pessoa conta até cinquenta. Uma pessoa nhola para essa pessoa. Então quando mortar, ela nhola para outra pessoa. Leva as mãos e atira assim.

Aluno da 3ª classe, província de Maputo (texto oral adaptado)

b) Completa o texto que se segue a partir das ideias do texto, usando as seguintes palavras: “Dez! Cem!”, *dois, cheia, três, cinquenta*.

O texto descreve um jogo que se chama _____. Nele participam _____ jogadores. _____ ficam de serviço a atirar a bola e contam até _____, enquanto um joga, gritando _____.

2. Nas suas brincadeiras, as crianças usam algumas palavras que são próprias dos jogos. A explicação do significado dessas palavras poderá ser conseguida através de exemplos que levem ao significado de acordo com o contexto. Por exemplo, a palavra *nholar*, dependendo do jogo, pode ter vários significados, como: atirar a bola (em jogos como “Mata-Mata”, “Cheia”); ficar de olhos fechados enquanto outros se escondem (no jogo das “Escondidas”), etc.

Os exercícios que se seguem são exemplos de actividades que se pode realizar para levar as crianças a explicarem as palavras que usam.

- a) O que significam as palavras *nholar* e *mortar* que se usam no jogo “Mata-Mata”?
- b) Substitui as palavras sublinhadas no texto do aluno por outras com o mesmo significado.

Texto do aluno	Texto transformado
<p>“São duas pessoas a <u>nholarem</u>. Então eu digo: “Dez! Cem!” Uma pessoa conta até cinquenta. Uma pessoa <u>nhola</u> para essa pessoa. Então, quando <u>mortar</u>, ela <u>nhola</u> para outra pessoa. Leva as mãos e atira assim.”</p>	<p>São duas pessoas a _____. Então eu digo: “Dez! Cem!” Uma pessoa conta até cinquenta. Uma pessoa _____ para essa pessoa. Então, quando _____ ela _____ para outra pessoa. Leva as mãos e atira assim.</p>

Guia de correcção:

- a) “Nholar” – atirar a bola “Mortar” – bater com a bola
- b) São duas pessoas a atirarem a bola. Então eu digo: “Dez! Cem!” Uma pessoa conta até cinquenta. Uma pessoa atira a bola contra essa pessoa. Então, quando lhe baterem com a bola ela atira a bola para outra pessoa. Leva as mãos e atira assim.

3. Usando os conhecimentos que tens sobre as regras do jogo “Cheia”, escreve de novo o texto, completando as partes que faltam.

Nota:

Este exercício deverá servir para melhorar o texto “Cheia” que se apresenta muito pobre em termos de descrição dos procedimentos do jogo.

“ÁRVORE DE PALAVRAS”

Retomando o que foi apresentado no capítulo IV deste livro, neste conjunto de actividades sugerem-se exercícios orientados para a identificação de palavras do mesmo campo semântico, que depois são usadas para construir frases e pequenos textos. Este tipo de exercícios pode ser realizado no sentido inverso, isto é, a partir de um texto, os alunos identificam as palavras relacionadas com o tema abordado. O principal objectivo destes exercícios é o alargamento do vocabulário dos alunos.

1. Sabias que a partir de uma palavra podes construir uma árvore com muitos ramos? Vamos fazer uma brincadeira a partir da palavra *jogo*.
 - a) Em grupos ou aos pares, escrevam, no meio de uma folha branca a palavra *jogo*.

Por exemplo:



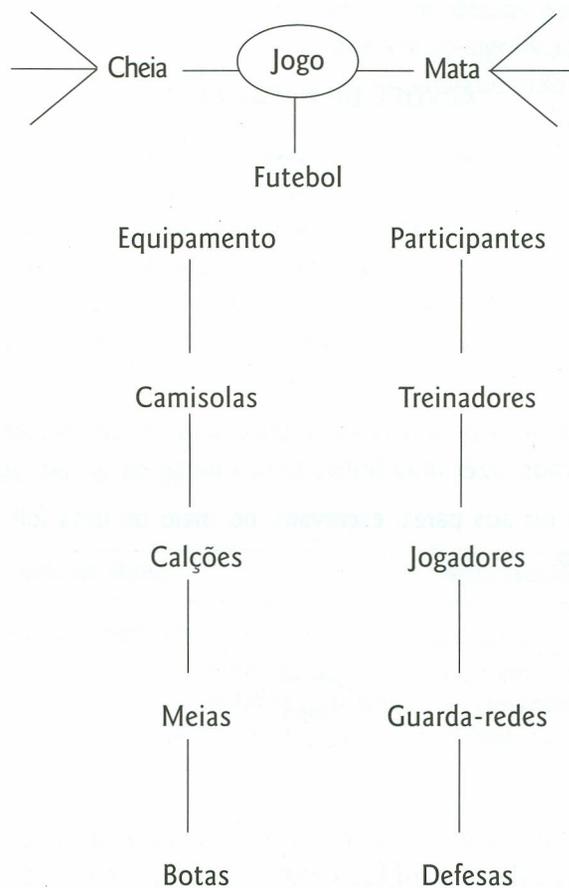
- b) Qual é a primeira palavra que vos vem à cabeça como sendo relacionada com a palavra *jogo*? Escrevam essa palavra na folha e liguem-na à primeira.

Por exemplo, pode-se pensar no nome de um jogo:



c) Continuem o exercício, acrescentando novas palavras que estejam relacionadas com um jogo.

Por exemplo, se tivessem decidido procurar palavras relacionadas com a palavra *futebol*, a árvore poderia ficar assim:



d) Escolham um ramo da árvore com as palavras que prepararam e escrevam um pequeno texto. Sublinhem as palavras que tiraram da árvore.

Por exemplo: As equipas de Futebol precisam de um equipamento composto por camisolas, calções, meias e botas para fazerem um bom jogo.

2. Com base no modelo de árvore construída a partir do jogo “Futebol”, façam o mesmo para os jogos “Cheia” e “Mata”.

“D. ROSA”

1. Na descrição de jogos, por vezes, fica difícil saber, dentre os jogadores, quem faz o quê. Os exercícios que se seguem podem ajudar os alunos a clarificar este aspecto, se forem realizados depois da leitura, ou da audição da descrição, ou do relato de um jogo.
- a) Lê com atenção o texto “Dona Rosa”.

Dona Rosa

É uma brincadeira que podem realizar quatro ou seis pessoas. Uma pessoa escreve um risco redondo e os outros combinam a letra que vão escolher. Vêm a cantar: «Bom dia, D. Rosa, chega cá!». D. Rosa responde: «O que é que tu queres?». E respondem: «Queremos um fruto que começa por “m”!». A D. Rosa vai adivinhar um fruto. Se ela não acertar, ou não conseguir, eles vão voltar a correr. Se a D. Rosa acertar, vai escolher uma pessoa para ficar com ela e assim sucessivamente.

Aluna da 5ª classe, Província de Maputo (texto oral adaptado)

- b) As frases que se seguem representam as várias fases do jogo “Dona Rosa”. Nos quadradinhos, assinala com *DR* as acções praticadas pela Dona Rosa e assinala com *OJ* aquelas que são praticadas pelos outros jogadores.
- Escreve um risco redondo.
 - Combinam a letra que vão escolher.
 - Cantam: “Bom dia Dona Rosa, chega cá” enquanto se aproximam da D. Rosa.
 - Pergunta ao grupo: “O que é que tu queres?”.
 - Respondem que querem um fruto que comece “m” ou outra letra qualquer.
 - Diz o nome de um fruto que comece pela letra escolhida pelos outros jogadores.
 - Se a D. Rosa não acertar voltam a correr.
 - Se acertar escolhe outra pessoa.
2. Como se viu no capítulo III deste livro, os exercícios de transformação de frases fazem parte de um conjunto de actividade que podem ajudar os alu-

nos a interiorizarem as regras gramaticais. A seguir, apresentam-se alguns exercícios de transformação do discurso directo para o discurso indirecto.

a) Em grupo, prestem atenção às seguintes frases, construídas a partir do texto “D. Rosa”:

- A D. Rosa perguntou aos outros jogadores: “O que é que vocês querem?”
- Os jogadores responderam: “Nós queremos um fruto que comece pela letra “m”.
- A D. Rosa exclamou: “Ham!!! Vocês querem uma manga!”

b) Escrevam de novo as frases acima, no discurso indirecto.

c) Sublinhem as palavras que mudaram na transformação de um discurso para o outro.

Guia de correcção:

b) e c)

- A D. Rosa perguntou aos outros jogadores o que é que eles queriam.
- Os jogadores responderam que eles queriam um fruto que começasse pela letra “m”.
- A D. Rosa exclamou que eles queriam uma manga.

3. Na aula de Português, a partir de jogos, pode-se fazer a abordagem de matérias de diferentes áreas como, por exemplo, Ciências Naturais (cereais e legumes, animais, plantas), Ciências Sociais (meios de transporte, cidades, países ou rios). Por exemplo, fazendo uma adaptação do jogo “D. Rosa”, pode-se realizar exercícios como os que se seguem:

a) Cada grupo escolhe um dos seguintes temas:

- | | |
|------------|------------------------|
| • Cereais; | • Rios; |
| • Legumes; | • Meios de transporte; |
| • Cidades; | • Animais; |
| • Países; | • Plantas. |

b) Façam um jogo igual ao jogo “D. Rosa”, mas, em vez de pedir nome de frutos, peçam nomes de cereais, legumes, meios de transporte, etc., conforme o tema que escolheram.

Por exemplo:

- «O que é que tu queres?»
- «Queremos um nome de cereal que comece por “a”.»
- «Arroz!»

Nota:

Os alunos de todo o país já realizam um jogo escrito, de alguma forma parecido com este, chamado “Nomes-Terras”. A função do jogo oral é exercitar os alunos para uma identificação rápida das palavras pedidas.

“CHEIA”

Já reparaste que, ao descrever um jogo, é sempre preciso referir os participantes?

Existem várias formas para referir os participantes durante o jogo. No quadro que a seguir se apresenta encontram-se alguns exemplos:

Forma de referir os participantes	Exemplos tirados de textos produzidos por alunos
- Uso do “se” indeterminado	- <i>Joga-se com uma pedrinha...</i>
- Uso de “você”	- ... <i>você chega na casa doze...</i>
- Uso da 2ª pessoa do singular “tu”	- Depois <i>tu bates...</i>
- Uso da 3ª pessoa do plural do verbo, sem sujeito expresso	- Quando <i>chegam na casa doze, jogam...</i>
Uso da 1ª pessoa do plural do verbo	- <i>Jogamos com uma pedrinha...</i>

Ao descrever um jogo deve-se fazer a escolha de uma destas formas e usar sempre a mesma, do princípio até ao fim da descrição.

- I. No texto que a seguir se apresenta, a aluna usou muitas formas diferentes para referir o(s) participante(s).
- a) Lê o texto e presta atenção aos verbos sublinhados.

Cheia

Brinca-se no areal, arranjam-se garrafas até encher essas garrafas e quando chegamos ao número faz de conta trinta, quando chegares ao número trinta, ganhaste. Quando encheres também trinta garrafas, ganhaste.

Aluna da 5ª classe, Cidade de Maputo, (texto oral adaptado)

- b) Liga com setas (→) os verbos extraídos do texto à forma como a aluna referiu os participantes. Repara que pode haver vários verbos ligados à mesma forma de referir os participantes.

Verbo	Forma de referir os participantes
<i>Brinca-se</i>	<ul style="list-style-type: none"> - 1ª pessoa do plural "nós" - "se" indeterminado - "você" - 2ª pessoa do singular "tu"
<i>arranjam-se</i>	
<i>chegamos</i>	
<i>ganhaste</i>	
<i>encheres</i>	
<i>ganhaste</i>	

Guia de correcção:	
Verbo	Forma de referir os participantes
<i>Brinca-se</i>	<ul style="list-style-type: none"> - 1ª pessoa do plural "nós" - "se" indeterminado - "você" - 2ª pessoa do singular "tu"
<i>arranjam-se</i>	
<i>chegamos</i>	
<i>ganhaste</i>	
<i>encheres</i>	
<i>ganhaste</i>	

3. Escreve de novo todo o texto, usando primeiro o *se* indeterminado e depois a 1ª pessoa do plural do verbo. Nos novos textos, deves usar a mesma forma para te referires aos participantes.

- Podes começar o primeiro texto assim:

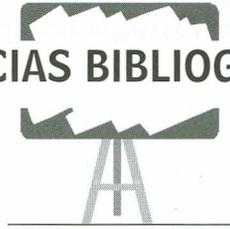
- Brinca-se no areal,

- O segundo texto começa da seguinte forma:

- Nós brincamos no areal,

Guia de correcção:	
<p><u>Brinca-se</u> no areal, <u>arranjam-se</u> garrafas até encher essas garrafas e quando <u>se chega</u> ao número faz de conta trinta, quando <u>se chega</u> ao número trinta, <u>ganha-se</u>.</p> <p>Quando <u>se enche</u> também trinta garrafas, <u>ganha-se</u>.</p>	<p><u>Nós brincamos</u> no areal, <u>arranjamos</u> garrafas até encher essas garrafas e quando <u>chegamos</u> ao número faz de conta trinta, quando <u>chegamos</u> ao número trinta, <u>ganhamos</u>. Quando <u>enchemos</u> também trinta garrafas, <u>ganhamos</u>.</p>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abreu, I.; Sequeira, A. P.; Escoval, A. (1990) *Ideias e histórias. Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Assis, A.; Lauchande, C.; Diniz, M.; Soverano, M.; Soverano, A.; Januário, F.; Guibundana, D. (2001) *Conceitos e técnicas de avaliação da aprendizagem: texto de apoio*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação – Programa de Apoio ao Sector da Educação – Moçambique/Finlândia.
- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Casteleiro, M.; Meira, A.; Pascoal, J. (1998) *Nível limiar: para o ensino (e) aprendizagem do português como língua segunda (e) estrangeira*. Strasburg: Conseil de l'Europe; Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Castro, C.; Coelho, I.; Springer, J.; Waddington, C. (1991) *Português 5ª Classe. Como é bom aprender*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Editora Escolar.
- Cook, V. (2001) *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Cortesão, L. (1993) *A Avaliação formativa – Que desafios?* Porto: Edições ASA.
- DeCarrico, J. (2001) Vocabulary learning and teaching. In M. Cele-Murcia (ed.) *Teaching English as a second language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Diniz, M.; Mendonça, M.; Muchave, A.; Tovela, S. (2003) *Sugestões de actividades para a aprendizagem do português no ensino básico*. Maputo: Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação – Programa de Apoio ao Sector da Educação – Moçambique/Finlândia.
- Ellis, R. (1997) *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Genouvrier, E. & Peytard, J. (1973) *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, A. (1999) *Eu conto, tu contas, ele conta... estórias africanas*. Lisboa: Mar Além, Edição de publicações & Instituto Camões.
- Gomes, A.; Fernandes, A.; Cavacas, F.; Gonçalves, J.; Gonçalves, M.; Ribeiro, M.; Canelas, M.; Grilo, M. (1991) *Guia do professor de língua portuguesa, 1º volume, 1º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, P. (1997) Tipologia de “erros” do português oral de Maputo. In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo - Vol. II: A construção de um banco de “erros”*, pp. 37-70. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 24.
- Gonçalves, P.; Carlos, N.; Ngunga, A. (1986) *O Português em Moçambique - Análise de erros em construções de subordinação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane. (não publicado)
- Gonçalves, P.; Moreno, A.; Tuzine, A.; Nhampule, A.; Soverano, M. (2001) A Competência Gramatical em Português dos Alunos das 4ª e 5ª Classes. Comunicação apresentada na *Conferência sobre Avaliação Educacional - Retrospectiva*, Maputo, 28-30 de Novembro.
- Hyltestam, K. & Stroud, C. (1998) O Conceito de uma língua segunda num contexto africano: implicações para a pesquisa e teoria. In C. Stroud & A. Tuzine (orgs.) *Uso das línguas africanas no ensino: problemas e perspectivas*, pp. 219-245. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 26.
- Hyltestam, K. & Stroud, C. (1993) *II - Questões linguísticas. Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o 1º grau do ensino primário em Moçambique*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 12.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação - Moçambique (s/d) *Programa das Disciplinas do Ensino Básico - 1 Ciclo*. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação - Moçambique.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação – Programa de Apoio ao Sector da Educação – Moçambique/Finlândia (2003) *A competência gramatical em português dos alunos das 4ª e 5ª classes (2001 – 2002). Relatório final*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação – Programa de Apoio ao Sector da Educação- Moçambique/Finlândia (2000) *Avaliação das capacidades dos alunos das 3ª e 4ª classes na cidade de Maputo, províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação – Programa de Apoio ao Sector da Educação- Moçambique/Finlândia (1999) *Avaliação das capacidades dos alunos das 2ª e 3ª classes na cidade de Maputo, províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (1983) *Vamos ler e escrever. Português 2ª classe (Vol. 2)*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Louzada, N.; Baldaia, L.; Tembe, C.; Ferreira, A.; Ambasse, S.; Echeverria, A. (1984) *Vamos ler e escrever. Português 2ª classe (Vol. 1)*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Laufer, B. (1997) What is in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.) *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*, pp. 140-155. Cambridge: Cambridge University Press.

Leiria, I. (2001) *Léxico: Aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.

- Prista, A.; Tembe, M.; Edmundo, H. (1992) *Jogos de Moçambique*. Maputo: Instituto Nacional de Educação Física/Centro de Documentação e Informação Amílcar Cabral.
- Reis, C. & Adragão, J. (1990) *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Requedat, F. (1966) *Les exercices structuraux*. Paris: Hachette-Larousse.
- Stroud, C. (1997) Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo - Vol. II: A construção de um banco de “erros”*, pp. 9-35. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa n° 24.
- Waddington, C. & Veloso, M. (1999) *A Leitura e Escrita Iniciais. Texto de Apoio – Formação de Professores*. Progresso.